



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Ingrid Ribeiro Couto

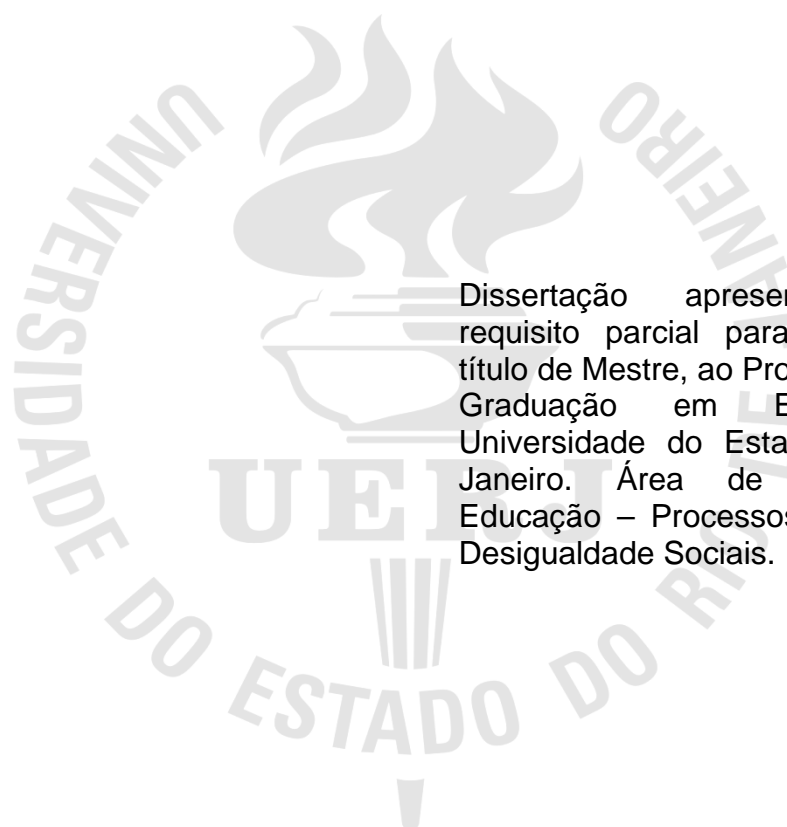
O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira

São Gonçalo

2015

Ingrid Ribeiro Couto

O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação – Processos Formativos e Desigualdade Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C871 Couto, Ingrid Ribeiro.
O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira / Ingrid Ribeiro Couto – 2015.
96f.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Fernandes, Florestan, 1920-1995. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ingrid Ribeiro Couto

O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação – Processos Formativos e Desigualdade Sociais

Aprovada em 31 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Neise Deluiz
Fundação Oswaldo Cruz

Prof.^a Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Eveline Algebaile
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus alunos e ex-alunos, minhas fontes de inspiração e minha missão e a todos os meus colegas de profissão, por acreditarem que um amanhã melhor, ainda é possível!

AGRADECIMENTO

Faço um agradecimento muito especial a dois grandes mestres, por terem confiando em mim, desde o início do projeto, até o momento da defesa deste trabalho. São eles os professores Gaudêncio Frigotto e Giovanni Semeraro. Profundos conhecedores dos problemas educacionais do Brasil e das dificuldades que os professores encontram para se qualificar foram sensíveis à situação e apostaram na minha história que, com certeza, não é única e me honraram, compartilhando comigo mais esta jornada.

Lembro-me de dois episódios muito significativos nesse caminhar, um relativo ao Mestre Giovanni: quando me queixava em seu gabinete da falta de tempo para realizar os trabalhos e, ao comparar-me com os jovens recém-saídos da graduação, o professor Giovanni asseverou - faltava aos jovens a maturidade da experiência, tão necessária para o aprofundamento de alguns temas, que beneficiava os mais experientes, com todas as dificuldades que porventura aparecessem pelo caminho. Como foi importante para mim ouvir aquelas palavras, pois me dei conta de que eu já havia acumulado grande parte do conhecimento de que precisava para escrever o meu trabalho, apenas faltavam-me a motivação e a orientação para escrevê-lo.

Em relação ao Mestre Gaudêncio, lembro-me de que em nosso primeiro encontro na UERJ/Maracanã a primeira coisa que ele me disse foi ter aceitado me orientar, pois eu era do tipo de aluno que ele admirava, aquele que a academia rejeita. Mesmo sabendo todas as dificuldades impostas pela profissão ao professor, no cumprimento dos prazos e das leituras, ele aceitou o desafio.

Tenho imensa gratidão aos dois por terem me ajudado a conquistar esse título!

Agradeço também, imensamente, a professora Eveline Ealgebaile, que também dividiu comigo essa conquista, pois, sem nenhuma obrigação institucional, participou ativamente dessa trajetória.

Quero expressar uma gratidão muito especial à Faculdade de Formação de Professores/UERJ e ao seu corpo docente, em especial, às professoras Monique Franco, Anelice Ribetto, Rosimeri Dias, Marcia Alvarenga, Maria Tereza Goudard, Lúcia Velloso e Helena Fontoura, pois sem as suas valiosas contribuições epistemológicas e, principalmente, metodológicas, eu nunca teria concluído este trabalho. Aproveito também a oportunidade para parabenizá-las pelo lindo trabalho

que vêm realizando junto aos professores da Rede Pública, dando-lhes a qualificação teórica de sua prática.

Evoco também um obrigada especial a minha turma do Mestrado e às pessoas maravilhosas com quem tive a oportunidade de conviver, pois o seu acolhimento e seu carinho tornaram esse desafio um gostoso prazer!

Erasmus já escreveu que convém louvar a loucura de uma maneira que não seja inteiramente louca. Poderíamos nós, em nosso tempo, guardar esse meio termo da sabedoria? Parece difícil, desde que a loucura que tomou conta de nós, homens de nossa época, é bem outra... Na escola não se aprende a confiar na razão, no conhecimento positivo, na vocação bem realizada, no esforço paciente. Nem mesmo se aprende a amar com perseverança uma boa loucura. Aprende-se, isso sim, a aliviar a consciência, a encurtar o caminho, a atingir os fins pelos meios mais rápidos, a escolher uma carreira sem desejá-la e sem pretender honrá-la. É essa a pior das loucuras – a loucura moderna e sublime, filha do progresso e matriz da civilização. Erasmus pensava que a loucura não faz mal aos homens, pois a supunha conforme a natureza humana. Mas, essa forma refinada e pervertida de loucura, a que acabo de me referir, não guarda mais parentesco com a natureza dos homens. Se não a vencermos, ficaremos uns pobres loucos irremediáveis.

Florestan Fernandes

RESUMO

COUTO, Ingrid Ribeiro. *O desafio educacional em Florestan Fernandes: contribuições para um projeto de educação democrática para a sociedade brasileira*. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2015.

O objetivo deste trabalho é colaborar com o debate da educação pública no Brasil, tendo como referência o pensamento de Florestan Fernandes, nas décadas de 40/50/60. Tal pensamento conferiu à educação escolar o estatuto de elemento fundamental no processo de democratização social, econômica, política e cultural da sociedade brasileira, através da preparação moral e ética dos homens para fundar, fortalecer e/ou alargar os princípios democráticos. Reconhecendo os avanços no campo da educação trazidos com a República, sobretudo relativo à expansão quantitativa do ensino público, ponderou que esta não teve sucesso na esfera pedagógica, pois esbarrou nas limitações históricas, “egoísticas” e “individualistas” de nossa burguesia, sendo uma delas o apego a uma modalidade de ensino que identificava a escola com a manutenção de privilégios seculares. Em Florestan Fernandes, a realização da sociedade democrática só seria possível a partir da democratização da escola pública e da apropriação da maior soma de conhecimentos por todos. Nesta dissertação, estruturada sobre pesquisa bibliográfica envolvendo parte dos textos de Florestan Fernandes sobre a educação no Brasil, apresentamos contribuições do sociólogo Florestan Fernandes para a compreensão do que ele chamou de desafio educacional brasileiro, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, buscando evidenciar a correlação entre suas formulações e os contextos de luta educacional dos quais ele participou. Assim como, procuramos destacar a relevância do papel do professor, na perspectiva do autor, como agente de transformação da educação pública, a partir da politização do seu horizonte intelectual, tendo em vista a ampliação e a universalização do uso da educação escolarizada, com vistas a um processo de renovação cultural que conduzirá a novos padrões sociais, mais comprometidos com a autonomia e dignidade humana.

Palavras-Chave: Florestan Fernandes. Sociologia aplicada. Educação.

RESUMEN

COUTO, Ingrid Ribeiro. *El desafío educacional en Florestan Fernandes: contribuciones para un proyecto de educación democratizada para la sociedad brasileña*. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2015.

El objetivo de este trabajo es colaborar con el debate acerca de la educación pública en Brasil, teniendo como referencial el pensamiento de Florestan Fernandes, en las décadas de 40/50/60. Dicho pensamiento confirió a la educación escolar, el estatuto de elemento fundamental en el proceso de democratización social, económica, política, cultural de la sociedad brasileña, a través de la preparación moral y ética de los hombres para fundar, fortalecer y/o expandir los principios democráticos. Reconociendo los avances en el ámbito de la educación traídos junto a la República, sobretodo en lo relativo a la expansión cuantitativa de la enseñanza pública, ha ponderado que esta no ha tenido suceso en la esfera pedagógica, pues se choca con las limitaciones históricas, “egoistas” y “individuales” de nuestra burguesía, siendo una de ellas el apego a una modalidad de enseñanza que identifica la escuela con el mantenimiento de privilegios seculares. En Florestan Fernandes, la realización de la sociedad democrática solamente sería posible a partir de la democratización de la escuela pública y de la apropiación de la mayor suma de conocimientos por todos. En esta disertación, estructurada acerca de la investigación bibliográfica que comprende parte de los textos de Florestan Fernandes acerca de la educación en Brasil, presentamos contribuciones del sociólogo Florestan Fernandes para la comprensión de lo que él llamó desafío educacional brasileño, en las décadas de 1940, 1950 y 1960, buscando evidenciar la correlación entre sus formulaciones y los contextos de la lucha educacional de las cuales él ha participado. Así como, buscamos destacar la importancia de la función del profesor, en la perspectiva del autor, como agente de transformación de la educación pública, a partir de la politización de su horizonte intelectual, teniendo en cuenta la ampliación y la universalización del uso de la educación escolar, mirando hacia un proceso de renovación cultural que llevará a nuevos patrones sociales, más comprometidos con la autonomía e dignidad humanas.

Palabras clave: Florestan Fernandes. Sociología aplicada. Educación.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	A CONDIÇÃO DE SOCIÓLOGO	19
1.1	A formação e a dinâmica da sociologia de Florestan Fernandes	26
2	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 40/50/60	35
2.1	A revolução democrático-burguesa	35
2.2	O florescimento das Ciências Sociais	38
2.3	Mudança social e educação escolarizada	42
2.3.1	<u>Escola e inovação cultural</u>	45
2.4	Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes nas décadas de 40, 50 e 60	48
2.4.1	<u>A década de 40: a construção do saber</u>	49
2.4.2	<u>As décadas de 50 e 60: a aplicação do saber</u>	53
3	A LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA	63
3.1	Os educadores e as exigências educacionais do presente	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

O objetivo principal que sustenta essa pesquisa de mestrado é analisar as contribuições do sociólogo Florestan Fernandes para a compreensão do que ele chamou de desafio educacional brasileiro, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, evidenciando a correlação entre suas formulações e os contextos de luta educacional dos quais ele participou. Evidenciando as possibilidades concretas de mudança surgidas ao longo desse percurso, que permitiram à sociedade avançar no sentido da construção de um projeto de educação mais democrático, através de mecanismos políticos-pedagógicos que, de alguma maneira, furaram a barreira do que estava posto como inexorável e se apresentaram como um projeto alternativo de intervenção da realidade, a fim de torná-la mais humana.

Em um artigo no Caderno Mais! da Folha de S. Paulo, o historiador Eric Hobsbawm (2001) chamou a atenção para o fato de que existem palavras às quais ninguém gosta de ver o próprio nome associado publicamente, tais como “racismo” e “imperialismo”. Há outras, como “mães” e “ambiente”, pelas quais todos correm a manifestar seu entusiasmo. Uma dessas últimas é “democracia”.

Segundo suas palavras:

até mesmo os regimes mais implausíveis reivindicam o termo em seus títulos oficiais, caso da Coreia do Norte, do Camboja de PolPot e do Iêmen. Hoje, excetuando-se algumas teocracias islâmicas e alguns reinos hereditários do Oriente Médio, é impossível encontrar algum regime que não renda homenagem à ideia das assembleias e dos presidentes eleitos em pleitos competitivos. (HOBSBAWN, 2001, p.5)

Ao mesmo tempo, em inúmeros episódios ao longo da segunda metade do século XX e das décadas iniciais do século XXI, os EUA, correntemente apresentado como a mais avançada democracia do mundo, mostrou que a democracia capitalista esconde pés de barro por trás dos simulacros de liberdade e dos direitos humanos e não hesita em recorrer ao primitivismo da violência, quando se sente ameaçada (SEMERARO, 2004, p. 75), evidenciando que se trata

um tipo estranho de democracia, que pratica a expropriação para sacralizar a propriedade particular, sufoca povos e culturas para se difundir, que se serve dos tanques de guerra para distribuir caridade, da destruição para instaurar a paz, da violação para proclamar direitos, onde as decisões mais importantes que afetam a vida de inteiras populações e os destinos do

planeta são tomadas por poucos, por poderosos grupos econômicos à revelia de processos democráticos, de debates, de tratados e convenções que custaram séculos de lutas à humanidade. (SEMERARO, 2004. p. 75)

A compreensão do quadro político, econômico e social implicado com essa situação requer uma discussão racional e pública da democracia e, no caso dos dilemas brasileiros, uma discussão que leve em conta os impasses historicamente enfrentados para a democratização até mesmo dos mais elementares direitos sociais, sem os quais a efetiva participação política e social dos sujeitos é permanentemente inviabilizada.

Entendendo que o pensamento de Florestan Fernandes tem referências fundamentais para esta discussão, a pesquisa que realizamos com vistas à elaboração da dissertação de mestrado tem por foco suas formulações relativas à democratização da educação no contexto brasileiro.

Um dos desafios fundamentais que se coloca a qualquer política educacional que se pretende democrática é pôr fim aos privilégios educacionais que, no caso do Brasil, sempre marcaram a história da educação. De acordo com Fernandes, desde seus primeiros trabalhos, o enfrentamento das desigualdades políticas, econômicas e sociais, em nosso país, deveria pressupor

escolas em condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio das técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural. (FERNANDES, 1966, p. 89-90)

Questiona Florestan Fernandes: por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Para o autor, a escola do trabalhador deveria também ser dedicada a uma cultura formativa. O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar a ele o adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino (FERNANDES, 1991, p. 49).

A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e, por consequência, da transformação da sociedade.

Mas, se por um lado, o reconhecimento da importância do papel que a Escola desempenha nessa árdua tarefa e a preocupação em colaborar para a formação de alunos “em condições de interagir com o meio social circundante” sempre atravessaram a nossa história, por outro lado, verificamos que o conhecimento dos professores a respeito da realidade educacional, seja científico, seja da experiência da sala de aula, não conduz ao aperfeiçoamento das instituições educacionais e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o investimento nessa pesquisa busca uma resposta pessoal a essa questão.

E foi no intelectual Florestan Fernandes e na sua peculiar investigação dos problemas brasileiros, dentre eles, especialmente a educação, que encontramos alento para a nossa falta de esperança.

A partir da leitura do seu texto, *Educação e Sociedade no Brasil* (final da década de 50 e início dos anos 60), onde o autor defende a democratização do ensino como mecanismo de abolição das barreiras que restringem o uso da educação como mecanismo de privilégio social, que nos aproximamos desse intelectual. Nascendo, a partir desse encontro, um grande interesse e afinidade por seu trabalho e, principalmente, uma enorme admiração pelo conceito de democracia defendida por ele, ao longo de sua jornada.

Florestan Fernandes defendeu um conceito de democracia muito mais amplo e profundo do que o conceito de democracia liberal, desde os seus primeiros trabalhos. Tratou de defender uma escola onde se educa para liberdade. Mas uma liberdade que não é uma abstração, mas é historicamente determinada, por isso deve ser cultivada coletivamente. Trata-se da liberdade de construir uma sociedade fundamentada na igualdade de condições socioeconômicas, políticas, culturais, educativas, afetivas e humanas.

Como cientista social, fundador de uma sociologia crítica no Brasil, comprometida com a intervenção social, foi um estudioso de grandes questões nacionais, apontando suas causas e definindo suas implicações e limites para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A educação escolarizada na sociedade brasileira para Florestan Fernandes integra esse rol de grandes questões ainda por serem resolvidas, ou seja, é um

problema social, pois afeta as condições de existência humana e, como tal, deve ser investigada, inserida em uma totalidade. Essa totalidade refere-se às relações, aos processos, às estruturas de dominação política e apropriação econômica que produzem e reproduzem a sociabilidade burguesa no Brasil.

A questão da democracia ocupa espaço central na obra de Florestan Fernandes e o tema da educação surge em decorrência das suas reflexões e das possibilidades sugeridas por ele de transformação social. Este é um dos motivos que explica o nosso grande interesse pelo autor. O outro motivo é o seu reconhecimento dos professores como a *intelligentzia* responsável por conduzir o processo de renovação cultural que conduzirá a novos padrões sociais, comprometidos com a dignidade humana.

Precisamos estabelecer um novo padrão de integração das nossas escolas à ordem social existente, redefinindo o uso social da educação escolarizada. Mesmo sabendo que as motivações são mais desfavoráveis, que favoráveis, Florestan Fernandes pode nos ajudar na direção deste caminho, ajudando a compreender as motivações históricas que definiram a nossa escola tal como ela é, inclusive, refletindo sobre a participação efetiva dos atores da escola nesse processo.

O método de interpretação sociológica que ele exercita, conjugando a pesquisa com a interpretação das possibilidades de transformações sociais, permitindo conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro, apresenta-se como possibilidade de pesquisa e explicação da anatomia das relações, processo e estruturas de dominação política e apropriação econômica que articulam as desigualdades e os antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais (IANNI, 1996, p.28).

Entendemos que as reflexões e interpretações feitas por Florestan Fernandes a respeito da nossa realidade educacional, assim como os seus escritos políticos sobre problemas estruturais da sociedade brasileira, são fundamentais para esta pesquisa, tanto em termos metodológicos quanto epistemológicos.

O delineamento da pesquisa

Neste trabalho analisei os textos mais expressivos sobre educação em Florestan Fernandes, nas décadas de 1940 a 1960, a partir do recorte comprometido com os objetivos desta pesquisa. No entanto, à medida que a pesquisa avançava,

fazia-se necessária a leitura de outros textos do autor, como por exemplo, sobre teoria sociológica, para facilitar a compreensão da temática educacional, enquanto parte de um todo teórico.

Selecionamos os textos de Florestan Fernandes que evidenciaram a preocupação do autor em incluir a educação no rol dos dilemas brasileiros que deveriam ser encarados de frente, recolocando a Educação no patamar de importância que deve ter para um projeto verdadeiro de renovação cultural, principalmente os artigos escritos durante a sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública, reunidos no livro *Educação e Sociedade no Brasil*.

Observamos que, mesmo não sendo um estudioso da área de educação, Fernandes dedicou vários anos de trabalho e pesquisa científica ao assunto, que culminaram com o seu engajamento na luta em defesa da educação pública, desde a Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada em 1959, até a sua atuação como deputado federal, na década de 1980.¹

Sempre atento à importância política do momento histórico que a sociedade brasileira estava vivenciando e à possibilidade concreta de intervenção que se colocava, teve sempre a pretensão de representar os projetos de luta pela democracia que haviam sido deixados para trás, buscando reafirmar o sentido ético-político destas lutas:

se na década de 60 tratou-se de colocar o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora, a década de 80 assinalava para tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educacional. (FERNANDES, 1989, p.17).

A obra do autor é extensa e sobre variados temas, mas, como sabemos, a educação, dada a sua importância para um projeto de inovação psicossocial e sociocultural (FERNANDES, 1966, p. 89-90), é um assunto recorrente ao longo de toda ela, o que nos colocou diante de uma tarefa hercúlea e impossível de realizar em uma dissertação de mestrado.

¹ Florestan Fernandes foi Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores no período 1986-1993. Estes dois mandatos colocaram-no diante de duas circunstâncias especiais na história do Brasil: a elaboração da nova Constituição pós-ditadura militar e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi eleito deputado federal constituinte pelo PT em 1987, com 50.024 votos obtidos no Estado de São Paulo.

Assim, considerando a importância tanto de seus estudos, quanto das produções diretamente associadas a sua participação político-social em defesa da educação pública, optamos por concentrar nossos estudos na produção bibliográfica realizada pelo autor nas décadas de 40/50/60, período em que o autor esboça a perspectiva de renovação cultural que irá balizar toda a sua trajetória intelectual posterior.

Na tentativa de aproximação com o nosso objeto de estudo, respeitando o contexto histórico e político no qual estava inserido, com todas as suas peculiaridades, assim como a importância teórica de cada um dos textos selecionados, os seguintes procedimentos de investigação foram adotados, a partir da técnica de análise de conteúdo proposto por Lawrence Bardin, bem como das etapas dessa técnica explicitadas por este autor: ²

1) Revisão de bibliografia sobre o tema, envolvendo o levantamento de trabalhos sobre Florestan Fernandes, sobre o seu pensamento educacional, sua prática, bem como trabalhos sobre os contextos históricos da sua atuação e produção textual.

2) Pesquisa bibliográfica, envolvendo o levantamento e a escolha dos textos do autor e de textos sobre o autor a serem analisados, dentro do recorte da pesquisa.

3) Exploração do material organizado, orientada pelo objetivo da pesquisa e seus referenciais teóricos, culminando nas interpretações inferenciais.

É importante considerar, tal como fez Mazza (1997), ao citar Williams, a atenção que se precisa ter na análise do “autor individual”, que não pode ser desvinculado do seu contexto, assim como a sua individuação precisa ser considerada como processo social, sugerindo que uma possibilidade de amenizar tal tensão seria descobrir reciprocamente, o social no indivíduo e o indivíduo no social. Ou seja, no momento em que “apanhei” o autor, sabia que ele era representativo de uma geração de sociólogos, que motivados pelos acontecimentos políticos, econômicos, sociais que marcaram uma época e que trouxeram alterações estruturais importantes para o Brasil, exigindo, portanto, novos equacionamentos

² BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011, pp. 32-52.

reflexivos por parte dos cientistas sociais, queria configurar um sistema de pensamento próprio para conhecer e explicar a realidade brasileira³.

Para a análise e compreensão dos textos selecionados utilizamos as categorias analíticas do próprio Florestan Fernandes centrais para a compreensão do desafio educacional brasileiro, no período selecionado, como especialmente o conceito de dilema cultural, por meio do qual ele desenvolve uma original análise das formas históricas de conjugação entre o arcaico e o moderno na reiteração das desigualdades sociais e educacionais no Brasil e, por consequência, do caráter restrito da democracia no nosso contexto.

O engajamento de Florestan Fernandes na *Campanha em Defesa da Escola Pública*, final da década de 1950 e início da década de 1960, lhe permitiu vislumbrar as várias dimensões da realidade que atravessavam as proposições de reforma e inovação entre nós, o que o fez repensar o conceito de demora cultural, utilizado por ele, nas décadas de 40 e 50 para interpretar a realidade brasileira, avançando para o conceito de dilema cultural, pois considerou que a categoria clássica não era suficiente para dar conta da realidade educacional brasileira, pois não se tratava apenas do desequilíbrio entre os ritmos de mudança entre as esferas culturais e institucionais, tratava-se de uma resistência “sociopática” à mudança, motivada por interesses que operavam segundo os dinamismos de uma ordem social, organizada para beneficiar uma minoria, em detrimento de uma larga maioria.

Para refletir sobre a sua condição de intelectual militante e sobre as suas intervenções sobre a realidade educacional, algumas formulações gramscianas foram consideradas essenciais.

Tal como Gramsci, Florestan também valorizou a ação educativa para a construção de um novo senso comum, identificado com os interesses dos grupos subalternos. E, nesse processo, Florestan aponta a importância do professor:

O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca [...]

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariamento, que proletariza sua consciência, portanto, seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou

³ WILLIAMS, Raymond. “Os autores”. In: *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1979, pp. 191-197.

então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma que é mais ou menos elitista; a outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes.” (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 137).

Deixando de lado a neutralidade e assumindo-se como um “professor-cidadão e um ser humano rebelde” (Fernandes apud Oliveira, 2010, pp. 126-127), isto é, vivenciando o que Gramsci denominou de filosofia da práxis - o professor pode assumir a função de intelectual capaz de organizar as massas populares na construção de “uma sociedade nova no Brasil” (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 135).

No primeiro capítulo, destacamos a apresentação da sua perspectiva metodológica de conhecimento do objeto. Para Florestan Fernandes, objeto e método estão necessariamente comprometidos entre si, sem que isso implique ignorar a singularidade do objeto.

No segundo capítulo, recuperamos o clima sócio-político-econômico de uma época, na tentativa de reconstruir o quadro histórico que suscitou a intervenção do intelectual; inserindo o seu trabalho no contexto da produção acadêmica em um momento em que a sociologia adquire as características de um sistema significativo, configurando um campo de reflexão sobre a realidade social. Também consideramos importante inserir um quadro com uma visão geral da obra do autor no período estudado, com o objetivo de dar visibilidade às suas principais preocupações temáticas no período e às motivações que as suscitaram. O quadro auxilia também no acompanhamento de um certo olhar para a obra de Florestan Fernandes, na construção de uma certa unidade que orientou a exposição desse trabalho.

No terceiro capítulo, dedicamos especial atenção à participação de Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública, com os objetivos de: destacar o nítido comprometimento do cientista social em intervir nos significativos momentos políticos de transição da nossa história e, por outro lado, demonstrar que em nosso autor existe uma tensão sempre presente, entre o conhecimento rigoroso e as imposições de natureza prática. Apresentando as suas formulações sobre a democratização da educação e sua relação com a democratização da participação

política e social, damos destaque ao papel relevante atribuído por nosso autor aos professores, no processo de reconstrução social.

Na compreensão do autor, o apego das nossas elites ao passado e a resistência a qualquer proposta de mudança mais profunda explicam o nosso dilema educacional. O que sempre importou para as nossas elites foi educar seus próprios filhos para dar continuidade ao projeto conservador de sociedade e “deseducar” os filhos da massa, mantendo-os fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução de mão de obra qualificada ou semiquificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico. (FERNANDES, 1995, p.195). Assim, as propostas educacionais da elite para a sociedade brasileira são historicamente inspiradas por concepções liberais, que têm como fronteira a democracia liberal, cujo objetivo é organizar um sistema escolar fundado apenas formalmente em valores democráticos.

Nossa expectativa é que o nosso trabalho possa contribuir, através das formulações desse intelectual, para o pensamento e a ação em relação ao desafio educacional brasileiro tal como ele ainda se coloca, hoje, para aqueles que lutam pela educação pública de qualidade.

1 A CONDIÇÃO DE SOCIÓLOGO

O sociólogo não pode recuar diante de seus papéis e responsabilidades. E se chegamos tão longe, que nos cumpre dizer a última palavra, para o bem ou para o mal, ela deverá sair de nossa boca.

Florestan Fernandes

A concepção do ser sociólogo em Florestan Fernandes é marcada por uma longa trajetória pessoal e intelectual que se inicia ainda em criança. Com seis anos, Florestan Fernandes precisou abandonar os estudos e tornar-se, ele próprio, o arrimo de sua pequena família, composta apenas por ele e a sua mãe e, aprofundar-se, a partir do duro golpe que foi seu afastamento compulsório da Universidade de São Paulo (USP), pelo AI-5, EM 1969.

É uma comovente história de vida, infelizmente comum em muitos lares brasileiros ainda hoje.

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e a socialização pré e extraescolar que recebi, através das duras lições de vida. Para o bem e para o mal – sem invocar-se a questão do ressentimento, que a crítica conservadora lançou contra mim – a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu destorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e anti-intelectualista, afirmo que iniciei a minha aprendizagem “sociológica” aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade, em uma cidade na qual não prevalecia a “ordem das bicadas”, mas a “relação de presa”, pela qual o homem se alimentava do homem, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte (FERNANDES, 1976b, p. 142).

Debruçando-se detidamente sobre a sua história de vida, podemos entender, com clareza, as motivações que explicam a sua trajetória intelectual, que segundo as palavras modestas de nosso autor, não passaram de uma sucessão de acasos:

Vendo o passado à distância, pode-se ter a ideia de que houve uma série de coisas encadeadas, predeterminadas, como se eu tivesse querido fazer

uma coisa e tivesse conseguido. Mas, na verdade, foi uma sucessão de acasos, acasos felizes para mim. (FERNANDES, 1995e, p.01)

A sua própria vida e a vida de muitos outros cidadãos brasileiros que viviam ao seu lado, espoliados, privados, vítimas do preconceito, lhe renderam um farto material empírico, sobre o qual debruçou-se, como muito rigor metodológico e paixão, “por um feliz acaso”, já a partir do início do seu curso de graduação em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Com o apoio de Roger Bastide, Florestan Fernandes passa a colaborar regularmente, a partir de 1943, no jornal *O Estado de São Paulo*. Em 1º, 15 e 22 de julho de 1943, Florestan publicou neste jornal um conjunto de três artigos sob o título “O negro na tradição oral”, reproduzidos no livro *O negro no mundo dos brancos* (1972).⁴

Ao longo de sua carreira intelectual identificou-se com personagens índios, negros, mulatos, caboclos, imigrantes, trabalhadores da cidade e do campo.⁵

Mas será pouco antes da sua aposentadoria compulsória, com base no Ato Institucional Nº 5, em abril de 1969, a partir de uma “rotação de perspectiva”, quando entendeu que a principal causa do “intelectualismo radical” “(...) consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o Povo no centro da história, como mola mestra da Nação e da revolução democrática.” (FERNANDES, 1976c, p. 246), que Florestan Fernandes passou a se preocupar com a necessidade de trabalhar mais profundamente os nexos não explicitados das múltiplas questões teóricas e interpretativas com que lidara até então (MARTINS, 1995, p. 02), até porque seria, ele mesmo, engolfado pelo movimento histórico da “contrarrevolução”.⁶

A partir de então, tomam corpo os estudos que o levariam a conhecer as determinações histórico-sociológicas mais profundas que fazem com que a história

⁴ Florestan Fernandes formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), em 1944. Em 1947, torna-se mestre em antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, com a dissertação “A organização social dos Tupinambá”. Em 1951, doutora-se em Sociologia com a tese “A função social da guerra na sociedade tupinambá” e livre-docente em 1953, com a tese “Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia”, na FFCL-USP.

⁵ Florestan Fernandes produziu uma extensa bibliografia, que se inicia já na década de 1940, período da sua formação enquanto sociólogo, desdobrando-se pelas décadas seguintes, ao longo da república populista, da ditadura militar e da Nova República dos anos de 1980. A sua produção intelectual foi sempre contemporânea às questões do seu tempo.

⁶ Expressão largamente utilizada por Florestan Fernandes ao referir-se ao período histórico iniciado com o golpe civil-militar de 1964.

de cada um não seja mero fruto do acaso, como a revolução burguesa, o capitalismo dependente e o subdesenvolvimento. Enfim, uma formação histórica nacional peculiar que explica a nossa realidade social e a história individual e coletiva de cada personagem ou grupo marginalizado.

Em suas próprias palavras, ao fazer um balanço da atitude política do seu “fragmento”⁷ de geração e da obsessão política do grupo,

(...) era uma obsessão política que nascia da cultura e gravitava dentro dela, irradiando-se para os problemas da época e os dilemas da sociedade brasileira, porque uma cultura autêntica impõe uma interação responsável entre o intelectual e o seu meio e ou o seu tempo, mediada pelas tarefas que nascem do crescimento interno daquela cultura e de sua irradiação pela sociedade. (FERNANDES, 1976c, p. 216).

Segundo Martins (1995, pp. 02, 03), nesse sentido, nasceram grandes obras como *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968) e, especialmente, *A Revolução Burguesa no Brasil* (1976), como uma resposta intelectual à situação política que se criara, que, de certo modo, eram sequências de *A integração do negro na sociedade de classes*. É nesses livros que os grandes temas históricos e teóricos implícitos no livro de 1964 (*A integração do negro na sociedade de classe*) ganham corpo e interpretação.

No início dos anos 50, Florestan Fernandes foi convencido por Roger Bastide a realizar uma pesquisa sobre as relações raciais entre brancos e negros, o “Projeto Unesco”, que, segundo Oliveira (2006, p. 69) foi um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais, em algumas regiões do país, com o intuito de apresentar ao mundo uma experiência de interação racial tida, na época, como muito bem-sucedida.

Oliveira (2006, p.70) destacou que o resultado foi que ao invés de encontrar soluções para os problemas raciais, o “Projeto Unesco” acabou evidenciando uma forma específica de preconceito e discriminação - o “mito da democracia racial”, que permitia “ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas” (FERNANDES, 1989c, p. 17).

⁷ Florestan Fernandes se incluía em um pequeno grupo de intelectuais, fragmento de uma geração perdida, que como ele, foi posta à prova em dois momentos decisivos da pressão conservadora contra o pensamento crítico e criador, num decurso de trinta anos, mas que não desistiu de lutar pela revolução democrática, contra o entreguismo cultural a um projeto de “obscurantismo inquisitorial” e o imobilismo político. O grupo entendia como responsabilidade do intelectual militante, colocar as tarefas da inteligência diretamente em confronto com a história viva, em processo.

“O Brasil, como laboratório, mostrou-se oposto à idílica idéia de que o seu modelo de escravidão teria sido “mais humano” do que outros e, o mais importante, suas consequências estavam longe de confirmar o mito da democracia racial que se havia propagado – inclusive por alguns estudos acadêmicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 67).

Martins (1995, p. 02) ressaltou que embora a pesquisa sobre o negro em São Paulo fosse de Roger Bastide e não de Florestan Fernandes, isso não o impediu de mergulhar apaixonadamente no tema e, com base no material de pesquisa, produzir dois livros: *Branços e Negros em São Paulo* (1955), em colaboração com Bastide, e *a Integração do negro na sociedade de classes* (1964).

O primeiro livro é marcado pela preocupação com o preconceito de cor. Já no segundo livro está posta claramente a preocupação intensa com o sentido histórico do drama do negro, suas causas, as estratégias de sobrevivência que engendra e seus dilemas.

Ainda segundo Martins (1995, p. 02), o mergulho profundo na pesquisa mostrou para Florestan Fernandes que a situação social do negro em São Paulo era a exteriorização dramática de uma história social inconclusa e impotente – a história de todos, em que classes e categorias sociais cumprem insuficientemente seu destino histórico e as possibilidades de sua inserção na História. Através da análise da situação do negro na sociedade brasileira, Florestan trouxe para o cenário histórico-sociológico o drama de vários outros brasileiros, fruto de um destino histórico desvendado por ele, onde as elites dirigentes não vão fazer do capitalismo uma opção para as classes subalternas, gerando na mesma fornada duas nações superpostas: alguns milhares de bem-aventurados e vários milhões de deserdados.

Não só o negro será a vítima de processos sociais excludentes que o lançaram na condição de pária da sociedade, mas é no fato de não termos equacionado de forma minimamente democrática a questão da escravidão, que vamos encontrar as raízes mais profundas dessa história de exclusão.

Em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento e A Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan Fernandes aborda a essência do nosso drama nacional, o fato de que o capitalismo dependente está na gênese de classes e grupos sociais, cujos horizontes estão circunscritos e determinados pela promessa de um desenvolvimento capitalista, que não se cumprirá. O capitalismo dependente é essencialmente constituído de promessas sem destino. Nele não se efetivam substantivamente as possibilidades de desenvolvimento anunciadas pela história

dos países ricos e metropolitanos. As diferentes classes sociais, dominantes e dominadas, são alcançadas por essas limitações históricas.⁸

O capitalismo dependente como forma específica de desenvolvimento capitalista nas economias periféricas se caracteriza fundamentalmente pela condição de heteronomia: pelo fato de que esse desenvolvimento capitalista, baseado nas estruturas herdadas do colonialismo, é impulsionado, dirigido e regulado fundamentalmente a partir dos interesses e dos dinamismos impostos, a partir de fora, pelo capital monopolista transnacional. Nesse contexto, a “burguesia nacional” dos países dependentes mostra-se incapaz de assumir um projeto de desenvolvimento capitalista autônomo, convertendo-se em sócia menor, mas ativa, dessa burguesia monopolista transnacional. A fusão dos interesses da “burguesia nacional” com os interesses da burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo internacional transforma todo avanço do desenvolvimento propriamente capitalista das economias dependentes em um avanço do desenvolvimento da própria condição dependente dessas economias.

Florestan Fernandes vai encontrar aí a raiz do nosso dilema nacional: absorvemos as transformações do capitalismo nos seus estágios mais avançados, mas não conseguimos avançar no sentido de uma revolução nacional, que minimamente equacione as diferenças sociais, regionais, étnicas, culturais.

A respeito do problema, descreve o autor:

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas:

- 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo;
- 2) dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Os dois aspectos são faces opostas da mesma moeda. A situação heteronômica é redefinida pela ação recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos. Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-

⁸ Segundo Leher, a partir de 1967, o conceito de capitalismo dependente consolida um quadro teórico rigoroso, sutil sobre a formação histórica brasileira, modificando, então, a interpretação de Florestan Fernandes sobre a natureza dos obstáculos que levam os setores dominantes a não realizar a revolução nacional democrática e republicana. Sendo assim, “enquanto em Educação e Sociedade no Brasil o sociólogo confere enorme importância ao problema da ‘demora cultural’, nos embates pela Constituinte e pela LDB, ele compreende que as reformas educacionais universais são obstaculizadas pelo capitalismo dependente e pela forma específica de revolução burguesa no Brasil.” (LEHER, 2012, p. 1161).

americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. (FERNANDES, 1975, p. 26).

Martins (1995, p. 02) assevera que há uma idéia nuclear que percorre as três obras de Florestan Fernandes mencionadas anteriormente, que é a concepção durkheimiana de anomia, repensada, no entanto, à luz do método de Marx.

O contato com a obra de Marx teria permitido ao sociólogo paulista repensar o conceito durkheimiano de anomia para reconstituí-lo como um instrumento de explicação da “demora histórica”, no entanto, para Martins (1995, p. 02), a interpretação que o autor fez do problema estava muito mais próxima da dialética, de uma definição que via o atraso do real em sua relação com as possibilidades históricas concretas e objetivas dadas, do que daquilo que se concebia nos anos cinquenta como demora cultural.

Durkheim faz da anomia, do desencontro entre as transformações no substrato das relações sociais e as representações e normas sociais que deveriam corresponder-lhes, o centro de sua sociologia. Como Marx faz também do atraso da consciência em relação às relações sociais que ela mediatiza, faz da alienação, o núcleo de sua sociologia. Do mesmo modo, Florestan Fernandes toma o desencontro do homem com sua obra como, no fundo mesmo, o seu objeto central de estudo (MARTINS, 1998, p. 95-96).

A concepção de *desenvolvimento desigual* em Florestan Fernandes é marcada pelo desencontro dos tempos da sociedade:

o tempo político foi retardado como condição mesma para que o tempo econômico fosse aprofundado e acelerado, em detrimento da grande maioria e para privilegiar ainda mais uma pequena minoria na qual se incluem os parceiros dos centros imperiais. (FERNANDES, 1978, p. 148).

Martins (1995, p. 02) também destaca que na análise de Florestan Fernandes da questão racial, o autor entendeu que o drama do negro e do mulato aparece como o resultado da conduta imprópria e insuficiente, irracional desses agentes históricos em face das possibilidades históricas abertas pela reorientação de seu destino: de escravos a libertos. A compreensão que o negro e o mulato tiveram de sua nova situação não correspondeu às possibilidades que a situação lhes abriu. A compreensão lhes chegava lentamente e não chegava a todos, chegava de modo

desigual.⁹ A sociologia poderia revelar as possibilidades históricas contidas na situação de cada grupo, de cada classe social e da sociedade inteira.

Essa foi no fundo a ideia de militância de Florestan Fernandes: a de uma práxis informada pela compreensão sociológica dos componentes da situação social e da situação de classe, essenciais para orientar a ação social e política, mas que não se propunham abertamente à consciência das vítimas do subdesenvolvimento, da desigualdade, das iniquidades. O sociólogo aparecia menos como militante propriamente dito e mais como instrumento da militância e ele próprio sujeito dos processos sociais.

Como intelectual aproveitei muito e, principalmente, descobri que a sociologia precisa responder às expectativas que não devem nascer dos donos do poder, mas sim de critérios racionais de reforma, que levam em conta as necessidades da Nação como um todo, ou das pressões históricas de grupos inconformistas. (FERNANDES, 1978, p. 61).

A perspectiva histórica aliada à “sociologia diferencial” coloca o problema da reconstrução histórica. A reconstrução não se resume em destacar momentos históricos decisivos, ou pormenorizar fatos, mas sim em destacar, a partir da reflexão de longa duração, “o papel que certas configurações históricas decisivas assumem na constituição dos grandes grupos sociais, e das relações entre eles, e na definição do formato da sociedade em seu conjunto”. (COHN, 1999, p. 399).

Florestan Fernandes construiu sua reflexão buscando definir um ponto de vista sociológico. Seu esforço não se limitou, contudo, apenas à construção da sociologia como um campo formal de investigação, mas procurou cultivar uma dimensão crítica de análise da realidade brasileira. Sua proposta foi a construção de uma sociologia crítica como reforma social, em que a reflexão teórica não somente surgisse da observação das especificidades dos problemas como também tivesse

⁹ Sobre o papel radical imputado ao negro como protagonista na superação da situação racial, no livro de 1964, Florestan Fernandes irá fazer uma espécie de *mea culpa*, ao reconhecer que essa não é uma tarefa exclusiva dos negros, mas pertence a todos nós, já que nossa situação racial foi elaborada ao longo do desenvolvimento do modo de produção escravista e da sociedade senhorial; é preciso extirpar todo esse passado para que nos livremos dele. (FERNANDES, 1989c, p. 10). Os negros foram os contingentes da população brasileira que, com a escravidão e sua desagregação, tiveram o pior ponto de partida na implantação do capitalismo. O drama do negro passa a ser um dos dilemas sociais mais graves e terríveis da nossa sociedade. Este dilema diz respeito não apenas à democratização das relações raciais e sociais, mas, sobretudo, à democratização da sociedade em geral. Logo, a democracia só será possível quando este dilema for superado para o conjunto desta população. Por cinco décadas (1955, 1964, 1972, 1989 e 1994), Florestan publicou sobre esta temática.

em seu horizonte a superação ou transformação de uma determinada realidade. Seu objetivo era reunir teoria e prática. Para que isso se realizasse, a sociologia deveria levar em consideração o processo histórico. No “Prefácio à 2ª edição” de *A Revolução Burguesa no Brasil*, escrito em 1976, o autor resume esse princípio de forma bastante clara ao afirmar que, para ele, a única forma válida de fazer sociologia é buscando o “entendimento entre sociologia e história”:

Se me volto, de modo tão incisivo, para os processos de longa duração, faço isso porque esse é o traço lógico *sinequa non* da sociologia diferencial (ou histórica), de Marx aos nossos dias. É claro que alguns sociólogos se concentram em fases de curta duração – e é incontestável que a maioria dos sociólogos preferem, pura e simplesmente, omitir o fluxo da história através da pesquisa de campo e focalizada no *tempo in flux* de pequenos grupos ou de instituições ou no tempo psicológico da motivação das atitudes e comportamentos humanos. Não obstante, esse nunca foi o meu caminho. (...) Se ao estudar o negro me dediquei a uma pesquisa de campo das mais complexas que se poderia imaginar, ela se prolongou em uma pesquisa histórica do presente em evanescimento, do passado recente e do passado remoto. Aí, em trabalhos que escrevi com Bastide ou sozinho, tive a oportunidade e os meios para marcar definitivamente que uma sociologia destituída de quadros históricos e desinteressada da interpretação do contexto histórico nada tem a ver com que poderia chamar de minha ‘prática sociológica’.

Se *A Revolução Burguesa no Brasil* tem algum mérito, ele está aí, pois o livro traduz o que entendo por sociologia diferencial e como gostaria de vê-la cultivada por outros sociólogos. De outro lado, não desvinculei a sociologia da pressão inexorável dos desafios que encadeiam presente e futuro. Não está ao meu alcance criar uma sociedade ideal. Contudo, está ao meu alcance descrever o que, na sociedade existente, não é ideal para nenhuma espécie de existência humana em sociedade. (...) A minha perspectiva... [trata] de equacionar, sociologicamente, a negação de um presente indesejável.” (FLORESTAN, 1976a, p. 9-10)

1.1 A formação e a dinâmica da sociologia de Florestan Fernandes

Nele, predomina o que eu chamaria a paixão pública; predominam as convicções científicas e políticas intimamente associadas, marcadas por um senso de militância que nunca cessa e tem sido a linha de coerência da sua vida(...)

Antonio Cândido

São muitos os autores que separam a produção intelectual de Florestan Fernandes em fases ou períodos, geralmente a partir de mudanças temáticas, referenciais teóricos, referenciais metodológicos, cortes epistemológicos¹⁰.

De qualquer forma, parece haver consenso entre os seus leitores de que os anos de 1960 e o acirramento dos conflitos sociais à época, sobretudo o golpe militar de 1964, tiveram repercussões importantíssimas em seu pensamento. A partir daí, ele teria aderido definitivamente ao materialismo histórico como perspectiva analítica.

Nossa intenção nessa seção não é entrar nessa discussão, até porque ela foge aos objetivos desse trabalho. Mas é apresentar de forma panorâmica a dinâmica da sua sociologia. Para o objetivo deste trabalho basta reconhecer que o móvel inspirador de toda a evolução intelectual de Florestan Fernandes era a reconstrução histórica e sociológica da realidade brasileira e a discussão sobre a educação inserida neste contexto.

Florestan Fernandes escreveu até as vésperas de sua morte¹¹ e, desde os trabalhos sobre o folclore paulista e sobre a sociedade Tupinambá (décadas de 40 e 50), a questão educacional apresenta recorrência destacada em sua produção intelectual. A ela atribuiu papel decisivo, juntamente com a ciência, na superação da dependência e na construção de um país democrático e socialista.

A concepção de mudança social de Florestan Fernandes compreendia um significativo envolvimento do intelectual na ação transformadora e modernizadora, através do planejamento para a mudança, através do que ele desenvolveu e teorizou como sociologia aplicada.¹² Para o autor, fazia-se necessária uma intervenção racional e planejada, no sentido de canalizar e orientar os processos de mudança em curso na sociedade brasileira, pois enxergava que existia um descompasso entre a ordem legalmente democrática, em curso no país desde a implantação do regime republicano, e a persistência de antigos hábitos e práticas de

¹⁰ De fato, são vários os autores que separam a produção de Florestan Fernandes em várias fases ou períodos ao longo de sua carreira: duas, Mazza (1997) ou três fases, Freitag (1987) e Cândido (1987).

¹¹ Florestan Fernandes faleceu em 10/08/1995, vítima de um fracassado transplante de fígado.

¹² MARTINS, JOSÉ DE SOUZA. *Florestan Fernandes: Ciência e política, uma só vocação*. Versão modificada da exposição feita na mesa redonda em homenagem ao Professor Florestan Fernandes no Encontro Anual da ANPOCS de 1995, em Caxambu (MG). Disponível em: <anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs..>. Acesso em: 14 jan. 15.

vida políticas herdadas do período senhorial e escravocrata, que impediam a realização da ordem democrática plenamente constituída, conforme observada por suas congêneres no mundo desenvolvido.

Para Mazza, Florestan, ao tentar entender e explicar os processos subjacentes às alterações da ordem na vida política brasileira refinou o conceito de demora cultural. Para o autor, a demora cultural seria uma hipótese sociológica que consistia

na presunção de que quando não é homogêneo o ritmo de mudança das diversas esferas culturais e institucionais de uma sociedade, umas esferas podem se transformar com maior rapidez do que outras, introduzindo-se um desequilíbrio variável na integração delas entre si. Quando isso ocorre, é óbvio que no período de transição se produzem atritos e tensões resultantes das próprias condições de mudança social. As expectativas de comportamento antigas e as recém-formadas coexistem, inevitavelmente, durante algum tempo, criando fricções nos ajustamentos dos indivíduos às situações sociais que são por elas reguladas socialmente. (MAZZA, 1997, p. 144).

Os trabalhos do autor redigidos na virada dos anos 1950 para os anos 1960 indicam que ele atribuirá à educação escolarizada um papel central na superação do padrão cultural ligado ao universo valorativo que foi orientador da ordem patrimonial, da escravidão mercantil, da ordem escravocrata e senhorial, enfim, dos padrões de organização societária que herdamos da nossa colonização, arraigados em nossa cultura, visando à democratização definitiva da sociedade e dos seus efeitos socializadores, através da substituição dos antigos hábitos e práticas de vida por outros novos, ajustados à ordem legal democrática em elaboração.

Nesse sentido, apresentará a educação sistemática como um fator suscetível de ser controlado racionalmente de modo a exprimir alterações ocorridas ou provocáveis socialmente.

Florestan Fernandes destacará em sua obra, também, a importância do trabalho conjunto da universidade, dos intelectuais e da ciência e dos educadores, no árduo processo de superação do velho padrão de organização societária.

O trabalho conjunto de cientistas sociais e educadores consistia em descobrir meios para ajustar nossa capacidade de intervenção, na esfera educacional, aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico às exigências da vida moderna, a fim de favorecer a “mudança cultural provocada”.

O fato do sociólogo ser inserido nos processos de reconstrução educacional é relevante em si mesmo, quaisquer que sejam as limitações porventura reconhecíveis no momento. Na medida em que pudermos estender e aprofundar nossas técnicas de intervenção na área da educação escolarizada, poderemos contar com um conhecimento teórico crescentemente mais complexo, mas sempre suscetível de levar em consideração as exigências práticas da situação. Aí está um ponto capital, que é preciso situar devidamente desde já. Se o ignorarmos, correremos o risco de pensar que seria dispensável associar os educadores e os cientistas sociais em projetos de reconstrução educacional, supondo-se que o tipo de conhecimento fornecido por estes últimos poderia ser elaborado por qualquer leigo, inclusive pelo próprio educador, mais ou menos enfronhado no campo das ciências sociais. Ora, isso poderia ser possível numa fase incipiente de intervenção racional na realidade. Contudo não seria praticável numa fase mais avançada, em que a colaboração de ambos envolvesse projetos de mudança cultural provocada (...) (FERNANDES, 1960 pp. 16-17).

Florestan Fernandes considerava que em um projeto de “mudança social provocada”, o planejamento da solução dos problemas educacionais do presente deveria ser feitos à luz dos dados da ciência.

Esse marco interpretativo justificaria o seu envolvimento com a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, nos anos de 1958 a 1966.

Em Martins, da concepção original de anomia ou disnomia, expressa no conceito de demora cultural ¹³, que deu sentido às interpretações iniciais de uma sociedade brasileira descompassada e insuficientemente desenvolvida, que não era, portanto, uma concepção essencialmente marxista, mas que abriu espaço para uma interpretação dos problemas sociais a partir de uma perspectiva histórica, seguiu-se a visão de mundo oculta no conceito de alienação (implícito no conceito de capitalismo dependente), expressa nos livros *Sociedade de classes e subdesenvolvimento e A Revolução Burguesa no Brasil*.

“O problema então aparece sob nova luz: o capitalismo preserva e combina relações sociais atrasadas, outras que “não são as suas”, organizando-as em função da racionalidade do capital. É o sistema do capital que produz e busca administrar o atraso social, político e cultural, além do atraso econômico. Essa descoberta é que o distancia das interpretações propriamente positivistas e funcionalistas e politiza sua interpretação [...]” (MARTINS, 1995, p. 03)

¹³ Em 1946, Florestan Fernandes aplicou o conceito sociológico de “demora cultural” para referir-se ao nosso atraso educacional, em acentuado descompasso em relação às mudanças econômicas em curso na sociedade brasileira. Ponderou, no entanto, que nas modernas sociedades capitalistas do Ocidente, a esfera em que as mudanças se processavam com maior rapidez era a econômica, mas que, com intensidade variável, as esferas culturais (política, educação, religião etc) tendiam a juntar-se às modificações operadas no setor econômico, mas que, no caso brasileiro, o reajustamento estava se processando em ritmo muito lento e até desigual. (FERNANDES, 2008, p.129)

Em sua análise da colônia em *A Revolução Burguesa no Brasil*, fica claro o alcance dessa perspectiva. Tendo em vista os padrões de organização do que denomina “ordem escravocrata e senhorial”, Florestan Fernandes vai além da compreensão do domínio rural em suas funções econômicas, políticas, sociais e culturais locais e constrói sua análise, entrelaçando as variadas funções às relações que estabelecem entre si, para além de suas especificidades de forma e dinâmica, e a sua vinculação com os interesses da Coroa Portuguesa, procurando entender “como um modo de produção que não era capitalista serviu de fulcro para a transição neocolonial e de suporte inicial da fase subsequente, de transição para o capitalismo competitivo [...]” (FERNANDES, 1987, p. 7).

É desse ponto de vista, portanto, que o autor analisa a sociedade colonial, ressaltando como se formou, econômica, social e politicamente, uma “ordem escravocrata e senhorial” definidora da colônia e do período subsequente, servindo de base para a formação do tipo de capitalismo organizado no Brasil. Entende que o processo de ruptura do estatuto colonial não implicou necessariamente num processo de superação das amarras do mundo colonial e a desvinculação dependente ao capitalismo dos países centrais. Após a emancipação política, as estruturas coloniais continuaram atuando, agora servindo ao desenvolvimento do capitalismo.

Para nosso autor, é dever da sociologia crítica e do intelectual revelar e apontar essa permanência e, com isso, desvendar “o *quantum* de descolonização que não pode ser feito simplesmente porque se restringe ou se torna impossível uma participação popular revolucionária nas estruturas de poder da Nação e do Estado.” (FERNANDES, 1976, p. 5).

Seu objetivo é explicar sociologicamente a construção de uma ordem societária, estreitamente vinculada ao imperialismo a partir de dentro e que marcou um longo período da nossa história.

Em outras palavras, significa revelar o “circuito fechado”, na própria expressão do autor, que impede a superação dos padrões heteronômicos da sociedade brasileira.

O autor indica que são “os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflitos, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.” (FERNANDES, 1976, p. 5). Uma análise sociológica crítica da realidade deve apontar quais “dilemas” dificultam a realização dessa luta de classes. Nesse sentido,

a análise do mundo colonial, isto é, dos seus padrões de organização e do contexto em que se insere, pôde revelar a formação das estruturas e dinâmicas demarcadoras das circunstâncias que retardaram o processo de descolonização.

Em *A Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan buscou compreender a colônia tanto do ponto de vista macrossocial, referente às relações coloniais com o contexto histórico da “estrutura do mundo” que a gerou, buscando entender qual era a sua posição nesse contexto internacional, como do ponto de vista microssocial, buscando perceber e explicar as conseqüências que essa posição gerou na organização e desenvolvimento colonial, chegando à conclusão de que os laços entre colônia e metrópole, dentro do Antigo Sistema Colonial, não eram apenas econômicos, mas também políticos, pois implicaram uma estreita vinculação dos interesses das camadas dominantes da colônia aos interesses da Coroa Portuguesa.

Será, sobretudo, como orientação cognitiva para a produção de conhecimento sociológico, que vai resgatar no método dialético toda a sua riqueza de possibilidades interpretativas, aprofundando e alargando a sua perspectiva crítica.¹⁴

Como ressaltou Martins (1995, p. 04), o que distingue o próprio modo de pensar a realidade brasileira de Florestan Fernandes como intelectual é que a sua orientação não se confunde com a orientação vulgar que repete esquemas e aplica rótulos e categorias sem maior interesse pela explicação sociológica propriamente dita, seu objetivo não é indicar a transitoriedade do capitalismo para desqualificar o presente em nome das promessas do futuro.

O marxismo vulgar não pode levar à compreensão do presente porque não tem paciência histórica para demorar-se sobre o atual. Ao contrário, ratifica Martins (1995, p.05), para Florestan Fernandes o que deve interessar ao sociólogo é o enigma do presente. Como sociólogo, ele se interessa pelo desvendamento do capitalismo - um capitalismo periférico que não repete as formas e os ritmos dos países dominantes, que são a referência corrente dos modelos interpretativos da “sociologia de importação”. Empenhou-se em fundar uma sociologia acadêmica brasileira, uma explicação sociológica de envergadura clássica, fundada no real e

¹⁴ Segundo Michael Löwy (2014), o engajamento político marxista de Florestan Fernandes começa em 1943, por ocasião da sua adesão ao Partido Socialista Revolucionário (PSR) e quando Hermínio Sachetta, principal líder do PSR, pediu ao estudante para traduzir e redigir um prefácio a *Crítica da Economia Política* de Karl Marx. Para Löwy, o que é digno dessa observação nesse texto, é a tentativa de Florestan em aproximar Marx e Weber.

histórico, e não uma sociologia colonizada, baseada na importação de esquemas e conceitos abstratos, transplantados para a nossa realidade.

Denuncia Florestan,

o busílis da questão está aí: o que devíamos absorver não eram os ensinamentos dos mestres europeus, mas eram o seu padrão de organização institucional, de trabalho intelectual e de crescimento da cultura. Transplantar para o Brasil, valores, técnicas e instituições que permitissem produzir conhecimento científico, filosófico, literário ou artístico de modo original e com o máximo de autonomia, invertendo toda a comodidade da relação colonialista e usando todo o espaço cultural e político que a inércia ou tolerância elitista punham a nosso alcance. (FERNANDES, 1976c)

Martins (1995, p. 05) chamou de sociologia colonizada a sociologia “de importação”, a sociologia desenraizada de suas referências sociais e históricas e transplantada como mero arcabouço conceitual para sociedades cujas singularidades históricas são outras. E que esconde suas debilidades e desenraizamento no ensaísmo quase sempre fundado num só autor da moda ou num tema da moda. O pensamento sociológico de Florestan Fernandes, em seu modo de ver, tem raízes inteiramente diversas. A incorporação dos clássicos da sociologia em sua obra, passa pelo conhecimento e reconhecimento dos seus respectivos métodos de explicação, dos quais o arcabouço conceitual é decorrente.

“A sociologia de Florestan Fernandes não é uma sociologia sem método, uma sociologia de conceitos que flutuam arbitrariamente segundo os interesses subjetivos do pesquisador. Objeto e método, para ele, estão necessariamente comprometidos entre si, sem que isso implique ignorar a singularidade do objeto. Seu conhecimento dos clássicos da sociologia e o modo como os trabalhou, conjuntamente, em suas formulações teóricas não fazem dele, pensamos, um eclético da sociologia, engano que desfigura sua obra e que, num certo sentido, o incomodava.¹⁵ A importância de Weber e Marx na construção do seu pensamento sociológico decorre, antes de tudo, de encontrar orientações metodológicas que permitissem a um sociólogo, trabalhando ‘fora’ dos núcleos dominantes da produção teórica, lidar com as singularidades históricas de sua própria sociedade [...]”

Essa foi, certamente, uma das influências importantes da missão francesa que colaborou na fundação da Universidade de São Paulo. Vários dos cientistas que para aqui vieram estavam especialmente interessados em descobrir a dimensão mais ampla da sociedade, que se estendia muito além do mundo eurocêntrico dominado pelas certezas da razão. Não se tratava, penso eu, de uma preocupação com o exótico, mas com o diferente, com a

¹⁵ “Uma das coisas que me incomodava no ensino europeu era o seu caráter eclético, culminando sempre numa síntese falsa. (...) O estudo que fiz de Marx e Engels levou-me à conclusão de que não se podia fundir pensamentos que são opostos. Seria muito mais fecundo procurar a razão de ser de sua diferença específica. Eu começava a enfrentar, assim, a questão de saber qual é a contribuição teórica específica de Durkheim, de Marx e de Max Weber.” Cf. FERNANDES, Florestan. *A condição de Sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978. p. 15.

riqueza da diversidade da sociabilidade humana, que não podia (e não pode) ser adequadamente compreendida no âmbito estreito das sociedades dominantes. À universalidade própria do conhecimento científico chega-se, não pelas vias das abstrações genéricas, deformadoras e simplificadoras, mas pela via do reconhecimento do sentido do singular que expressa a rica e contraditória diversidade do gênero humano.

O Professor Florestan, portanto, é impelido a lidar com os detalhes dessa diversidade e nela com o que podemos chamar de sociabilidade da vítima. É aí que para ele se situa o passo da alienação à anomia (ou, como ele dizia, à disnomia), isto é, a desmoralização que lança a vítima nos limites culturais estreitos da reprodução social, da não criação, da não inovação, da não revolução. É o conhecimento de Marx que permite a Florestan Fernandes repensar o conceito durkheimiano de anomia, para tratá-lo como instrumento da explicação da demora da História." (MARTINS, 1995, p. 05)

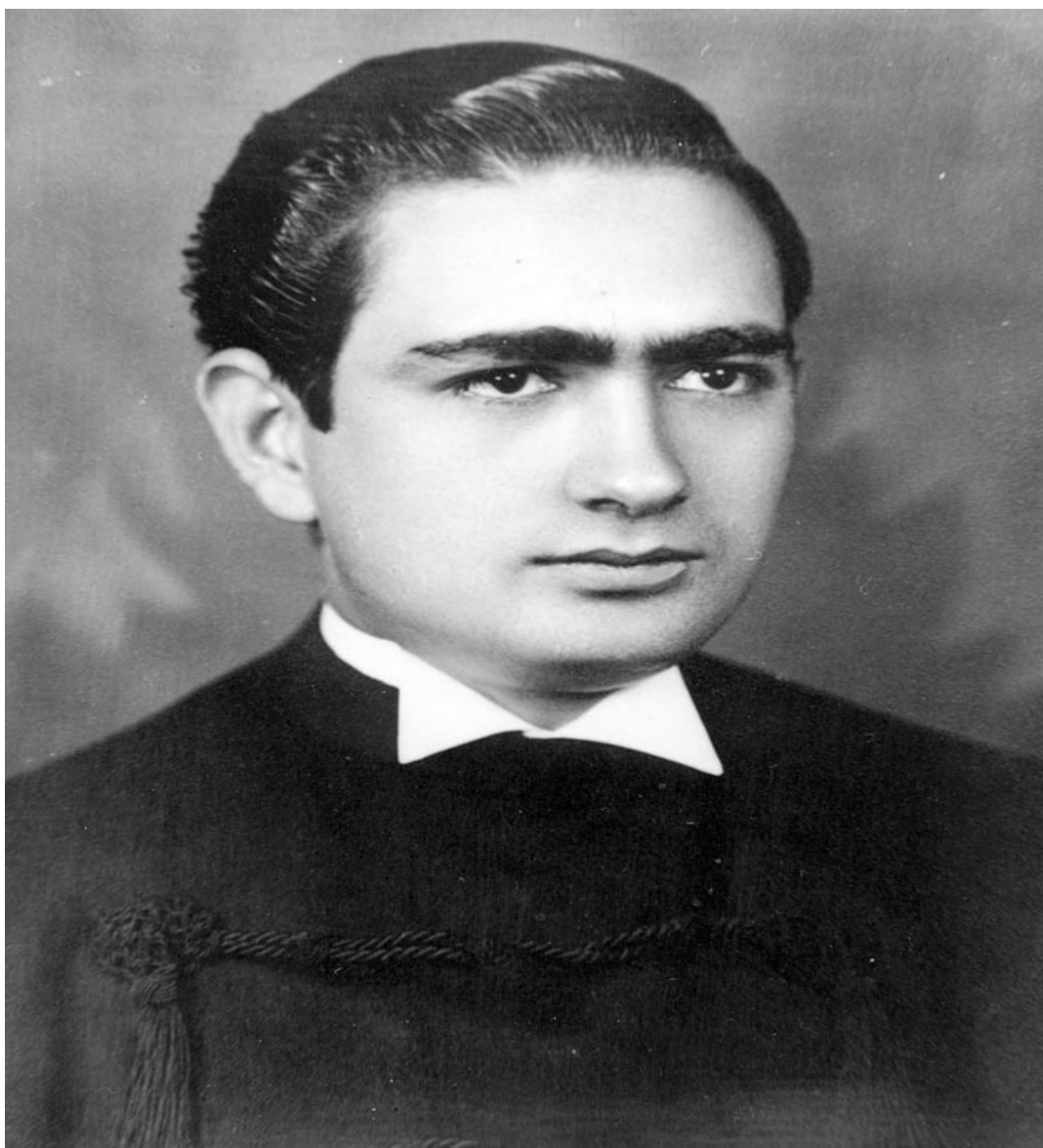
A sua preocupação com os clássicos está associada ao esforço de criar caminhos próprios dentro da produção intelectual nacional. A importância de se recorrer aos clássicos deve-se ao fato de que eles construíram os campos fundamentais da sociologia, que permitiriam a nós, partindo dos seus modelos, criar caminhos próprios.

Como bom estudioso que era, percebeu desde muito cedo que a diversidade de orientações teórico-interpretativas e metodológicas, dos clássicos aos modernos, inclusive o pensamento marxista, podia dar conta da complexidade dos problemas relacionados ao objeto.

De acordo com Octavio Ianni, o conjunto da obra de Florestan Fernandes incorporou as contribuições de cinco fontes principais: da sociologia clássica e moderna, através de Durkheim, Le Play, Simiand, Mauss, Gurvitch e Bastide; Weber, Sombart, Pareto, Simmel, Tönnies, Wiese, Freyer e Manheim; Spencer, Hobhouse, Malinowski, Radcliffe-Brown e Ginsberg; Cooley, Giddings, Park, Burgess, Parsons, Merton e Wright Mills; do pensamento marxista, dialogou com as obras de Marx, Engels, Lenin, Trotsky e Gramsci; da corrente mais crítica do pensamento social brasileiro, temos Euclides da Cunha, Lima Barreto, Manuel Bonfim, Astrojildo Pereira, Graciliano Ramos, Caio Prado Jr; das transformações na sociedade em curso década de 1940, que criaram desafios práticos e teóricos, em termos de urbanização, industrialização migrações internas, emergência de movimentos sociais e partidos políticos, governos e regimes, sem esquecer as influências externas e, por último, a presença dos grupos e classes sociais que compreendem a maioria do povo brasileiro. Além de outras inspirações que embasaram e sustentaram uma nova matriz de pensamento da realidade social a partir da raiz, inaugurada por Florestan Fernandes (IANNI, 2004, p.34-37).

Se por um lado, a importância do trabalho intelectual de Florestan Fernandes advém do fato do autor perceber, logo em seus primeiros escritos, que deveria explicar cientificamente os fatores sociológicos que impediam o homem de conhecer as reais possibilidades de sua emancipação, que estão “historicamente contidas no destino que se transforma e se abre diante dele”, por outro lado, defenderá uma prática educacional e política comprometida em transformar o destino possível em realidade, transformando o homem “de vítima da alienação em senhor de sua própria História”. pois, afinal, “(...) a história se desenrola como uma “realização da liberdade, (...)” (FLORESTAN, 1976c, p. 250).

Fotografia 1 - Florestan, aos 23 anos, quando obteve a licenciatura na FFLCH da USP, EM 1943



Fonte: Acervo UFSCar/cortesia Companhia da Memória

2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 40/50/60

Imaginariamente, mantive-me como um intelectual orgânico dos oprimidos e dos trabalhadores, onde se lançam as raízes psicológicas mais profundas de minhas origens.

Intelectualmente, fiquei preso ao 'mundo da Universidade' e às limitações que ele opõe ao radicalismo e a uma pedagogia socialista.

Florestan Fernandes

2.1 A revolução democrático-burguesa

Para compreensão da obra de Florestan Fernandes nas décadas de 1940, 50 e 60 é imprescindível situá-la no contexto histórico da implantação do projeto político-econômico nacional-desenvolvimentista, inaugurado com a Era Vargas, a partir da “Revolução de 30”.

A industrialização da economia brasileira como alternativa para o desenvolvimento econômico esboçou-se como um projeto e foi a tônica de organização do próprio Estado, a partir de então.

Ao longo dos anos 1930-40, em substituição às velhas práticas econômicas, inclinadas tradicionalmente para a atividade agroexportadora, afirmou-se um polo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia. Do ponto de vista eminentemente político, por um lado, significou o esvaziamento do poder das oligarquias regionais tradicionais – as “forças do atraso”; por outro lado, trouxe para o cenário político a presença crescente do proletariado.

A ação estatal responderia, a partir de então, à multiplicidade das demandas em pugna, sobrepondo-se aos regionalismos, através da abertura das estruturas do

Estado à participação dos diferentes grupos nele integrados, não mais como blocos regionais, mas como participantes de campos específicos de interesse, capitaneados em torno dos interesses “nacionais”. Um novo estilo de canalização das demandas estava em curso, facilitado pela centralização do poder acentuada pela ditadura do Estado Novo, em 1937.

Sob a égide da ditadura, abriram-se novas possibilidades de redefinição dos canais de representação, de participação política e de construção da cidadania.

Segundo Sônia Mendonça (1990), a preocupação em institucionalizar as relações entre o Estado, empresariado e operários, visando a “colaboração entre as classes” assumiu [...] o caráter de produção de uma verdadeira “visão de mundo”, consubstanciada no *corporativismo*, que pretendia a construção da nação pelo controle da classe operária. Através da sindicalização, os trabalhadores tinham acesso a benefícios - estabilidade no emprego, férias remuneradas, indenização por demissão sem justa causa, mas que eram constantemente negados pelas categorias patronais.

Entre 1930 e 1945, o Estado brasileiro avançou no seu processo de constituição enquanto Estado nacional capitalista burguês, graças à atuação decisiva na condução desse processo do poder executivo, que se comportou como o principal estrategista e executor dos programas de desenvolvimento econômico e das suas relações com a sociedade, que sob formas burocrático-administrativas centralizadoras e de controle sobre a classe operária, garantiu, minimamente, o consenso entre os setores liberais para que aceitassem o Estado autoritário - ¹⁶“ A economia programática à brasileira”:

[...] ecoando o *New Deal*, o keynesianismo emergente, os planos quinquenais soviéticos, eleva o Estado à agência de “mudança social provocada”. Ao lado disso, teria de administrar o processo de diferenciação social daí decorrente, a fim de garantir, em cada passo do processo, a unidade orgânica entre o Estado e a sua sociedade. (CUNHA, 2004, p. 205)

¹⁶ Segundo Sônia Mendonça é preciso relativizar esse projeto de industrialização autônoma, pois no momento em questão, se processava a redefinição do próprio capitalismo internacional. A partir da crise de 1929, agravada com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, faz-se necessária uma rearticulação dos recursos e tecnologias internacionais. A falta de recursos e tecnologia no mercado mundial estabeleceu uma redefinição na relação entre os centros e a periferia do capitalismo, impondo como prioridade um padrão de investimentos de “centro a centro” (ênfase da autora), desviando recursos das nações não industrializadas do sistema. A industrialização brasileira viria a realizar-se nessa brecha.

MENDONÇA, Sônia. *As bases do desenvolvimento capitalista dependente: da industrialização restringida à internacionalização*. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História Geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

Internamente, a industrialização sob a liderança da empresa estatal, que minimizou a participação da empresa estrangeira e subordinou o capital nacional privado, despertou inúmeras resistências. Ademais a concessão de benefícios na área social descontentava tanto o setor patronal como às classes médias, ameaçadas que se achavam pela mobilização dos subalternos.

Externamente, com o fim da Segunda Guerra Mundial, temos a reorganização do capital em torno de um “novo liberalismo”, sob a liderança norte-americana, consolidando a sua hegemonia no Ocidente, que reacendeu princípios econômicos contrários a qualquer tipo de protecionismo e intervencionismo.

Ressaltam-se ainda as repercussões da derrota dos regimes fascistas na Segunda Guerra sobre a mobilização da sociedade brasileira contra a ditadura, em torno de uma agenda democratizante.

Complementando essa ideia, Mazza (1997) entendeu que o ano de 1945 não chegaria a marcar uma transição revolucionária, mas como Ianni teria explicado (apud Ianni, 1975) seria mais “uma crise de transição da sociedade brasileira”.

ocorre uma significativa industrialização do país, como também se consolida a supremacia da burguesia e do capital industrial sobre o conjunto dos outros setores econômicos e das outras classes sociais. Ao mesmo tempo que se intensifica e se diversifica o desenvolvimento industrial, principalmente no centro-sul do país (área delimitada aproximadamente pelas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) acelera-se a expansão dos centros urbanos e expande-se o setor terciário, de comércio e serviços. A estrutura de classes da sociedade brasileira também passa por mudanças substanciais. Crescem e diversificam-se as classes assalariadas nos centros urbanos, onde se concentram os setores secundário e terciário. As burguesias industrial, financeira, comercial e inclusive agrária desenvolvem novos vínculos entre si, sob a liderança industrial e financeira. O proletariado urbano torna-se uma força política importante. A própria cultura adquire dimensões novas, quanto às preocupações com a modernização das organizações econômicas e do aparelho estatal. Devido à íntima e ampla associação de capitais e interesses brasileiros e estrangeiros, principalmente norte-americanos, o capitalismo industrial no Brasil se constitui nessa época como um capitalismo ao mesmo tempo dependente e monopolista. Nesse capitalismo, o Estado desempenha papéis cruciais: protege e estimula acumulação do capital privado nacional e estrangeiro; realiza inversões infraestruturais e de capital social para criar economias externas propícias à prosperidade e à diversificação do capital privado; controla e subordina as organizações sindicais e os partidos políticos de base operária; garante politicamente e avalia técnica e institucionalmente os empréstimos e investimentos de origem estrangeira; cria estímulos à exportação de matérias-primas, produtos pecuários e manufaturados que implicam em transferência de renda para os exportadores nacionais e estrangeiros; realiza o controle de salários e preços, de tal forma que o capital monopolista tem mãos livres para estabelecer preços inflacionados, garantindo elevadas taxas de lucro.

Os anos seguintes, o período de 1946-1964, serão marcados pela rearticulação das forças conservadoras contra o projeto varguista: empresariado contrário à industrialização do país sob a liderança da empresa estatal e desejoso de se articular ao capital estrangeiro, assim como os setores incomodados com a crescente mobilização dos trabalhadores em prol da defesa dos seus direitos, que *grosso modo* eram três: o acesso ao emprego urbano, à condição de consumidores e à participação eleitoral. (LINHARES, 1990, p. 343).

A aliança entre o capital nacional e o capital monopolista estrangeiro será a tônica em torno da qual seria organizado, daí em diante, o Estado brasileiro, acentuada com a deposição de Vargas, com as pressões que o levaram ao suicídio em 1954, com a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e com o golpe de Estado que depôs João Goulart em 1964.

2.2 O florescimento das Ciências Sociais

Os acontecimentos político-econômicos que marcaram essas décadas trouxeram alterações estruturais importantes e definitivas, que mudaram em profundidade a fisionomia social, econômica e política do Brasil e passaram a exigir novos equacionamentos reflexivos sobre a realidade brasileira.

As forças produtivas e as relações de produção, em moldes capitalistas, desenvolvem-se de forma extensiva e intensiva na cidade e no campo e foram acompanhadas do surgimento do trabalhador urbano, da diferenciação na composição das classes sociais e de novas expressões no campo político e cultural.

Pela primeira vez, emergia na cena histórica brasileira o “espírito burguês” e a “concepção burguesa do mundo”, condizentes com a nova situação de mercado.

Como asseverou Vianna (2004), o impacto desorganizador exercido pela emergência da civilização urbano-industrial sobre os fundamentos da sociedade tradicional será o momento de inspiração, a partir do qual a Sociologia irá iniciar a sua trajetória disciplinar. Quer assumindo a forma de estudos sistemáticos sobre a natureza do processo que instala o *moderno* (ênfase do autor) no mundo, quer expressando inconformidade ou rebeldia com os resultados desse processo no cotidiano dos seres subalternos da sociedade. Democracia política em

circunstâncias de democratização social foi o terreno propício à institucionalização das Ciências Sociais.

As Ciências Sociais teriam se institucionalizado como disciplina acadêmica no Brasil com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e da Universidade de São Paulo USP (1934) e estavam ligadas às oligarquias dissidentes do governo federal. Segundo Mazza (1997), o *Manifesto de Fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo*, redigido por Sérgio Milliet, destacaria “a falta que fazia uma elite numerosa e organizada, instruída sob os métodos científicos, a par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender, antes de agir, o meio social em que vivemos.”

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, seria mais uma expressão do grupo de intelectuais e paulistas que gravitavam em torno desta oligarquia.

São Paulo destacava-se no cenário nacional, nas décadas de 40 e 50, como capital econômica da nação, devido ao seu singular desenvolvimento urbano-industrial. Esse cenário ressoava nas elites econômicas, sociais e intelectuais que, por este mesmo motivo, não queriam ficar alijadas da participação ativa no projeto de orientar o progresso econômico da nação. Para Mazza (1997), os idealizadores do projeto da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo teriam pensado na formação de técnicos que concorressem para aumentar a competência das administrações e na produção do conhecimento científico sobre a realidade nacional que subsidiasse a intervenção técnico-política.

Ainda em Mazza (1997), a institucionalização de experiências educacionais acenava para a interpretação de que haveria uma íntima relação entre o projeto político das elites, que objetivava o progresso e a modernização, e a ampliação das iniciativas escolares. Medidas como a ampliação da rede de ensino primário, da criação em 1894 da Escola Politécnica de São Paulo, da Escola de Agricultura Luiz de Queiros em 1901, da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo em 1913, da participação da Liga Nacionalista paulista em várias reformas educacionais em nível federal e estadual, da criação do Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários em 1931 por meio da Reforma Lourenço Filho, do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e do Instituto de Educação em 1933, da Universidade de São

Paulo e sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1934, corroboram esse argumento.

Vianna (2004) observou, no entanto, que essa institucionalização não levou a uma “ida ao povo à russa”, nem se expressou como um “impulso jacobino” de se pôr na direção política e cultural dos setores subalternos. Esse movimento significou o afastamento e a recusa da natureza oligárquica da Primeira República, marcando o processo de transição para uma nova ordem urbano-industrial.

O moderno, o modernismo e a modernização nos chegam com os intelectuais separados do povo, em uma sociedade ainda não inteiramente exposta às transformações que o avanço do capitalismo provoca, com a população majoritariamente agrária e mantida no campo sob formas de controle extraeconômicos e baseadas na dependência pessoal. A movimentação dos intelectuais, mesmo que radicalizada, como no caso dos tenentes, e, iconoclasta, na Semana, traduz, a rigor, expectativas de maior influência social e política das camadas médias urbanas, implicando um processo de auto-reforma das identidades dos intelectuais. A inteligência, inclusive a confessional, especializa-se em si mesma, e, longe do povo, auto-interdita-se para assumir papéis de reforma social. (VIANNA, 2004, p. 203)

A exceção foi o movimento dos educadores. Em um movimento inverso (VIANA, 2004, apud AZEVEDO, 1943), entre os intelectuais da educação, a sociologia se faz interpretar como um recurso analítico que legitima a promoção social dos indivíduos pela ação da escola.

No setor da Inteligência propriamente dita, foram os educadores que procuraram enfrentar as necessidades da situação nova e propor reformas que ajustassem o ensino brasileiro à ordem social democrática. (VIANNA, 2004, apud FERNANDES, 1977)

Por meio dos educadores, a sociologia se envolve com o tema da reforma social. O seu tema de fundo será o papel da educação em promover uma cidadania igualitária em termos de oportunidade na vida e o seu limite será a natureza do Estado e as políticas públicas que nele prevalecem. Os cientistas sociais passam a ser, nesse contexto, “atores modernos e democráticos”, pois, reconhecendo que estão inscritos em uma situação de capitalismo retardatário, em uma sociedade ainda em trânsito do patrimonialismo para uma ordem social competitiva, nutrem a expectativa de exercer algum papel transformador, através da relação entre ciência

e representação política e social, colidindo frontalmente, com o projeto iluminista originário das elites responsáveis pela institucionalização das Ciências Sociais.¹⁷

Apropriando-se da noção de *intelligentziamannheimiana*, os cientistas sociais ampliam a sua participação para além da formação de uma elite intelectual predisposta a dirigir a sociedade tradicional em direção ao moderno, a partir do desempenho de funções burocráticas no Estado, mas definindo as noções de ciência como “recurso de intervenção da *intelligentzia*” e da “Sociologia como reforma social”.

Sobre a noção de *intelligentzia* mannheimiana, afirma Florestan Fernandes: “no caos dos antagonismos grupais de que participam [os cientistas sociais]”, teriam a função de buscar a “compreensão mais completa possível da situação histórico-social e a afirmação correspondente de interesse por ela” e “a ambição do cientista social não é fornecer um *vade-mécum* ao político ou dar simples normas de conduta política aos homens práticos. Preocupa-se com a procura dos meios através dos quais se possa intervir direta e conscientemente na vida social.”¹⁸

Em nome da ciência, essa *intelligentzia* organizou-se em um departamento universitário, abandonando os temas da etnografia e dedicando-se às questões macroestruturais que explicavam a complexa passagem da ordem patrimonial à ordem social competitiva, na esperança de que, concluído o processo de passagem de uma ordem a outra, os seres subalternos estariam integrados à nova ordem. Através da intervenção dos recursos científicos, se disporem à capacitação dos diversos atores políticos e sociais, municiando-os com o seu conhecimento sobre o movimento da sociedade e aguardando “a incorporação por parte da administração pública dos seus diagnósticos e indicações de intervenção”. (VIANNA, 2004, p.211).

As lutas em torno da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos 50, vão possibilitar o surgimento dos estudos sobre a articulação entre educação e sociedade. A luta contra o subdesenvolvimento e a favor da

¹⁷ Vianna (2004) citando Miceli, (1989), afirma que essa mudança de perspectiva em relação ao projeto originário de institucionalização das Ciências Sociais, refere-se à origem dos jovens cientistas sociais, que viam na profissionalização, um recurso à ascensão social e a incorporação às elites culturais do país. Exemplifica com a história pessoal do próprio Florestan Fernandes.

¹⁸ FERNANDES, Florestan. *Elementos de Sociologia Teórica*. 2. ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1974, p.266 e 269 apud VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997. 2. Edição revista e ampliada, julho de 2004.

democratização das oportunidades passaria pela reforma do nosso sistema educacional, para ajustá-lo, quantitativa e qualitativamente, aos requisitos materiais e morais da nova ordem. (VIANNA, 2004)

2.3 Mudança social e educação escolarizada

No primeiro capítulo do livro *Mudanças Sociais no Brasil*, Florestan Fernandes faz um balanço da situação do sociólogo brasileiro na década de 1960, comparando-a à atuação acadêmica dos sociólogos nas décadas de 1940 ou de 1950, concluindo que o maior contraste entre os dois períodos estava no nível das expectativas em relação às mudanças sociais e os seus desdobramentos positivos do presente no futuro.

Para Florestan Fernandes, a situação histórico-social do período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950 levou os sociólogos a acreditarem que (...) a sociedade brasileira estava caminhando na direção da revolução burguesa segundo o “modelo francês”, sob aceleração constante da autonomia nacional e da democratização da renda, do prestígio social e do poder. Cabendo ao sociólogo, naquele momento, (...) assumir suas responsabilidades intelectuais em um nível puramente profissional (ênfase nossa). Feita uma descrição ou uma interpretação, suas implicações ou conseqüências relevantes acabariam sendo percebidas e se concretizando, de uma forma ou de outra. (FERNANDES, 2008, p. 30). Esta atitude acadêmica acabou se mostrando uma “utopia redondamente errada”, mas compreensível se fossem levadas em consideração a influência recebida dos ideais de trabalho dos professores estrangeiros e a falta de concomitância entre papéis profissionais e oportunidades de participação dos sociólogos no movimento político-social. (FERNANDES, 2008)

No entanto, em Florestan Fernandes, não se tratava de uma adesão pura e simples à causa do desenvolvimento, pois, segundo o autor, tanto nos “países adiantados”, como nos “países subdesenvolvidos”, os alvos de desenvolvimento social, incentivam mudanças direta ou indiretamente subordinadas aos interesses e aos valores sociais das classes dominantes na estrutura de poder. O sociólogo, naquele contexto, deveria fazer um “ajustamento intelectual”, como “cidadão” e

como “cientista”, que orientaria a sua prática, tendo clareza da situação de interesses das diversas camadas envolvidas e as necessidades da coletividade como um todo e não aceitar, *passivamente, a condição de apologista das ‘tendências de desenvolvimento’*.¹⁹ (FERNANDES, 2008, pp. 293-294)

Como referido no capítulo anterior, o autor será engolfado pelo movimento da contrarrevolução que solapou a sociedade brasileira com o Golpe de 1964, tendo como patamar a situação de crise nacional das estruturas internas e externas de poder e que irá durar pelas próximas décadas. Este trágico episódio de nossa história colocava um ponto final na expectativa do autor em relação aos resultados positivos das mudanças dentro da ordem, na direção de um desenvolvimento capitalista autônomo. A partir de uma “rotação de perspectiva”, compreendeu que essa burguesia nacional, por causa mesmo de suas conexões estruturais e dinâmicas com as burguesias das nações capitalistas hegemônicas e com o capitalismo internacional, de forma alguma promoveria a revolução nacional nem a democracia burguesa, pois ambas não eram os seus reais objetivos. Por conseguinte, esta burguesia não tinha compromisso com as questões civilizatórias que alcançariam o conjunto da nação. O essencial era extrair maior quantidade de mais-valia ou obter mais juros, conseguir a ampliação dos lucros e garantir os maiores benefícios do Estado nacional, sem aumento dos custos. Esta articulação com o imperialismo impediu a burguesia de romper com o desenvolvimento acelerado dissociado do desenvolvimento social, cultural e político correspondente.

Mas naquelas décadas, o autor, como ele próprio assegurou, animado pelo espírito da modernização industrial e pelo interesse pelas transformações sociais, econômicas e políticas em curso, esteve envolvido nesse ambiente de expectativas e de esperanças que poderiam promover a democratização da riqueza, do prestígio social e do poder, através de um planejamento que canalizasse e orientasse os processos de mudança em curso na sociedade brasileira.

A sua produção no período vai refletir esse espírito.

Havia, portanto, a presunção de que o alargamento do horizonte intelectual médio refluiria na área de trabalho do sociólogo, criando para as investigações sociológicas de cunho crítico uma ampla base de entendimento, tolerância e, mesmo, de utilização prática gradual. Tratava-se de uma “utopia” e, o pior, de uma utopia que se achava redondamente errada. (FERNANDES, 2008, p. 30).

¹⁹ A citação foi retirada do texto tal como se encontrava, isto é, em itálico.

Reconhecia que o modelo de revolução burguesa que estava se desenhando no Brasil era um típico modelo de capitalismo dependente, que combinava a aceleração do crescimento econômico interno com o aprofundamento da dependência ao capitalismo internacional monopolista e ao “imperialismo total”, com influências dinâmicas intensas sob a conformação de nosso regime de classes, da nossa história e de nossas estruturas.

O regime de classes que nasceu em conexão com o capitalismo dependente conformou um modelo de dominação burguesa interna extremamente desumano, representado por classes dominantes que se beneficiaram da concentração da riqueza, do prestígio social e do poder e que se utilizaram do “Estado como um bastião de autodefesa e de ataque, impondo seus privilégios como ‘*interesses da nação como um todo*’ ”, internamente e, externamente, como espaço político para a sua associação ao capital internacional, como fonte de aceleração do crescimento econômico ou de transição de uma fase para outra do capitalismo, em detrimento do atendimento das necessidades mais básicas de uma ampla maioria de despossuídos.²⁰

Florestan, ao discorrer sobre a interpretação do seu percurso intelectual, afirmou que este não deveria ser abstraído do ambiente onde fora produzido, pois “abstraído do ambiente, o intelectual não tem vida, é uma planta de estufa, que morre precocemente. Essa interação, no caso brasileiro, sofre muitas pressões e, de outro lado, a contribuição que, eventualmente ele poderia dar, se perde”. (FERNANDES, 1978, pp.27, 28). Além disso, cabe considerar que o perfil teórico definitivo de Florestan não deve ser dissociado ou apartado das descobertas teóricas e empíricas anteriores. Elas contêm vínculos profundos.

Atuou, nesse sentido, como um “sociólogo militante” em ação, enfrentando as questões sociológicas, culturais, econômicas e históricas do seu tempo, com as ferramentas postas a sua disposição enquanto intelectual preso “ao mundo da Universidade”²¹. A sua produção bibliográfica, no período em questão, o seu

²⁰ Segundo dados retirados do autor, a ordem social competitiva, nos povos de capitalismo dependente, oscila entre um e cinco por cento da população, raramente atingindo um quarto da população total.

²¹ A problemática teórica da dependência e do subdesenvolvimento ganhará contornos em seus escritos posteriores, com a experiência que o autor acumulou, de 1960 a 1974. A partir de então, Florestan Fernandes enriquece a sua reflexão, com os temas da especificidade do capitalismo, da luta de classe e da revolução socialista na realidade histórica brasileira.

engajamento e participação na Campanha em Defesa da Escola Pública devem ser analisados a partir desse referencial.

Os numerosos trabalhos do autor redigidos nesse período demonstram a sua preocupação com a importância da educação escolarizada, em um processo de “mudança social provocada”, pois se fazia necessário preparar o horizonte cultural do homem para receber ou empreender as novas condições de existência da moderna sociedade tecnológica, urbanizada e industrial.

A educação tanto poderia contribuir para a preservação da ordem social existente como poderia contribuir como um fator de inovação cultural e de mudança social, tudo dependeria das funções sociais atribuídas às instituições escolares pelos homens que dela se utilizavam, ressaltava. Porém, sublinhava que, qualquer que fosse o grau de estabilidade do sistema, a educação escolarizada sempre desempenharia dentro dele influências inovadoras, pois absorve as pressões constantes do ambiente, às quais tem que se adaptar. Inversamente, qualquer que fosse o grau de instabilidade do sistema, as escolas teriam a responsabilidade de colaborar com a perpetuação de parcelas da herança social e cultural.

A questão importante “não consiste em determinar se a educação seria uma fonte de conservantismo ou de radicalismo na preparação do homem para a vida. Mas, em saber como ela se torna *isto* ou *aquilo*, mediante o uso social que se faça das instituições escolares para atender às necessidades educacionais do ambiente”, sejam elas de conservação ou de mudança. Para Florestan Fernandes, o que é importante é a capacidade de ação do homem para “governar as escolhas que decidem sobre a conservação ou a substituição de elementos da herança social” e que, portanto, as instituições escolares devem estar aptas a “despertar no homem a disposição de agir de modo crítico e estender, constantemente, as fronteiras do controle ativo sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente.” (Idem, pp. 85 e 86).

2.3.1 Escola e inovação cultural

À época em que Florestan Fernandes discutiu essas questões, o Brasil vivia um intenso processo de modernização que estava provocando, na esteira do

crescimento econômico, alterações espontâneas em vários setores da sociedade, e a preocupação do autor era que os homens não estavam preparados para “aproveitar construtivamente” as oportunidades surgidas com o desenvolvimento econômico.

Florestan Fernandes se posicionou nas décadas de 50 e 60 ao lado do desenvolvimento, da ciência e da mudança social no Brasil, como forma de superar o velho padrão de organização de uma “sociedade aristocrática, estável e tradicionalista”. (FERNANDES, 1966, p.96) Nesse sentido, “o homem do povo precisaria ser dirigido, educado, socializado para a conscientização da integração na sociedade nova, ou em mudança, para que se torne agente socialmente útil. Suplantar o tradicional seria sempre a maneira de libertar os homens do jugo da sociedade patrimonialista e de conduzi-los à sociedade civilizada.”²²

Onde a combinação de fatores “naturais” ou espontâneos” não engendra efeitos favoráveis, cumpre estabelecer um programa deliberativo de intervenção na realidade, com o objetivo de suscitar a emergência gradual desses fatores e a produção dos efeitos desejáveis que eles desencadeiam comumente. (FERNANDES, 1966, p.88)

Destacava o autor que era do interesse das nossas classes dominantes manter o sistema educacional anacrônico que, preso a concepções tradicionalistas de sociedade as quais colidiam frontalmente com o regime democrático, sabotava as funções sociais construtivas da escola numa democracia, repelia os papéis educacionais do Estado democrático e ignorava a importância básica da educação popular como mola mestra invisível da democratização da cultura, da riqueza e do poder. (FERNANDES, 1966, p. 94). Para o autor, o episódio histórico vinculado à elaboração e à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961), marca o ponto alto dessa atitude.

A educação escolarizada apareceu em Florestan Fernandes como a saída para o melhor aproveitamento dos “progressos espontâneos” ou para a “introdução e a manipulação inteligente de ‘progressos induzidos voluntariamente’”. (FERNANDES, 1966, p.88) Para tanto, fazia-se necessário instituir novos modelos

²² Segundo D’Incao, predominou nas décadas de 50 e 60, nos países chamados do terceiro mundo a ideia de que para serem atingidos padrões civilizatórios comparáveis aos já existentes nas sociedades europeias, se deveria passar rapidamente por um processo de mudança social que incluísse a adoção tanto de uma tecnologia nova, moderna, como de atitudes em igual medida modernas com relação ao trabalho e às relações de trabalho. (D’INCAO, 1987, p. 69)

de organização das escolas, mais ajustados qualitativa e quantitativamente ao processo de desenvolvimento econômico em curso e aos seus desdobramentos positivos no campo do desenvolvimento social, do progresso cultural, da democratização da renda e do poder.

Consideradas as diferenças regionais, esse ajustamento deveria ocorrer em escala nacional, tanto nas regiões prósperas como nas regiões desfavorecidas da nação, assim como deveria abranger tanto o segmento mais expropriado como também as classes dirigentes.

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

O sociólogo deveria ser inserido nesse processo, pois com os recursos fornecidos pelo conhecimento científico, através da intervenção racional e associação planejada entre educadores e cientistas sociais, poderia atingir alvos práticos no campo educacional, explorando estrategicamente a educação como fator dinâmico de mudança e progresso na sociedade brasileira.²³

Segundo Mazza (1997), No texto “*Os problemas de Indução da Sociologia*”²⁴, escrito originalmente para ser usado em preleções ministradas aos professores de Sociologia das Escolas Normais oficiais que se inscreveram no Curso de Extensão Cultural promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, em janeiro de 1954, é clara a intenção de Florestan Fernandes. Ao oferecer um repertório de conhecimentos sociológicos aos professores da rede pública de ensino de São Paulo, visava à

²³ Para Mazza, com o objetivo de realizar na prática, os seus ideais de uma sociologia aplicada às reais necessidades da sociedade brasileira, Florestan Fernandes participou, em 1955, do processo de definição do projeto do Centro de Altos Estudos Educacionais, que tinha à frente Anísio Teixeira, argumentando que essa instituição “não deveria se converter num instituto acadêmico de estudos, por ventura útil às ambições científicas de especialistas estrangeiros interessados em realizar pesquisas de psicologia, antropologia, sociologia ou pedagogia no Brasil”, propôs a elaboração de uma “‘filosofia de trabalho’ que presidisse ao anseio de combinar educadores e cientistas sociais em projetos comuns com alvos empíricos, teóricos e práticos”. (MAZZA, 1997, p.146 e 147)

²⁴ FERNANDES, Florestan. “Os problemas da Indução na Sociologia” in *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*, 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

necessidade de instrumentalizar os docentes para a leitura e intervenção na realidade brasileira. Por sua vez, “o professor capacitado poderia também capacitar os seus alunos para a leitura sociológica de aspectos da realidade social que asseguravam a estabilidade, e identificação dos tipos médios e os processos anunciadores de mudanças da ordem social.”²⁵ (MAZZA, 1997, pp.140 e 141)

Para Cunha (2015), a valorização da escola como instrumento efetivo na construção do regime democrático no Brasil não é um tema encontrado com frequência na bibliografia do período. As referências mais insistentes serão encontradas na obra de Florestan Fernandes.

2.4 Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes nas décadas de 40, 50 e 60

Para permitir uma visão geral da obra do autor no período estudado e dar visibilidade às suas preocupações temáticas e às motivações que as suscitaram, organizamos um conjunto de duas tabelas com os livros produzidos, separados em décadas.

Por uma questão, se assim podemos dizer, de mudança de perspectiva por parte do autor, não avançamos para além dos primeiros escritos da década de 60, pois, a partir de então, os dilemas da sociedade brasileira passam a ser visualizados no contexto dos conflitos do subdesenvolvimento, do capitalismo dependente, do problema da burguesia, sob a ótica das classes sociais.

É importante destacar quatro observações sobre a obra do autor. A primeira é sobre a organização da sua produção bibliográfica. Os livros foram organizados a partir de coletâneas de artigos, apontamentos de cursos dados para seus alunos da Universidade de São Paulo (USP), comunicações e conferências de que participou como palestrante, reunindo trabalhos escritos em períodos diferentes, sob influxos e objetivos diversos. A segunda é quanto à organização e ao método que Florestan

²⁵ Neste artigo o autor elaborou, sucintamente, as contribuições dos métodos dialético, compreensivo e funcionalista, formulados nas obras de Marx, Weber e Durkheim para o conhecimento das situações de vida, refletindo sobre os principais conceitos e problemas de cada método, apontando os principais recursos de inferência indutiva nas ciências do homem. (MAZZA, 1997, p.139)

utilizou na publicação da sua produção. Embora o autor tivesse compilado ensaios produzidos em diferentes momentos da sua trajetória, teve o cuidado de produzir prefácios ou notas explicativas que dialogam e interligam os seus ensaios com as produções anteriores. Há, inclusive, referências com informações sobre onde e quando cada ensaio foi publicado ou apresentado pela primeira vez.²⁶ Uma terceira observação importante é que muitos dos seus livros tiveram três ou quatro edições, ou seja, embora a ditadura tenha afastado Florestan Fernandes da Universidade, sua produção continuou sendo editada, lida, e ele permaneceu um autor de livros com circulação nacional. Para concluir, não podemos deixar de registrar que é possível observar que a problemática educacional foi uma preocupação constante em seus escritos, apontando para um pensar sociológico que priorizava os aspectos ligados à esfera da cultura, pois reconhece, desde muito cedo, que o grupo social dominante, além do domínio da dimensão estrutural, necessita igualmente do domínio da dimensão superestrutural em seu processo de dominação social.

2.4.1 A década de 40: a construção do saber

Período marcado pela formação acadêmica do autor.

Florestan Fernandes formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), em 1944.

Em 1947, torna-se mestre em Antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, com a dissertação “A organização social dos Tupinambá”.

Em 1951, doutora-se em Sociologia com a tese “A função social da guerra na sociedade tupinambá” e livre-docente em 1953, com a tese “Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia”, na FFCL-USP.

Os textos produzidos no período foram, principalmente, como trabalhos de aproveitamento de cursos exigidos pelos professores das várias disciplinas. São estudos histórico-sociológicos descritivos das formas de organização e funcionamento de comunidades e grupos da sociedade brasileira cujo foco de

²⁶ Segundo informação retirada de Barão (2008), a sua obra publicada totaliza um conjunto de 61 livros.

interesse foi, sobretudo, o índio, no caso, os extintos Tupinambá, cuja organização social descreveu e interpretou. Mas também fazem parte do período, a preocupação com uma vasta leitura no campo sociológico, como se quisesse recuperar o atraso cultural dos estudantes brasileiros em face das exigências dos professores estrangeiros. Aponta Antônio Cândido que, ainda na década de 1940, Florestan já dominava a bibliografia da escola sociológica francesa, o funcionalismo inglês e americano, além de outras correntes, como o marxismo e autores como Freyer e Mannheim.²⁷

Tabela 1²⁸ - Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes na década de 1940

Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes na década de 1940

Ano de publicação	Título	Meio de divulgação	Categoria	Observação
1946	<i>Contribuição à Crítica da Economia Política</i>	Uma coleção da Editora Flama, organizada por Hermínio Sacchetta, principal líder do Partido Socialista Revolucionário (PSR).	Livro	Fez a tradução e redigiu o prefácio. Ampla exposição do método marxista. Esta introdução foi republicada nos livros <i>Ensaios de Sociologia geral e aplicada</i> (1971) e <i>Em busca do socialismo</i> (1995).
1949 2ª ed: 1963	<i>A Organização social dos</i>	Dissertação de Mestrado	Texto acadêmico	O autor observou que

²⁷ CÂNDIDO, Antônio. Amizade com Florestan. D'INCAO, Maria Ângela. (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987, p. 31-36.

²⁸ A tabela foi elaborada a partir de Mazza (1997), Barão (2008) e dos meus estudos das obras de Florestan Fernandes.

3ª ed: 1989	<i>Tupinambá.</i>			na sociedade Tupinambá, a educação funcionava como um mecanismo de adaptação dos seus indivíduos ao meio, que garantia à sobrevivência grupal. Segundo Barão (2008), na parte 1 no cap. 8 do livro <i>Educação e sociedade no Brasil</i> , há um sugestivo capítulo sobre os tupinambás, pois oferece um ponto de comparação de como uma sociedade integrada consegue mobilizar e aplicar os recursos educacionais de que dispõe.
1951 2ª ed: 1970	<i>A função social da guerra na sociedade tupinambá</i>	Tese de doutorado	Texto acadêmico.	O autor preocupou-se em verificar como a guerra na sociedade tupinambá funcionava como uma

				técnica para preencher as necessidades sociais, explicando as condições e os fatores sociais. Segundo Barão (2008), é interessante ver o capítulo sobre a resistência indígena, pois este tema não é frequente nas histórias sobre a colonização e também, como em todas as análises sobre os tupinambás, têm uma contribuição substantiva à compreensão do marco zero da educação no Brasil.
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração a partir de Mazza (1997), Barão (2008) e própria, a partir de pesquisa bibliográfica.

Para Antônio Cândido, a introdução que Florestan Fernandes fez para a tradução da *Contribuição à Crítica da Economia Política* já era de certa maneira marxista.²⁹

²⁹ CÂNDIDO, Antônio. "Amizade com Florestan". In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes* Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987, p.34.

2.4.2 As décadas de 50 e 60: a aplicação do saber

Segundo Mazza (1997), a década de 1950 será inicialmente marcada pela preocupação do autor com a configuração do campo sociológico, com as técnicas de investigação empíricas, com as técnicas lógicas de interpretação e, através delas, com a construção da teoria e dos problemas relativos à definição do objeto da Sociologia.

A partir de meados dos anos 50, intensificando-se pela década de 1960, os temas ligados aos processos sociais em curso na sociedade brasileira passam a definir a orientação que a obra do autor deveria seguir. Os textos produzidos serão marcados pelo engajamento do autor nos problemas da sociedade, chamando a produção sociológica ao conhecimento da realidade como fase que antecede a ação. Nesse momento, Florestan dedicou-se à formulação da Sociologia Aplicada. Era uma sociologia dominada pela tentativa de compreensão do real, tendo em vista as possibilidades de intervenção racional e planejada.

Para Antônio Cândido, “o Florestan dos anos 50 é o que começa a se apaixonar pela aplicação do saber ao mundo, porque, já tendo os instrumentos na mão, se dedica a aplicá-los para compreender os problemas do mundo. O terceiro momento [década de 60] é o do Florestan que, tendo aplicado o saber à compreensão do mundo, transforma-o numa arma de combate.” (D’INCAO, 1987, p. 33).

Através dos estudos sistemáticos sobre as relações raciais entre brancos e negros, Florestan Fernandes desenvolve formas extremamente participantes de sociologia, como as reuniões promovidas entre líderes e militantes negros, junto com os seus colaboradores e outros interessados, amadurecendo a maneira do intelectual intervir na sociedade que gerava tais problemas.³⁰

³⁰ CÂNDIDO, Antônio. “Amizade com Florestan”. In: D’INCAO, Maria Ângela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes* Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987, p.34..

Tabela 2³¹ - Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes na década de 1950 e 1960

Quadro da produção bibliográfica de Florestan Fernandes na década de 1950 e

1960				
Ano de publicação	Título	Meio de divulgação	Categoria	Observação
1953	<i>O método de interpretação funcionalista</i>	Tese de Livre-Docência	Texto acadêmico de metodologia de pesquisa.	O autor fez uma análise histórico-crítica do método funcionalista, considerando-o como o principal representante da Sociologia moderna na orientação empírico-indutiva. O texto estabelecia como se devia investigar a realidade social, a seleção dos problemas, a sua exploração e a fixação dos limites do horizonte intelectual do sujeito investigador.
1955 2ª ed: 1959 3a.ed: 1971	<i>Negros e Brancos em São Paulo</i>	Livro	Pesquisa acadêmica.	Pesquisa encomendada pela Unesco sobre as relações raciais em São Paulo. Segundo Barão (2008), as reflexões sobre o negro em Florestan são essenciais para o campo educacional. Muitos autores

³¹ A tabela foi elaborada a partir de Mazza (1997), Barão (2008) e dos meus estudos das obras de Florestan Fernandes.

				afirmam que a realização desta pesquisa foi um marco na trajetória intelectual de Florestan.
1958	<i>A etnologia e a sociedade no Brasil. Ensaio sobre aspectos da formação e desenvolvimento das ciências sociais no Brasil.</i>	Livro	Análise sociológica	Ensaio produzido entre 1946 e 1958. Livro organizado em três partes: 1) Aspectos sobre a evolução da etnologia no Brasil; 2) A Sociologia em uma sociedade em Mudança; 3) Folclore e ciências sociais.
1959 2ªed.1972 1ª reimp.1972	<i>Fundamentos empíricos da explicação sociológica</i>	Livro	Texto acadêmico de metodologia de pesquisa.	Conjunto de ensaios escritos entre 1953 e 1957. Tratam das condições, das técnicas, das fases e dos produtos intelectuais do raciocínio científico na Sociologia.
1960	<i>Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada</i>	Livro	Análise sociológica	Destaque para o texto “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, no qual caracterizou o que chamou de dilema educacional brasileiro, que é consequência da situação de subdesenvolvimento, o qual ao mesmo tempo que coloca

				necessidades que exigem a intervenção da educação, coloca obstáculos a que se essa intervenção se efetive.
1960 2a ed: 1974 3a ed:1979 4a ed:2008	<i>Mudanças Sociais no Brasil</i>	Livro	Análise sociológica	<p>O livro reúne doze artigos escritos entre 1946-1959, portanto, entre a redemocratização, após a ditadura do Estado Novo e o governo Juscelino Kubitschek, do desenvolvimentismo e da modernização industrial. Dentre eles, destacam-se três artigos que deixam evidente a preocupação do autor com o tema da educação escolarizada. São eles: <i>A educação no interior do Brasil</i> (1946); <i>A educação como fator de integração política</i> (1954) e <i>A utilidade da educação nas ciências sociais</i> (1959).</p> <p>Segundo Barão (2008), este livro demonstra a evolução intelectual do autor diante dos problemas sociais do Brasil.</p> <p>No prefácio às edições posteriores,</p>

				Florestan destaca a presença de elementos que serão desenvolvidos com maior profundidade e sistematização no livro a <i>Revolução Burguesa no Brasil</i> . Ver especialmente o capítulo <i>Existe uma crise da democracia no Brasil?</i> ³²
1961 2ª ed: 1979	<i>Folclore e mudança social na cidade de São Paulo</i>	Livro	Análise sociológica	Condensa grande parte do material coletado pelo autor, ainda estudante, para a sua monografia, realizada para a Cadeira de Sociologia I, sobre as condições e efeitos sociais das manifestações folclóricas em alguns bairros de São Paulo. Sobre as interações e socializações que

³² Este texto tem 61 anos e é fruto de uma conferência pronunciada no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política no Ministério da Educação em 28/06/1954, mas impressiona pela sua atualidade. Nele Florestan Fernandes afirma: “os debates sobre a ‘crise da democracia’ [destaque do autor] brasileira não são recentes. Eles se iniciaram logo após a implantação da República, com as decepções e os desgostos alimentados pelo novo regime. Em nossos dias, porém, eles se alargaram de uma forma surpreendente, atingindo proporções que atestam os perigos que ameaçam o destino das chamadas ‘instituições democráticas’ [destaque do autor]. Um clima generalizado de desconfianças confunde partidos e governantes, lançando-se uns contra os outros as suspeitas mais variadas e as intenções menos dignas. O que se afirma abertamente, nos jornais, nas declarações públicas ou nos recintos dos partidos, nos discursos políticos ou nas conversas: 1º) é que o oportunismo impera em toda a parte, ocultando sob as aparências de legalidade pública ou de lealdade política ações e interesses que solapam a ordem legal, a existência dos livros partidos e a influência ativa dos princípios democráticos; 2º) é que a atividade política e mesmo administrativa escondem uma espécie de exploração comercial do Estado, em escala variável, por indivíduos e grupos direta ou indiretamente associados ao Governo; 3º) é que a demagogia ou a incompreensão do presente são os dois polos que extremam a ação dos partidos e dos líderes políticos, distanciando-os das soluções dos problemas reais (...).” (FERNANDES, 2008)

				o folclore paulistano promoveu sobre as diferentes classes sociais, entendendo-o como processo de educação informal.
1963 2ª ed.1976	<i>A sociologia numa época de revolução social.</i>	Livro	Análise sociológica	Artigos escritos entre 1959 e 1962. No primeiro prefácio de 1962, Florestan Fernandes relata como o sociólogo foi arrancado do gabinete e revê os tipos de ilusões presentes nos ensaios. No cap.7 – <i>Reflexões sobre a mudança social no Brasil</i> , afirma que a descoberta teórica do controle conservador do poder só foi possível porque ele participou da Campanha em defesa da Escola Pública. (Barão, 2008)
1964 1ªed. (FFCL/USP) 2ªed.1964 (MEC) 3ª ed.1965 4ª ed.1978 5ªed.2008 1ªreimp.2013	<i>A integração do negro na sociedade de classes.</i>	Livro	Análise sociológica	Textos elaborados entre 1963 e 1964. Trabalho escrito para as provas de concurso da cadeira de Sociologia I. Maioria dos dados coletados em 1951. Segundo o autor, o texto é um estudo de

				como o povo emerge na história, por intermédio do negro e do mulato.
1966	<i>Educação e Sociedade no Brasil</i>	Livro	Análise sociológica	<p>Coletânea de artigos escritos entre 1959 e 1961, destinados à responder às exigências da luta pela LDB. Segundo as próprias palavras do autor, é uma “contribuição positiva” para se conhecer profundamente os “graves dilemas educacionais com que nos defrontamos”.</p> <p>A obra foi organizada em quatro partes: na primeira – “<i>Educação na sociedade brasileira</i>”, encontramos um conjunto de oito estudos que, no conjunto, fazem parte de uma valiosa pesquisa empírica que permite conhecer, em profundidade, a situação da educação no Brasil na década de 60.</p> <p>Na segunda parte - “<i>Dilemas do Ensino Superior</i>”, estão reunidos dez textos que destacam “os</p>

			<p>dilemas que nos afligem no ensino superior”.</p> <p>A terceira parte, “<i>A conspiração contra a escola pública</i>”, reúne treze textos, escritos entre 1959 e 1962, todos ligados à <i>Campanha em defesa da Escola Pública</i> e ao exame crítico da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. (Adaptado de SAVIANI, 1996, p. 7).</p> <p>A quarta e última parte do livro, “<i>Problemas educacionais da atualidade</i>”, abrange onze estudos, neles, o autor avalia a participação dos professores em um projeto de renovação cultural, mais ajustado às necessidades da sociedade brasileira, assim como avalia a importância da educação para o aperfeiçoamento e aprofundamento dos valores democráticos entre nós.</p> <p>Ainda de acordo com Cunha (2015), Florestan Fernandes avança, nesse livro,</p>
--	--	--	--

				na concepção de escola para a democracia.
1972 2ª ed. 2007 1ª reimp. 2011	<i>O negro no mundo dos brancos</i>	Livro	Análise sociológica	Conforme explica Florestan Fernandes, embora o livro tenha sido publicado em 1972, os ensaios, nele contidos, foram redigidos entre 1965 e 1969. A principal argumentação do autor nesses escritos é derrubar a noção de democracia racial, que expressa, muito claramente, “um meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante das obrigações e responsabilidades intransferíveis e inarredáveis.” (Fernandes, 1989c, p. 14).

Fonte: Elaboração a partir de Mazza (1997), Barão (2008) e própria, a partir de pesquisa bibliográfica.

Ianni destacou que algumas das obras do autor nesse período de produção intelectual compreendem um notável acervo de contribuições teóricas, sociológicas e históricas para o conhecimento, entendimento e explicação da realidade brasileira. Ao combinar teoria e história, o autor revelou dimensões surpreendentes de forças sociais, econômicas e políticas que incutiram movimento na história. (IANNI, 2004)

Para Mazza, a obra *Negros e Brancos em São Paulo*, não significou apenas uma revolução na vida intelectual de Florestan, mas uma revolução em termos de interpretação do Brasil.

Segundo as palavras do próprio Florestan Fernandes:

a pesquisa foi algo de fascinante porque apesar de tudo o que se sabe sobre a vida das populações pobres no Brasil e da identificação que o intelectual pode ter com a vida dessas populações, eu me senti tão compensado com o fato de estar fazendo aquela pesquisa, que aquilo tudo deu novo sentido ao meu trabalho e ao que eu pretendia fazer com a pesquisa sociológica... Aquela foi a maior pesquisa que [sic] participei e os dois livros contam com a maior contribuição empírica que logrei dar ao conhecimento sociológico da sociedade brasileira... Através do índio, ficara conhecendo o Brasil dos séculos XVI e XVII; através do negro teria de estudar a fundo o Brasil dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Pus o pensamento sociológico no âmago da sociedade colonial, imperial e republicana, o que apresentou uma enorme vantagem em termos de aprendizagem e possibilidades de comparativamente e historicamente lidar com os problemas de estratificação social e de evoluções de estruturas sociais. (FERNANDES apud MAZZA, 1997).

Fotografia 2 - 1960 A Campanha em Defesa da Escola Pública



Fonte: Acervo UFSCar/cortesia Companhia da Memória

3 A LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

Minha disposição de inconformismo achava fundamento na própria situação de existência. Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para o outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros da infância e da juventude. O meu estado de espírito fez com o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas(...)

(...) coube-me o dever de elevar ao mundo cultivado do Brasil as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados, e honra-me ao lembrar que não trepidei, por um instante, diante dos imperativos desse dever. Professor, sociólogo e socialista – não foi de nenhuma dessas condições que extraí o *elemento irredutivelmente inconformista, que deu sentido à participação que tive na Campanha em Defesa da Escola Pública.*

Florestan Fernandes

Sob a inspiração destas epígrafes, iniciamos este capítulo, apresentando os móveis mais profundos que levaram nosso autor a discutir a educação pública na sociedade brasileira. A sua história de formação escolar foi marcada pela luta pela superação das condições adversas ao estudo, quer fossem externas à realidade escolar, como a situação econômica de sua família, quer próprias de uma organização escolar elitista e fechada em si mesma. Para compreender a sua participação intransigente nas lutas em favor da escola pública, é preciso relacionar sua militância a sua origem social.

Em Florestan Fernandes, a educação pública surge como a base, a pedra fundamental da organização e desenvolvimento da sociedade democrática entre nós, tanto do ponto de vista do progresso material, relacionando-se ao desenvolvimento econômico, científico e técnico, quanto do ponto de vista moral e ético, colaborando para fundar, fortalecer e/ou alargar os princípios democráticos. Segundo ele,

a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto fator de seu aperfeiçoamento. [...] Não existe democracia sem democratização do ensino. É verdade que, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. (FERNANDES, 1966, p. 124)

Daí a sinalização tão recorrente em seus escritos, para a importância da escola primária, responsável por fundar em nossas crianças o “espírito democrático”, a “consciência de afiliação”, em uma sociedade, cada vez mais complexa, onde a família, por força mesmo das novas condições de vida, tem retraído, cada vez mais, o seu campo de ação.

Anísio Teixeira, contemporaneamente a Fernandes, enfatizou a importância do ensino primário no Brasil, destacando a relevância da formação cultural do indivíduo:

[...] a escola primária [...] é o fundamento, a base da educação de toda a Nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outra se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já, de todos e para todos. (TEIXEIRA, 1999, p. 106-107).

Florestan Fernandes atribuiu importância singular à educação escolarizada, nos seus vários graus, sendo este um tópico recorrente em seus textos, sendo

possível apontá-la em seus diferentes trabalhos, que versavam sobre os mais variados temas.

A participação na Campanha em Defesa da Escola Pública é o coroamento dessa atitude de compromisso com a sociedade brasileira e com os princípios democráticos, rompendo com o modelo dominante de intelectual paulista nas ciências sociais.

Muitas foram as críticas de Florestan à formação de sociólogo recebida na Universidade de São Paulo (USP): elitista; afastada das reais condições culturais dos alunos, que não tinham base para acompanhar o conteúdo das disciplinas, que, em, muitos casos, eram ministrados na língua de origem dos mestres; marcada pela ausência de orientação dos professores. Para ele, “era fantástico o fosso, a tremenda distância que existia entre a concepção francesa do ensino universitário e a realidade brasileira”. (FERNANDES, 1991, p.45).

Na Universidade de São Paulo (USP), a hierarquia acadêmica que foi se constituindo, nas décadas de 1930 e 1940, foi definida por docentes estrangeiros, principalmente franceses, mas também alemães e italianos, empenhados em implantar um conjunto de procedimentos, exigências e critérios de avaliação e titulação no campo universitário, cuja promoção na carreira acadêmica dava-se pela excelência da produção cultural e passava pela produção e defesa de tese de doutoramento, pelo concurso para livre-docência e pela conquista da cátedra. O ingresso de Florestan Fernandes na docência superior da USP constitui um desses exemplos: ele foi convidado por Fernando de Azevedo para ser seu assistente, em decorrência do seu brilhante desempenho acadêmico durante a graduação.

Filiando-se de maneira irremediável e generosa à tradição histórico-sociológica desse país, resgatou no Manifesto dos Pioneiros de 1932, junto a educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros, aquilo que considerava fundamental para um projeto de reconstrução educacional: a defesa intransigente da escola pública nos seus vários graus, gratuita e laica, e do dever do Estado em garanti-la; a fixação de diretrizes e bases democráticas, em consonância com os princípios republicanos, para presidir à organização do sistema nacional de ensino, tendo o Estado o dever de vigiar o cumprimento desses princípios norteadores por todos os entes federados; a necessidade de adaptação da escola

aos interesses e exigências regionais para fazer frente a um país com tantas diferenças econômicas, sociais, culturais, étnicas.³³

Florestan Fernandes preocupava-se com o fato de que a escola brasileira raramente tenha sido objeto de uma análise sociológica sistemática. Os trabalhos mais importantes sobre o assunto eram escritos por educadores e gravitavam em torno das necessidades educacionais básicas, como a organização do currículo, a importância e significação das reformas pedagógicas, das contribuições ideais que o ensino deveria dar ao crescimento econômico, ao desenvolvimento social e ao progresso cultural do país. Sem desmerecer a importância desses temas para o ajustamento do nosso ensino às nossas condições de existência e às nossas necessidades socioculturais, observou que essas análises não contribuíam de forma efetiva nem para a superação do velho padrão conservantista de escola, dual, especializado, isolado, nem como meio essencial de preparação do homem para a vida na moderna sociedade democrática, industrial e tecnológica. (FERNANDES, 1966)

A escola, em si mesma, representava uma afirmação da força da mudança social; todavia, ela não encontrava em sua organização interna e nas suas relações com as comunidades que se utilizam dela forças materiais, culturais e humanas que a tornassem um “fator social construtivo”,³⁴ ficando à margem dos processos histórico-sociais e segregada das condições de existência dos homens. Nesse sentido, fazia sentido a aliança entre educadores e cientistas, porque estes deveriam apontar para aqueles, onde “estão os pontos de estrangulamento” e quais são os “fatores de inércia” das nossas instituições escolares.

A educação sistemática se apresenta, sociologicamente, como um fator suscetível de ser controlado, dentro de certos limites, e que exprime alterações ocorridas ou provocáveis em uma coletividade como um todo. Isso no que diz respeito à situação brasileira. As evidências discutidas permitem supor que as possibilidades de manipular a educação como uma técnica de criação ou de controle de ajustamentos e de valores político-

³³ O direito de todos os cidadãos à educação e o dever do Estado de garanti-lo foram afirmados pela primeira vez na Constituição Brasileira de 1934, graças, segundo Florestan, à contribuição do *Manifesto dos Pioneiros*.

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

³⁴ Segundo Florestan, fator que concorre, dinamicamente, para aumentar o grau de controle ativo das forças sociais do ambiente pelo homem. (FERNANDES, 1966, p. 79).

democráticos dependem, fundamentalmente, da organização do sistema educacional brasileiro tendo em vista necessidades educativas de alcance nacional, que no entanto não foram atendidas até o presente. (FERNANDES, 2008, p. 113)

Para Fernandes, a participação nessa campanha lhe “deu uma visão muito rica da sociedade brasileira [...] Eu, como sociólogo, teria de depender de muitas monografias para apanhar esse cadinho” e, principalmente, representou uma oportunidade de reconstrução pedagógica. A esse respeito, o autor reconheceu que as forças que lutaram pela “educação nova” jamais conseguiram êxito completo, pois a persistência desse padrão de ensino, legado de nossa herança cultural, preso às concepções tradicionalistas e à valorização aristocrática do ensino, sempre impediu a exploração da educação escolarizada como fator de mudança social provocada.³⁵

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. (FERNANDES, 2008, p. 107, apud AZEVEDO)

O que demonstra que, embora reconhecesse a importância dos *Pioneiros*, como síntese de ideias que vão marcar o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção do papel do Estado na oferta da educação escolar, enxergava que muito trabalho ainda havia por fazer para o processo da reconstrução educacional. Sobre os *Pioneiros* afirmou: “foram grandes reformadores sociais, que se dedicaram à educação porque concebiam que a educação era o elemento central da transformação do mundo”. (FERNANDES, 1995, p.30) e queriam “(...) acelerar os ritmos e encurtar o tempo das reformas educacionais inerentes à revolução burguesa”, objetivando “a defesa da herança republicana e da filosofia democrática da educação” (FERNANDES, 1963, p. 115).

Por isso, em sua produção, não é possível separar o homem do professor, do intelectual, do militante, do parlamentar, visto que em sua trajetória ocorre um

³⁵ Em Oliveira (2010), apud Fernandes (1971, p. 190), “a diferença entre a mudança cultural espontânea e a organizada, quanto ao papel do elemento racional, encarado nos limites da civilização tecnológica e industrial, é antes de grau que de natureza. “Uma e outra são processos da mesma ordem, que preenchem funções análogas. Distinguem-se uma da outra somente com referência aos recursos técnicos e intelectuais, postos à disposição do homem no campo do componente inteligente e do controle deliberado de ‘forças conhecidas no meio ambiente’ “.

constante imiscuir dessas dimensões. A sua participação na Campanha fica inteligível a partir do entendimento das várias dimensões e, sobretudo, do seu compromisso, enquanto intelectual, de transformar a sociedade brasileira a partir dela mesma, dos seus avanços históricos e também dos seus recuos e inflexões. Era a escola possível naquele momento. A esse respeito afirma:

O importante era apanhar dentro da herança cultural da sociologia uma base sólida para depois levantar aqui possibilidades de trabalho, explorando as técnicas de investigação, os métodos lógicos, de acordo com nossas possibilidades e com nossos recursos intelectuais. Então foi isso que eu tentei fazer (FERNANDES, 1995, p.13).

Florestan Fernandes assume a defesa da escola pública participando de uma luta já existente, apesar de vislumbrar os limites dessa luta. Admitia os avanços que vieram no bojo da revolução democrático-burguesa no Brasil, mas reconhecia as deformações que esses avanços adquiriram internamente, pois esbarraram nas limitações históricas, “egoísticas” e “individualistas” de nossa burguesia, sendo uma delas o apego a uma modalidade de ensino que identificava a escola com a manutenção de privilégios seculares. Por isso, ele afirmava com frequência que as burguesias europeia e norte-americana foram inteligentes, mas a brasileira não o foi, pois bloqueou os avanços democráticos prometidos pela própria ordem burguesa.

Essa Campanha levou Florestan Fernandes a se manifestar inúmeras vezes, convidado por entidades de estudantes secundários e universitários, de professores, de jornalistas, de escritores e de operários que se juntaram num movimento inédito no Brasil.

Nessas suas manifestações, que se transformaram em artigos publicados pelos jornais e revistas da época, ganhando grande repercussão nacional, Florestan fazia um balanço da educação brasileira que ainda é muito atual. Ele destacava diversos momentos anteriores à Campanha de 1960, como o papel desempenhado pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, que defendia a “necessidade de dar ao sistema nacional de educação um caráter orgânico e integrado, de modo a submeter as tendências à diferenciação e à descentralização do ensino a um conjunto de objetivos comuns e a um mínimo de princípios diretores fundamentais”. Ele afirmava que essa ideia foi incorporada à Constituição de 1934, que mencionava pela primeira vez a construção de um “plano nacional de

educação”. Já a Constituição de 1946 manteve essa conquista e estabeleceu que competia “à União legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.³⁶

Mas ressaltou com frequência que em nossa sociedade a luta era muito mais complexa, pois não se tratava apenas de fazer avançar a revolução democrático-burguesa, mas tratava-se, sobretudo, de nos livrarmos do peso de um passado que deitava raízes no processo histórico de formação do Estado brasileiro, que impedia as elites brasileiras de qualquer proposta de mudança social mais profunda. Esse apego das nossas elites ao passado e essa resistência a qualquer proposição de mudança mais complexa explicavam o nosso dilema educacional.

O dilema social brasileiro caracteriza-se como um apego sociopático ao passado, que poderá ter consequências funestas. Ostenta-se uma adesão aparente ao progresso. Professa-se, porém, uma política de conservantismo cultural sistemático. Os assuntos de importância vital para a coletividade são encarados e resolvidos à luz de critérios que possuíam eficácia no antigo regime, ou seja, há três quartos de século. Enquanto isso, as tensões se acumulam e os problemas se agravam, abrindo sombrias perspectivas para o futuro da nação. **É patente que os adeptos dessa política estão cultivando, paradoxalmente, uma gigante revolução social, altamente sangrenta e destrutiva em sua fase de explosão** [grifo nosso]. Qualquer que seja a posição que se tome, individualmente, diante de semelhante individualidade, parece óbvio que se tornou crucial apontar aonde nos conduz, no momento, o ódio contra o radicalismo e a consequente paralisação de esforços nos âmbitos da reeducação dos homens, da renovação das instituições e da reconstrução da ordem social. (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2006)

³⁶ O próprio autor fez um levantamento detalhado de sua participação na Campanha em Defesa da Escola Pública, descrevendo-a desta forma: “39 conferências dedicadas à análise 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 considerarmos 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 do interior do Estado de São Paulo; 8 foram realizadas em grandes capitais de outros Estados brasileiros; 1 foi realizada em uma comunidade urbana do interior do Estado de Minas Gerais. O patrocínio das conferências distribui-se da seguinte maneira: 18 conferências, por associações estudantis de alunos de curso superior; 3 conferências, por associações estudantis de alunos de nível médio; 2 conferências, por associação de professores de ensino superior; 3 conferências, por associações de professores de ensino médio; 2 conferências por organizações religiosas espíritas; 2 conferências por lojas maçônicas; 6 conferências, por associações culturais; 1 conferência, por associações de professores de ensino médio conjuntamente com associações culturais; 2 conferências, por associações estudantis de alunos de curso superior conjuntamente com associações estudantis de alunos de cursos de nível médio. Vide FERNANDES, F. *A comunicação entre os sociólogos e o grande público*. In: *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Nacional, 1963, pp. 110-145.

Valorizava a imensa revolução educacional que se operou mediante a implantação da República e a construção de um sistema educacional, inspirado pela filosofia iluminista, a qual teve o mérito de permitir que se acreditasse que a educação formal seria a solução dos problemas econômicos e políticos do Brasil. No entanto, reconhecia os limites da crença em que a educação formal, *per si*, seria capaz de preparar os homens para a nova sociedade, para o estilo de vida democrático, como se as escolas fossem “autossuficientes” ou “pudessem expandir-se no vácuo”, como se o todo não existisse. Dirigiu essas críticas também aos *Pioneiros*, pois teriam se esquecido de levar em conta “a natureza e a variedade das forças que vinham afastando a escola de seus alvos ideais universais, tanto quanto das necessidades específicas dos vários extratos e segmentos da sociedade brasileira.” (FERNANDES, 1966, p. 549). “O rendimento da educação formal depende largamente de fatores extraescolares.”, asseverou Florestan Fernandes. (p. 551).

Daí a importância, segundo Florestan, ainda que consciente dos seus limites, de apoiar, naquele momento, as reformas baseadas em uma “filosofia democrática da educação”, que visava “reeducar os homens” para a transição a uma nova ordem social. Na leitura de Florestan, o projeto de LDB Clemente Mariani ³⁷ seria a grande oportunidade histórica que tivemos de modernizar o sistema educacional brasileiro, adaptando-o à ordem social democrática, corrigindo os erros e confusões do passado.

A *Campanha em Defesa da Escola Pública* surgiu no contexto da etapa final da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), quando entrou em cena o *Substitutivo Lacerda* no final de 1958, incorporando as recomendações do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de 1948 e representou a expressão dos interesses privatistas em torno dos recursos públicos para a educação.

O projeto inicial, que recebeu o nome do então ministro da Educação Clemente Mariani, iniciou a sua tramitação em 1948, dois anos após a promulgação

³⁷ O Ministro da Educação do Governo Gaspar Dutra, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, em 1947, responsável por preparar um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, seguindo uma tendência já expressa nas Constituições de 1934 e 1946, que era a necessidade de dar ao sistema nacional de educação um caráter orgânico e integrado, de modo a submeter as tendências à diferenciação e à descentralização do ensino a um conjunto de objetivos comuns e a um mínimo de princípios diretores fundamentais. Essa comissão contou com a cooperação de educadores de várias tendências, tais como: Lourenço Filho, Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Leonel Franca, Alceu de Amoroso Lima e outros.

da Constituição de 1946, que definiu a necessidade de elaboração da lei que estabelecesse as diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Mazza (1997), Romanelli, após uma análise das lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional e das polêmicas suscitadas pelo projeto de LDB Clemente Mariani, concluiu que este refletia o espírito da Constituição e das mudanças por que passava a sociedade brasileira e acenava com as possibilidades de atendimento a muitas das reivindicações da filosofia dos educadores³⁸. A esse respeito, salientamos que uma das queixas mais contundentes feita por Florestan Fernandes aos nossos legisladores e ao desfecho trágico do processo de tramitação da Lei 4024/1961, foi a de que eles sempre foram amparados pelos educadores, que apontaram as necessidades educacionais fomentadas pela ordem democrática e assinalaram as inconsistências das escolas brasileiras e que, nesse sentido, os nossos legisladores não poderiam ter se curvado aos interesses dos estabelecimentos particulares de ensino e à vontade da Igreja Católica, contra a orientação que já caracterizava a política educacional brasileira, implantada com a República e expressa na Constituição de 1934, mantida na Constituição de 1946, comprometendo, desta forma, a eficácia da intervenção do Estado republicano nos assuntos educacionais, negando a própria orientação republicana:

Esse projeto de lei, na forma em que foi aprovado pela Câmara dos Deputados, constitui um perigoso retrocesso em nossa evolução educacional. Ele se identifica de tal modo com os interesses mercantis ou com as ambições de poder dos donos dos estabelecimentos particulares de ensino, que subverte por completo a nossa política educacional, convertendo o Estado republicano em instrumento dócil das vontades desses senhores e em agência de financiamento das empresas que eles dirigem. (FERNANDES, 1966, p. 359)

O caminhar da construção dessa lei foi demasiadamente lento. Florestan Fernandes destacava que “só em 1957, em parte sob a pressão dos educadores e o clamor da opinião pública esclarecida e em parte sob a exigência de circunstâncias imperiosas, o assunto passou a tramitar com maior rapidez pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso” (FERNANDES, 1966, p. 425).

³⁸ ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 173.

Da data da apresentação do projeto de lei Clemente Mariani até 1957, o processo de tramitação da lei da educação nacional no Congresso Nacional ficou paralisado.

Mazza (1997), citando Buffa³⁹, descreveu o seu encaminhamento. Quando enviado para o Senado, o projeto Clemente Mariani foi submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares. O relator indicado, deputado Gustavo Capanema, ex-ministro da educação, emitiu um parecer sobre o projeto, trazendo como consequência a sua paralisação.

Dois anos depois, em 1951, a Comissão Mista de Leis Complementares solicitou o seu desarquivamento, mas o Senado informou que o mesmo havia se extraviado. Diante disso, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso partiu para os trabalhos de reconstituição do projeto, o que aconteceu a partir da criação de várias subcomissões, da anexação de um projeto da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da consulta a vários educadores. Em 1955, quatorze processos já tinham se somado ao projeto, incluindo um primeiro substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda. Em 1956, entre projetos, pareceres e emendas, o projeto, após um parecer favorável das Comissões, foi encaminhado para que se iniciassem os debates do Legislativo. “Nesse íterim, tomava corpo uma imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico”, “[...] a incongruente coalizão de interesses progrediu com enorme ímpeto [...]”. Assim, em 26 de novembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda oferecia um substitutivo de caráter privatista, que empolgou o comando da votação do projeto, denunciava Florestan. (FERNANDES, 1966, p. 347)

Até 1959, o ponto principal de discussão do anteprojeto consistiu na questão da centralização ou descentralização do sistema de ensino. A apresentação do substitutivo Lacerda iniciou a segunda fase de discussões do projeto de LDB, que passou por ter por questão central a “liberdade de ensino”. Em torno da polêmica escola pública versus escola privada e as estratégias dos arranjos e transações, desabafou Florestan Fernandes:

³⁹ BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1979.

Tendo em vista lançar confusão nos espíritos e assim, restringir o alcance da *Campanha de Defesa da Escola Pública*, as forças empenhadas na aprovação do projeto procuram difamar os nossos propósitos. Apontam-nos como algozes e detratores da escola privada. Responsabilizam-nos pela criação de incompreensões e conflitos entre o ensino privado e o ensino público. Atribuem-nos, por fim, a intenção de corromper a escola pública, usando-a como um meio de solapamento e de destruição do regime democrático. (FERNANDES, 1966, p. 359)

Oliveira (2010) destaca que Buffa identifica no embate das ideologias em conflito, dois grandes grupos em confronto: um a favor do ensino privado; outro a favor da escola pública. No primeiro, como principal articuladora estaria a Igreja Católica, que levantou a bandeira da liberdade de ensino como liberdade de escolha do tipo de escola pela família, objetivando, entre outras coisas, a subvenção pública e a não ingerência do Estado. Subordinadas a ela, estariam às escolas particulares leigas, que sem uma doutrina própria, apoiavam-se na da Igreja para defender interesses principalmente financeiros. Sobre os “motivos estritamente pecuniários” da mobilização privatista, afirmou Florestan Fernandes:

As escolas particulares leigas, abrindo mão do princípio de que “a escola particular para ser livre precisa ser economicamente independente”, deram relevo à maior participação do estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas, por motivos estritamente pecuniários. [...] As escolas particulares católicas, como e enquanto empresas econômicas, são movidas pelos mesmos motivos. Graças a razões espirituais, crescem a esses motivos a defesa da posição dominante que a Igreja Católica sempre ocupou na formação intelectual e moral do homem na ordem social tradicional. Essa posição foi mais ou menos ameaçada pela expansão do sistema público de ensino, o que estimulou os sacerdotes católicos a lutarem aberta e denodadamente por novos meios de revitalização do sistema escolar submetido ao controle direto da Igreja Católica. (OLIVEIRA 2010, apud FERNANDES).

No segundo grupo estariam os defensores da escola pública, divididos em: liberais idealistas, que viam a educação com o objetivo supremo de afirmação da individualidade, em termos universais e eternos; os liberais pragmáticos, que viam na eficiência da educação pública o maior atendimento às necessidades do país e os de tendência socialista, que viam no ensino público um instrumento eficaz na superação do “subdesenvolvimento” político, econômico, social e cultural.⁴⁰

Os defensores da escola “pública, universal e gratuita” resistiram aos ataques por entenderem que somente essa escola poderia cumprir a função de estender a educação a todas as classes sociais e consolidar o regime democrático. A defesa do

⁴⁰ BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1979.

momento histórico significava a aliança para a conservação de conquistas positivas no campo da educação pública, ora em vias de pulverização pelas correntes confessionais e privatistas.

Em novembro de 1959, Florestan Fernandes escreve o artigo “Os escritores e a escola pública”⁴¹, fazendo um apelo aos escritores, à inteligência brasileira, para ser fiel à expressão utilizada pelo autor no artigo para referir-se ao grupo, no sentido de que eles tomassem posição em defesa da escola pública:

A escola pública [...] é obsoleta em sua organização pedagógica e está longe de satisfazer aos requisitos de um ensino democrático, aberto a todas as camadas da população... Todavia ele representa o único patrimônio de que dispomos para atender às necessidades educacionais de amplos setores mais ou menos desprotegidos de nossas populações rurais e urbanas. Por isso, julgamos que a correção dos seus defeitos e o seu reaparelhamento preenche as funções educacionais e construtivas do futuro do Brasil como Nação democrática [...]

Analisando a atuação de Florestan Fernandes no período, Leher observa que, em sua luta em prol da escola pública, ao buscar apoio dos liberais renovadores, liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo; do grupo ligado ao *O Estado de São Paulo* (OESP), liderado por Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho; do círculo da Cadeira de Sociologia I por ele dirigida e que contava com a presença de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, entre outros; enfim, também ao conseguir a adesão dos sindicatos, o que contribuiu para a realização da *I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública* (1961), Fernandes demonstrou que a sua defesa da agenda liberal-democrática ao longo da Campanha não traduzia inteiramente sua própria concepção de educação.⁴²

Em meio à polêmica gerada pelo substitutivo Lacerda, os educadores de várias tendências desencadearam uma sucessão de eventos em prol da educação pública. Entre eles lançaram, em 1959, o segundo Manifesto de educadores ao povo e ao governo, denominado: “*Mais Uma Vez Convocados*”. O texto é assinado por cento e sessenta e quatro personalidades de destaque no cenário cultural brasileiro, treze dos quais subscreveram o Manifesto de 1932, como Fernando de Azevedo,

⁴¹ FERNANDES, Florestan. “Os escritores e a escola pública”. In: *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966, p. 374-381.

⁴² LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 mar. 2015.

Anísio Teixeira e Paschoal Leme, e contou com o apoio tanto de personalidades de esquerda como Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, o próprio Florestan Fernandes e de liberais como Almeida Júnior, Miguel Reale e outros.⁴³ Objetivava garantir as duras conquistas já amealhadas para o processo da reconstrução educacional e para os acertos com o nosso passado. O documento de 1959 recuperava as linhas mestras para o referido processo, que já tinham sido estabelecidas lá em 1932, garantidas nos textos Constitucionais de 1934 e 1946 e que deveriam aparecer claramente na lei da educação nacional.

A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e socioculturais do país e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a república, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficácia, tanto em intensidade quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. (Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados)

Dos eventos que marcaram o período, a manifestação de maior impacto foi a Campanha em Defesa da Escola Pública.

A Campanha em Defesa da Escola Pública surgiu como produto espontâneo das repulsas provocadas em diferentes círculos sociais pelo teor do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado em janeiro de 1960 pela Câmara dos Deputados. Em torno dela aglutinaram-se entidades estudantis secundárias e universitárias, entidades representativas dos professores, dos escritores e jornalistas, dos trabalhadores e líderes sindicais, líderes de partidos políticos, órgãos patronais e deputados, enfim, “conjugaram-se esforços que suscitaram e deram corpo a uma causa pública sem precedentes no Brasil.” O deputado Carlos Lacerda foi declarado por Florestan Fernandes “o inimigo público

⁴³ Adaptado de Mazza (1997) apud Ghiraldelli.

número 1” do ensino oficial, pois a sua iniciativa coroava a “imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico”. (FERNANDES, 1966, pp. 346-347).

Para nosso autor, o preocupante nesse caso não era o combate acirrado contra o que chamavam de pressupostos estatizantes das correntes socialistas, influência agnóstica ou comunista, mas o massacre ideológico sobre as concepções liberais de educação defendidas pelos educadores, comprovando que, mesmo sob a hegemonia da ideologia desenvolvimentista, a questão educacional continuava a ser tratada nos moldes herdados do nosso passado aristocrático.⁴⁴

Até um princípio que decorria de preceitos constitucionais e básicos para o funcionamento do sistema democrático da educação, o da laicidade do ensino público, recebeu interpretações deformadoras e foi solapado de maneira tortuosa. O pior de tudo é que a existência dessas forças renovadoras engendrou a ilusão de que estaria ocorrendo uma modernização relativamente extensa e intensa das instituições escolares brasileiras. Quando, na verdade, as inovações pedagógicas apenas afetavam o pensamento formulado de um pugilo de pioneiros. Em consequência, embora a velha escola “tradicional”, “especializada” e “isolada” se mantivesse com todo o vigor, como se crescêssemos historicamente na direção do *antigo regime*, destruído legalmente com a implantação da República, os debates pedagógicos e as esperanças que eles suscitavam pareciam indicar que nos encaminhávamos, rapidamente, no sentido inverso, da expansão e consolidação de novos modelos de organização das instituições escolares.” (FERNANDES, 1966, p. 81)

O autor estava mais preocupado com a incapacidade de adaptação do nosso sistema escolar às exigências do presente. Cunha ao analisar o artigo *Existe uma crise de democracia no Brasil*, fruto de uma palestra proferida por Florestan Fernandes, em 1954, no Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – IBESP (o antecessor do ISEB), em meio à crise que sacudia o país em 1954, destacou que para o autor a ordem legal (o Estado) não tinha alcançado uma etapa adiantada de maturação política, não obstante verificasse a tendência para a constituição de um padrão organizatório democrático, o que seria alcançado através da escola e do seu papel na preparação de “personalidades democráticas”, da formação nos jovens de uma consciência de “afiliação nacional” e dos deveres e direitos do cidadão, de uma ética de responsabilidade, de capacidade de julgamento autônomo das pessoas, valores e movimentos sociais através da educação

⁴⁴ Adaptado de Oliveira, 2010, p. 47.

escolarizada, mas, antes disso, deveria haver uma reforma em nosso sistema de ensino. (CUNHA, 2015, p.12)

Destinado a responder às exigências da luta pela LDB e do momento histórico de crise política, Florestan Fernandes avançou na concepção de escola para a democracia, destacando-se, desta forma, dentro do grupo de cientistas sociais que na década de 1950, articularam a sociologia e o tema da reforma social, deixando claro que a democratização do ensino só se realizaria quando fossem abolidas as barreiras extraeducacionais que restringiam o direito à educação, convertendo o ensino em privilégio social das classes dominantes.

A vitória privatista no episódio da LDB e as resistências a um projeto, o qual, afinal, traduzia anseios liberais e burgueses, impactaram profundamente Florestan, que constatou a falta de disposição de grande parte das frações burguesas em avançar na direção de uma reforma classicamente republicana: “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” (FERNANDES, 1963, p. 115). Os desdobramentos dos fatos comprovaram a complexidade do nosso dilema social, que conjugava uma ação política incompatível com a retórica liberal e as inovações oriundas da própria ordem econômica.

Segundo Leher,

Florestan chega a uma conclusão que, posteriormente, será teorizada sistematicamente em *RBB (A Revolução Burguesa no Brasil)*: nem mesmo as reformas liberais são abraçadas pelos setores dominantes que, mais do que descaso, passam a se engajar, de modo organizado e orgânico, contra a modesta reforma educacional que poderia ser operacionalizada pela LDB. (LEHER, 2015)

Nesse sentido, o seu engajamento na campanha em defesa do ensino público e a possibilidade de travar contatos com os diversos setores da sociedade brasileira: operários, estudantes, elites liberais e tradicionais, educadores, jornalistas, líderes sindicais, entidades patronais e outros, lhe permitiram vislumbrar as várias dimensões da realidade que atravessavam as proposições de reforma e inovação entre nós, ao mesmo tempo que expuseram as debilidades das correntes radical-democráticas, as deficiências do movimento socialista, a utilização do Legislativo e do Executivo pelos interesses particularistas e setores dominantes. O que o teria

feito refinar o conceito de demora cultural, que nas décadas de 40 e 50 utilizou para interpretar a realidade brasileira, ao constatar que as escolas “não estão apenas atrasadas em seu ritmo de mudança, mas estagnadas - divorciadas das tendências de desenvolvimento econômico, social e cultural, e indiferentes ao destino das lutas pelo progresso, que se travam nos centros brasileiros modernizados” (FERNANDES, 1966, p. 82). Ele apreendeu, valendo-se de sua experiência na *Campanha*, que a categoria clássica de demora cultural não era suficiente para dar conta da realidade educacional brasileira, pois não se tratava apenas do desequilíbrio entre os ritmos de mudança entre as esferas culturais e institucionais. Identificou que a resistência à mudança era motivada por interesses que operavam segundo os dinamismos de uma ordem social patrimonialista, mas que não contava mais com o aparato jurídico e econômico de sua existência, o desencontro dos tempos da sociedade dar-se-ia de forma deliberada, como condição para que o tempo econômico fosse aprofundado e acelerado para beneficiar uma minoria, em detrimento de uma grande maioria.

O episódio da tramitação da nova lei da educação nacional corroborou essa atitude “sociopática” de reação à mudança, por meio da qual submergem as inovações democráticas esboçadas pela sociedade brasileira.

Para Florestan Fernandes da década de 1950, não haveria crescimento econômico nem desenvolvimento social nem progresso cultural ou político sem uma paralela integração das escolas nos processos de mudança social.

Os cientistas sociais puderam ver melhor que os leigos e os educadores duas coisas importantes. Primeiro, em que medida os problemas educacionais são também problemas sociais, devendo por isso ser tratados e resolvidos mediante técnicas sociais apropriadas. Segundo, que a solução dos problemas educacionais brasileiros depende, em grande parte, da transformação da própria estrutura das instituições escolares e do sistema nacional de ensino (FERNANDES, 1966, p. 111).

Em nosso autor, a preponderância dos teóricos em comparação aos educadores-militantes ou aos leigos deve-se ao fato de que suas análises dos problemas educacionais são feitas a partir dos dados empíricos, evidenciando-se, de forma mais penetrante e completa, a profundidade e a extensão das deficiências educacionais, além do fato de poderem pensar na solução prática das exigências educacionais do presente à luz da experiência pedagógica de outros povos. (FERNANDES, 1966, p. 109)

No entanto, “as possibilidades de manipular a educação como uma técnica de criação ou de controle de ajustamentos e de valores políticos democráticos dependem, fundamentalmente, da organização do sistema educacional brasileiro.” (FERNANDES, 2008, p.113).

Para Mazza, Florestan Fernandes foi lentamente abandonando a orientação mannheimiana que priorizava as possibilidades de intervenção racional planejada, voltando-se para uma orientação marcadamente marxista, dedicando-se às pesquisas sobre as relações de classe, as especificidades dos modos de produção no Brasil e a peculiaridade de nossa sociedade burguesa. (MAZZA, 1997, p. 214).

Também Oliveira (2010), ao citar Saviani, vai destacar que a experiência prática na militância em defesa da escola pública foi decisiva no amadurecimento do cientista, inclusive para suas prementes investigações sobre o capitalismo dependente e a revolução burguesa no Brasil.

A partir de então, a reforma do nosso sistema educacional passaria, sobretudo, pela redefinição dos nossos alvos educacionais, que deveriam estar alinhados à concepção democrática do mundo moderno, quer fosse preparando o horizonte cultural dos homens para a adaptação às exigências do presente, garantindo a continuidade do desenvolvimento econômico, aspiração representativa de uma visão de escola para o desenvolvimento, consoante à ideologia nacional-desenvolvimentista, quer, principalmente, para garantir a igualdade de condições e oportunidades na moderna sociedade burguesa.

De qualquer forma, a reforma do nosso sistema de ensino passaria pela intervenção do Estado com o propósito definido de ajustar as escolas às necessidades mais urgentes da sociedade brasileira, convertendo-se em “Estado-educador” ao invés de “manter-se como um Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação”, criando as condições necessárias a uma formação cultural condizente com uma conduta política e social democrática e humana, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras em suas diversas camadas. A partir desse postulado, é compreensível a decepção de Florestan Fernandes com a atitude do então Presidente da República, o senhor João Goulart, ao sancionar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação, favorável à iniciativa privada, já que “competia-lhe corresponder às expectativas da consciência democrática da Nação, para justificar o seu passado político, retribuir o apoio do Povo e fortalecer o respeito pelas atribuições de chefe de Estado” (FERNANDES,

1966, p. 522). Em uma Nação como a nossa, onde a escola não é valorizada socialmente, o Estado deveria ter agido no sentido de garantir o interesse da coletividade, pois ensinou Florestan a partir de sua experiência que,

em questões de interesse coletivo, [...] a lei tem sido um fator altamente construtivo, (pois) onde o Estado se omite e não impõe normas consentâneas com o interesse da coletividade, o livre jogo dos comportamentos espontâneos revela-se, em regra, incapaz de promover os ajustamentos desejáveis. [...] deixando-se a solução dos problemas na dependência das elites profundamente marcadas por uma mentalidade particularista, em que só contam motivações egoísticas ou conservantistas. (FERNANDES, 1966, p. 361)

Para nosso autor, só a atuação do Estado democrático, através da rede pública de ensino, seria capaz de provocar os tais efeitos socializadores uniformes, expandindo e aperfeiçoando o ensino público, pois “[...] a escola pública não seleciona sua clientela segundo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos.” (FERNANDES, 1966, p. 133). Para tanto, era imprescindível e urgente a discussão no campo doutrinário, ideológico, sobre que sentido deveriam ter as reformas educacionais entre nós; quais os princípios ou diretrizes que deveriam presidir à organização do sistema nacional de ensino. Desta forma, seria possível forjar uma filosofia de educação compatível com a nova ordem econômica, política e social em formação ou desenvolvimento na sociedade brasileira. Essa orientação, mais uma vez, foi posta de lado no projeto de lei aprovado, perdendo-se a primeira grande oportunidade histórica que tivemos de modernizar o sistema educacional, na avaliação do intelectual. Prevaleram as antigas motivações que mantinham nosso ensino preso a modelos anacrônicos de organização e a critérios que o identificavam como verdadeiro privilégio social, tornando-se impossível uma intervenção maior do Estado na distribuição das oportunidades educacionais.

Florestan Fernandes observou que as duas primeiras repúblicas falharam em sua missão educacional, pois não haviam preparado os homens para a normalidade do regime republicano e para o desenvolvimento rápido da sociedade de classes, ficando para a Terceira República a tarefa de ajustar o ensino à nova ordem, combatendo pela raiz os males advindos do passado, como se fosse o ponto zero da história educacional do regime democrático-republicano.

Em função de um diagnóstico fundamentado em nossa realidade educacional, pautado pela sua participação, sobretudo na *Campanha*, Florestan

Fernandes verificou que o nosso esforço de reconstrução educacional requeria uma verdadeira revolução, que passava pela transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos; por uma mudança na mentalidade dos professores; pelo modo como o homem comum define socialmente a importância da educação escolarizada, expressando uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e interesses sociais dos círculos humanos a que ela serve.

Florestan Fernandes constatou, ao longo do processo de radicalização da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, que o combate ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação não podia ser o único objetivo da campanha, mas ele havia de se converter em um combate demorado e difícil contra uma mentalidade e práticas educacionais tradicionalistas, que objetivavam a manutenção do *status quo* educacional, que enxergavam o “desenvolvimento econômico”, o “progresso social” ou “democracia” como fórmulas mágicas. Por outro lado, a *Campanha* teve uma atuação altamente “positiva” e “construtiva” e, acrescentamos, educativa, porque agregou em torno de um interesse comum - a defesa de ideias sobre a reconstrução educacional do País - diferentes círculos sociais: estudantes secundaristas e universitários, professores, intelectuais, líderes operários, setores das classes médias e até alguns círculos letrados das classes dominantes.

A respeito dos objetivos da *Campanha em defesa da Escola Pública*, o autor indicou que, longe de ser uma campanha contra a escola particular leiga ou confessional, foi um movimento a favor da Escola Pública, da sua qualidade e eficácia, porque “num país subdesenvolvido e com recursos escassos para a educação, somente a Escola Pública pode produzir “um bom ensino” proporcionando-o, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população” (FERNANDES, 1966, p. 356). Foi também um movimento que visava garantir a proeminência e a direção do Estado republicano nos assuntos educacionais e a sua concentração especial na expansão e diferenciação do ensino oficial contra as investidas dos setores particulares, que, ao fim e ao cabo, queriam desvincular o Estado brasileiro das suas concepções definidas a respeito do modo de encarar e praticar a “neutralidade do ensino”, “o planejamento educacional” e a “democratização da cultura”, visando imprimir outro “sentido à substância da política educacional republicana” (FERNANDES, 1966, p. 532).

A resistência à reforma educacional, portanto, demonstrou ser o emblema do atraso como técnica de dominação social e defesa cega da estabilidade política, que fez o Estado aceitar ser, passivamente, “o coveiro de suas próprias escolas” por meio do “assalto legalizado” dos recursos públicos que deveriam ser destinados à manutenção do ritmo de crescimento e de aperfeiçoamento do sistema nacional de ensino. (OLIVEIRA 2010, apud FERNANDES).

Fotografia 3 - Florestan Fernandes

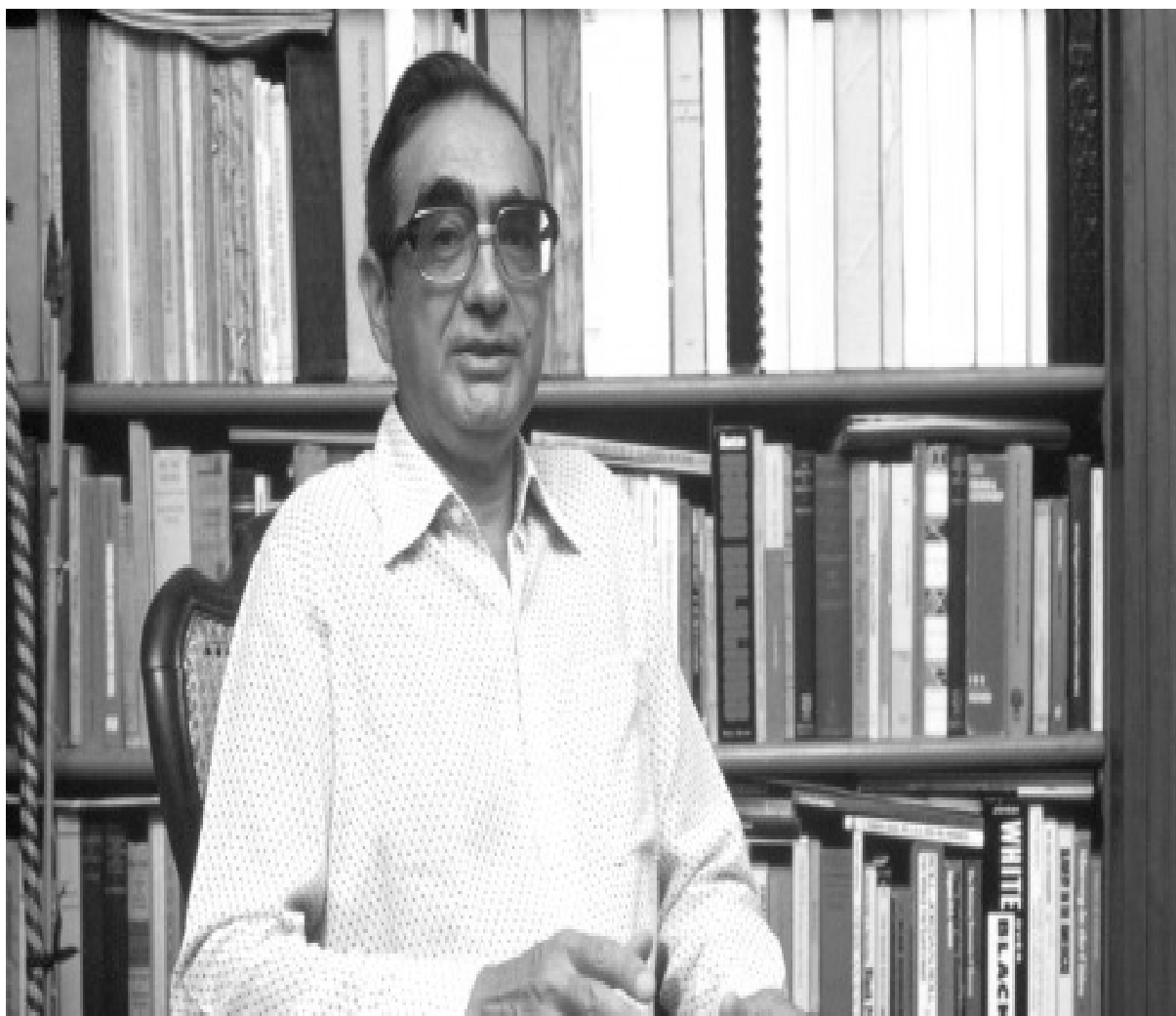


Foto: SERGIO BEREZOVSKY (educarparacrescer.abril.com.br/aceso em: 27 jun .15)

A sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura (FERNANDES,1989, p.24).

3.1 Os educadores e as exigências educacionais do presente

"Na sala de aula, o professor precisa ser um cidadão e um ser humano rebelde."

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes assegurou papel de destaque aos professores no processo de reconstrução educacional, afinal é ele quem está na ponta do processo, destacando, porém, que em nossa sociedade existe uma lacuna muito grande entre os papéis sociais desempenhados efetivamente na vida social cotidiana por eles e as normas ideais ou valores que orientam as suas atividades intelectuais na prática, em grande parte devido às circunstâncias históricas que regularam a sua formação e o desenvolvimento dos seus papéis sociais.

Como consequência, o horizonte intelectual dos professores opôs certa impermeabilidade às inovações do mundo moderno - a tarefa de educar na ordem social produzida pela economia industrial, pela democratização do poder e pela ciência.

Por outro lado, em sua análise sobre o papel da educação para a democracia, Florestan Fernandes destacou o descompasso cultural ou "dilema" de um sistema escolar que se funda em valores formalmente democráticos, mas que não encontra correspondência, na prática, nem nas ações ou relações dos indivíduos, nem no funcionamento das instituições, apontando que "idealmente, o sistema escolar deveria garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, na verdade, porém, ele atende, apenas, aos segmentos da população escolar que conseguem anular (ou não afetados) pelas barreiras invisíveis à educação democrática" (FERNANDES, 1991, p. 541). Essa situação histórica configurou e ordenou a formação das nossas instituições, inaugurando todo um estilo de pensamento que vinculou, em prejuízo da ordem democrática, os valores da democracia aos interesses restritos de grupos ou camadas sociais que ocupam posições dominantes na estrutura de poder e que desejam manter "os privilégios e as posições de dominação racial, econômica, política e ideológica." (FERNANDES, 1991, p. 12)

Florestan Fernandes chamava a atenção para o fato de que os educadores defendiam concepções e valores, consciente ou inconscientemente, relacionados à filosofia social das classes dominantes, limitando com essa atitude as funções construtivas da educação na moderna sociedade industrial e científica, relacionadas à “formação de personalidades democráticas” e ao “fortalecimento de ideais democráticos de vida”, embora reconhecesse que teria havido algum progresso na orientação dos professores em face dessa situação. Sobre essa deformação cultural, Florestan Fernandes comparou a nossa situação educacional com a dos Estados Unidos e concluiu que por lá existia uma ordem social que ajustou a estrutura educacional à estrutura de classes sociais, sendo o sucesso dos indivíduos regulados pela sua posição na hierarquia ocupacional, econômica ou de poder e não limitada por critérios obsoletos, destinados a manter uma tradição. Em nosso caso, faltava-nos uma ordem social compatível que comportasse as exigências da nova ordem. O Brasil, dizia o sociólogo, era atrasado em relação ao que ele chamava de cultura cívica, ou seja, um compromisso em torno do mínimo interesse comum⁴⁵.

O desafio que se apresentava aos professores, ou para usar uma expressão fartamente utilizada pelo autor em seus textos, o “busílis da questão” era: os professores precisariam politizar o seu horizonte intelectual, modificando todo um estilo de pensamento, propondo-se questões como o uso dado à escola e à educação sistemática em nossa sociedade, “discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares”

Assim, ele concorreria, de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática [...]” (FERNANDES, 1966, p. 543)

O autor destaca a importância que a educação sistemática adquiriu para a nova ordem social, pois ela foi alçada à função de cuidar do processo de integração dos indivíduos à nova sociedade, “atuando na formação da personalidade” e na “manipulação do querer humano”, tanto para efetiva adequação do indivíduo às

⁴⁵ Florestan Fernandes partiu de uma pesquisa empírica realizada nos Estados Unidos, por Hollingshead, sobre a natureza dos “dilemas” da educação naquele país. A.B, HOLLINGSHEAD. *Elmtown's Youth. The Impact of Social Classes on Adolescents*. J.Wiley & Sons, Nova York, 1949.

necessidades de transformação, como para embasar e endossar a dominação das classes dominantes.

É verdade que, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. Mas esta depende daquela, pois cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. Portanto, a democratização do ensino oferece uma das vias – pode-se supor, mesmo, que a principal via – de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas. (FERNANDES, 1966, p. 124)

Junto com a mudança das funções preenchidas pela educação sistemática na nova ordem social veio também a mudança do papel social do professor, que não poderia estar alheio a essa realidade. Um ponto fundamental para a mudança social estaria na tomada de consciência da parte desses profissionais, do seu papel como agente promotor da mudança. Não que dependesse exclusivamente deles a resolução do dilema educacional brasileiro, mas passaria por ele e do contato diário com seus alunos a possibilidade de se constituírem instituições educacionais comprometidas com uma nova sociabilidade, mais implicadas com as necessidades escolares da Nação e dos grupos excluídos.

Sabemos que a mudança é sempre uma realidade política. Ela pode começar a partir da fome e da miséria, pode começar a partir da riqueza, do desenvolvimento, ela tem vários patamares para se iniciar. Mas o que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações de classe. (FERNANDES, 1991, p. 33)

O trabalho do professor junto a seus alunos em sua classe era tão relevante na perspectiva sociológica de Florestan Fernandes, que quando era assistente de Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia II, junto com Antonio Cândido, preocupou-se com um conjunto de transformações que visavam adaptar o ensino de sociologia às condições brasileiras, reabilitando, por exemplo, um instrumento que era execrado pelos professores franceses, os manuais.

Florestan Fernandes evidenciou que, de maneira geral, os professores ainda são muito aferrados a uma concepção que vê a educação como “panaceia social”, bastante influenciados que foram pelo “arsenal de ideias utópicas” da filosofia iluminista que está na base da implantação da República no Brasil e que precisam superar. Baseados nessa filosofia acreditam que uma vez constituídas as escolas,

seus fins serão fatalmente atingidos. Desde então, a escola como meio para atingir certos fins, tem sido o único alvo visado pelas reflexões e tentativas de reforma. Os aspectos que caem regularmente no campo da consciência social dizem respeito às deficiências elementares, diretamente perceptíveis à observação superficial. Os fins da educação escolarizada ou as necessidades socioculturais do ambiente não estão com regularidade no campo perceptivo e reflexivo dos professores, que têm negligenciado com regularidade as condições desfavoráveis do meio.

Como demonstrou Florestan Fernandes, as questões relativas ao uso da educação escolarizada não podem estar dissociadas dos embates políticos e das opções políticas que a eles se associam e o ideal é que o professor esteja ao lado da mudança. Tudo isso exige muita imaginação...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, gostaria de deixar bem claro de que sou, por natureza, um otimista, ainda que pretenda possuir alguma dose de realismo. Não veja a situação brasileira, em nenhum setor, como “irremediável” ou “sem saída”. É verdade que já se tornou rotineiro admitir que os homens públicos não primam por ajudar as instituições em nosso país. Mas, elas, possuem, senão a vitalidade, pelo menos a plasticidade do que é novo, do que está em formação ou em maturação. Os erros que resultam de uma ação pública mal compreendida acabam quase sempre corrigidos pelo desenvolvimento natural da sociedade. Há quatro séculos isso vem ocorrendo com regularidade, produzindo a convicção popular de que “Deus é brasileiro”.

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes foi um intelectual que não fez distinção entre o militante e o acadêmico. Propôs-se a pesquisar a realidade brasileira cuja transformação social ele defendia nas várias dimensões de sua vida, seja no campo da produção técnica e especializada, como acadêmico de Sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, seja na sociedade civil, durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, a propósito dos debates em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na década de 1950. Atuou como

articulista em jornais como o Estado de São Paulo e a Folha de São Paulo, e, ainda, na sociedade política, como deputado federal pelo PT em dois mandatos exercidos no período de 1987 a 1994, quando participou da Assembleia Nacional Constituinte e do contexto da elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (OLIVEIRA, 2010, pp. 73,77; 101).

Nele, a democracia, em vez de ser analisada através dos seus elementos de crise, é vista em processo de construção. Tornando-se necessário contextualizar historicamente o momento de constituição do Brasil em nação e os obstáculos à difusão das ideias democráticas de vida política.

Ao longo de todo o trabalho, preocupamo-nos em destacar os textos e os contextos históricos em que o seu envolvimento e participação corroboraram a sua atitude de intelectual militante, em especial, a sua defesa aguerrida dos ideais democráticos dos *Pioneiros* e o seu engajamento na campanha em defesa do ensino público, em 1960. Procurando sempre demonstrar que a sua incursão no tema da educação e da escola não foi casual, porque reconhecia nelas o caminho para a emancipação do povo brasileiro, referindo-se especificamente aos índios, negros, mulatos, caboclos, imigrantes, trabalhadores da cidade e do campo, os “esbulhados”.

A educação pública surge em sua obra como a base da organização e desenvolvimento da sociedade democrática através da preparação moral e ética dos homens para fundar, fortalecer e/ou alargar os princípios democráticos; quer aprofundando a perspectiva da democracia liberal, através da conclusão da revolução nacional desencadeada entre nós com a implantação do regime republicano, conforme os modelos observados no mundo desenvolvido, quer através da visão que tinha o socialismo no horizonte a partir da década de 1960, aprofundando-se nas décadas posteriores.

Florestan Fernandes percebeu em suas análises sociológicas nas décadas de 1950 e 1960 a importância da escola pública na preparação moral e ética e na capacidade laborativa dos homens para a moderna sociedade burguesa. Compreendeu tanto o potencial da escola pública no processo de inclusão social como a importância da intervenção do professor nesse processo, dada a sua proximidade com os alunos e das linhas de resistência que surgiam na escola, verdadeiras rotas de fuga que expressavam o caráter criativo dos atores escolares,

com um potencial enorme de transformação, utilizando-se para isso de toda “a inércia ou tolerância elitista” colocadas ao seu alcance.

Defendeu uma filosofia de educação que subordinasse a reconstrução educacional “[...] a planos de desenvolvimento econômico, social e cultural ricos de conteúdo humano – que liberem o homem da ignorância, mas também da insegurança, da servidão moral e da miséria” (FERNANDES, 1966, p. 99), que em nosso caso, passava pelo reconhecimento e o enfrentamento dos impasses ocorridos nos variados momentos de transição política em nossa sociedade, que tinham como objetivo a continuidade do projeto conservador de sociedade.

À sociologia aplicada e ao sociólogo, enquanto intelectual, caberia revelar as possibilidades históricas contidas nesses momentos de transição abertos também à reconstrução social.

Sua proposta foi a construção de uma sociologia crítica como reforma social, em que a reflexão teórica não somente surgisse da observação das especificidades dos problemas como também tivesse em seu horizonte a superação ou transformação de uma determinada realidade. Seu objetivo era reunir teoria e prática. Para que isso se realizasse, a sociologia deveria levar em consideração o processo histórico.

Nas décadas de 1950 e 1960, compreendeu que a luta em defesa da escola pública levava em conta o resgate da tradição histórico-sociológica democrática brasileira e a aliança política com atores sociais democráticos, entre eles, os professores, estudantes secundaristas e universitários, sindicatos, jornalistas, escritores. Enfim, buscou apoio em diferentes círculos sociais, em defesa de um projeto de diretrizes e bases da educação nacional fundado nos princípios republicanos e comprometido em corrigir os erros e as confusões do passado. Compreendia que somente essa escola poderia estender a educação a todas as classes sociais e consolidar o regime democrático.

A criação de um amplo sistema oficial de ensino por um Estado liberal é considerada por Florestan uma peculiaridade histórica do Brasil. Para ele, o liberalismo produziu pouca coisa útil no país e sua melhor obra parece ser uma filosofia educacional “laicista em sua natureza e laicizante em sua operatividade”, que colocou o país em condições de lutar pelo progresso intelectual e pela democratização do ensino. Mas ao mesmo tempo em que se alterava a vinculação da educação com a organização da sociedade brasileira, qualquer sinal de reforma

do ensino que representasse algum avanço democrático encontrava forte resistência, pois esbarrava nas limitações das nossas classes burguesas. Sobre essa questão, afirmou Florestan: “na América Latina, não só as revoluções são interrompidas. As contrarrevoluções também. As classes dominantes são impotentes para conduzir as revoluções inerentes à transformação capitalista.” (FERNANDES, 1986, p. 9).

Florestan avaliava a situação do ensino no Brasil a partir da perspectiva do dilema educacional. A educação havia passado a ocupar uma “posição central entre os fatores que concorrem estrutural e dinamicamente para o equilíbrio e o progresso da vida social” (FERNANDES, 1966, p. 415). No entanto, o nosso sistema educacional era inadequado para atender às necessidades do país, sintoma de uma ação político-cultural incompatível com o discurso liberal, e às inovações demandadas pela ordem econômica, reduzindo a democracia liberal a um caráter formal e restrito e que colocava a educação escolar no rol dos dilemas sociais brasileiros.

A adesão de Florestan Fernandes ao tema da educação escolar significou a percepção da sua importância estratégica no processo de transformação da sociedade brasileira e evidenciou a responsabilidade dos cientistas sociais nesse contexto e assim ele se comportou.

A sua perspectiva de democratização do ensino não se restringia à universalização da educação básica, mas significava “a universalização de certas oportunidades educacionais”, “a transformação das técnicas e dos métodos pedagógicos”, “uma interação aberta e construtiva da escola com as necessidades e os interesses sociais dos círculos humanos que ela sirva” (FERNANDES, 1966, p.123). Compreendia que um dos desafios fundamentais que se colocava a qualquer política educacional que se pretendesse democrática seria pôr fim aos privilégios que sempre marcaram a história da educação no Brasil.

Retomando-se hoje a perspectiva de Florestan Fernandes, é possível constatar que pouco se avançou em relação à democratização da educação no Brasil, muito embora muitas das suas propostas tenham sido incorporadas total ou parcialmente no texto da última lei da educação nacional (Lei 9394/96).

Para o sociólogo, a revolução educacional requerida pela concepção democrática tinha como objetivo estender as oportunidades de ensino para além dos interesses das classes dominantes, para que a educação se tornasse um elemento

formador da consciência crítica dos trabalhadores, de modo que estes tivessem maior poder de participação social e superação das desigualdades e da exclusão.

Resgatar Florestan Fernandes na atual conjuntura é um sopro de vida para a educação em nosso país, pois traz para a agenda democrática brasileira a discussão racional e pública da educação, sendo também uma forma de resistência aos ditames pseudoinevitáveis do capital.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Arremate de uma reflexão: a Revolução Burguesa no Brasil de Florestan Fernandes. *Revista USP*, São Paulo n. 29, p. 56-65, mar./maio, 1996.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. *As contribuições educacionais de Florestan Fernandes: o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria revolução*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1979.

CÂNDIDO, Antônio. *Florestan Fernandes*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Para uma história da sociologia no Brasil: a obra sociológica de Florestan Fernandes – algumas considerações preliminares*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2001. (Coleção Documentos – Série Política).

_____. *Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes*. Texto que constitui o fundamento de uma parte da aula dada na disciplina Teoria e Educação, UFF, a convite do Profº Osmar Fávero. 2003.

CONH, Gabriel. *Padrões e dilemas no pensamento de Florestan Fernandes*. In: MORAES, Reginaldo (org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil. 2001.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. Disponível em: <www.portal.anpocs.org/portal/index.php>. Acesso em: 02 abr. 2015.

D'INCAO, Maria Ângela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Orgs.). *Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira. 1960.

FERNANDES, Florestan. *Sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Nacional, 1963.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Prefácio de José de Souza Martins. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

_____. *Funções das ciências sociais no mundo moderno*. In: FORACCHI, Marialice; PEREIRA, Luiz. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 7 ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 192-219.

_____. *A Sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. *O que é revolução?* São Paulo; Brasiliense, 1982.

_____. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989c. Coleção polêmicas do nosso tempo; v.33.

_____. *Depoimento*. In: *Memória viva da educação brasileira*. Brasília, MEC/INEP, 1991. v. 1

_____. Custos sociais do capitalismo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Opinião, p. 1-2. , 20 de ago. 1995a.

_____. Esboço de uma Trajetória. *BIB*, Rio de Janeiro, n.40, 2º semestre, 1995b, pp. 3-25.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2008.

_____. *A formação política e o trabalho do professor*. Transcrito por OLIVEIRA (2010). Texto originalmente publicado em CATANI, Deniceetalli. *Universidade, escola e formação de professores*. SP: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Volume 1: Introdução ao estudo da Filosofia de Benedetto Croce)

_____. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

_____. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Volume 4: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo).

HOBBSBAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. A falência da democracia. Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, p. 5, 09 set. 2001.

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: _____. (Org.). *Florestan Fernandes*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – n. 58, p.7-45).

_____. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004

WILLIAMS, Raymond. “Os autores”. In: *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1979.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 mar. 2015.

LINHARES, Maria Yedda Linhares (Org.). *História Geral do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LÖWY, Michael. *A Jaula de Aço: Max Weber e o marxismo weberiano*. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MANIFESTO dos Educadores. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.205–220, ago. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2>. Acesso em: 04 jun. 2015.

MARQUES DE OLIVEIRA, Marcos. *O articulista Florestan: ciência e política como base de uma política socialista*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

_____. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

MARTINS, José de Souza. O Professor Florestan Fernandes e Nós. *Tempo social*, São Paulo, n. 7, p.185, out. 1995.

_____. *Florestan Fernandes: Ciência e política, uma só vocação*. Versão modificada da exposição feita na mesa redonda em homenagem ao Professor Florestan Fernandes no Encontro Anual da ANPOCS de 1995, em Caxambu (MG). Disponível em: <anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. *Vida e História na Sociedade de Florestan Fernandes (reflexões sobre o método da história de vida.)*. Revista USP, São Paulo, v. 29, p.26-33, mar./maio, 1996.

_____. *Florestan: sociologia e consciência no Brasil*. São Paulo: EDUSP. 1998.

MAZZA, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problema educacional: uma leitura (1941-1964)*. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002a.p. 369-381.

_____. A produção sociológica de Florestan Fernandes e suas interfaces com a Sociologia da Educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 36, dez, 2002b.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-45)*. São Paulo; Difel, 1979.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Florestan e a educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26, pp. 71-87, jan./abr. 1996.

_____. *Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci*. Revista Brasileira de Educação, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Ana Paula (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-274.

_____. *Hegemonia e democracia popular na época do império*. In: GOULART, Cecília et al (Org.) *Dimensões e horizontes da educação no Brasil. Ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero*. Niterói: EDUFF, 2004.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

VIANNA, Luiz Werneck. *A revolução passiva: iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997. 2. edição, revista e ampliada, julho de 2004.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1969)*. Campinas: Papyrus, 1990.