

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DO INTELLECTUAL
FLORESTAN FERNANDES (1954-1964)**

MARIO BORGES NETTO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DO INTELLECTUAL FLORESTAN
FERNANDES (1954-1964)**

Tese apresentada por MARIO BORGES NETTO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a MARIA CRISTINA GOMES
MACHADO

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B732c Borges Netto, Mario
 A centralidade da educação na obra do intelectual
Florestan Fernandes (1954-1964) / Mario Borges
Netto. - - Maringá, 2016.
 208 f.: il., tabs., graf., quadros.

 Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Cristina Gomes
Machado
 Tese (doutorado)- Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação.

 1. Educação. 2. Educação - História. 3.
Florestan, Fernandes, 1920-1995 - Educação. I.
Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título

CDD 22.ed. 370.9

MARIO BORGES NETTO

**A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DO INTELLECTUAL FLORESTAN
FERNANDES (1954-1964)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. José Luís Sanfelice – Unicamp – Campinas

Prof^a. Dr^a Maria Isabel Moura Nascimento – UEPG – Ponta Grossa

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa – UEM

Prof^a. Dr^a Ednéia Regina Rossi – UEM

02/12/2016

Dedico este trabalho aos jovens brasileiros que em outubro de 2016, em defesa da educação pública, ocuparam 1.177 escolas, 82 institutos federais e 96 *campi* universitários.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Maria Cristina Gomes Machado, pela orientação segura, pelo diálogo, rigor teórico e compromisso com a minha formação. Obrigado pela figura humana generosa e amiga que conheci, companheira que me acolheu, acreditou em mim, que promoveu e valorizou minha autonomia intelectual.

À UEM, pelas condições materiais e humanas que oferece aos seus estudantes. Em nome da professora Terezinha Oliveira e do professor Mário Luiz Neves de Azevedo, agradeço ao corpo docente do PPE, que expressam em suas práticas o compromisso com a educação pública.

Aos professores Célio Juvenal Costa, Ednéia Regina Rossi, José Luís Sanfelice e Celi Taffarel, pelas sugestões e avaliações criteriosas do texto de qualificação.

À professora Maria Isabel Moura Nascimento, que aceitou participar da banca de defesa para avaliação desse trabalho.

Aos amigos de Maringá, Hugo, Márcia, Laís, Natália, Raquel, Marquinhos, Gizeli, Taís, Jefferson, Jai, Ana Karine, Rafael, Japa do Paraguai, pela amizade e por partilhar deste período, tornando os dias mais divertidos. Aos amigos de Tocantinópolis, Deive, Carliene, Cris, Batista, Fábio, Joedson, Klívia, France, Cássia, Leon, Padinha, Arinalda e Cleomar pelo apoio e carinho.

À família Furlan, Fátima, Maria Luísa, Sofia, Luís, por me acolherem sempre que necessário, pelos momentos de descontração e amizade.

Ao Marco Aurélio que foi solidário, amigo, que sempre respondeu positivamente a cada pedido de ajuda.

Ao Uvanderon que foi essencial na reta final da pesquisa, por ter me ajudado a dar os contornos finais à tese.

À família Gomes Machado, Cláudio, Vitória e Lucas, pelo carinho, solidariedade, disponibilidade e pelos momentos “em família”.

À Aline e aos meus pais, Carlos e Márcia, devo dedicação, apoio e afeto. As palavras fogem e, por isso, como agradecimento recorro às palavras de Florestan Fernandes eternizadas na dedicatória do livro *A integração do negro na sociedade de classes*: espero que encontrem nas páginas desta tese motivos para relevarem a minha ausência, minhas falhas e me quererem bem.

Por fim, à Capes pelo financiamento dos estudos.

A sociologia não valeria uma missa se não fosse possível associar a pesquisa sociológica à revolução democrática na sociedade brasileira.

Florestan Fernandes

BORGES NETTO, Mario. **A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NA OBRA DO INTELLECTUAL FLORESTAN FERNANDES (1954-1964)**. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2016.

RESUMO

Esta tese elegeu como objeto de pesquisa a militância de Florestan Fernandes (1920-1995) no campo educacional, no período de 1954 a 1964. Nosso objetivo foi pesquisar os escritos educacionais de Florestan Fernandes, tendo como horizonte de análise a sua militância como intelectual em defesa da educação pública no contexto da elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961. Em um contexto de crescente industrialização e de consolidação do capitalismo brasileiro era urgente a adequação da educação à ordem social livre competitiva. Em resposta a essa demanda, teve início a elaboração do projeto de LDB, cuja proposta original vislumbrava a democratização da educação e do ensino por meio da escola pública. A tramitação do projeto no Congresso Nacional motivou um caloroso debate educacional entre os defensores das escolas privadas, que se sentiram prejudicados com a proposta inicial do projeto de LDB, e os defensores das escolas públicas que, diante dos ataques da elite conservadora, mostravam que a escola pública era uma instituição compatível com a nova ordem social livre competitiva que se aspirava sedimentar. Os ataques à escola pública ganhavam forças políticas e se materializou no que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda, um projeto substitutivo à proposta inicial, de autoria do deputado udenista Carlos Lacerda, que portava em si os princípios religiosos e interesses mercadológicos. Diante da aprovação de tal substitutivo, surgiu um movimento de intelectuais e educadores conhecido na historiografia como Campanha em Defesa da Escola Pública (Campanha), que lutaram no congresso nacional, nos círculos intelectuais e na imprensa em defesa da escola pública, do qual Florestan Fernandes fez parte. O sociólogo em destaque participou ativamente da Campanha, publicou textos na imprensa, proferiu palestras e conferências denunciando o caráter privatista do Substitutivo Lacerda. A sua participação na Campanha lhe conferiu a insígnia de principal defensor da causa. São vários os textos educacionais de Florestan Fernandes escritos no calor da militância, os quais constituem volumosa parte das suas análises sobre a educação brasileira. Por meio da nossa pesquisa compreendemos que a luta pela transformação radical da sociedade brasileira e pela superação dos dilemas educacionais conferiram unidade a atuação de Florestan Fernandes dentro e fora do espaço acadêmico e coerência entre sua visão de mundo e ação intelectual. Foi o momento em que o sociólogo aliou sua formação intelectual, seu conhecimento teórico, à capacidade de persuasão, de dirigente, para conscientizar e convocar os outros cidadãos a transformar a realidade. Isso nos levou a defender a tese de que os escritos educacionais se fazem centrais para entender Florestan Fernandes como intelectual, pois os mesmos são a manifestação de sua militância, de suas ações práticas no interior da luta de classes. Os seus textos sobre a educação, escritos no período de elaboração e tramitação do Projeto de LDB no Congresso Nacional, expressavam a ação engajada de um intelectual militante na luta pela democratização da cultura e da educação.

Palavras-chave: Educação; História da educação; Florestan Fernandes; intelectual; dilema educacional brasileiro.

BORGES NETTO, Mario. **THE CENTRALITY OF EDUCATION IN THE WORK OF THE INTELLECTUAL FLORESTAN FERNANDES (1954-1964)**. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2016.

ABSTRACT

This thesis has the objective of analyzing the militancy of Florestan Fernandes (1920-1995) in the educational field, from 1954 to 1964. The goal was to research the educational writings of Florestan Fernandes having, as the basis of analysis, his militancy in defense of public education in the context of elaborating the National Education Law (in Portuguese LDB) n. 4.024 of 1961. In the context of rising industrialization and consolidation of Brazilian capitalism it was urgent to adjust the education to the competitive free social order. In response to that demand there was the start of the elaboration of the law project of the LDB, whose original proposal saw democratization of education and teaching through public school. While the bill followed its legal courses in the National Congress there was a heated educational debate among the private school defenders; who felt they were being aggrieved by the initial proposal of the project of LDB, and the public school defenders; who showed the public school was a compatible institution with the new competitive free social order that was on its way to sediment despite the attacks of the conservative elite. The attacks to public school gained political forces and were materialized in what was known as Substitutivo Lacerda, a substitute bill to the initial proposal that was written by the congressman who belonged to UDN (National Democratic Union) Carlos Lacerda; and it had religious principles and marketable interests. As the substitute bill was approved there was a movement of intellectuals and educators known in history as Campaign to Defend Public School (or simply Campaign). They fought in the national congress, in the intellectual circles and in press to defend public school, Florestan Fernandes took part in that movement. He participated in the Campaign in an active way, he published texts, gave lectures and conferences to denounce the private character of the substitute bill (Substitutivo Lacerda). His participation in Campaign granted him the merit badge of the principal defender of the cause. There are several educational texts written by Florestan Fernandes in the heat of militancy and they are a huge part of his analysis of Brazilian education. This research showed that the fight for the radical transformation of the Brazilian society and for the overcoming of the educational dilemmas gave consistency to the acting of Florestan Fernandes in and out of the academic space and coherence between his world view and his intellectual action. That was the moment the sociologist united his intellectual formation and his theoretical knowledge to his capacity of persuading others to make other citizens conscious and to call them to transform reality. That took us to defend that the educational writings are essential to understand Florestan Fernandes as intellectual because the same texts manifest his militancy, his actions inside the fight among classes. His texts about education written during the elaboration and the legal course of the bill of LDB in the National Congress expressed the engaged action of an intellectual militant in the fight for democratization of culture and education.

Keywords: Education; History of Education; Florestan Fernandes; intellectual; Brazilian educational dilemma.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quantidade de estrangeiros e elementos nacionais nas ocupações urbanas na cidade de São Paulo (1894)	84
Quadro 2 – Quantidades de unidades escolares e matrículas gerais por nível de ensino, no período de 1907 a 1938	106
Quadro 3 – Relação dos dados referentes à matrícula geral e a população nacional, no período de 1907 a 1938	108
Quadro 4 - Distribuição percentual dos ramos do ensino no Brasil por unidades escolares, matrícula geral e conclusões de curso em 1957	112
Quadro 5 – Pessoas presentes, de 10 anos e mais, que possuem curso completo, por grau de ensino, segundo as regiões (1950)	113
Quadro 6 – Porcentagem dos alunos pelas cinco séries	115
Quadro 7 – Conclusões de curso no ensino primário (Cursos de 3 e de 4 séries)	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação dos números absolutos da população nacional e da matrícula geral entre os anos de 1907 a 1938	109
Gráfico 2 – Variação da percentagem da população matriculada entre os anos de 1907 a 1938	110
Gráfico 3 – Relação números de matrículas e conclusões de no nível primário e matrículas no secundário (1957)	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da produção industrial (1920)	143
Tabela 2 – Porcentagens das participações da agricultura e da indústria no PIB brasileiro, a preços de 1949	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDE	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico
Campanha	Campanha em Defesa da Escola Pública
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
ELSP	Escola Livre de Sociologia e Política
EUA	Estados Unidos da América
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Petrobrás	Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima
PIB	Produto Interno Bruto
PSD	Partido Social Democrático
PSR	Partido Socialista Revolucionário
PT	Partido dos Trabalhadores
Sudene	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FLORESTAN FERNANDES, UM INTELLECTUAL SOB ESTREMAS: ENTRE O REFORMISMO ACADÊMICO E A REVOLUÇÃO POLÍTICA	26
2.1. O sociólogo militante que muitos conhecem	27
2.2. A força de um argumento: a tese da ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes	35
2.3. “Os pontos fora da curva”	63
2.4. À guisa de síntese	68
3. O DILEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM CONTEXTO DE MUDANÇA SOCIAL	72
3.1. O Brasil no vértice dos tempos	76
3.2. Em questão, o dilema educacional brasileiro: a educação como elemento de demora cultural	102
4. O POSICIONAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES NA LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL	132
4.1. Modelos econômicos em disputa, projeto de nação em construção	139
4.2. O debate educacional em torno da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961	150
4.3. Pela democratização da educação: a participação de Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	205

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tomamos como objeto de pesquisa a ação de Florestan Fernandes (1920-1995) no campo educacional no período de 1954 a 1964. A presente pesquisa elegeu como foco de análise a militância do intelectual em defesa da educação pública no período de elaboração e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 1961. Sociólogo de formação, professor catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), um dos principais estudiosos da constituição da sociedade e do capitalismo brasileiro, autor de importantes estudos sobre os indígenas e os negros no Brasil, defensor das causas dos grupos subalternos, Florestan Fernandes ficou marcado na historiografia da educação brasileira por seu envolvimento ativo e persistente na luta em defesa da escola pública.

A vida de Florestan Fernandes foi marcada pelo seu envolvimento direto com a educação. Foram aproximadamente 36 anos de militância pela democratização da educação brasileira. Entre os anos de 1959 e 1961, participou da Campanha em Defesa da Escola Pública contra as propostas de teor privatista, relativas à primeira LDB, e foi signatário do *Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados*, publicado em 1959. Pronunciou conferência e escreveu vários textos contra a Reforma Universitária de 1968, que culminou na lei nº 5.540 de 1968. Na década de 1980, após retorno do exílio, como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo, foi presidente da Comissão da Família, da Educação, Cultura, Esportes e da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, da Constituinte de 1988. E já debilitado pela enfermidade que o levaria a óbito, envolveu-se no debate sobre a segunda LDB, promulgada em 1996.

Como é possível notar, a educação foi um elemento constante na obra de Florestan Fernandes, desde os seus primeiros escritos na década de 1950 até os últimos artigos publicados na década de 1990 sobre o projeto da LDB 9.394/96. A educação se manifestava em diferentes âmbitos de sua vida intelectual e política, fosse na docência, enquanto professor de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), nas pesquisas, na militância em defesa da educação pública e no que Dermeval Saviani (1996) denominou de ação “publicística”.

O primeiro aspecto enfoca a figura do professor Florestan, evidenciando o profundo significado educativo que marcou o seu magistério. O segundo aspecto destaca o lugar ocupado pela educação nas investigações científicas por ele realizadas. O terceiro refere-se ao seu engajamento na luta em defesa da educação pública, desde a campanha em defesa da escola pública até a

sua atuação como deputado federal. Finalmente, o quarto aspecto coloca em evidência o publicista incansável, empenhado em divulgar sob todas as formas a seu alcance, a causa da defesa de uma escola pública de qualidade acessível a todos os brasileiros (SAVIANI, 1996, p.71).

A ação de Florestan Fernandes, enquanto intelectual, e a sua obra constituem um legado sobre uma época de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram a história brasileira no século XX. A busca sistemática em dar sentido aos seus próprios trabalhos conduziu Florestan Fernandes à inserção compromissada no âmbito acadêmico-científico e na luta política pela transformação da realidade brasileira. Os esforços teóricos, dedicados à compreensão do contexto em que vivenciava, bem como a reflexão sobre a sua prática acadêmica e político-social renderam a Florestan Fernandes uma vasta obra dedicada a variadas temáticas, dentre elas, a educação.

Sua obra aborda os mais variados temas. Entre as décadas de 1940 e meados de 1950, as temáticas mais abordadas por Florestan Fernandes em seus estudos eram relacionadas ao folclore paulistano, à organização social dos índios Tupinambá, às relações raciais entre negros e brancos e aos ensaios sobre a formação e o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. Desse período, destacam-se os livros *A organização social dos Tupinambá*¹ (1949), *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*² (1952), o conhecido relatório da pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), organizado em parceria com Roger Bastide, *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (1955), *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* (1961), que, apesar de ter sido publicado no início dos anos de 1960, seus textos foram produzidos entre 1940 e 1950.

Durante as décadas de 1950 e 1970, Florestan Fernandes dedicou esforços para contribuir com a constituição e consolidação da sociologia enquanto ciência e campo de pesquisa no Brasil. Nesse período, sua produção deu destaque para as questões teórico-metodológicas da sociologia, seus objetos e *modus operandi*, bem como a função social do sociólogo. Foram vários livros e textos sobre a temática, dentre os quais podemos destacar *Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia*³ (1953), *Ensaio de*

¹ *A organização social dos Tupinambás* (1949), que lhe garantiu em 1947 o título de mestre em Ciências Sociais pela Escola Livre de Sociologia e Política.

² Tese com a qual defendeu o título de doutorado em 1951, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

³ Tese de livre-docência para a Cadeira de Sociologia I defendida em 1953, mesmo ano de sua publicação.

sociologia geral e aplicada (1960), *A sociologia numa era de revolução social* (1963), *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1967), *Elementos de sociologia teórica* (1970), *A sociologia no Brasil* (1977), *A condição de sociólogo* (1978).

Há os escritos dedicados à reflexão sobre a constituição da sociedade brasileira, cuja maior referência, utilizada por Florestan Fernandes como objeto de pesquisa, foi o descompasso entre o desenvolvimento econômico do capitalismo brasileiro e o desenvolvimento político e social da nação. Desse esforço intelectual para entender a sociedade brasileira, surgiram os livros *Mudanças sociais no Brasil* (1960), *A integração do negro na sociedade de classes*⁴ (1964), *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968), *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (1973) e *A revolução burguesa no Brasil* (1975).

Ao longo de sua carreira política e acadêmica, Florestan Fernandes produziu vários escritos sobre a educação e a escola pública no Brasil. A maioria dos escritos do sociólogo sobre a educação são textos avulsos que foram elaborados no interior das lutas políticas vivenciadas por ele e publicizados na imprensa escrita e por meio de conferências. Posteriormente, a maior parte desses textos foi organizada em coletâneas: *Educação e sociedade no Brasil* (1966); *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975); *O desafio educacional* (1989); *Tensões na educação* (1995).

A escolha da militância de Florestan Fernandes na educação como temática de nossa pesquisa remete à fase anterior de nossa formação, o mestrado, momento em que estudamos a questão educacional na obra de Marx e Engels. Nossa pesquisa nos revelou que Marx e Engels não possuíam uma pedagogia, mas que seus escritos sobre a instrução da classe trabalhadora se constituíram em fundamentos analíticos para pensarmos a educação na sociedade de classes e possíveis propostas socialistas para a pedagogia. Diante dos nossos resultados, um professor nos sugeriu como objeto de pesquisa futuro os escritos de Florestan Fernandes, pois se tratava de um sociólogo brasileiro marxista que muito escrevera sobre a educação. Portanto, os seus escritos sobre educação poderiam nos indicar as possíveis contribuições da teoria marxiana e marxista⁵ para a constituição da história da educação brasileira.

⁴ *A integração do negro na sociedade de classes*, tese defendida e publicada em 1964, com a qual Florestan Fernandes foi aprovado no concurso de cátedra para a disciplina de sociologia I, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP).

⁵ No campo dos estudos marxistas é usual diferenciarmos as teorias que foram produzidas por Marx e Engels, denominadas de “marxianas”, daquelas que foram produzidas por outros autores a partir do método materialista histórico dialético, denominadas de “marxistas”.

Aquela sugestão se tornou para nós um desafio, pois se tratava da obra de um intelectual muito falado e pouco conhecido, sobretudo, no curso de graduação em pedagogia, do qual somos egressos. Assumimos a tarefa e pensamos em um projeto de pesquisa para ser realizado no doutorado. No projeto inicial propúnhamos analisar os escritos educacionais que compõem a obra de Florestan Fernandes. Já no primeiro ano de doutoramento, em 2013, nossas aspirações começaram a ser problematizadas diante dos inúmeros trabalhos que a academia produziu sobre Florestan Fernandes. Nesse mesmo ano fizemos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos defrontamos com 55 dissertações e teses sobre o referido intelectual em um intervalo temporal de 20 anos, nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Diante do que já havia sido produzido sobre a vida e obra de Florestan Fernandes, vimo-nos diante da necessidade de fazer um levantamento sobre essa produção. Para tanto, privilegiamos como fontes as dissertações e teses produzidas pelos Programas de Pós-graduação brasileiros de diferentes áreas de concentração, nos quais há produções sobre a inserção de Florestan Fernandes no debate educacional brasileiro. Para a realização dessa pesquisa, encontramos 20 dissertações e teses que atendiam aos nossos critérios de seleção: relação direta com a temática “Florestan Fernandes e a educação” ou, de maneira indireta, mediada pelos debates sobre a função atribuída aos intelectuais, sobre a sua sociologia e/ou sobre a produção sociológica brasileira.

No decorrer da nossa revisão bibliográfica, deparamo-nos com uma tese que assume a hegemonia teórica sobre as demais, a saber, a tese da ruptura epistemológica na teoria e prática de Florestan Fernandes, de Bárbara Freitag (1987). Para a autora, assim como Althusser dividiu Marx em jovem e maduro, a vida e obra de Florestan Fernandes se constituíam em duas fases: uma, que durou até 1968, em que ele assumia a postura “academicista-reformista” diante da realidade educacional brasileira, e outra, após a sua aposentadoria compulsória em 1969, em que ele se revelava um intelectual “político-revolucionário” (FREITAG, 1987, p.164-165).

Nossa pesquisa revelou que a referida tese foi citada em todos os 20 trabalhos analisados, sendo que um pequeno grupo não a assume, enquanto a maior parte dos autores, cada um a seu modo, adotam a tese de Freitag (1987) como fundamento, pressuposto ou ponto de partida. O que podemos notar é que a tese da ruptura epistemológica (FREITAG, 1987) oferece às demais um repertório teórico inicial de interpretação do objeto que é modificado conforme as circunstâncias e as especificidades das pesquisas demandam. À medida que diferentes autores assumem esse repertório e o repetem em seus trabalhos, contribuem para

ampliar o significado e acrescentar novos elementos à tese original. Isso pode ser notado na segunda parte de nosso trabalho quando diferentes autores, para dar respostas aos seus problemas de pesquisa, assumiram a tese de Freitag (1987) e, com ela, referendaram e fundamentaram seus trabalhos. Conforme alcançavam os resultados pretendidos, ampliavam o significado da tese inicial, reforçando-a, mantendo-a.

Para o grupo de autores que referenciaram suas pesquisas na tese de Freitag (1987), os estudos e as condutas de Florestan Fernandes ante a realidade brasileira eram condicionados pela fase que o sociólogo vivenciava. No que tange ao campo educacional, segundo esses autores, o modo como Florestan Fernandes se inseriu e se posicionou na luta pela educação variou de acordo com as fases. Por exemplo, o seu envolvimento com as questões e o debate educacional na década de 1950 e 1960, conforme a tese de Freitag (1987), assumiu conotações acadêmico-reformistas. Isso implica considerar que sua participação na luta em defesa da escola pública, no interior de um movimento eminentemente político, não passava da expressão prática do seu compromisso com a ciência, por isso considerada uma posição academicista. A insígnia de reformista se justificaria pela característica do grupo do qual participou e a finalidade do movimento: um grupo constituído majoritariamente por intelectuais e educadores liberais-burgueses, cuja finalidade era garantir a reforma da educação nacional de modo que ela constituísse o meio para viabilizar a inserção e adequação dos cidadãos ao sistema capitalista brasileiro. Por outro lado, sob os auspícios da tese da ruptura epistemológica, após a década de 1970, na ditadura militar, seus escritos sobre educação assumiram radicalidade e conotações político-revolucionárias. Florestan Fernandes, desiludido com a academia, dedicar-se-ia à ação publicista e político-partidária. Seus textos sobre educação passavam a carregar forte teor marxista e clamores aos trabalhadores pela revolução socialista.

Diante desse cenário bibliográfico, delineamos a nossa proposta de pesquisa. Inquietava-nos o modo como a maior parte da historiografia interpretou a relação de Florestan Fernandes com as questões educacionais brasileiras nas décadas de 1950 e 1960. Dois questionamentos constituíram o nosso problema de pesquisa: Qual o lugar dos escritos educacionais na obra de Florestan Fernandes? Quais foram as motivações que conduziram o intelectual ao debate educacional e à militância em defesa da escola pública? Problematizar as produções acadêmicas sobre a relação do sociólogo com a educação nos permitiu definir o nosso objetivo: pesquisar os escritos educacionais de Florestan Fernandes, tendo como horizonte de análise a sua militância como intelectual em defesa da educação pública no contexto da elaboração e tramitação da LDB nº 4.024, de 1961.

Nossa pesquisa focou na militância de Florestan Fernandes na luta pela educação pública, na ação prática do intelectual, pois partimos do suposto que é a prática que confere sentido e fundamento às ideias produzidas, e não o contrário. Em vista de recuperar o intelectual, suas ideias e ações sociais no contexto vivenciado, privilegamos, enquanto instrumento analítico, o modo consciente de intervenção do intelectual na realidade, baseado em seu sistema teórico. A isso denominamos de **ação intelectual**. Adjetivamos o termo **ação** com a categoria **intelectual**, pois entendemos que a função social de um intelectual é específica e se difere dos outros sujeitos sociais, qual seja, ser um organizador das massas de homens, um organizador de ideias, um dirigente (GRAMSCI, 2007). Passamos a entender a ação intelectual como uma prática social consciente e deliberada, por isso uma atividade teórico-prática, adequada a fins de organização ideológico-cultural⁶, cuja implicação é o direcionamento político das condutas de sujeitos individuais de diferentes classes e/ou grupos sociais. Na prática, as ações intelectuais assumem necessariamente caráter classista e sua finalidade pode variar conforme o grupo social⁷ com o qual o intelectual está comprometido politicamente, expressando-se de diferentes formas: ação intelectual mantenedora, transformadora ou, na sua radicalidade, revolucionária.

Para dar respostas ao nosso objetivo, delimitamos como recorte a seleção de escritos de Florestan Fernandes, produzidos entre os anos de 1954 a 1964. Tendo em vista a temática e o objetivo da nossa pesquisa, esse recorte se justifica, pois a maioria dos seus textos educacionais é desse período, quando Florestan Fernandes se colocou a serviço da luta contra o que ele denominou de “a conspiração contra a Escola Pública” (FERNANDES, 1963), expressa pelo seu envolvimento na Campanha em Defesa da Escola Pública (Campanha), de 1959 a 1961. A Campanha foi um movimento em defesa da educação pública no Brasil que mobilizou diversos intelectuais e educadores. “Essa campanha se estruturou formalmente por ocasião da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada na cidade de São Paulo em 5 de maio de 1960 [...]” (FERNANDES, 1963, p.115, nota 7). Foi um movimento em resposta ao debate travado entre os intelectuais brasileiros de diferentes posicionamentos teórico-políticos sobre a reconstrução educacional, em torno das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁶ Ideologia aqui é entendida, na acepção gramsciana, enquanto um conjunto de ideias que pode, ou não, assumir a conotação de falsa consciência (GRAMSCI, 2007).

⁷ Lançamos mão da categoria grupos sociais por considerar que as classes sociais não são homogêneas, portanto, compostas de agrupamentos, ora distintos material e objetivamente, com táticas políticas diferentes, mas o que os une são as condições materiais e a visão de mundo por eles reproduzida, o projeto societário posto em prática.

Entre as décadas de 1940 e 1960 o país vivenciou um debate educacional que estava intimamente relacionado com a implantação de um projeto nacional de desenvolvimento econômico que implicava na racionalização e modernização administrativa e política do país, o que exigia uma formação adequada. A elaboração de uma LDB passou a fazer parte da agenda do governo federal. A lei deveria redefinir a organização da educação nacional, tendo como referência as mudanças sociais, engendradas pela industrialização e urbanização. Além disso a LDB redefiniria o papel do Estado diante da educação e alteraria as regulamentações estabelecidas por Gustavo Capanema por meio das Leis Orgânicas do Ensino.

No final da década de 1950, o debate educacional em torno da LDB atingiu seu ápice. Dois grupos distintos de intelectuais e políticos polarizaram a disputa e buscaram imprimir na LDB as propostas e os interesses que representavam. De um lado, os educadores e intelectuais comprometidos com o fortalecimento e ampliação da rede pública de ensino, em sua maioria, inspirados pelos ideais da Escola Nova. De outro lado, os defensores da rede privada de ensino, religiosos e empresários da educação, que tinham como seu principal porta-voz o deputado Carlos Lacerda. Como resposta a esse debate, Florestan Fernandes se inseriu ao lado dos intelectuais que defendiam a escola pública, participou da Campanha e se tornou o principal defensor da causa, segundo Ester Buffa (1979). No interior desse movimento, o sociólogo uspiano iniciou a sua militância ativa pela educação, proferiu conferências e palestras sobre as consequências da LDB e produziu a maioria de seus escritos sobre a educação brasileira.

No que se refere aos marcos temporais, demarcamos 1954 por se tratar do ano em que Florestan Fernandes foi contratado pela USP para a cadeira de sociologia I. Esse fato é marcante em sua vida, pois representou a conquista das condições materiais e objetivas que proporcionou ao intelectual se dedicar integralmente ao trabalho acadêmico. Já o ano de 1964 foi o momento em que Florestan Fernandes defendeu a tese *A integração do negro na sociedade de classes* que o tornaria professor catedrático da FFCL da USP, efetivado por concurso de títulos e provas a partir de 23/02/1965.

Essa tese é emblemática para a nossa pesquisa, pois, apesar de tratar da questão racial, o intelectual estava de fato problematizando os fundamentos da constituição e organização da sociedade brasileira na transição do século XIX para o XX. Estudar os negros não foi fortuito. O processo de construção da ordem social livre competitiva no Brasil, a partir dos moldes capitalistas, tem nas suas raízes um movimento de desagregação de uma ordem social senhorial escravocrata. O modo como se deu o processo de desintegração da produção escravista e as tentativas de integração do liberto numa produção livre de trabalho assalariado

foram os elementos que pautaram os processos de construção e consolidação do capitalismo brasileiro no século XX e impactaram na organização da educação nacional.

As análises sociológicas de Florestan Fernandes (1963; 1966; 1971; 2008) sobre a educação nacional tomam como base o processo de transição da ordem social escravocrata para a ordem livre competitiva que configurou o capitalismo brasileiro. O Brasil passava por transformações na esfera produtiva, resultantes da desintegração do modo de produção escravista, que dinamizaram o processo de urbanização e a recomposição da política nacional. Em um momento de mudanças sociais, quando o padrão social escravista que engendrou a dinâmica da sociedade brasileira desde o período colonial passou a ser substituído por um padrão cujas bases estavam no trabalho assalariado e na livre competição entre os indivíduos, a educação se tornou um elemento de integração social. Por meio dela, pensava-se ser possível o ajustamento do indivíduo à sociedade em mudança, pois permitiria alinhar as condutas dos sujeitos aos valores e princípios próprios da nova ordem social.

Para Florestan Fernandes (1971), a educação brasileira não acompanhou as mudanças sociais as quais o país vivenciava e, em certa medida, impediam o progresso da constituição da ordem social livre competitiva. O contexto de mudança do século XIX para o XX demandou alterações em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), na estrutura, organização, funcionamento, que foram correspondidas de forma parcial por meio das reformas capitaneadas pelo governo central e pelos Estados da federação. Para o autor, ajustar a educação ao ritmo das mudanças sociais somente seria possível mediante uma reforma educacional, capaz de reestruturar o sistema de ensino em âmbito nacional. O intelectual enxergava na elaboração da primeira LDB o momento adequado para se repensar a educação nacional e por isso se envolveu no debate e fez parte do grupo de intelectuais e políticos que defendiam a escola pública.

A militância de Florestan Fernandes pela educação no contexto das décadas de 1950 e 1960 ficou marcada na historiografia. Saviani (1996, p.78) afirma que ao longo de toda a obra de Florestan Fernandes é possível perceber um intelectual que assume a posição crítica e militante,

[...] que encara a educação seja como objeto de análise científica seja como campo de intervenção prática, ambos os aspectos requerendo, de forma articulada, a contribuição do sociólogo e sua colaboração com os educadores na obra de reconstrução do sistema educacional brasileiro.

Tal como Adriana Josefa Ferreira Chaves (1997) sugere, entendemos que os escritos de Florestan Fernandes sobre a educação nos revelam que ele foi o típico intelectual

caracterizado por Marx na terceira tese sobre Feuerbach⁸, um educador que foi educado pelas circunstâncias, que se modificou à medida que intervia na realidade. Florestan Fernandes tomou a educação brasileira como um objeto de seus estudos à medida que era “convocado” pelas circunstâncias a se envolver com as lutas sociais em vista da transformação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, defendemos que a luta pela transformação radical da sociedade brasileira e pela superação dos dilemas educacionais conferiu unidade à atuação de Florestan Fernandes dentro e fora do espaço acadêmico e coerência entre sua visão de mundo e ação intelectual. A busca por construir alternativas revolucionárias para a sociedade brasileira foi um elemento permanente em sua obra e a militância tornou-se uma constante na sua vida. Desde a década de 1940, no início do período de sua formação acadêmica, o intelectual se empenhava na luta pela revolução socialista no interior do Partido Socialista Revolucionário⁹ (PSR), propósito que se tornou uma constante em sua vida e o conduziu, posteriormente, a exercer de modo indissociável as atividades de sociólogo e de militante. Expressão disso foi o seu envolvimento na luta pela educação pública no interior da Campanha, que representou a expressão prática de suas proposições e o compromisso com a visão de mundo e as causas dos grupos sociais subalternos.

Os escritos educacionais de Florestan Fernandes representam a marca de sua militância e do exercício de seu papel de intelectual. Para nós, esses escritos se fazem atuais, pois expõem a crítica moral que Florestan Fernandes fez, e que ainda ecoa, aos intelectuais quanto ao seu papel na sociedade: denúncia ou combate? O sociólogo em questão considera que tanto a denúncia quanto o combate são tarefas complementares, inerentes à conduta do intelectual, contudo sua militância na educação revela seu posicionamento combativo e o peso que atribui à iniciativa prática da luta política, ou seja, ao combate.

O referido autor atribui a todos os cidadãos a responsabilidade quanto aos rumos da sociedade, porém destaca que, ao contrário dos outros agentes sociais, o intelectual tem por dever “[...] compreender a natureza real das exigências do estilo democrático de vida. Êle também deve ser o primeiro a propagar essa verdade e o último a consentir em que ela seja traída ou pervertida” (FERNANDES, 1968, p.196). Para Florestan Fernandes, cabe aos

⁸ “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX; ENGELS, 2007, p.533-534).

⁹ Partido político de inspiração trotskista, formado em 1939, liderado por Hermínio Sacchetta e Heitor Ferreira Lima.

intelectuais, ao lado do povo, construir e defender um regime político em que os grandes objetivos da vida social e o exercício do poder sejam efetivamente definidos diretamente pelo povo e submetidos ao controle deste, com respeito absoluto aos direitos inalienáveis dos homens.

Em outras palavras, Florestan Fernandes cobrava a responsabilidade ética e o compromisso social daqueles que tinham como tarefa a produção e difusão do conhecimento. Cabe destacar que a motivação da crítica não era moral, senão política. O intelectual deve estar atento “[...] à contribuição positiva que a sociedade brasileira tem o direito de esperar de seus intelectuais conscientes [...]” (FERNANDES, 1968, p.187). No que diz respeito às questões políticas, cabe aos intelectuais “[...] pôr em prática aquilo que precisa ser feito para que o estilo democrático de vida não se corrompa, transformando-se no seu oposto, a sujeição consentida de uma maioria fraca a uma minoria prepotente” (FERNANDES, 1968, p.187). Em tempos em que a frágil democracia brasileira sofre com a ascensão oportunista de uma direita conservadora que se aproveita do poder político para ameaçar os direitos sociais, como saúde, previdências e educação, conquistados historicamente pelos grupos sociais subalternos, a obra de Florestan Fernandes nos chama para sairmos à luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, os escritos de Florestan Fernandes se tornam importantes para a história da educação brasileira à medida que nos permite entender que defender a escola pública como um espaço privilegiado de transmissão do conhecimento está na ordem do dia e que ela é um importante instrumento para a classe trabalhadora na luta de classes. Por isso torna-se cada vez mais imperioso retomar as leituras das obras dos intelectuais marxistas que veem que o Estado é um campo de forças que está em disputa e que os trabalhadores não devem se furtar de conquistá-lo. Portanto, por considerar que Florestan Fernandes faz parte desse grupo de marxistas, defendemos que o conhecimento da sua obra é fundamental para o nosso tempo, para avançarmos tanto científica quanto politicamente, na luta de classes.

Para melhor exposição do nosso trabalho, organizamos o texto do modo que segue: na seção 2, *Florestan Fernandes, um intelectual sob extremas: entre o reformismo acadêmico e a revolução política*, expomos a revisão bibliográfica, realizada a partir de 20 dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação até o ano de 2013. O estudo nos revelou que uma tese confere fundamento à maior parte dos trabalhos analisados, e a adesão ou não a essa tese nos permitiu a divisão dos autores em dois grupos: de um lado, aqueles que aproximam Florestan Fernandes do marxismo e da luta dos trabalhadores pela revolução e, de outro, aqueles que referendam a tese da “ruptura epistemológica” (FREITAG, 1987).

Na seção 3, *O dilema educacional brasileiro em contexto de mudança social*, demonstramos as análises sociológicas de Florestan Fernandes sobre a educação nacional na primeira metade do século XX. Para isso, foi necessário balizar os escritos sobre educação com as suas pesquisas acerca da mudança social no Brasil, manifesta pela desintegração da ordem social senhorial escravocrata e a transição para ordem social livre competitiva. Na seção 4, *O posicionamento de Florestan Fernandes na luta pela escola pública no Brasil*, apresentamos o sociólogo destacado enquanto um intelectual militante da educação. Nessa parte reunimos os argumentos que sustentam a nossa tese da centralidade dos escritos educacionais para compreender Florestan Fernandes enquanto um intelectual. Para tanto, tratamos a militância do autor no interior da Campanha em defesa da escola pública, como resposta a um debate educacional, travado entre os defensores da escola pública e os privatistas. A compreensão desse debate nos fez remeter o debate educacional à materialidade posta no contexto e os projetos societários que estavam em disputas.

2. FLORESTAN FERNANDES, UM INTELLECTUAL SOB ESTREMAS? ENTRE O REFORMISMO ACADÊMICO E A REVOLUÇÃO POLÍTICA

Muito se escreveu nos últimos 30 anos sobre a obra e a ação política de Florestan Fernandes, seja sobre a sua contribuição para a criação daquilo que foi denominado de Escola Paulista de Sociologia, seja sobre a sua interpretação acerca dos dilemas sociais brasileiros ou sobre a sua contribuição para a luta em defesa da educação e da escola pública brasileira. Sua obra é vasta, aborda os mais variados temas e é composta por publicações que preenchem o período referente à sua formação acadêmica, década de 1940, e se estendem aos seus últimos anos de vida, década de 1990.

Ao proceder ao levantamento de trabalhos acadêmicos sobre Florestan Fernandes¹⁰, inferimos que pesquisadores de diversas montas se debruçaram sobre o sistema teórico do intelectual destacado em busca de categorias analíticas que contribuíssem para a compreensão das transformações sociais pelas quais a sociedade brasileira passou ao longo da história. No rol das dissertações e teses encontradas constatamos que são várias as áreas do conhecimento que se dedicaram ao estudo sobre a obra de Florestan Fernandes, as quais abordam diversas temáticas.

Dos estudos realizados sobre a obra de Florestan Fernandes, é marcante o tratamento dado às questões educacionais. Os escritos do referido intelectual sobre a educação são objetos explorados pelas diferentes áreas do conhecimento¹¹, tendo a área da educação elevada concentração dos produtos. Quanto às dissertações e teses selecionadas, destacam-se os estudos sobre a inserção de Florestan Fernandes, enquanto intelectual, no debate sobre a escola pública brasileira; suas ideias educacionais, dentre elas, as proposições para o ensino superior brasileiro; e a relação entre sua produção sociológica e os problemas da educação brasileira.

Da produção acadêmica destacada, notamos que, em certa medida, a história da educação brasileira é devedora do empenho de Florestan Fernandes para a construção de uma

¹⁰ O levantamento bibliográfico foi realizado sobre a base de dados, contida no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca encontrou 55 trabalhos nas diferentes áreas do conhecimento, os quais continham no título, ou nas palavras-chave, o termo “Florestan Fernandes”. Do universo de 55 trabalhos, 20 versam diretamente sobre a questão educacional ou sobre temáticas que a tangenciam.

¹¹ A maior parte dos produtos encontrados foi produzida por programas de Pós-Graduação das seguintes áreas do conhecimento: educação, ciências sociais, sociologia e história.

educação pública no Brasil. A educação brasileira foi uma questão social que ganhou relevo nos escritos desse autor e que se manifestou em diferentes âmbitos de sua vida acadêmico-política, fosse na docência enquanto professor de sociologia I da USP, nas pesquisas, na militância em defesa da educação pública e na ação “publicística” (SAVIANI, 1996; MAZZA, 1997). Sua incansável participação na Campanha, entre os anos de 1959 a 1961, conferiu-lhe espaço e motivações para se dedicar à problemática educacional nos anos posteriores. Além dos textos de imprensa e conferências elaborados para dar respostas aos problemas concretos de seu contexto, Florestan Fernandes abordou a educação em outros estudos cujos objetos centrais foram a organização social¹² e as peculiaridades do capitalismo brasileiro.

O levantamento bibliográfico, realizado em nossa pesquisa, permite-nos constatar que o envolvimento de Florestan Fernandes com a luta pela educação pública no Brasil é um objeto privilegiado para os estudos sobre as questões educacionais presentes na sua obra. No que tange a esses estudos, pudemos verificar que as teses criadas são mediadas pelo modo como os seus respectivos autores concebem o posicionamento e as motivações de Florestan Fernandes diante dos problemas educacionais brasileiros. Em outras palavras, os resultados das pesquisas são diretamente influenciados pela maneira como cada estudioso concebe os princípios motivadores e as finalidades das atividades acadêmicas e políticas empreendidas pelo referido intelectual.

2.1. O sociólogo militante que muitos conhecem

No meio acadêmico, em especial, na grande área das ciências humanas, Florestan Fernandes dispensa apresentações. Sua reputação, enquanto um dos maiores pensadores sociais do Brasil, fundador da Escola Paulista de Sociologia, precede-o. Suas ideias progressistas, seu envolvimento político com as organizações coletivas dos trabalhadores e sua atuação como deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) lhe garantiram a insígnia de sociólogo militante, marxista e revolucionário. Essa imagem de intelectual comprometido com “os de baixo” reflete entre os pesquisadores brasileiros, afinados com a

¹² Citamos dois dos principais estudos sobre a ordem social brasileira, nos quais os problemas educacionais brasileiros são investigados como desdobramentos das contradições sociais próprias de uma sociedade capitalista dependente. São elas: *Mudanças sociais no Brasil* (FERNANDES, 2008) e *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (FERNANDES, 1968).

concepção teórica materialista histórico dialética, que o consideram um dos principais teóricos do pensamento marxista no Brasil. Em nossa pesquisa foi possível encontrar diversos trabalhos que caracterizam Florestan Fernandes como um intelectual marxista e revolucionário, o qual dedicou os seus esforços à luta em defesa da educação pública no Brasil em vista da revolução socialista.

Ernesto Renan M. de Freitas Pinto (1992), em sua tese intitulada *A sociologia de Florestan Fernandes*, defende que o marxismo é uma corrente teórica, presente na obra de Florestan Fernandes, desde a publicação da tradução de *A Crítica da Economia Política*, em 1946. Para Freitas Pinto (1992), a obra de Florestan Fernandes expressa a vinculação deste como intelectual socialista nas lutas sociais do momento, dentre elas, o seu comprometimento com a defesa da educação pública e o seu compromisso com a revolução proletária.

Para o autor supracitado, a obra de Florestan possui duas características básicas, ela seria composta por 1) livros plenamente concebidos e acabados e 2) textos fragmentados que marcam a maior parte de sua produção intelectual. Para o autor, a produção fragmentada da obra de Florestan Fernandes é assim caracterizada por ser composta por vários textos produzidos, inicialmente, como artigos de jornais e revistas ou como conferências, comunicações e debates. Posteriormente, esse material é selecionado e organizado na forma de livros temáticos. Assim, foram organizados os livros de cunho teórico, tais como *Fundamento Empírico da Explicação Sociológica*, 1959, *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*, 1970 e *A Natureza Sociológica da Sociologia*, de 1980. Os livros cuja temática central é a educação foram desenvolvidos em processo semelhante e, dessa forma, foram editados *Educação e Sociedade no Brasil*, de 1966, *A universidade brasileira: reforma ou revolução?*, de 1975, *A questão da USP*, de 1984, *O desafio educacional*, 1989.

À primeira vista, a maneira como a obra de Florestan Fernandes está organizada nos induz a considerar os seus escritos sobre a educação como textos de menor valor, secundários e de pouca importância, afinal, o intelectual citado não se deteve a um estudo plenamente concebido, sistematizado e acabado sobre a educação. No entanto consideramos que, por se tratarem de textos produzidos no interior dos debates em que Florestan Fernandes se envolveu, e/ou em respostas a eles, os seus textos sobre a educação tornam-se objetos privilegiados para analisar a sua visão de mundo e a sua conduta *intelectual*, pois expressam teoricamente as suas ações políticas, que são sociais e por isso práticas.

Portanto, consideramos que essa característica dos escritos de Florestan Fernandes, incluindo os textos sobre a questão educacional, manifesta sua condição de intelectual, haja vista que suas elaborações teóricas eram sempre produzidas como respostas a problemas

sociais concretos. A partir disso, defendemos a indissociabilidade da *ciência* e *política* na obra de Florestan Fernandes. Sua condição de acadêmico não o privou de intervir diretamente, ou indiretamente, na realidade e se envolver com os movimentos de lutas pela emancipação humana; ao contrário, entendemos que sua condição de docente da USP conferiu-lhe o lastro necessário para as suas incursões nas lutas políticas diárias.

Defender que o marxismo seja uma corrente central no pensamento de Florestan Fernandes permite a Freitas Pinto (1992) considerar que a atuação política do intelectual uspiano seja um complemento à vida intelectual e acadêmica deste. Ou seja, para um intelectual marxista, ciência e política são duas faces da mesma moeda, afinal, para o marxismo, a ciência é eminentemente política, por isso estas são indissociáveis e complementares. Isso incide diretamente nas interpretações sobre o envolvimento de Florestan Fernandes com o movimento de defesa da educação pública, pois, enquanto militante da causa revolucionária, a educação passa a ser defendida como um elemento necessário para a construção da revolução socialista. Para Freitas Pinto (1992), em todas as situações em que se confronta com os dilemas sociais brasileiros, Florestan Fernandes manteve sua posição de intelectual e cidadão identificado com a perspectiva socialista. Desse modo, “[...] o tema da educação em suas diversas configurações mantém uma vinculação estrutural com o tema da revolução e contra-revolução” (FREITAS PINTO, 1992, p.113).

Ao concordar com Freitas Pinto (1992), Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão (2008) defende que Florestan Fernandes foi um intelectual de esquerda e marxista que dedicou a sua vida a um propósito, compreender para transformar a sociedade brasileira. “Florestan, como intelectual, sempre teve uma posição explícita sobre as finalidades e aos comprometimentos de suas pesquisas. Assim, buscou compreender os padrões de reprodução e os dilemas gerados pelas escolhas sociais da burguesia brasileira” (BARÃO, 2008, p.17). Em vista desse objetivo, Florestan Fernandes produziu “[...] um conjunto de pesquisas e de resultados teóricos capazes de as transformarem em base de sustentação e ponto de partida para [...] outras pesquisas [...] numa possibilidade de intervenção para a mudança social” (FREITAS PINTO, 1992, p.52).

Barão (2008), em sua tese, considera a obra de Florestan Fernandes em sua totalidade, compreendendo-o enquanto um “[...] marxista consequente na interpretação do capitalismo, na realidade brasileira” (BARÃO, 2008, p.19), contribuindo, portanto, para a proposição de categorias importantes para se pensar as possibilidades da revolução, “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem”. É a partir desses aspectos que a autora interpreta o envolvimento de Florestan Fernandes com a educação pública, enquanto um “[...] defensor da

educação escolarizada pública e do desenvolvimento intelectual independente do estudante, especialmente dos filhos dos trabalhadores, ‘os de baixo’” (BARÃO, 2008, p.19).

O trabalho de Barão (2008) se constitui importante por resgatar a centralidade da categoria da revolução na obra de Florestan Fernandes. Para tanto, a autora buscou inventariar as contribuições teóricas de Florestan Fernandes para entender que a consolidação do capitalismo monopolista e suas particularidades históricas no Brasil exigiram do intelectual uspiano o resgate de categorias até então abandonadas, quais sejam, a revolução e a luta de classes. “É neste contexto que Florestan recupera a revolução, a luta de classes. Nos escritos educacionais, propôs referências teóricas e discussões sobre esses valores” (BARÃO, 2008, p.368-369). De acordo com Barão (2008), as recuperações dessas categorias referenciam o debate expresso no livro *Educação e sociedade no Brasil*, as quais se tornaram instrumentais teóricos para explicar e compreender o processo de formação e desenvolvimento dos dilemas educacionais enquanto desdobramento das contradições que são próprias das sociedades capitalistas dependentes.

Disso compreendemos que as diretrizes privatistas e reacionárias das elites conservadoras na educação, alvo das lutas de Florestan Fernandes, no conjunto teórico do referido sociólogo assumem uma característica que é estrutural na sociedade brasileira. A situação educacional brasileira passa a ser entendida no interior da constituição do capitalismo dependente no Brasil, o qual, por suas características internacionalistas, impediu a progressão das revoluções democráticas, empreendidas pela ala progressista da burguesia nacional, apoiada pela classe trabalhadora. A condição de dependência tem como fundamento uma burguesia nacional pró-imperialista que é incapaz de dinamizar uma vinculação com os problemas nacionais de forma criativa, para promover saídas viáveis para o conjunto da sociedade, inclusive para os problemas educacionais (BARÃO, 2008), haja vista que seus compromissos com o capital e com a burguesia internacional impedem de levar a cabo as transformações sociais necessárias para consolidar o Brasil enquanto uma sociedade de classes. Assevera a referida autora que

Toda essa situação levou Florestan a assumir a tarefa teórica de compreender e explicar a especificidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil: o que restou das relações coloniais e o que coloca o país na órbita de um capitalismo dependente. [...] Conhecer a formação e o desenvolvimento do capitalismo era a tarefa teórica assumida por Florestan a partir deste curso e, posteriormente, realizada com a elaboração do livro sobre a revolução burguesa (BARÃO, 2008, p.172).

Para Barão (2008), Florestan Fernandes traz grandes contribuições para a área educacional quando explicita que os encaminhamentos privatistas na educação, pelos quais o Brasil passou, são estruturais na sociedade brasileira e isso impõe um padrão de políticas educacionais cuja consequência mais evidente é a interdição da constituição de um sistema nacional de educação. Na perspectiva da autora, isso se constitui como “[...] um dos elementos que dificultam a revolução nacional e a revolução democrática. Por outro lado, a fragmentação permite a manutenção do desenvolvimento desigual, impedindo a democratização das oportunidades e interferindo na qualidade educacional” (BARÃO, 2008, p.370).

A dissertação intitulada *Contra-revolução prolongada e reforma da educação profissional: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010)*, de Luana Luna Teixeira (2012), apresenta um Florestan Fernandes marxista e revolucionário. A autora se utiliza das análises desse intelectual sobre a constituição e as características do capitalismo brasileiro para lançar luz ao seu objeto de estudo, qual seja, a educação profissional brasileira nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva.

O trabalho de Teixeira (2012) nos apresenta que a educação na obra de Florestan Fernandes é tratada como desdobramento das lutas de classes, um projeto de formação humana que se forja na correlação de forças, pelas quais projetos político-econômicos distintos se digladiam para imprimir seus princípios e finalidades nas políticas educacionais. De acordo com a autora, a utilização das categorias florestanianas para analisar a educação brasileira nos permite, a partir de seu horizonte intelectual, o marxismo, desvelar a essência mercantil, privatista e não democrática das políticas educacionais, engendradas pelo Estado brasileiro. “Comumente travestida por uma aparência progressista, põe em relevo a manutenção e a continuidade da contra-revolução preventiva e prolongada, como bem observou Fernandes na sua vasta obra sociológica e educacional” (TEIXEIRA, 2012, p.161-162).

Teixeira (2012) considera que a contribuição do pensamento sociológico de Florestan Fernandes na formulação de conceitos e categorias para o desvelamento da essência dos fenômenos educativos não está somente em seus textos, mas na militância por ele empreendida pela revolução socialista. Em concordância com Saviani (1996), Teixeira (2012) denomina Florestan Fernandes de *o militante da educação pública* e reforça que a luta deste pela educação extrapola o envolvimento direto com os movimentos em defesa da escola pública, mas se expressa nos esforços por ele empreendidos na formação de novos quadros intelectuais.

Saviani (1996) ao situar a condição do professor-educador na trajetória de Florestan Fernandes, entende que o mesmo “em lugar de se constituir simplesmente como um professor – sem dúvida, sério, consistente e responsável – “(Idem, p. 03) foi levado a converter a Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia da USP, sob sua responsabilidade de 1952-1953, “num verdadeiro espaço educativo destinado a formar quadros de alto nível no campo das ciências sociais.” (Idem, p.03). Desse modo, percebe o autor que apesar de Florestan não ser um pedagogo e nem mesmo um cientista da educação no sentido especializado do termo, a radicalidade com que o mesmo assumiu a condição humana sobremaneira presente nas suas reflexões, ações e pesquisas, levou-o a atuar como um verdadeiro educador, ou seja, aquele “que pratica a educação com a consciência clara de quem a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos.” (Idem, p.03). Para nós, a confluência da radicalidade humana aos estudos sociológicos de Fernandes, ganha fôlego na assunção por parte desse autor da teoria marxista como basilar para a reflexão dos problemas do Brasil e da América Latina (TEIXEIRA, 2012, p.170-171).

Sustentada nos escritos de Saviani (1996), Teixeira (2012) recupera as frentes de luta de Florestan Fernandes na defesa da educação pública e nos revela que a militância deste pela educação remonta à década de 1940, seja como estudante e professor-assistente universitário, seja nas publicações e militâncias no PSR. Para os autores mencionados, o início de sua carreira docente, enquanto professor assistente na cadeira de sociologia II da FFCL da USP, já acenava para as intersecções entre a sociologia e os problemas da sociedade brasileira, demonstrando as articulações que Florestan Fernandes tentava fomentar em busca de construir uma *sociologia crítica e militante*.

Teixeira (2012) destaca que o auge da militância de Florestan Fernandes pela educação pública foi o seu envolvimento ativo na Campanha e seu desdobramento, o debate em torno do projeto de LDB. Para a autora, esses envolvimento de Florestan Fernandes na luta pela educação pública, seja no interior da USP, seja nos movimentos políticos, expressam o seu vigor e compromisso de classe. Sua trajetória nas lutas nos permite entender a educação na sua materialidade, analisá-la no interior da luta de classes a partir das concepções antagônicas de educação que se colocam na defesa dos ideais classistas por projetos de formação humana. Nesse sentido, a escola pública brasileira apresenta-se marcada pela profunda desigualdade no acesso e pela escassez de condições igualitárias de permanência para os filhos da classe trabalhadora (TEIXEIRA, 2012).

Além do envolvimento com a Campanha, Florestan Fernandes esteve presente nos movimentos em defesa da universidade pública, no debate sobre a reforma universitária, empreendida pelo governo militar na década de 1960. Os trabalhos de Amilton Costa (2005) e

Artur de Moraes Silva (2010) tratam dessa temática, a qual, para ambos, expressa a filiação teórica e o compromisso de classe de Florestan Fernandes. Para Costa (2005), a luta de Florestan Fernandes pela reforma universitária é desdobramento do seu posicionamento militante de socialista convicto, fruto de sua visão crítica sobre a sociedade brasileira, que é profundamente revolucionária. De acordo com Costa (2005, p.328),

Florestan [Fernandes] possuía uma crença inquestionável na revolução, em sentido amplo, como ato político único, capaz de alterar a ordem predominante, favorável a uma minoria e levar a sociedade para uma nova ordem, através da revolução democrática, na qual predominaria os interesses da grande maioria. Ele não acreditava na reforma, e procuraria combatê-la, pois ela serviria apenas para mascarar uma dada realidade, mantendo a sua essência intocável.

Em síntese, a proposta de universidade, expressa na obra de Florestan Fernandes, estava vinculada a uma proposta de sociedade. Se ela, a universidade, fosse revolucionária e aberta para as mudanças, a sociedade seria envolvida nesse processo e as mudanças almejadas teriam possibilidades de serem viabilizadas (COSTA, 2005). A defesa de um novo tipo de universidade, feita pelo sociólogo, estava comprometida com os princípios da democracia baseada em princípios socialistas, que defendem a participação democrática dos grupos subalternos nos diferentes espaços sociais. A democracia se faz importante nos escritos de Florestan Fernandes, pois, por meio dela, permitir-se-ia ultrapassar os limites dos interesses dos grupos hegemônicos e se abriria espaço para a reconstrução social.

Diante disso, considera Costa (2005) que a educação que deveria ser oferecida no interior da ordem capitalista seria indispensável para atender às novas exigências da sociedade brasileira que se modernizava. A função primeira da nova educação seria oferecer os subsídios teóricos que contribuíssem para preparar o homem para as atividades laborais especializadas que a produção industrializada demandava e para se comportar racional e radicalmente nos espaços coletivos da vida social. A universidade deveria estar a serviço das classes populares. Para Costa (2005), o que emerge da obra de Florestan Fernandes é a preocupação deste em identificar o homem como agente do progresso e da transformação social. Para o sociólogo, esse homem não seria o intelectual, mas o homem comum que, ao receber os benefícios do conhecimento, tornar-se-ia capacitado para atuar sobre o seu espaço social para construir outra realidade.

Para realizar a revolução seriam essenciais, em primeiro lugar, a consciência histórica revolucionária e em segundo lugar, “a previsão do que iria (ou poderia) acontecer no futuro histórico imediato ou remoto tinha de fundar-se, como dado empírico e prospecção política, nas práticas reais da classe

operária” (FERNANDES, 1984, p. 40). O proletariado irá-se tornar agente da revolução quando for dotado de uma consciência revolucionária e possuir a perspectiva do vir-a-ser da sociedade burguesa (COSTA, 2005, p.322).

Seguindo essa perspectiva, podemos compreender que, seguindo a orientação marxiana, Florestan Fernandes lutava para oferecer à classe trabalhadora as armas teóricas para impulsionar a revolução socialista. Como propunha Marx (2010, p.156), em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, “[...] assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*”.

Desse envolvimento de Florestan Fernandes com a classe trabalhadora na luta pela constituição do processo revolucionário, Silva (2010) defende que o sociólogo em destaque foi um intelectual orgânico, comprometido com a classe trabalhadora. Silva (2012) considera que nas lutas pela educação pública na década de 1960, seja na Campanha, seja na reforma universitária, Florestan Fernandes assumiu sua convicção socialista nos termos do materialismo histórico dialético, inaugurado por Marx no século XIX, compreendendo a revolução contra a ordem burguesa como o momento em que a democracia atinge o que há de mais elevado no grau de civilização.

Nos passos de Marx, nosso autor concorda que a revolução socialista é empreendida pelas forças produtivas, ou seja, pelas classes trabalhadoras, em cujo desenvolvimento deve se processar aquela transformação de “classe em si” para “classe para si”, a fim criar as condições materiais e históricas para que o proletariado construa sua “consciência de classe revolucionária” e, desse modo, combata a reação “contra-revolucionária” da burguesia, permanentemente empregada no intuito de manter sua dominação e hegemonia” (SILVA, 2010, p.183).

Compreendido isso, Florestan Fernandes entende que a universidade brasileira só se afirmará como fator de desenvolvimento quando atuar em negação e para a superação da ordem social competitiva que emerge e se expande em conexão com o capitalismo dependente (SILVA, 2010). A proposta de Florestan Fernandes para a universidade está intimamente relacionada com o processo de construção da revolução democrática, por isso não se restringe somente à reorganização de prédios e instalações, de faculdades e departamentos, nem mesmo na reconfiguração de cursos e currículos e de carreiras profissionais.

A universidade deve integrar suas atividades de ordem intelectual, científica e tecnológica ao desenvolvimento nacional, em favor do crescimento da ordem social profundamente democrática e da libertação do povo brasileiro dos laços de dependência política, econômica e social, que o prendem à tirania exercida pela liderança capitalista mundial, consistindo, portanto, em um dos eixos daquela “revolução democrática” (SILVA, 2010, p.183-184).

Nesses termos, a defesa da educação pública se torna estratégica. Conforme nos mostra Silva (2010), mesmo Florestan Fernandes considerando que o regime republicano em nosso país se constitua numa “ficção cultural”, a intervenção estatal é essencial para a formação e consolidação de condições de equidade na distribuição de oportunidades educacionais. Desse modo, cabe ao intelectual lutar para que a ciência e a tecnologia, produzidas pela “universidade integrada e multifuncional”, aproximem os ditos “acadêmicos” dos ditos “leigos”, visando impedir que as instituições universitárias fiquem à margem dos problemas materiais e humanos da sociedade (SILVA, 2010). Em síntese, o autor assinala que Florestan Fernandes se aliou ao combate empreendido pelas massas populares, pela classe trabalhadora e pela vanguarda sindical do proletariado, com vistas à mobilização do povo brasileiro pela “revolução democrática” e sua conseqüente “revolução socialista”. Por isso, de acordo com Silva (2010), Florestan Fernandes pode ser considerado um intelectual orgânico da classe trabalhadora, pois, ao assumir sua função de intelectual, representou uma proposta de universidade comprometida com a formação da classe trabalhadora, cujo fim seja a transformação radical da sociedade brasileira.

Do exposto, podemos notar que o denominador comum entre esses trabalhos é a defesa da tese de que Florestan Fernandes foi um intelectual marxista que dedicou parte da sua vida para contribuir com a constituição do processo revolucionário na sociedade brasileira. Para Freitas Pinto (1992), Barão (2008), Teixeira (2012), Costa (2005) e Silva (2010), o envolvimento de Florestan Fernandes na luta pela educação pública no Brasil, seja no âmbito da escola básica, seja no âmbito do ensino superior, representou a sua afinidade teórica com o marxismo e o seu compromisso de classe. Para Florestan Fernandes, a educação pública, gratuita, laica, a cargo do Estado representaria, portanto, uma grande contribuição para a conscientização da classe trabalhadora e para a transformação do conhecimento em arma teórica, força social para a revolução socialista.

2.2. A força de um argumento: a tese da ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes

A interpretação, apresentada anteriormente sobre a ação intelectual de Florestan Fernandes, qual seja, militante, marxista, comprometida com a revolução socialista, não é a interpretação hegemônica sobre o referido intelectual. Para os estudiosos que apresentaremos a seguir, os fundamentos da interpretação do senso comum sobre o referido intelectual seriam

os últimos 25 anos de vida de Florestan Fernandes (1970 – 1995), quando seu posicionamento diante dos dilemas sociais brasileiros teria se radicalizado e assumido a característica revolucionária. Esses estudiosos, conforme veremos a seguir, compreendem que, entre as décadas de 1940 a 1960, Florestan Fernandes assumiria um posicionamento mais acadêmico, cujas preocupações girariam em torno da constituição e consolidação das ciências sociais enquanto campo científico. Decorrentes disso, suas intervenções na sociedade se caracterizavam como ações reformistas, pois o sociólogo “nutriria” uma crença no poder da ciência e da tecnologia enquanto elemento de transformação da sociedade.

Como veremos, a maior parte dos pesquisadores que se dedica ao estudo da obra de Florestan Fernandes assume essa perspectiva, entendem-nos como um intelectual acadêmico-reformista. A nossa pesquisa nos permitiu constatar que há uma tese que confere unidade às demais. Os trabalhos lidos remetem à tese de Bárbara Freitag (1987) sobre a conduta de Florestan Fernandes nos campos da academia e da política. Na conferência intitulada *Democratização, universidade, revolução*¹³, Freitag (1987) defende que há uma ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes, ruptura esta que seria a responsável pela redefinição dos rumos da conduta acadêmica e da inserção do sociólogo na luta política. De modo geral a referida tese caracteriza Florestan Fernandes como um intelectual *sob extremas*, ou seja, um intelectual demarcado por uma divisão, uma fronteira, expressa da seguinte forma: de um lado, o intelectual acadêmico/reformista e, de outro, o intelectual político/revolucionário.

Bárbara Freitag figura entre os grandes cientistas sociais que atuam no Brasil e uma das principais intérpretes da teoria de Florestan Fernandes, senão uma das pioneiras. Na década de 1960, a autora defende sua dissertação de mestrado no Departamento de Ciências Sociais da *Freie Universität Berlin*, na Alemanha, cuja temática era a comparação das concepções de passado, presente e futuro do desenvolvimento socioeconômico do Brasil, nas obras de três cientistas sociais brasileiros: Gilberto Freyre; Florestan Fernandes e Celso Furtado.

No artigo intitulado *Florestan Fernandes: revisitado*, Freitag (2005) nos apresenta que sua dissertação revelou um paradoxo na vida e obra de Florestan Fernandes, de um lado, o sociólogo defendia e utilizava as teorias de cunho funcionalista-positivista para analisar sua

¹³ Essa tese foi apresentada em forma de conferência em um congresso realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, no ano de 1986, em homenagem a Florestan Fernandes, e posteriormente, publicada em forma de capítulo de livro em conjunto com as demais conferências do evento, em 1987, com o título *O saber militante* (D'INCAO, 1987).

realidade e, por outro, demonstrava ser um sociólogo que não escondia sua simpatia e solidariedade pelos sujeitos dos grupos subalternos.

Como conclusão de minha dissertação defendida em 1967, **deparei-me com um paradoxo. Por um lado, Fernandes recorria a uma sociologia positivista**, com teorias baseadas em Durkheim, Weber, Radcliff Brown, Mannheim e Hans Freyer, **essencialmente “acadêmicas” e “conservadoras”**; e, **por outro, o nosso autor demonstrou ser um cientista social crítico e engajado**, que na Campanha em defesa da Escola Pública (1962), voltada para os oprimidos, excluídos e marginalizados, **defendeu com veemência uma causa política, quebrando a “neutralidade” do cientista, exigida pelo positivismo** (FREITAG, 2005, p.235, *grifos nossos*).

Diante disso, Freitag (2005) compreende que, para Florestan Fernandes, transformar e analisar a realidade brasileira constituíam dois momentos do mesmo processo. O quadro teórico mannheimiano, utilizado por ela para analisar a obra dos três cientistas sociais brasileiros, entrou em contradição com a conduta intelectual de Florestan Fernandes. Para Mannheim (1972), os intelectuais seriam sujeitos sociais que estariam *acima de todas as coisas*, objetivo e flutuante, desprendido dos interesses imediatos de classe. Por seu turno, conforme identificado por Freitag, Florestan Fernandes, longe de estar desprendido de sua origem social, utiliza-se de sua teoria “[...] para denunciar o cinismo e a ideologia de uma sociedade hipócrita que se diz democrática mas que, em verdade, acumula privilégios para minorias tradicionalmente beneficiadas [...]”. (FREITAG, 2005, p.235).

Diante desses paradoxos resultantes de sua dissertação, Freitag revisita a obra de Florestan Fernandes, mormente os escritos do período de 1968 a 1986.

Depois das leituras feitas da sua obra mais recente, em que tentei atualizar-me com sua obra escrita (1968-1986) após sua volta a São Paulo, defendi em Marília a tese de uma “ruptura epistemológica” na obra de Fernandes, comparável à ruptura apontada por Althusser na obra de Marx. Argumentei que a produção intelectual de Fernandes sofre, na virada da década de 1960 para 1970, uma profunda re-orientação. A fim de pontuar essa mudança, batizei a sua obra de antes da ruptura como sua fase “acadêmico-reformista” e seu período posterior ao AI-5 como “político-revolucionária” [...] (FREITAG, 2005, p.236, *grifos nossos*).

Quando da oportunidade de participar em 1986 da Jornada de Marília, São Paulo, em homenagem a seu amigo, Freitag apresenta a tese, por ela elaborada, sobre a obra de Florestan Fernandes, a saber, a tese da ruptura epistemológica:

Enquanto professor de Sociologia na melhor universidade do país, Florestan sustenta suas análises da realidade brasileira e suas propostas de mudança com teorias reformistas emprestadas à Sociologia positivista. Enquanto

cidadão cassado e politicamente perseguido, analisa o processo político brasileiro com teorias revolucionárias inspiradas no materialismo histórico e nos modelos revolucionários que passou a estudar mais atentamente (Cuba) (FREITAG, 1987, p.164-165).

Freitag (1987) considera que a produção intelectual de Florestan Fernandes sofreu uma profunda reorientação metodológica, fazendo com que o intelectual não somente mudasse sua matriz teórica, mas reorientasse a sua conduta política. Na primeira fase, *acadêmico-reformista*, o referencial teórico dos escritos de Florestan Fernandes, anteriores à década de 1960, baseava-se prioritariamente em Durkheim, Weber, Mannheim, Freyer e Radcliff Brown, dentre outros, e a metodologia utilizada era a funcionalista. As problemáticas de estudos se concentravam em três eixos temáticos: 1) debate e reflexão sobre a sociologia enquanto disciplina; 2) análise antropológica do índio brasileiro; 3) estudos da realidade brasileira. Na segunda fase, *político-revolucionária*, o sociólogo teria mudado seu quadro teórico, fundando-o nos conceitos de Marx, Engels e Lênin, portanto, no método do materialismo histórico. Suas problemáticas passaram se concentrar nas análises 1) da guerrilha urbana; 2) da revolução cubana; e 3) da ditadura militar brasileira e da América Latina. De acordo com Freitag (2005, p.238), na segunda fase Florestan Fernandes “[...] se torna menos ‘científico’ e mais polêmico, político e revolucionário”.

De modo geral, essa reorientação pode ser caracterizada como uma ruptura epistemológica e política na teoria e na conduta de Florestan Fernandes. De um lado, tem-se um intelectual comprometido com a ortodoxia cientificista, com a institucionalização acadêmica da sociologia e com as concepções políticas alinhadas às teorias de tendências liberais, cujo fim seria a reforma social por meio da proposta de democratização planejada da sociedade. Por outro lado, tem-se um Florestan Fernandes “maduro”, que pode ser caracterizado pelo abandono da concepção racionalista da neutralidade científica e pelo posicionamento revolucionário assumido, orientado pelo materialismo histórico. A afirmação seguinte atesta nossas considerações sobre o referenciado estudo.

Com isso Florestan Fernandes abandona definitivamente a proposta mannheimiana da sociedade democrática planejada, na qual a educação e a ciência teriam, através dos seus agentes (os cientistas, intelectuais e educadores), um papel preponderante na promoção do desenvolvimento, para admitir que o processo histórico é carregado pelas classes sociais, que em sua luta pela hegemonia alcançam (ou não) o controle do processo societário global (FREITAG, 1987, p.169).

Em vista de defender sua tese, Freitag (1987) argumenta que o envolvimento de Florestan Fernandes na Campanha expressa sua “fase acadêmico-reformista”. Para essa autora

(FREITAG, 1987, p.167), o intelectual em destaque se inseriu no rol dos liberais radicais “desesperados” com as dificuldades que a modernização brasileira encontrava diante do atraso econômico e cultural do país. Por meio de *reformas*, a estratégia consistia em “[...] afastar os obstáculos para fazer da sociedade brasileira uma sociedade capitalista competente”. E argumenta:

Essa posição fica explícita na luta de Florestan em favor da escola pública, no contexto da votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (1961). O autor e seus companheiros de luta exigiam do Estado aquelas decisões que um Estado burguês somente assumia como discurso ideológico, mas jamais como prática política eficiente: a democratização do ensino no Brasil (FREITAG, 1987, p.167).

Do posicionamento de Freitag (1987, p.169), fica patente que pós-1969, com a aposentadoria compulsória, Florestan Fernandes foi forçado a deixar a universidade e, conseqüentemente, lançou fora o seu discurso acadêmico-reformista para assumir um discurso político-revolucionário. Para a autora, os escritos do intelectual das décadas de 1970 e 1980 deixaram de ter qualquer “compromisso com a ciência” e se propuseram como instrumento de luta em favor da revolução proletária no Brasil. Apesar de a ideia de *ruptura* soar aos nossos ouvidos de forma abrupta, como sugere o significado do termo, Freitag (1987, p.167) pondera que a transição de fases não se deu “da noite para o dia”. Para a autora, na fase *reformista* Florestan Fernandes se demonstrava um crítico incansável das desigualdades e injustiças, o que já se revelava o “revolucionário latente”.

Em certa medida, a tese de Freitag (1987) é um ponto de referência para todos os produtos por nós analisados, seja pela radicalidade e ineditismo da sua afirmação, seja pelos argumentos que a sustentam, seja pela autoridade que a autora representa no meio acadêmico. Nossa pesquisa nos permite dividir os autores das dissertações e teses analisadas em dois grupos: aqueles que refutam tal tese e os que lhe são tributários.

A maior parcela dos autores adere à referida tese, mas faz ressalvas. Lidiane Soares Rodrigues (2006), Eliane Veras Soares (1997), Tatiana Gomes Martins (2002), Sylvia Gemignani Garcia (2002), Débora Mazza (1997), Marcos Marques de Oliveira (2006), Adriana Josefa Ferreira Chaves (1997) negam a ruptura, mas defendem a existência de duas fases, de dois momentos distintos na obra e na conduta de Florestan Fernandes. O que mantém a unidade desse grupo de autores é a reafirmação da posição defendida por Freitag (1987) que indica mudanças 1) no referencial teórico na obra do intelectual, de um lado, um Florestan Fernandes *funcionalista*, cujo principal expoente seria Karl Mannheim, e outro

marxista, cujas principais influências seriam Karl Marx e Vladimir Ilitch Lênin; 2) ou no campo de atuação e disputa, ora na academia, ora na política.

Nos trabalhos de Sylvia Gemignani Garcia (2002) há indicações que pontuam a existência das duas fases na obra de Florestan Fernandes, marcadas pelos referenciais teóricos distintos, porém os autores recorrem a argumentos que visam relativizar essa dicotomia. Garcia (2002) mantém a tese da existência de duas fases na vida e obra de Florestan Fernandes, porém ressalva que elas devem ser consideradas duas dimensões do mesmo fenômeno.

Seguindo a perspectiva por mim adotada para a abordagem dos depoimentos de Florestan Fernandes, o que as diversas oscilações sugerem é que, para dar conta de seu percurso intelectual, melhor que contrapor as duas versões é considerá-las como duas dimensões do mesmo fenômeno. **Não se trata de negar as distintas fases de sua trajetória, marcada, em especial, pela passagem teórico-prática do funcionalismo ao marxismo e do *scholar* ao militante político, mas de considerar como a mudança se faz sem configurar uma ruptura na perspectiva geral a partir da qual Florestan coloca-se diante dos problemas que enfrenta.** O ponto em questão envolve a possibilidade de uma coerência de base na conduta pessoal que aponta para o rigor de procedimento da conduta científica e pública, da direção sociológica e política, da obra e da vida. **Trata-se, em suma, de reconhecer a importância fundante da dimensão ética na posição cientificista de Florestan** (GARCIA, 2002, p.171, grifos nossos).

Notamos que a autora considera ambas as mudanças, tanto no referencial teórico, mudança epistemológica, quanto na conduta e no campo de atuação, da academia para a luta política. No entanto afirma que, apesar das diferentes fases, não há ruptura, pois aponta para uma suposta coerência na obra e na vida de Florestan Fernandes, a saber, o rigor do procedimento da conduta científica e pública, da direção sociológica e política, expressa por uma *ética cientificista*. De acordo com a tese de Garcia (2002), essa *ética* direcionou os estudos daquele enquanto *scholar*, bem como suas escolhas entre a ciência e a política.

No caso das falas de Florestan Fernandes, em suas entrevistas e depoimentos, foi uma hipótese de trabalho desse tipo que tornou possível observar a importância das dimensões ética e moral na posição cientificista do sociólogo e, conseqüentemente, **focalizar o modo como a fidelidade a uma certa concepção de ciência atua como um valor básico que orienta as diversas transformações e as dramáticas mudanças de rumo que se sucedem ao longo de sua vida intelectual** (GARCIA, 2002, p.108, grifos nossos).

Para Garcia (2002), a fidelidade de Florestan Fernandes à concepção racionalista e cientificista tem seu início quando o referido intelectual rompe com a militância política ao abandonar o movimento socialista clandestino, entre os anos finais da década de 1940 e os

iniciais da década de 1950, em nome da dedicação total à vida acadêmica. Essa “fidelidade” e “dedicação total” à ciência o acompanhariam até os seus últimos escritos e direcionariam as suas ações publicísticas e político-partidárias, recorrentes nas décadas de 1980 e 1990, como expõe no excerto a seguir:

Considerando, portanto, as duas versões do episódio do abandono da militância socialista tendo em vista a dedicação total à ciência social acadêmica, é possível obter um quadro amplo que engloba as condicionantes sociais e os eixos de sentido que tornam possível uma identificação radical com o cientificismo, situando de modo complexo a ação de Florestan Fernandes. Além disso, **na medida em que permite explorar certas ambigüidades nos diversos depoimentos de Florestan sobre esse assunto, indica que o socialista que fala nos anos 80 e 90 não é exatamente um ‘segundo Florestan’, radicalmente diverso do ‘primeiro Florestan’, mas um intelectual que, apesar das diferentes fases por que passou, mantém duplamente vinculado – intelectual e eticamente – à concepção racionalista da ciência pela qual e com a qual se orientou nos anos 40 e 50, na luta aguerrida pela defesa da autonomia da ciência, na disposição inquebrantável de estabelecer as bases da sociologia científica no Brasil e no empenho total para contribuir com o desenvolvimento da teoria sociológica (GARCIA, 2002, p.123-124, grifos nossos).**

Garcia (2002) afirma que o envolvimento político de Florestan Fernandes passou a se dar, mediado pela ciência, pela sua vida acadêmica, e não mais de forma direta, como fora outrora no seu envolvimento clandestino com o PSR. Entendemos que a autora não ignora as motivações políticas de Florestan Fernandes, mas as submete ao rigor e à suposta ética cientificista. Ou seja, a condição de sociólogo sobrepunha a do político socialista, que seria agora definida e orientada pelos limites da ciência.

A questão educacional não é central no trabalho de Garcia (2002), porém o período englobado por sua pesquisa contempla o envolvimento de Florestan Fernandes com a Campanha no final da década de 1950 e início dos anos de 1960. A forma como Garcia (2002) concebe o envolvimento de Florestan Fernandes com a Campanha nos permite perceber que se trata do momento de mudança de fase na estratégia política e no campo de atuação, do campo acadêmico para o campo político. Na perspectiva da autora,

Entre o fim da década de [19]50 e início do decênio seguinte situa-se o momento de maior expansão dessa diretriz, quando Florestan Fernandes sai em campanha por todo o país em defesa da educação e da escola pública e, em seguida, das reformas de base. Identificada à sua terceira fase acadêmica, ela caracteriza-se, em geral, pela radicalização da interpretação dos dilemas da modernidade na sociedade brasileira em termos da dependência estrutural dos países subdesenvolvidos e, portanto, na direção da revolução contra a ordem, diversamente do período anterior, identificado ao avanço revolucionário dentro da ordem social competitiva (GARCIA, 2002, p.161).

Essa citação expressa as aproximações e as diferenças entre as teses de Garcia (2002) e Freitag (1987). As teses se aproximam quando Garcia (2002) delimita a passagem da ação reformista, expressa como “revolução dentro da ordem”, para a ação revolucionária, denominada de “revolução contra a ordem”. E se distanciam na delimitação do marco temporal dessa passagem, pois, para Garcia (2002), a Campanha marca a virada para uma postura “radical”, enquanto, para Freitag (1987), é a aposentadoria compulsória, em 1969, que desperta o lado “revolucionário” de Florestan Fernandes.

O trabalho de Marcos Marques Oliveira (2006) está marcado pelo seu posicionamento diante do debate sobre a existência das fases, das dimensões de Florestan Fernandes. Oliveira (2006) identifica o debate sobre as visões que existem sobre a obra de Florestan Fernandes e assume a tese de Freitag (1987), levando em consideração as ressalvas destacadas por Garcia (2002). As citações que se seguem contribuem para que possamos compreender o ponto de vista assumido por Oliveira (2006) em relação à tese da ruptura. Vejamos:

Nesse conflito, é bom não esquecermos, nem mesmo a “memória” de Florestan está imune, vide à disputa entre as visões institucionalista e político-radical sobre sua obra – com parte dos que estão no primeiro campo promovendo a sacralização de sua participação na consolidação formal das ciências sociais no Brasil, vendo como menor sua condição de militante socialista e, sobretudo, esquecendo a dimensão política de seus estudos sociológicos; e parte dos que estão no segundo campo **exaltando seu radicalismo tardio mais evidente**, mas menosprezando os insumos transformadores de sua produção científica, especialmente a tida, sem nenhuma contextualização apurada, como positivista-funcionalista (OLIVEIRA, 2006, p.19, grifos nossos).

[...] **A existência de diversas fases na trajetória de Florestan também não significa, a nosso ver, que as transições se deram em rupturas, mas numa dimensão ética que coaduna o percurso de maturação individual e as condições históricas.** Essa dimensão ética diz respeito a sua forma de incorporar a crença na racionalização da vida social, durante o processo de sua ascensão profissional. A história de vida de Florestan, mesclando realismo e idealismo, fornece-nos uma obra voltada para a explicação racional da realidade social, mas também uma subjetividade marcada por uma certa utopia de racionalização da convivência humana (OLIVEIRA, 2006, p.53, grifos nossos).

Da citação, podemos notar a adesão de Oliveira (2006) à tese de Garcia (2002), pois mantém a fragmentação, as fases, em Florestan Fernandes, e sustenta que há uma *ética científicista* que orienta a conduta do intelectual. Oliveira (2006) se aproxima do posicionamento de Eliane Veras Soares (1993), considerando que a categoria *intelectual* é constante na carreira de Florestan Fernandes, categoria que condensa as suas duas faces: o

acadêmico e o político. Para ambos os autores, Oliveira (2006) e Soares (1997), é possível considerar que o Florestan Fernandes político se encontrava no acadêmico e o acadêmico se encontrava no político.

O debate, em si, é extremamente complexo, produtivo e rico, indo muito além da divisão que caricaturei acima – debate do qual, vale ressaltar, sou um grande devedor, como se poderá julgar pela leitura deste trabalho. No entanto, acredito que devemos lutar pela sua qualificação apontando alguns riscos que podem ocorrer caso não se tome dois importantes cuidados. O primeiro deles é o de se estar atento à possibilidade de apagamento ou de esquecimento daquilo que torna singular a obra científica de Florestan, o liame, talvez, entre o que há de melhor nas duas posições acima brevemente descritas [...] Um outro revés, de igual valor, está na possibilidade de se desdourar a grande riqueza pedagógica da trajetória florestaniana, expressa na síntese dialética de sua dupla condição de militante da ciência e professor na política, que como demonstra Eliane Veras Soares – na distinção que faz entre o “acadêmico-político” e o “político-acadêmico” – revela a força e a fragilidade do indivíduo ante as instituições, as estruturas sociais e a dinâmica da história (OLIVEIRA, 2006, p.19).

No que se refere ao seu trabalho, Soares (1997) busca superar a tese de Freitag (1987), secundarizando o debate sobre a ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes. No referido trabalho a autora sustenta a ruptura entre ciência e política, porém acrescenta que a categoria *intelectual* é constante na carreira de Florestan Fernandes e que essa categoria condensa as duas faces: o acadêmico e o político.

[O trabalho] Não se preocupou questionar ou endossar a existência de uma ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes, mas considerar o peso e a influência que o acadêmico teve no político e vice-versa, e como esses dois aspectos se articularam dentro de contextos históricos distintos ao longo de sua vida. [...] O pressuposto de Freitag implicava, em certa medida, uma visão de ruptura entre o acadêmico e o político. Nossa pesquisa nos levou a relativizar essa posição, uma vez que se verificou, de um lado, a existência de uma atividade política paralela à formação do acadêmico – que influenciou a sua perspectiva em relação à Sociologia e ao conhecimento – e, de outro, uma continuidade do acadêmico no político (SOARES, 1997, p.123-124).

A autora defende a intersecção entre o acadêmico e o político e marca a existência das duas dimensões de Florestan Fernandes, do cientista/reformista e do político/revolucionário. É possível notar seu entendimento sobre a mudança da visão política do referido intelectual que “[...] já conhecia Marx, era politicamente identificado com o socialismo e **estava cada vez mais inclinado a substituir a visão reformista da ciência por uma visão mais radical**” (SOARES, 1997, p.67, grifos nossos).

Encontramos no trabalho de Soares (1997) um ponto em comum com o trabalho de Garcia (2002): ambas as autoras defendem que Florestan Fernandes separou ciência e política e, em dado momento, no período entre as décadas de 1940 e 1950, optou pela ciência. De acordo com Soares (1997), optar pela ciência trata-se de não descuidar das suas atividades acadêmicas no período da militância.

Todavia, a avaliação da(s) razão(ões) do afastamento de Florestan Fernandes de uma atividade política propriamente dita não é uma tarefa tão simples. Por seus depoimentos, pelos depoimentos de seus amigos – como Antonio Candido –, pelo desenvolvimento posterior de sua atividade acadêmica e considerando, também, o seu não envolvimento em outras agremiações políticas, **o que de fato parece ter ocorrido foi uma opção pela ciência, sem com isso deixar definhir o ideal socialista, que ficou, por assim dizer, adormecido** (SOARES, 1997, p.43, grifos nossos).

Na pesquisa de Soares (1997), o envolvimento de Florestan Fernandes com a educação pública, manifesto pela sua inserção na Campanha, encontra-se circunscrito na dimensão acadêmico-científica do referido intelectual. Para a autora, “A participação na Campanha em Defesa da Escola Pública está, pois, circunscrita no campo da atuação do cientista social “nos debates de temas de significação nacional”” (SOARES, 1997, p.55). Como podemos notar, de acordo com Soares (1997), o envolvimento de Florestan Fernandes com a Campanha não se deu somente pelas motivações de um cidadão interessado nas resoluções dos problemas educacionais brasileiros, mas, especialmente, como sociólogo. “O que vale dizer que [os sociólogos envolvidos] **estavam estabelecendo uma relação entre o saber sociológico e as necessidades da sociedade de superar os problemas nacionais [...]**” (SOARES, 1997, p.56, grifos nossos). Com base nas palavras de Fernando Henrique Cardoso (1987), a autora destaca que o acadêmico pode e deve, “em certas circunstâncias”, lançar-se a posições concretas de lutas para melhorar a vida de seu país. “O que ocorreu durante a campanha não foi uma mera colaboração, mas algo com um significado maior para aqueles intelectuais: o encontro entre a universidade e os trabalhadores” (SOARES, 1997, p.55).

Da pesquisa de Soares (1997), podemos inferir que, diante da Campanha, Florestan Fernandes deve ser concebido como um profissional cujas funções seriam medir e interpretar as avarias e os descompassos da organização social brasileira, denunciar as mazelas sociais, para então buscar respostas teóricas para as forças sociais práticas, os trabalhadores, empunhá-las e lutar por melhores condições de vida. Em outras palavras, Florestan Fernandes foi um sociólogo que se envolveu com uma campanha em luta pela educação pública, motivado pelo seu compromisso com a ciência; o fim era político – lutar pela educação

pública – e as motivações acadêmicas, envolver-se na Campanha enquanto um sociólogo, intérprete da realidade.

Tatiana Gomes Martins (2002) segue a tendência de considerar as fases e dimensões na obra e conduta de Florestan Fernandes. Em vista de debater a questão do intelectual nos principais trabalhos de Florestan Fernandes no período de 1950 a 1968, a autora busca identificar “[...] a orientação metodológica que fundamenta sua análise [de Florestan Fernandes] sobre a problemática da **mudança social** no Brasil e a definição da noção de ‘papel de intelectual’ que lhes são inerentes” (MARTINS, 2002, p.13, grifos do autor).

Para Martins (2002, p.31), na produção intelectual de Florestan Fernandes identifica-se uma “ruptura radical”, manifesta da seguinte forma: de um lado, um Florestan modernizador e, de outro, um Florestan revolucionário. Para a autora, a “ruptura radical” não se dá no plano de uma “ruptura epistemológica” (FREITAG, 1987), mas numa “reorientação de sua reflexão sociológica” (MARTINS, 1998).

Apesar de desconsiderar a existência de “rupturas radicais entre os períodos, esse momento é definido por José de Souza Martins (1998) como sendo uma “reorientação de sua reflexão sociológica”. Neste sentido, afirma que esta reorientação está diretamente relacionada aos novos problemas que a sociedade passa a colocar à sociologia e ao sociólogo, resultando na partidarização dos intelectuais (MARTINS, 2002, p.31).

Diante de “novos” problemas vividos pela sociedade brasileira, Florestan Fernandes transita de um referencial metodológico para outro, do funcionalismo mannheimiano ao marxismo. Notamos disso que, para Martins (2002), a mudança da visão de mundo e da postura do intelectual diante da realidade é a mola propulsora da “reorientação da reflexão sociológica” de Florestan Fernandes.

Seguindo as orientações dos trabalhos de Garcia (2002), Martins (2002) reafirma que a preocupação de Florestan Fernandes com a sociologia aplicada o faz analisar a educação a partir desse prisma. A educação passa a ser analisada pelo referido intelectual como elemento de mudança cultural provocada; estabelece-se uma relação entre a noção de planejamento social democrático e o planejamento do sistema educacional. Com isso se alcançariam dois objetivos: 1) “[...] o desenvolvimento da conduta plenamente racional no homem, ou seja, da capacidade de escolha dos meios e fins para a organização social”, 2) “[...] a absorção do conhecimento científico por toda a estrutura da sociedade” (MARTINS, 2002, p.51). A educação assumiria um papel social central, pois promoveria o desenvolvimento de uma “moralidade racional” que seria capaz de conduzir a sociedade brasileira a um desenvolvimento da conduta social plenamente racional (MARTINS, 2002). “Por isso, [para a

autora], Florestan Fernandes evidencia a necessidade de propostas científicas, baseada nas contribuições da Sociologia Aplicada, que se comprometam com uma mudança urgente no sistema de ensino” (MARTINS, 2002, p.51).

Para autores como Garcia (2002), Martins (2002) e Soares (1997), o compromisso de Florestan Fernandes com a ciência (GARCIA, 2002; SOARES, 1997), suas expectativas de mudanças por ela provocadas e a crença no poder “racionalizador e moralizador da educação” (MARTINS, 2002) foram os elementos que conduziram o referido intelectual a participar da Campanha. “[...] A ideia do papel instrumental da educação, enquanto técnica ancorada à sociologia, coloca-o em luta na Campanha de Defesa da Escola Pública” (MARTINS, 2002, p.30).

Segundo essa orientação, acreditamos que o papel de um intelectual seria sintetizar as visões de mundo e evidenciar sua possível aplicação direta nos problemas sociais. Para Martins (2002), essa capacidade de síntese se relaciona aos critérios científicos que, por sua vez, são racionais. Segundo a autora, caberia aos intelectuais promover a construção de uma ordem social, baseada na ciência e na tecnologia. A autora destaca que não se trata de afirmar a neutralidade da ciência, no entanto pressupõe uma *ética científica*, que veicula a ciência e seus resultados aos interesses sociais comuns. Com base nessa perspectiva teórica,

[...] o sociólogo é responsável pela definição do que é melhor para a sociedade como um todo. Para isso, não deve representar nenhuma ideologia ou classe social. Essa é uma acepção claramente mannheimiana na qual se pode perceber a atribuição de uma posição social específica aos intelectuais. Segundo Mannheim, esse estrato é formado por intelectuais provenientes das diferentes classes sociais já que esta é uma característica da Sociedade Moderna (MARTINS, 2002, p.78).

Notamos as afinidades entre as teses, haja vista que as três autoras delimitam o envolvimento de Florestan Fernandes com as questões educacionais nas dimensões da academia, do reformismo e da modernização da sociedade brasileira (GARCIA, 2002; SOARES, 1997; MARTINS, 2002). Martins (2002), assim como Garcia (2002), destaca que a questão crucial da transição de Florestan Fernandes, de um ideal modernizador para o ideal revolucionário, seria a falta de esperança em relação ao desenvolvimento dos elementos de uma sociedade moderna no Brasil. Essa desesperança pode ser expressa a partir dos primeiros anos da década de 1960, mais precisamente após a participação na Campanha e a realização dos estudos sobre a questão racial no Brasil.

Ao mesmo tempo, analisar a relação entre os trabalhos de Florestan Fernandes e sua produção intelectual significa enfrentar o estabelecimento

de rupturas e continuidades. Segundo Sylvia Garcia (1997), o enfoque sobre a sociologia aplicada culmina, no final da década de 50 e início da década de 60, numa “radicalização da interpretação dos dilemas da modernização brasileira” que se volta, nesse momento para uma “revolução contra a ordem” (MARTINS, 2002, p.30).

Na perspectiva de Martins (2002), essa mudança na conduta e obra de Florestan Fernandes trata-se da reflexão do intelectual sobre a incapacidade do Estado e da sua elite de participarem ativamente no processo de democratização da cultura e de provocar as mudanças sociais necessárias à modernização no Brasil. Dessa forma, os textos que Florestan Fernandes elabora sobre a temática do movimento em prol da escola pública se inserem numa gama de trabalhos que denunciam o caráter particularista do projeto educacional preconizado pela elite brasileira, expresso na Lei e Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Importa, aqui, que este correspondeu a um momento de denúncia da dissociação do poder público com o processo de transformação democrática que implicou na delação de seu compromisso com os setores conservantistas das classes dominantes no final do processo (MARTINS, 2002, p.127).

Em decorrência disso, Martins (2002) considera que essa denúncia passa a se centrar na crítica à desvinculação entre o projeto político brasileiro e o processo modernizador da sociedade brasileira, que incide sobre a não valorização dos conhecimentos racionais e sociológicos nas políticas públicas adotadas. A partir de então, após o envolvimento com a Campanha, na obra de Florestan Fernandes “[...] o papel da sociologia se volta, então, aos fatores impeditivos desta vinculação que estão relacionados ao descompasso, agora mais evidente, entre o desenvolvimento material e o desenvolvimento moral na sociedade” (MARTINS, 2002, p.133).

A descrença no projeto de intervenção científica e modernização democrática da sociedade brasileira e os poucos resultados obtidos na Campanha conduziram Florestan Fernandes a uma “reorientação” metodológica e política. Diante da inoperância do referencial funcionalista, Garcia (2002) e Martins (2002) defendem que o intelectual destacado buscaria nas bases do marxismo elementos teóricos, capazes de promover uma “revolução contra a ordem” (GARCIA, 2002) e, portanto, remodelar os seus objetivos sociais finais, da modernização para a revolução. Martins (2002) corrobora Garcia (2002) ao considerar que o momento de mudança de fase, de um Florestan Fernandes reformista/modernizador para o revolucionário, deu-se após a participação na Campanha, aproximadamente em 1962, tendo como ponto culminante e expressão da ruptura radical a publicação do livro *Revolução Burguesa no Brasil* (MARTINS, 2002).

Outra estudiosa que se dedica à obra de Florestan Fernandes é Débora Mazza (1997), que em seu trabalho analisa os motivos que levaram o referido intelectual a se envolver com a problemática educacional no período de 1941 a 1964. Para a autora, a maneira como Florestan Fernandes lida com a educação se modifica ao longo dos anos de 1940, 1950 e 1960. Conforme o intelectual altera o modo como se relaciona com as ciências sociais, altera a forma como ele trata, observa e analisa a educação. Concluimos que a maior parte dos escritos de Florestan Fernandes sobre a educação se insere nos estudos sobre as mudanças sociais engendradas na sociedade brasileira. Esses estudos datam da década de 1950, quando o intelectual se dedica aos estudos que promoveriam a sociologia enquanto uma ciência aplicada, capaz de controlar e direcionar as mudanças no Brasil. Daí a importância e a centralidade atribuída à educação que, de acordo com Mazza (1997), era entendida como elemento cultural de mudança provocada.

A partir de meados da década de 50, foi se configurando uma outra preocupação que nucleou os trabalhos do autor, produzindo um discurso mais engajado nos problemas da sociedade brasileira chamando a produção sociológica ao conhecimento da realidade como fase que antecedia a ação. Nesse momento, Florestan adotou um referencial teórico marcadamente mannheimiano e 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. A preocupação anterior referente à configuração do campo sociológico foi lentamente abandonada, priorizando a observação e a manipulação das evidências empíricas ligadas a situações emergentes na sociedade brasileira (MAZZA, 1997, p.218).

Os textos que foram produzidos entre os anos 1957 e 1962, para Mazza (1997, p.166), expressam as marcas do referencial funcionalista mannheimiano. Nesses textos a educação é entendida como um campo capaz de acelerar “[...] as motivações sociais favoráveis ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia científica e da sociedade democrática”. Nesse período, foi elevado o volume de escritos de Florestan Fernandes cujos objetivos eram descrever, analisar e interpretar a importância da educação para os processos de mudança social em curso na sociedade brasileira. Nessa nova fase, “[...] Florestan atentaria para ‘as mudanças sociais no Brasil’ adotando como problemática básica a possibilidade de se pensar a sociedade brasileira e as condições de se fazer uma revolução burguesa nacional-democrática-popular, no molde francês” (MAZZA, 1997, p.72). Esse período coincide com o momento histórico brasileiro em que os intelectuais eram convidados a participar e opinar em vários movimentos de reconstrução e modernização nacional, conforme explicitado a seguir:

Concomitantemente à demarcação feita por Floresta Fernandes no campo da Sociologia Aplicada, aconteceu nos finais dos anos 50, uma série de movimentos na sociedade brasileira que lhe possibilitaram um envolvimento mais direto com os problemas educacionais. Para além da sua dedicação à docência e à vida universitária, assistimos ao despertar de um Florestan que se empenhou na campanha em defesa do ensino público e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Era um Florestan que expressava uma certa compreensão a respeito das possibilidades de a investigação sociológica adquirir repercussões práticas nas esferas da vida social, passíveis de intervenções racionais provocadas, dentre os quais se situava prioritariamente, a educação. Havia também outra questão de fundo: a tentativa de inserir a realidade brasileira nos padrões requeridos pela sociedade fundada na tecnologia, na ciência e na ordem social igualitária (MAZZA, 1997, p.161).

No entanto, a partir de 1964, com o advento do golpe militar e diante dos resultados insatisfatórios, obtidos pelos movimentos de luta por mudanças no Brasil, Florestan Fernandes reorienta seus estudos e faz mudanças temáticas e de referenciais teóricos de base nas suas pesquisas. “A partir da década de 60, Florestan Fernandes redefine o seu quadro teórico de leitura e interpretação da realidade brasileira e avalia de modo crítico seus envolvimento anteriores” (MAZZA, 1997, p.76).

Em meados da década de 60, particularmente após 64, Florestan abandonou a preocupação de intervir diretamente no plano de construção da ordem democrática no Brasil e passou a perseguir a identificação dos mecanismos sociais que impossibilitaram a realização deste modelo social entre nós. A questão principal deslocou-se do esforço de constituição da ordem social igualitária para os setores decisivos que, em diferentes momentos da história do Brasil, não preencheram papéis sociais que lhes estavam reservados, ou como sugeriu Cohn, Florestan procurou *‘encontrar os padrões que permitissem discernir as oportunidades históricas e as condições de aproveitamento em termos de se ver que tipos humanos são gerados, como são guindados a posições decisivas e em nome de que’*. A partir de meados da década de 60, os textos de Florestan passaram a apresentar uma orientação marcadamente marxista. O marxismo, que já estava presente nos horizontes intelectuais do autor desde os anos 40, foi incorporado como teoria fornecedora de instrumental conceitual de base. Segundo Cohn, essa viragem na obra do autor levou-o a operar em dois registros: ele abandona o registro estritamente sociológico misturando-o com a análise política (MAZZA, 1997, p.164, grifos do autor).

Para Mazza (1997, p.214), após os primeiros anos da década de 1960, Florestan Fernandes foi lentamente abandonando a orientação funcionalista “[...] mannheimiana que priorizava as possibilidades de intervenção racional planejada em setores específicos da coletividade tendo em vista a construção da sociedade democrática [...]” e voltou-se para uma orientação metodológica marxista. O referido intelectual uspiano passou a dedicar-se “[...] às pesquisas sobre as relações de classe, a especificidade dos modos de produções no Brasil e a

peculiaridade de nossa sociedade burguesa”. Mazza (1997) entende que a tendência marxista já se esboçava em alguns textos, resultado dos projetos de pesquisas coletivos em parceria com Roger Bastide em 1955, e passou a configurar os trabalhos posteriores de Florestan Fernandes, adquirindo visibilidade plena no livro *A Revolução Burguesa no Brasil*.

Outro trabalho de referência para nossa pesquisa é a dissertação de Lidiane Soares Rodrigues, intitulada *Entre a academia e o partido: a obra de Florestan Fernandes (1969/1983)* (RODRIGUES, 2006). Esse trabalho sintetiza o debate em torno dos “epítetos binários” (RODRIGUES, 2006, p.11-12) que caracterizam a obra de Florestan Fernandes. A autora, ao investigar a proposta de intelectual, elaborada por Florestan Fernandes, no período de 1969 a 1983, identifica que o intelectual pertence a dois campos de atuação distintos, a academia e o partido, e que essas pertenças se manifestam de diferentes maneiras na sua vida. Rodrigues (2006) segue a tese das fases na vida e obra de Florestan Fernandes, porém a novidade que seu trabalho nos traz é que essas fases são divididas de acordo com a mudança de estratégia política adotada diante da realidade, quais sejam, “revolução dentro da ordem” e “revolução contra a ordem”.

De acordo com Rodrigues (2006), a atuação institucional de Florestan Fernandes enquanto docente permite considerar que o intelectual possuía um **projeto acadêmico político**, o qual mediava suas intervenções na realidade. De acordo com a autora, esse projeto expressava a identidade intelectual de Florestan Fernandes, de modo que, na medida em que as concepções, as condições materiais e objetivas e as estratégias políticas do referido sociólogo se modificavam, alteravam-se as motivações, os objetivos e as finalidades do **projeto**. Por meio da análise desse **projeto** expresso pela obra e conduta de Florestan Fernandes, a autora tece suas considerações sobre os impasses vividos pelo intelectual e as mudanças teóricas e políticas por eles motivadas.

Um sentido percorre essas etapas. **O projeto acadêmico político elaborado ao longo dos anos de seu circuito institucional universitário, passa por um processo de crise**, em que alguns aspectos são modificados, sem configurar uma reestruturação de conjunto; **perda**, em que referenciais teóricos e institucionais são desarranjados em conjunto, mas ainda não se equacionam em novo edifício teórico; e **redefinição**, quando então a identidade intelectual é concebida, pelo rearranjo do projeto acadêmico político, numa nova proposta de autonomia, coesa com as nuances de suas interpretações gerais, em relação à modernidade nacional e ao capitalismo monopolista. A apresentação tem por fim ressaltar a historicidade desse percurso, interna e externamente à obra (RODRIGUES, 2006, p.14-15, grifos nossos).

Podemos notar que as etapas do **projeto** são os desdobramentos da vida acadêmica e política de Florestan Fernandes. Sua **crise** se relaciona com o momento da aposentadoria compulsória do intelectual, em 1969, quando lhe é retirado aquilo que fora o centro de sua vida por quase 30 anos. Após esse acontecimento “[...] Florestan vive uma profunda crise pessoal e política que sugere, com certa pertinência, que se considere retrospectivamente sua produção intelectual a partir de uma grande divisão entre uma primeira fase acadêmica e uma segunda fase política” (GARCIA, 2002, p.9). A vida institucional de Florestan Fernandes representava para ele e todas as suas atividades acadêmicas e políticas a base material que possibilitava as suas incursões na vida social; uma vez retirada essa base material de sua existência, mina-se por dentro o seu **projeto**.

A **perda** representa o **start** da mudança dos referenciais teóricos que sustentavam seu **projeto** até a sua aposentadoria. A marca da mudança seria a retomada da escrita e publicação do livro *A Revolução Burguesa no Brasil*, o qual passou a ser a referência interpretativa totalizante de Florestan Fernandes e o princípio da conduta e do seu projeto teórico-político.

“[...] assinala-se [...] no interior do livro [...] na problemática desenvolvida pelas análises do autor em geral, a passagem de um eixo central de sentido a outro: de modernidade à revolução. [...] a incorporação de ‘revolução’ enquanto problemática definidora de uma perspectiva. Essa clivagem se expressa *teoricamente* através do trânsito de Mannheim a Lênin, e *tematicamente* através da busca por um agente ausente a outro – conforme arguta menção de Gabriel Cohn. Eis o drama: tudo se passa como se a peculiaridade da floração burguesa delegasse tarefas adicionais à revolução socialista, mas também não originasse o agente histórico para tal tarefa. O sociólogo que não encontrava o agente social capaz de impulsionar o capitalismo, quer dizer, a burguesia’, depara-se com a correspondente debilidade no que tange à formação política alternativa ao capitalismo, ‘o partido revolucionário’. Sociólogo e socialista não encontram os agentes de sua obstinada procura. Encontram, contudo, nas debilidades crônicas da formação da ordem que não forja seu próprio protagonista, a força selvagem de sua perpétua vigência através do aborto das forças sociais e políticas alternativas a esta ordem. Dupla frustração, pois sociólogo e socialista pensam juntos *A revolução burguesa no Brasil*” (RODRIGUES, 2006, p.82-83, grifos do autor).

Notamos que, para Rodrigues (2006), esse livro representa a mudança de postura, teórica e política e a readequação da estratégia política de Florestan Fernandes. Em *A Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan Fernandes identifica que o projeto de modernização da sociedade brasileira, que levaria o Brasil à superação do arcaísmo, não ocorreu conforme sinalizado pela *intelligentsia nacional*. Os intelectuais liberais-burgueses não foram capazes disso, o que desestimulou Florestan Fernandes, que passou a atribuir à classe trabalhadora a responsabilidade pelas transformações sociais, necessárias à sociedade brasileira. Diante da

incapacidade da burguesia nacional de levar a cabo o processo de modernização, Florestan Fernandes buscou outro agente transformador, os despossuídos, a classe trabalhadora, que tornariam essas transformações possíveis somente por meio da revolução.

Na constatação de uma modernidade precária, a *intelligentsia* era o agente social que assumia tarefa resultantes dessa debilidade de formação. Florestan Fernandes tributava então às forças de modernidade, nascida no seio do arcaísmo, o dever de superá-lo, encaminhando o conjunto social na direção da secularização e da racionalização. Contudo, o excesso de tarefas delegadas aos intelectuais revelou-se um equívoco, pois a formação débil da modernidade se refletia na incapacidade de exercerem seus papéis básicos. Diante desse novo equacionamento, as tarefas históricas não cumpridas, nem pela burguesia, nem por sua *intelligentsia* foram delegadas a *los de abajo*. Eles cumpririam tarefas pendentes da modernidade, numa revolução que seria também a alternativa histórica ao modo de produção capitalista a que ela se liga inicialmente (RODRIGUES, 2006, p.182-183, grifos do autor).

Seria, portanto, a assunção da mudança do agente de transformação e da estratégia política a expressão da **redefinição do projeto**. Rodrigues (2006) considera que as experiências vividas por Florestan Fernandes, sobretudo na década de 1960, reorientaram a sua visão de mundo, que se desdobrou na mudança da sua conduta no cenário político. A confiança na revolução dentro da ordem, a crença nas forças sociais dominantes de levar o Brasil à modernidade, de fazer as reformas sociais necessárias para tornar o país uma nação capitalista menos desigual deram lugar à revolução contra a ordem. De acordo com a autora, para Florestan Fernandes, somente a revolução socialista proletária promoveria as transformações sociais necessárias ao Brasil para libertar a nação e seus cidadãos do jugo das forças do capital mundial e das relações de dependência por elas estabelecidas.

Acompanhar as delicadas nuances em seu trajeto, após essa cicatriz irreversível na sua identidade, é perscrutar o enfrentamento do fracasso das expectativas individuais e coletivas que pulsavam no coração de seu projeto, cuja aposta nas forças vetoradas da modernidade contra o arcaísmo não deixava dúvida quanto à eminente superação do “atraso” em relação à civilização moderna ocidental. Através das metamorfoses que sofre a reflexão acerca da condição do cientista social e das condições de realização do intelectual moderno – esse trabalho pôde percorrer o tortuoso caminho que liga a concepção desse projeto à convicção de sua impossível realização, senão através de uma via revolucionária contra a ordem. Vista como um todo, a trajetória de Florestan Fernandes amalgama os períodos históricos de aposta na modernidade e dúvida quanto à sua própria viabilidade, expressa nesses anos, que, se não são áureos, elucidam, contudo, a historicidade de seu projeto de modernidade. (RODRIGUES, 2006, p.175).

Notamos, do trabalho de Rodrigues (2006), que a diferenciação do Florestan Fernandes sociólogo e do Florestan Fernandes socialista é expressa nas fases representadas

pela revolução dentro da ordem, estratégia própria da vida institucional do intelectual em destaque, e revolução contra a ordem, estratégia redefinida após a sua aposentadoria compulsória e retorno do exílio. A mudança de estratégia política expressa a finalidade da luta, que passa da modernização da sociedade para a revolução socialista. Nas bases da mudança dessas estratégias, encontra-se mudança no referencial teórico fundamental, de um lado, o funcionalismo de inspiração mannheimiana e, de outro, o marxismo leninista, bem como na estratégia adotada, que transita entre o cômodo reformismo e o revolucionarismo, aproximando-a, portanto, de Freitag (1987).

A autora defende que, após o exílio e a publicação de *A Revolução Burguesa no Brasil*, foi reformulada na identidade intelectual de Florestan Fernandes uma unidade entre duas tradições teóricas basilares da sua formação: a sociologia clássica e o marxismo clássico. Para Rodrigues (2006), a primeira é oriunda de sua formação universitária e a segunda, do exílio. Essa nova identidade intelectual unitária o levou a se reinserir na luta direta contra a ditadura pela democratização da sociedade e da educação, inicialmente, como publicista e, posteriormente, no interior do Partido dos Trabalhadores (PT) como deputado federal e constituinte.

Assim como os outros intérpretes de Florestan Fernandes, apresentados até aqui, Rodrigues (2006) insere a participação do intelectual como destaque na Campanha no interior da revolução dentro da ordem, cuja principal característica é o reformismo conservador (FREITAG, 1987), referente às fases acadêmica (GARCIA, 2002), funcionalista (MAZZA, 1997; MARTINS, 2002) e científica (SOARES, 1997) da sua vida e obra. De acordo com a autora, a inserção de Florestan Fernandes no debate educacional da década de 1960 circunscreve a primeira “fase” da ruptura, a reformista que luta pela modernização brasileira (MARTINS, 2002). Segundo Rodrigues (2006), a inserção do intelectual na Campanha tem como referência o compromisso com a ciência e não com a revolução.

Adriana Josefa Ferreira Chaves (1997), em sua tese de doutorado, analisa o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1940 a 1960 com o objetivo de compreender quais foram as mudanças provocadas pelas ideias de Florestan Fernandes nas instituições educacionais, nos sistemas de ensino e na visão de educação na sociedade brasileira. Chaves (1997) destacou que Florestan Fernandes, além de proeminente sociólogo, foi um intelectual que se voltou para os problemas educacionais brasileiros, mas não como um teórico da educação, senão como um cientista social.

Chaves (1997) considera que a produção de Florestan Fernandes é fruto das ações concretas deste em torno das lutas da sociedade brasileira de seu tempo e de seus

compromissos com a universidade e não apenas “tratados” sobre a educação. Por isso defende que Florestan Fernandes não produziu teorias que pudessem orientar as práticas pedagógicas das instituições ou alterar o sistema educacional de ensino brasileiro, como outros educadores de sua época, mas foi um intelectual que, instigado pelas circunstâncias profissionais, históricas e conjunturais de seu tempo, pensou a educação enquanto um dilema da sociedade brasileira. Para a autora, Florestan Fernandes entendia a educação como o meio imprescindível para o Brasil superar o atraso econômico, cultural e social e integrar o grupo de países industrializados. A educação era, portanto,

[...] um meio para mudança da mentalidade da sociedade brasileira, ligada ao atraso, à mistificação, à irracionalidade, gerando novos padrões de socialização, racionalidade, planificação, através da Ciência e da Tecnologia, requisitos indispensáveis, para o País alcançar novo patamar, no consórcio das nações civilizadas (CHAVES, 1997, p.359).

Destarte, Chaves (1997) afirma que Florestan Fernandes não é um teórico da educação, que a produção deste não influenciou alterações nas instituições educativas nem mesmo gerou concepções e práticas pedagógicas que mobilizaram educadores a adotarem novas orientações no ensino. Nem mesmo as lutas empreendidas em defesa da educação pública – a Campanha e a Reforma Universitária – foram capazes de influenciar mudanças na educação brasileira, haja vista que elas não lograram resultados positivos, condizentes com seu empenho. Para a autora, o valor prático da obra dele se expressa, primeiro, enquanto educador e, segundo, enquanto pesquisador.

[...] sua obra educacional tem um valor prático em dois sentidos: primeiro, como professor, pesquisador, cientista social, foi responsável pela formação de um grande número de sociólogos que fizeram da Educação, objeto de estudo e produziram obras, que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro principalmente no campo da Sociologia da Educação como comprovam os trabalhos de Marialice M. Foracchi e de Luiz Pereira. O segundo aspecto do valor prático de sua obra refere-se à atuação de Florestan Fernandes como pesquisador, principalmente professor, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na USP. O compromisso com o conhecimento científico, o zelo pelo ensino, a exigência da aprendizagem dos alunos, no sentido de formá-los para a liderança intelectual na área das Ciências Sociais, revelam um Florestan Fernandes educador, pois sua prática pedagógica avaliada em nível de resultados, dentro da Universidade, alterou os rumos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP na década de 60 (CHAVES, 1997, p.360-361).

Podemos notar que a tese de Chaves (1997) é original, pois vai na contramão dos posicionamentos marcados pela academia, que, independentemente das abordagens teórico-metodológicas adotadas pelos intérpretes da obra de Florestan Fernandes, não desconsideram

o valor e as contribuições do intelectual uspiano para a educação e para o pensamento educacional brasileiro. O que podemos notar disso é que, para Chaves (1997), o valor prático da obra de Florestan Fernandes para a educação brasileira está na sua função acadêmica, enquanto teórico, pesquisador e sociólogo. Nessa perspectiva, o peso recai ora na sua função de “educador”, de formador de mentalidades comprometidas com a educação e com a *res publica*, ora no seu compromisso enquanto produtor de conhecimento científico, pesquisador zeloso e comprometido com a ciência.

Essas considerações aproximam Chaves (1997) do grupo de estudiosos que entendem Florestan Fernandes e a sua obra de maneira polarizada, os quais compreendem que no período entre 1940 a 1960 o referido intelectual teria assumido um caráter academicista. De acordo com Chaves (1997), no período histórico, anteriormente destacado, Florestan Fernandes optou pela cátedra, cujo objetivo seria formar novos sociólogos capazes de produzir conhecimento sociológico que os instrumentalizassem ou capacitassem a interpretar e apontar as insuficiências econômicas e sociais do país. Nas palavras da autora, Florestan Fernandes,

No início de sua formação, preferiu optar por outra militância: na cátedra, formando novos sociólogos e apontando insuficiências do País em relação à Ciência e à Tecnologia, até que as forças retrógradas de outra ditadura (1964) o procuravam tanto no ‘bunker’ que tinha escolhido para suas lutas, que não agüentou a pressão e abriu-se de vez para opções revolucionárias e socialistas, sempre respeitando a opção que fizera no início da carreira: a palavra, a escrita, a cátedra (CHAVES, 1997, p.86-87).

As ideias defendidas por Chaves (1997) apresentam o direcionamento dado pela tese de Freitag (1987). Como podemos notar, ambas as autoras entendem que, somente após os ataques empreendidos pela ditadura militar, Florestan Fernandes se abriu para opções mais radicais, revolucionárias e socialistas. Em toda a sua tese, Chaves (1997) afirma que Florestan Fernandes possuía afinidades com o marxismo desde o seu período de formação, quando da sua militância no PSR, no entanto ressalta que a opção por uma posição radicalmente socialista foi tomada somente a partir da década de 1970.

[...] a tomada de posição radicalmente socialista e até marxista-leninista Florestan Fernandes assumiu mais tarde, a partir da década de 70, onde a radicalidade transbordava de seus artigos nos jornais, de seus escritos e atitudes em favor da causa operária, da crítica candente à Revolução Burguesa no Brasil, do apoio às lutas da Sociedade Civil e dos pronunciamentos em prol da Revolução Social (CHAVES, 1997, p.35).

A partir daí, na década de 70, particularmente em 1974, rompe com o ‘*establishment*’ acadêmico e com os pruridos da ‘neutralidade ética’ e até

com a própria sociologia científica, e torna-se um sociólogo-militante, um teórico-revolucionário, um publicista, fazendo da palavra e de seus escritos, armas de luta contra a ditadura (CHAVES, 1997, p.183).

Como indica o trabalho de Chaves (1997), o posicionamento assumido por Florestan Fernandes após a década de 1970 é o que marca com tintas fortes os contornos ao sociólogo militante que grande parte das pessoas conhece e identifica. Nos últimos 25 anos de sua vida, Florestan Fernandes “[...] foi um militante socialista, com clara posição contra a ordem capitalista burguesa e aproveitava todos os espaços, desde os das universidades até os dos meios de comunicação, principalmente os jornais, revistas, para expressar o seu pensamento revolucionário” (CHAVES, 1997, p.6-7). Em outras palavras, antes de 1974 o socialismo de Florestan Fernandes possuía caráter mais teórico que militante. Para a autora, o seu interesse e proximidade do marxismo se deram pela necessidade de se estudar os clássicos do pensamento socialista, ou seja, o interesse seria mais acadêmico do que político, o que levaria o referido sociólogo a se comprometer mais como cientista e pesquisador do que como militante.

Identificamos nos trabalhos de Paulo Jorge dos Santos Fleury (1996), Cenio Back Weyh (1993), Jiron Matui (2001), Robinson dos Santos (2002), Leonardo Venicius Parreira Proto (2012) e Marcelo Augusto Totti (2009) que a tese da ruptura epistemológica na obra de Florestan Fernandes (FREITAG, 1997) é assumida de modo que não sofre avarias e/ou ressalvas. Esses autores ressaltam o corte epistemológico na obra de Florestan Fernandes, a sua adesão ao funcionalismo mannheimiano na primeira fase da obra, acadêmico/reformista, e a posterior filiação teórica ao marxismo e seu conseqüente compromisso com a viabilização do socialismo, já na segunda fase, político/revolucionária. Conforme veremos a seguir, as considerações feitas pelos autores em destaque sobre o envolvimento de Florestan Fernandes com as questões educacionais brasileiras são mediadas pela tese de Freitag (1987).

Fleury (1996) identifica dois posicionamentos de Florestan Fernandes diante da questão e do debate educacional no Brasil: 1) um posicionamento reformista na Campanha, característico da sua fase acadêmico/reformista; 2) outro que expressa claramente seu compromisso com a revolução socialista, que concebe a educação como um importante elemento de conscientização política para a classe trabalhadora. Vejamos:

O engajamento de Florestan na campanha pela defesa da escola pública, campanha esta levada a cabo no contexto da votação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ocorrida em 1961, demonstra claramente, de acordo com Freitag (1987), a sua posição reformista do período ‘pré-AI-5’, o que o incluiria no ‘... rol dos burgueses radicais, desesperados com as

dificuldades que os processos urbanização e industrialização encontravam e **cuja estratégia consistia em afastar os obstáculos para fazer da sociedade brasileira uma sociedade capitalista competente (...)** [Florestan] e seus companheiros de luta exigiam do Estado aquelas decisões que um Estado burguês somente assumia como discurso ideológico, mas jamais como prática política eficiente: a democratização do ensino no Brasil' [...] (FLEURY, 1996, p.28-29, nota 11).

A educação, entendida como uma questão política, deve se constituir em elemento essencial na forjadura da consciência proletária revolucionária. Deve estar intimamente vinculada à retomada da luta pela revolução democrática e nacional, do combate contra a exclusão social que atinge amplos segmentos da população brasileira, contra o desenvolvimento desigual, contra a dependência e o subdesenvolvimento. Em verdade, **todo o processo pedagógico, segundo Florestan, deve estar norteado por um projeto socialista, capaz de instrumentalizar a classe operária,** cuja perspectiva, que em última instância, é a perspectiva revolucionária e democrática, possui a virtude de **gerar as condições de enfrentamento da ordem capitalista** (enfrentamento este, que no caso brasileiro, encontra-se agravado pela natureza periférica de nossa sociedade capitalista) **e de possibilitar a implantação de uma organização social de caráter socialista;** esta virtude se encontra no fato de que o ponto de vista do proletariado é aquele que se apresenta como o mais “positivo” no sentido da apreensão dos movimentos e das estruturas societárias como uma “totalidade concreta” (FLEURY, 1996, p.109-110, grifos nossos).

Seguindo a orientação de Candido (2001), Proto (2012, p.93) considera que Florestan Fernandes foi um “[...] *militante incansável*, declaradamente antiburguês e inconformista quanto a ordem social estabelecida”. Proto (2012) defende que Florestan Fernandes foi um intelectual orgânico da classe trabalhadora, que esteve comprometido com a emancipação desta e com a revolução socialista. Desse modo, os escritos de Florestan Fernandes são entendidos como extensão do seu pensamento político, contrário à ordem capitalista, assim como “[...] uma apologia incansável ao projeto de emancipação do proletariado”. Nesse sentido, o trabalho de Proto (2012) trata das questões educacionais da obra de Florestan Fernandes enquanto um processo de conscientização das massas, um momento de preparação teórica e cultural para a revolução socialista.

A preparação deverá envolver sólida formação da cultura socialista para as massas e os trabalhadores e a criação de vanguarda para liderar a disputa contra o poder da classe dominante e derrubá-la do controle estatal (FERNANDES, 1977). Os movimentos sociais, o sindicato e o partido político organizado pela classe trabalhadora são instrumentos de legitimação da luta proletária na qual Florestan aborda sua tese política da construção do socialismo proletário [...] (PROTO, 2012, p.120, grifos nossos).

Assumindo a tese de Freitag (1987), Weyh (1993) apresenta as contribuições da obra de Florestan Fernandes para a sociologia da educação, ressaltando seu empenho na luta pela democratização da educação brasileira na década de 1980, seu entendimento sobre a função revolucionária da educação e seu comprometimento com a emancipação da classe trabalhadora. Segundo esse autor,

A tendência marxista trouxe novos horizontes à sociologia brasileira e possibilita avanços nas análises das relações que se estabelecem no campo da produção do saber escolar, entre o educador e o educando, entre a escola e a sociedade. **Embora Florestan não se considere um pedagogo, como sociólogo vivenciou profundamente momentos decisivos da educação nacional, destacando-se na luta pela escola pública e democratização da universidade brasileira** (WEYH, 1993, p.102, grifos nossos).

Na década de [19]80, Florestan Fernandes procurou concentrar seu pensamento e ação em questões voltadas para a transformação da estrutura social, educacional e política do País. **Nele o saber está comprometido com a libertação das classes oprimidas. Educação e sociedade é um pressuposto básico na teoria marxista.** No campo social e educacional a ação de Fernandes denuncia, permanentemente, os privilégios e aponta um novo ponto de partida – ótica dos trabalhadores. **Como revolucionário, entende que a educação deve pensar de que forma deve ser feita a Revolução, sendo que a universidade possui um papel fundamental no desenvolvimento desta nova consciência transformadora** (WEYH, 1993, p.118).

No livro *Cidadão e professor em Florestan Fernandes*, fruto da dissertação *Cidadão e Professor: Construindo pela Educação (um Estudo Exploratório na Obra de Florestan Fernandes)*, Matui (2001) busca compreender quais análises se poderiam fazer da educação brasileira em matéria de formação do cidadão na ótica de Florestan Fernandes. Sua pesquisa o conduz à interpretação de que na obra de Florestan Fernandes o papel do professor se expressa de duas maneiras: 1) contribuir com o progresso da ciência e da tecnologia e 2) assumir a responsabilidade ética de optar sempre pela “boa” utilização das ciências e da tecnologia. Para Matui (2001), o papel intelectual do professor é, antes de mais nada, um papel ético. Florestan Fernandes exige do professor compromisso com a ciência e com a sua aplicação social, a exigência é mais no sentido de ser crítico diante dos princípios do seu código de ética. De acordo com Matui (2001), o sociólogo, para Florestan Fernandes, teria que enxergar as opções e os caminhos corretos para o progresso da sociedade brasileira.

Constatamos, portanto, que a mudança social é o fio condutor de toda a reflexão de Florestan Fernandes na perspectiva de Matui (2001), na medida em que defende uma sociologia como ciência da mudança social naquele. A educação deveria contribuir com a mudança social e o professor é peça fundamental desse processo, pois a educação seria

sociologia aplicada, um ramo da sociologia com objeto, método e campo próprio. “A educação para a ser realmente um processo social inclusivo que precisa se inserir nessa mudança social e, diante dos dilemas e tensões sociais atuais, sempre fazer uma opção pela transformação social” (MATUI, 2001, p.61).

A partir dessa perspectiva, o professor não pode estar alheio a esse processo de mudança social e deve empreender os esforços em dois níveis, fora e dentro da escola. Deve, portanto, fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão, haja vista que se o cidadão é o agente histórico, preparado com técnicas democráticas de organização do poder para a transformação da sociedade, o professor é o agente de formação desse cidadão. Ou seja, o papel de cidadão do professor está no compromisso com a formação dos cidadãos que farão as mudanças sociais necessárias para conduzir o Brasil à revolução burguesa. Por isso o autor afirma que “[...] o professor é quem irá realizar a educação como fator de mudança social provocada” (MATUI, 2001, p.89), pois será o formador das mentalidades que transformariam a sociedade.

Sobre o posicionamento de Matui (2001), podemos notar que a tese de Freitag (1987) se faz presente. Matui (2001) considera que a maior parte dos escritos de Florestan Fernandes sobre educação encontra-se no debate sobre a mudança social no Brasil, os quais foram escritos nas décadas de 1950 e 1960. Portanto, as considerações aventadas na sua dissertação devem ser entendidas a partir da principal característica de Florestan Fernandes naquele momento, a saber, o compromisso com a ciência, pois, após a década de 1960, o intelectual uspiano muda de tônica e, sob o efeito de maior influência marxista, assume um posicionamento mais radical e revolucionário (MATUI, 2001).

Outro elemento que aproxima os estudos de Matui (2001) das ideias de Freitag (1987) é a adesão à tese de Max Weber (2011) sobre o dualismo existente entre ciência e política. Ao defender que o professor deve assumir papéis sociais, circunscritos no âmbito da ciência, ou seja, na produção de conhecimentos úteis para as mudanças sociais e na formação de cidadãos que conduzirão o processo transformador, Matui (2001) deixa implícito que seu trabalho se sustenta na perspectiva de que o sociólogo não pode assumir concomitantemente a função de intelectual e político. Essa ideia se sustenta na tese de Weber (2011) a qual defende que ciência e política são vocações distintas que devem ser empreendidas por agentes sociais distintos: de um lado, o intelectual seria o homem da ciência, ao passo que o cidadão seria o homem da política. O que nos chama a atenção é que Matui (2001) propõe essa unidade entre cidadão e professor (intelectual), porém deixa claro que a função do professor, enquanto cidadão, é o compromisso com a ciência e com a formação das gerações futuras. Assim,

assumindo essa função e tendo o compromisso ético, fazendo o “bom” uso da ciência em vista da transformação social, o professor exerce a sua função de cidadão.

Como podemos perceber, de acordo com Matui (2001), Florestan Fernandes defende que os professores devem ajustar os seus papéis sociais às descobertas das ciências sociais e educacionais, como modo de se adequar ao curso das transformações sociais brasileiras. A grande urgência é ajustar o educador brasileiro na compreensão da realidade da nação na linha de combate para construir uma sociedade pluralista e democrática. Nesse trabalho Florestan Fernandes assume característica de um reformista, na medida em que defende que o professor deve adequar suas funções sociais às mudanças sociais para conduzir o Brasil à revolução burguesa, a passagem da sociedade de castas à sociedade de classes.

A tese de Freitag (1987) está presente no trabalho de Santos (2002), o qual concorda com a ideia de que Florestan Fernandes tenha optado pela ciência em detrimento da militância política. O autor relata que na década de 1940 Florestan Fernandes atuava nos dois espaços, na arena política, enquanto quadro do PSR, e na arena da ciência, enquanto acadêmico da USP, porém, na década de 1950, optou por abandonar a militância política para se dedicar à atividade universitária. De acordo com Santos (2002, p.12), Florestan Fernandes jamais se limitou somente ao mundo das ideias, estava sempre atento ao que passava ao seu redor, “[...] apesar de, no início de sua carreira, ter permanecido bem mais no mundo acadêmico, onde procurou primar pela ciência em si mesma, só mais tarde vindo a engajar-se na política”.

De acordo com a perspectiva encampada por Santos (2002), a dedicação de Florestan Fernandes à ciência, expressa na sua opção pela academia, aproximou-o do que havia de mais avançado no quadro teórico das ciências sociais no Brasil, o método estrutural-funcionalista. Os seus estudos sobre a realidade social brasileira foram balizados por esse método, que o fez entender a educação como um elemento comprometido com a democracia e com transformação da ciência em catalisador do desenvolvimento social brasileiro.

A educação por ele pensada e proposta é uma educação comprometida com os interesses da maior parte da coletividade brasileira, que promova a instauração real da democracia e o avanço da civilização brasileira rumo a uma sociedade na qual a ciência e a tecnologia sejam fatores sociodinâmicos de aceleração do desenvolvimento e autonomização cultural. Essa educação, ainda hoje, parece ser uma utopia. Há fortes entraves que impedem um verdadeiro avanço em nosso sistema educacional público e, em consequência, retardam o crescimento social, cultural e científico (SANTOS, 2002, p.14).

Inferimos, a partir dessa afirmação, que, para Santos (2002), a ciência se traduzia no elemento de transformação e de desenvolvimento social na obra de Florestan Fernandes. O

autor defende que o intelectual em apreço acreditava que por meio do desenvolvimento científico o Brasil seria capaz de superar a situação de atraso e dependência na qual se encontrava. Portanto, com o desenvolvimento da pesquisa, poder-se-ia interpretar a realidade, detectar os seus problemas, para então aplicar os esforços e inteligências na sua solução. Nessa perspectiva, por conviver de perto com os problemas sociais e educacionais, caberia ao intelectual o papel de denunciar as mazelas da sociedade.

[...] ao sociólogo [...] é atribuído um papel fundamental a ser desempenhado, pois ele, por meio dos devidos instrumentos (conceituais, metodológicos e materiais), diz o que é a realidade, apontando para os seus problemas, dilemas e inconsistências, propondo a reflexão sobre as perspectivas de solução (SANTOS, 2002, p.108).

Conforme expressa Santos (2002), o debate de Florestan Fernandes sobre a educação centrava-se na relação entre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no Brasil e o desenvolvimento econômico e social. Desse modo, tornava-se patente a urgente preparação de quadros humanos para o desenvolvimento das ciências no Brasil, e uma das formas para alavancar esse processo era o investimento na formação de pessoal para a atuação científica, por meio do ensino e pesquisa. Tal preparação compreenderia uma educação de qualidade, desde a educação básica até a formação de cientistas nas diversas áreas do conhecimento. Em outras palavras, o desenvolvimento econômico e social estaria atrelado ao desenvolvimento da ciência, o que justificaria a opção de Florestan Fernandes pela ciência, pela vida acadêmica em detrimento da militância política. “Daí a preocupação constante e a defesa da pesquisa na universidade, fato que [...] foi um dos marcos na militância e na produção acadêmica de Florestan [...]” (SANTOS, 2002, p.63-64).

O trabalho de Marcelo Augusto Totti (2009) traz à tona a formação da ciência e a consolidação dos estudos científicos no campo da sociologia da educação, tomando como objeto de estudo o itinerário intelectual de alguns autores cujas reflexões têm reconhecida contribuição para esse campo da educação, dentre eles, Florestan Fernandes. Assim como os demais autores tributários da tese de Freitag (1987), Totti (2009), sem mencionar diretamente a referida autora, expressa em sua tese o compromisso de Florestan Fernandes com o campo científico e os posicionamentos reformistas deste perante a educação e a transformação da sociedade.

Totti (2009) enfatiza que Florestan Fernandes rearticula o pensamento de seus predecessores, destaque para Alberto Torres e Fernando de Azevedo, e estabelece novos parâmetros do fazer científico, dando centralidade para o planejamento, a racionalidade, a

previsibilidade e a intencionalidade. O denominador comum entre os intelectuais citados são os referenciais utilizados como fundamentos para os discursos científicos, baseados no positivismo de base fundamentalmente empírica. De acordo com Totti (2009), a principal contribuição de Florestan Fernandes foi a ruptura com os modelos teóricos de Fernando de Azevedo e a passagem desse modelo para os ideais da ciência aplicada, adotados por Florestan Fernandes por meio do planejamento racional de base mannheimiano. Totti (2009) assinala que Florestan Fernandes sugere uma compreensão de ciência em que os fins teóricos estejam ajustados com a realidade prática, tendo como finalidade a intervenção nos processos sociais.

A ciência de Florestan não é apenas teórica, de contemplação do saber. Florestan aponta que a ciência deve servir para a solução dos problemas sociais, intervir decididamente na realidade social, apontando que o resultado da ciência se justifica do ponto de vista prático, conforme explica Mazza: a forte associação entre os alvos teóricos e as possibilidades de aplicação práticas exigidas à investigação sociológica levou Florestan a configurar uma Sociologia que chamava para o engajamento, para a contribuição do sociólogo nos problemas emergentes na sociedade brasileira [...] (TOTTI, 2009, p.90).

Dessa maneira, na perspectiva de Totti (2009), Florestan Fernandes propõe uma ciência que alie à observação empírica e à explicação teórica, que permitiriam ao pesquisador reconstruir a realidade, os fenômenos sociais, oriundos das necessidades da existência social. Além de contribuir para o progresso da ciência, a produção teórica proporcionaria ao pesquisador dissecar os fins empíricos, interpretando e projetando soluções consistentes aos problemas sociais. O trabalho do pesquisador transformaria os dados brutos da realidade empírica em dados com significação para serem utilizados na investigação. Na educação, a influência da sociologia, elaborada por Florestan Fernandes, se daria por meio do planejamento racional como instrumento de intervenção na realidade educacional.

Dessas considerações, podemos extrair a concepção de intelectual em Florestan Fernandes, segundo Totti (2009). Caberia aos cientistas sociais colaborar, traçando os fins e meios necessários para o equacionamento dos problemas sociais e educacionais, escolhendo de modo racional os métodos mais eficazes para as pesquisas, interpretando os dados e executando projetos viáveis para a solução dos problemas, como pontua Totti (2009):

O cientista social de Florestan é aquele intelectual orientador, que estabelece parâmetros para uma prática educativa eficaz, ele é elo entre a ciência e os saberes do cotidiano, assumindo uma função de colaboração com os educadores, mas, ao mesmo tempo, o resultado final depende de suas iniciativas e realizações (TOTTI, 2009, p.98).

Disso podemos depreender que o papel do intelectual na realidade é de cooperação, na medida em que entende as mudanças sociais, planeja e determina o curso futuro do processo histórico e social. No que se refere à educação, a intervenção seria decisiva, pois, para Totti (2009), Florestan Fernandes considera que os professores não têm condições de solucionar racionalmente os problemas educacionais, necessitando, portanto, do cientista social. Dessa forma, de acordo com Totti (2009), Florestan Fernandes cria dois tipos de profissionais necessários para a intervenção na realidade educacional e social brasileira: “[...] o cientista social que terá uma visão global do processo educacional e atuará no sentido de resolver distorções e traçar as diretrizes e o educador que será um mero executor das diretrizes propostas pelo cientista social” (TOTTI, 2009, p.121).

2.3. “Os pontos fora da curva”

Da polarização historiográfica em torno da ruptura epistemológica na ação e obra de Florestan Fernandes, dois trabalhos se apresentaram como “pontos fora da curva”, a saber, as dissertações de Odete Aparecida Alves Araújo (2006) e Cristiane Silva Mélo (2009). Ambas as autoras se demonstraram conhecedoras da referida polarização, mas optaram por não a abordar, haja vista que seus problemas de pesquisas não se relacionavam com o debate.

O trabalho de Araújo (2006) se utiliza da teoria de Florestan Fernandes, produzida na década de 1960 para problematizar a educação brasileira dos anos de 1990. Seus estudos revelam que as preocupações de Florestan Fernandes com a educação brasileira são atuais e não foram respondidas. A educação brasileira na década de 1990 possui uma característica que já havia sido denunciada e combatida pelo referido intelectual na década de 1960, qual seja, uma educação compromissada com os objetivos do capital internacional, expressa num projeto de formação para a hegemonia do sistema capitalista e de formação de mão de obra.

Conforme Araújo (2006) expressa no seu trabalho, para Florestan Fernandes, os desafios postos à educação brasileira são desdobramentos de políticas direcionadas àquilo que o intelectual uspiano denominou em *A revolução burguesa no Brasil* de “modernização conservadora”. Isso significa que os desafios impostos à educação são consequências de políticas direcionadas ao processo de mudança que conciliava as necessidades do capital externo e os interesses das elites dirigentes do país no decorrer da história.

Frente a isso, Araújo (2006) considera que, para Florestan Fernandes, as reformas educacionais se tornaram imprescindíveis aos países subdesenvolvidos porque estas proporcionariam condições para se alcançar o desenvolvimento e diminuir as desigualdades e proporcionar a melhoria da qualidade de vida para todos. De acordo com a autora, na obra de Florestan Fernandes a educação assume grande papel na construção de um país democrático e somente por meio de reformas é que a distribuição de oportunidades educacionais se tornaria uma realidade para a classe trabalhadora de países subdesenvolvidos. Segundo ela,

A distribuição de oportunidades educacionais de forma eficiente e igualitária para todo povo significaria um grande progresso para a construção de uma sociedade democrática, favorecendo o equilíbrio sobre as disparidades de condições econômicas e culturais que distancia a classe dominante da grande massa da população (ARAÚJO, 2006, p.30).

Para a autora em questão, Florestan Fernandes é claro sobre a importância da educação para o progresso da nação. O referido intelectual não entendia que o progresso dependia somente da conscientização e das possibilidades de participação popular sobre a realidade social, porém esse seria o primeiro passo para que os homens, oriundos das classes subalternas, avançassem no sentido de assumir o controle sobre as suas próprias condições de existência. Araújo (2006) afirma que Florestan Fernandes argumentava que era necessário adotar um tratamento racional sobre os problemas de ensino e uma ação política sistemática que possibilitasse às instituições escolares alcançarem níveis desejáveis de efetivação da promoção política, econômica e cultural de toda população.

Como tentativa de intervir na realidade de seu tempo, Florestan Fernandes sai em campanha pela defesa intransigente da educação pública, gratuita e laica. O sociólogo entendia que somente por meio da escola pública seriam proporcionadas as condições aos filhos das classes populares de acessar o conhecimento. Diante disso, reivindicavam a intervenção do Estado nas escolas criadas por sua iniciativa para que estas fossem abertas e gratuitas a todos os indivíduos (ARAÚJO, 2006).

O trabalho de Araújo (2006) registra que Florestan Fernandes se envolveu intensamente com esse movimento de defesa da escola pública e que os seus textos, publicados em *Educação e Sociedade no Brasil*, expressaram o inconformismo de um membro da classe trabalhadora que tomava consciência da sua própria situação existencial e, sobretudo, “[...] de um intelectual que exigia de si mesmo uma atitude profissional, um empenho e uma postura responsável diante da possibilidade de mudança no cenário político e social do país” (ARAÚJO, 2006, p.29). A autora considera que o posicionamento e a

perspectiva educacional de Florestan Fernandes foram enriquecidos pelo seu envolvimento com a Campanha, pois foi uma oportunidade que lhe serviu para interpretar os dilemas educacionais brasileiros e as consequências dessas limitações sobre a classe dos trabalhadores.

No que se refere à tese de Freitag (1987), Araújo (2006) mostra conhecimento sobre o debate, visto que identifica os posicionamentos dos diferentes intérpretes de Florestan Fernandes, mas opta em não polarizar. Nas palavras da autora, “[...] de acordo com vários autores que analisaram as obras desse autor, a partir da década de [19]60 iniciou-se uma nova fase de produção, um momento em que o profissional se mesclou à posição de militante e o intelectual transferiu seu potencial do campo institucional para campo político e social” (ARAÚJO, 2006, p.37).

Sobre isso, Araújo (2006) destaca que a perspectiva de Florestan Fernandes sobre a educação não possuía uma direção linear e que essa característica de seu pensamento se devia ao fato de que o autor não se utilizava apenas de uma fonte teórica para orientar suas análises sobre a realidade. A autora sugere que nos trabalhos de Florestan Fernandes diversas correntes do pensamento aparecem como fundamentos de suas análises que variavam de acordo com as especificidades do objeto e do contexto pesquisado.

Como é possível perceber, para Araújo (2006), em determinado momento Florestan Fernandes ultrapassou os limites da função profissional dentro da instituição para se colocar a serviço da luta pelos ideais democráticos. Isso fica patente com o envolvimento do sociólogo uspiano com a Campanha, por meio da qual assumiu uma atitude de envolvimento político mais próximo do povo, frente aos interesses acima da sua atividade docente.

A questão da defesa intransigente da educação pública a cargo do Estado está presente em Mélo (2009), concordando que os escritos sobre educação, publicados na imprensa por Florestan Fernandes no período de 1959 a 1961, apresentavam o empenho do intelectual uspiano em defender o ensino público como elemento indispensável à constituição de um país democrático. A autora defende que a educação, para Florestan Fernandes, era um direito de todos e, por ser um direito, deveria ser garantida pelo Estado (MÉLO, 2009). A educação escolar assume importância nos escritos do referido sociólogo por ser entendida por ele como necessária à conscientização e emancipação dos indivíduos no meio social, proposição manifesta na citação a seguir:

Florestan Fernandes destacou o Estado como o órgão possuidor de deveres para com a expansão e manutenção do ensino público. A educação era

indispensável para a formação do cidadão nacional, e importante para a preparação dos indivíduos para a vida em sociedade. Sendo assim, era preciso que estivesse ao alcance de todos. Essa realidade tornar-se-ia possível se o Estado cumprisse com o papel de democratizar o acesso à educação escolar. A função social da educação cumprir-se-ia com a oferta, pelo Estado e pela iniciativa privada, de uma educação de qualidade. Era importante que o Estado assumisse sua ação intervencionista no setor educacional, na fundação e equiparação de escolas públicas e na fiscalização das condições do ensino ofertado pelos estabelecimentos particulares (MÉLO, 2009, p.38).

Mélo (2009) destaca em seu trabalho que Florestan Fernandes entendia que, por meio da educação escolar, as camadas populares encontrariam meios oportunos de formação para a vida e de integração à sociedade de classes. A autora nos apresenta que o intelectual uspiano reforça a necessidade de o Estado assegurar a educação a todos, em especial às pessoas que não possuíam recursos financeiros para custear os estudos de seus filhos. Para Florestan Fernandes, a democratização das condições de acesso ao ensino era dever do Estado democrático (MÉLO, 2009).

Disso, extraímos a tese central de Mélo (2009), qual seja, a educação na obra de Florestan Fernandes se constitui num elemento imprescindível para a democratização da sociedade brasileira. Por sua vez, a democratização seria o caminho para que o povo pudesse usufruir de melhores condições de vida. A autora considera que, para Florestan Fernandes, a educação deveria ser pensada como um elemento capaz de converter o homem em senhor do seu próprio destino histórico. Desse modo, a escola seria pensada como uma contribuinte na formação e preparação do homem à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. Nas palavras da autora,

[Florestan] Fernandes acreditava ser possível construir um país democrático, ao serem oportunizadas condições a todos os indivíduos e grupos sociais de participarem ativamente, por direito, de todas as instâncias sociais. Em virtude disso, defendeu o ensino público como um elemento indispensável à constituição de um país democrático e a educação como necessária à formação integral do indivíduo para a sociedade (MÉLO, 2009, p.21).

A defesa da escola pública em Florestan Fernandes se expressou materialmente no seu envolvimento junto a outros intelectuais e educadores no movimento em defesa da educação pública, em contraposição ao substitutivo Lacerda¹⁴. O que unia intelectuais e educadores de diferentes cepas em torno de um movimento era o seu objetivo, qual seja, a defesa da qualidade da oferta dos níveis de ensino para toda a população brasileira. “A educação pública

¹⁴ O Substitutivo Lacerda será discutido posteriormente na tese.

era, na concepção dos signatários [do Manifesto de 1959], o meio mais propício à oferta de educação para todos. Esta era a condição para a oferta de uma educação democrática a ser disponibilizada não apenas à elite, mas também às classes populares” (MÉLO, 2009, p.81-82).

Mélo (2009) nos revela que os signatários do movimento entendiam que a educação seria importante para o progresso do país e por isso deveria ser o foco das reformas significativas. “A educação pública possuía inúmeros problemas, como a inexistência de prédios escolares em muitas localidades, assim como a falta de recursos e de profissionais qualificados para o ensino nas instituições educacionais existentes” (MÉLO, 2009, p.84), portanto, caberia ao Estado investir na educação nacional, ampliando a rede pública de ensino, garantindo o seu financiamento e manutenção, pois somente por meio do Estado as classes populares poderiam garantir acesso à educação aos seus filhos, visto que suas condições financeiras por si só não o garantiam.

Para a autora, o envolvimento de Florestan Fernandes com a Campanha foi motivado por acreditar que a educação pública, além de trazer contribuições para todos e para a sociedade brasileira, contribuiria, sobretudo, com as classes populares que mais necessitavam dos benefícios da educação em sua formação (MÉLO, 2009). De acordo com a autora,

Florestan Fernandes considerou a Campanha em Defesa do Ensino Público um movimento importante por representar a ação conjunta de intelectuais que, inconformados com os problemas existentes na educação nacional, colocaram-se à disposição pela luta de melhorias para o bem comum, em defesa da elevação da democracia e de oportunidades de igualdade a todos no acesso à educação, aos saberes e à cultura. O auxílio do Estado exclusivamente ao ensino privado acarretaria o empecilho do desenvolvimento da democracia no âmbito educacional, de modo que era necessário que intelectuais que reconhecessem o malefício de tal situação se manifestassem a favor do ensino público (MÉLO, 2009, p.87).

Dos encaminhamentos de Florestan Fernandes acerca da luta pela educação pública, Mélo (2009) considera que é possível perceber o compromisso daquele com a classe operária. Esse compromisso pode ser verificado em seus apelos aos intelectuais para lutarem pela transmissão e democratização do acervo cultural e do senso crítico em relação ao conhecimento, uma vez que, para Florestan Fernandes, era preciso entender a sociedade para transformá-la. As atitudes e as ideias dos intelectuais poderiam gerar novas consciências e novos padrões de civilização e por isso aqueles assumiriam atos responsáveis e ativos na reconstrução e transformação social (MÉLO, 2009). Como podemos verificar, para a autora, Florestan Fernandes, ao defender a escola pública, gratuita para todos, assumiu o compromisso de servir à classe trabalhadora. De acordo com as suas palavras,

Segundo Fernandes, esta era uma função do intelectual: assegurar a própria opção em assumir compromissos com os “explorados” ou com os “exploradores”, pois acreditava não existir neutralidade no papel do intelectual, que sempre se relacionava com o “poder”, sendo “servo” ou “agente” do sistema, produtor, transmissor ou mero difusor de idéias nas sociedades estratificadas (FERNANDES, 1986, p.25) (MÉLO, 2009, p.27).

Entendemos que o trabalho de Mélo (2009), ao problematizar a função do Estado ante a educação na obra de Florestan Fernandes, contribui para a interpretação do envolvimento do intelectual mencionado na luta em defesa da escola pública no Brasil. Mélo (2009), em conjunto com Mazza (1997) e Santos (2002), apresenta a relação indissociável entre reformar a educação e a construção da ordem social democrática na obra de Florestan Fernandes. Quanto ao debate sobre o pretensu dualismo na obra e na ação do sociólogo uspiano, Mélo (2009) demonstra ter conhecimento sobre os diferentes posicionamentos que compõem o debate¹⁵ e, por vezes, lança mão desses diferentes posicionamentos para justificar seus argumentos sobre a temática tratada no trabalho. Contudo, em sua dissertação, a autora opta por não se posicionar ante a polarização, haja vista que não era esta sua proposta.

2.4. À guisa de síntese

Conforme vimos, os trabalhos que constituem nosso rol de fontes foram agrupados da seguinte forma: 1) aqueles que apresentam Florestan Fernandes como a maioria das pessoas o conhecem, como um sociólogo militante, marxista e revolucionário; 2) aqueles que, seguindo a tese de Freitag (1987), apresentam outra faceta de Florestan Fernandes, marcada pela dualidade ciência *versus* política, e destacam duas fases na vida e obra do intelectual, uma acadêmico-reformista e outra político-revolucionária; 3) dois trabalhos que, pelas especificidades de seus objetos, não entram no debate sobre a ruptura epistemológica na vida e obra de Florestan Fernandes, senão o tangenciam.

Na análise por nós realizada sobre as dissertações e teses destacadas, verificamos a força do argumento da ruptura epistemológica de Freitag (1987). Sua tese é citada em todos os trabalhos e fundamenta 3/4 da produção teórica destacada. Notamos que todos os trabalhos

¹⁵ Mélo (2009) apresenta os principais representantes de cada posicionamento, tais como Celestino Silva Júnior e a tese deste sobre a fidelidade de Florestan Fernandes ao socialismo enquanto opção de vida; Aníbal Quijano e Gabriel Cohn sobre o ecletismo bem temperado; Octávio Ianni e José Paulo Netto e o marxismo enquanto visão de mundo.

que concordam com a tese da ruptura, cada um à sua maneira, sustentam a separação entre ciência e política na obra e na conduta de Florestan Fernandes. Nos trabalhos de Garcia (2002), Oliveira (2006), Soares (1997), Martins (2002), Mazza (1997), Rodrigues (2006), Chaves (1997), em que pese suas diferenças, é marcante o que os une, adesão à tese de Freitag (1987), mesmo com ressalvas. É consensual nessas dissertações e teses o posicionamento sobre a conduta intelectual de Florestan Fernandes diante das questões educacionais brasileiras e a mudança de referencial teórico-político do funcionalismo/reformista ao marxismo/revolucionário, a saber: o sociólogo participou ativamente da Campanha em defesa da escola pública e a virada epistemológica se deu em algum momento da década de 1960. A delimitação temporal da mudança de “fase” na obra de Florestan Fernandes não é unânime, mas é consenso que essa virada se dá na década de 1960, variando entre os anos de 1962, após os reflexos da Campanha; 1964, com o advento do golpe militar e a inviabilidade de implementação de um projeto democrático na sociedade brasileira; e 1969, com a aposentadoria compulsória, resultante do Ato Institucional 5 (AI-5) de 1968.

Ante a polarização apresentada entre os grupos de estudiosos sobre as caracterizações da obra e da ação intelectual de Florestan Fernandes, consideramos que privilegiar uma faceta em detrimento da outra desvaloriza a formação, o próprio intelectual e os resultados de sua intervenção na realidade. A divisão de um intelectual em jovem e maduro, ou as rupturas epistemológicas a que o campo o submete, são prejudiciais para compreendê-lo na totalidade. Por isso defendemos que não houve ruptura epistemológica na obra e na ação de Florestan Fernandes, mas um aprofundamento teórico ao longo de sua formação e de sua vida. Segundo Octávio Ianni (1996), sua formação foi lastreada pelas principais correntes sociológicas clássicas e contemporâneas, nacionais e estrangeiras, o que fez dele um intelectual de formação ampla e sólida. Sua obra nos mostra que estamos tratando de um sociólogo que não se furtava em lançar mão das teorias que julgassem ser adequadas para analisar um objeto, sem cair no ecletismo. As diversas teorias sociológicas foram utilizadas por Florestan Fernandes como balizas essenciais para a constituição de um pensamento sociológico, capaz de se reproduzir em condições de autonomia intelectual.

Nosso posicionamento diante desse debate parte do suposto de que a formação de um intelectual não é monolítica. Entendemos que um intelectual é forjado pelas condições materiais, objetivas e culturais que circunstanciam a sua formação nas diferentes instâncias educativas que uma sociedade dispõe: família; escola; igreja; partidos políticos; movimentos sociais e/ou de representação de classe. Da formação de Florestan Fernandes, destacaríamos o

que denominamos de “quatro escolas”: a sua origem e condição de classe; FFCL da USP; Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP); e o PSR.

A “primeira escola” foi a infância pobre, vivida em cortiços na cidade de São Paulo, que colocou Florestan Fernandes face a face com os magnos problemas sociais brasileiros. Como sempre destacou em suas entrevistas, a sua condição de classe, vivida desde a infância, nunca foi abandonada, mesmo quando professor catedrático e sociólogo de referência (FERNANDES, 2008c). A “segunda escola”, a FFCL da USP, de inspiração predominantemente francesa, colocou Florestan Fernandes diante das referências clássicas europeias da antropologia e sociologia, dentre as quais se destacavam o funcionalismo e o estruturalismo franceses e a sociologia compreensiva alemã, de Max Weber. A “terceira escola”, a ELSP, trouxe, para a formação de Florestan Fernandes, as contribuições do pragmatismo e do funcionalismo que marcavam a escola sociológica estadunidense, destaque para a denominada Escola de Chicago, as principais referências teóricas e institucionais da ELSP. Por fim, a “quarta escola”, o PSR, partido de esquerda, de inspiração trotskista, em que militou clandestinamente durante a década de 1940 até meados da década de 1950 e teve contato com a disciplina e com os estudos sistematizados acerca do marxismo (FERNANDES, 2015).

Diante disso, sobre a formação de Florestan Fernandes, podemos dizer no mínimo que foi ampla e fundamentada nas principais e mais desenvolvidas teorias sociológicas de seu tempo. Nossos estudos nos permitiram compreender que ele fazia uso das técnicas e abordagens teóricas que mais lhe fossem úteis para analisar determinado objeto – o que não quer dizer que era um eclético, como afirma Gabriel Cohn (1987). Isso pode ser verificado tanto nos estudos sociológicos sobre a constituição da sociedade brasileira quanto nos momentos em que Florestan Fernandes se posicionou crítica e ativamente nos debates intelectuais de seu tempo, como demonstra seu debate com o isebiano Guerreiro Ramos sobre a ciência; com Caio Prado Júnior, sobre os caminhos da revolução; ou com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) de modo geral, com a crítica à teoria do desenvolvimentismo, feita a partir da sua teoria do capitalismo dependente. Era um intelectual que buscava conhecimento teórico sólido para analisar e interferir na realidade concreta de seu tempo.

Da polarização entre os estudiosos que definem Florestan Fernandes como marxista e revolucionário e os que defendem a existência de uma ruptura epistemológica na sua vida e obra, consideramos sua importância para o campo da história da educação na busca de compreender Florestan Fernandes enquanto um intelectual que lutou pela escola pública

brasileira. Entendemos que uma interpretação adequada da vida e obra do sociólogo mencionado passa por todas as dissertações e teses destacadas na nossa pesquisa.

Do ponto consensual que há entre todas as dissertações e teses analisadas por nós – o envolvimento ativo de Florestan Fernandes na Campanha em defesa da escola pública – fica manifesto que a educação esteve presente em toda a sua vida intelectual e que a defesa da escola pública foi sua principal bandeira de militância. Basta notarmos que, desde o início de sua formação e em toda a sua vida acadêmica, Florestan Fernandes se posicionou a favor dos grupos sociais subalternos (índios, negros, trabalhadores), mas sua militância ativa se deu pela educação pública. Podemos destacar a participação na Campanha (1960), na Reforma Universitária de 1968 e, após o exílio, como deputado constituinte, quando assumiu a presidência da Comissão da Família, da Educação, Cultura, Esportes e da Ciência e Tecnologia e da Comunicação, da Constituinte de 1988.

Disso defendemos que a educação é central para entendermos Florestan Fernandes como intelectual. Para conhecê-lo em atividade, na militância, transformando os seus conhecimentos sociológicos numa arma de compreensão e transformação do mundo, devemos nos abrir sem reserva aos seus escritos educacionais. No envolvimento na luta pela educação pública nas décadas de 1950 e 1960 podemos verificar a unidade entre as supostas facetas de Florestan Fernandes, o militante político e o professor universitário, o cruzamento de duas linhas, o sociólogo de ampla e sólida formação teórica e o intelectual de grande consciência política.

Em busca de dar respostas aos nossos objetivos e avançar nos estudos sobre a participação de Florestan Fernandes na defesa da educação pública no Brasil, na próxima parte desta tese exploraremos os estudos sociológicos do referido intelectual sobre a constituição e organização da sociedade brasileira para melhor compreender seus escritos educacionais e a ação militante em defesa da educação pública.

3. O DILEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM CONTEXTO DE MUDANÇA SOCIAL

Como é possível notar que a historiografia é unânime ao afirmar que Florestan Fernandes se envolveu diretamente com o debate educacional de seu tempo em defesa da escola pública, contudo as motivações e as finalidades variam entre as perspectivas teóricas dos intérpretes da obra do sociólogo. Passaremos a demonstrar nas próximas seções da tese, segundo Florestan Fernandes, quais foram os impactos da educação no processo de mudança social que estava em curso no Brasil na primeira metade do século XX. Em uma ordem social fundamentada no trabalho assalariado, na produção industrializada e no ambiente urbano, espera-se que a ciência, o elemento racional e a laicidade se tornem princípios integradores almejados e a escola, a principal instituição de socialização dos mesmos. Contudo o modo como a educação brasileira estava estruturada e organizada fez com que a escola seguisse caminho contrário e trouxesse efeitos limitadores para o processo de mudança social.

Quanto aos estudos educacionais de Florestan Fernandes na relação com a sua obra, a educação se faz essencial para compreendermos o processo de mudança social pelo qual o país passava na primeira metade do século XX, a saber: a transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre e competitiva e os esforços políticos para consolidar a ordem social democrática¹⁶. As análises sociológicas de Florestan Fernandes sobre a educação explicitam os impactos da organização e funcionamento do ensino brasileiro no processo de consolidação da nova ordem. A educação na relação com as mudanças sociais foi vista pelo intelectual ora como elemento limitador, ora como elemento provocador de transformações sociais, conforme será explicitado no decorrer da seção.

¹⁶ Na obra de Florestan Fernandes é recorrente os termos *ordem social livre e competitiva* e *ordem social democrática*. O primeiro termo, *ordem social livre e competitiva*, refere-se ao modelo social que se construía no Brasil no final do século XIX e início do XX. Uma sociedade baseada no modo de produção capitalista, que, segundo a visão liberal, pressupõe os princípios da liberdade e competitividade. O segundo termo, *ordem social democrática*, é utilizado por Florestan Fernandes para designar uma ordem social que está além dos domínios do modo de produção capitalista, mas que sua construção pode se iniciar no interior do capitalismo. Em seus textos, o segundo termo é muito utilizado como um projeto societário a ser alcançado. O intelectual se utiliza do termo em seus textos educacionais, escritos no calor do movimento em defesa da escola pública da década de 1960, nos quais relaciona a educação à democracia como estratégia para agregar os diferentes grupos sociais na defesa da educação pública. O termo foi muito utilizado para fazer a crítica moral ao Estado brasileiro, à sociedade que se construía e aos grupos sociais que a capitaneavam, pois demonstrava em seus textos que a sociedade brasileira pretendia ser democrática, mas não o era. Conforme poderia ser visto na organização, estrutura e funcionamento da educação nacional, antidemocrática e seletiva, o que a caracterizava como “privilégio social” (TEIXEIRA, 1957).

Outro aspecto importante que destacamos é a abordagem teórica, utilizada por Florestan Fernandes para analisar a educação, qual seja, o funcionalismo. Trata-se de uma abordagem que compôs a formação do nosso intelectual e ocupou parte de sua produção acadêmica, fosse como temas de seus escritos, fosse como fundamento teórico de suas pesquisas. Antonio Candido (2001) nos mostra que desde a década de 1940 o funcionalismo fez parte da formação de Florestan Fernandes. Em 1947, quando aluno da Escola Livre de Sociologia e Política, defendeu a dissertação sobre a organização social dos Tupinambá¹⁷. Foi um estudo de reconstrução histórica, feita a partir de uma tendência funcionalista, na qual foi estimulado por Herbert Baldus¹⁸. Essa abordagem também se apresenta como fundamento nas suas teses: de doutoramento, de 1951, orientada por Fernando de Azevedo e defendida na USP sobre a função social da guerra na sociedade Tupinambá¹⁹; de livre docência, de 1953, sobre o método de interpretação funcionalista na sociologia²⁰; e de cátedra, de 1964, sobre a integração do negro na sociedade de classes²¹.

Não estamos com isso afirmando que Florestan Fernandes seja um funcionalista, senão que o intelectual se utilizou da abordagem em questão para analisar alguns de seus objetos de pesquisa, em destaque, a educação. Para nós, a formação de um intelectual não é monolítica, produzida a partir de uma única teoria, senão constituída por várias, sem prejuízo para sua visão de mundo. Contudo entendemos que sempre haverá a predominância de uma teoria sobre as outras, que pode variar conforme as circunstâncias. Sobre a existência de um projeto teórico, ou uma linha mestra condutora de seus trabalhos e pesquisas, Florestan Fernandes assevera que há variações ao longo de sua carreira acadêmica.

Em geral, as preocupações teóricas de qualquer intelectual – especialmente se ele é um sociólogo, historiador ou um antropólogo, enfim alguém que trabalha com problemas que dizem respeito às sociedades humanas – se

¹⁷ FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

¹⁸ Antropólogo alemão que exerceu papel importante na constituição da pesquisa em antropologia no Brasil. Foi professor de etnologia da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Dedicou-se ao ensino, à pesquisa, à divulgação científica e à tentativa de instituir uma política indigenista, comprometida com a preservação das etnias indígenas (SAMPAIO-SILVA, 2000).

¹⁹ FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.

²⁰ FERNANDES, Florestan. Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, da Universidade de São Paulo, n. 170, Sociologia n.4, 1953.

²¹ FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008. (2 volumes).

alteram ao longo do tempo. Não há uma pessoa que nasça com um projeto e depois o realize completamente (FERNANDES, 1978, p.3).

Os escritos de Candido (2001) sobre o amigo reforçam que a formação de Florestan Fernandes foi marcada por leituras de diversas correntes epistemológicas e escolas sociológicas²². Suas principais referências foram o funcionalismo durkheimiano, a obra de Max Weber, Karl Marx, Karl Mannheim e dos sociólogos estadunidenses, em destaque para Robert Merton e Talcott Parsons (FERNANDES, 2008b; CANDIDO, 2001; IANNI, 1996). Todavia Candido (2001) demonstra que Florestan Fernandes sabia estabelecer a distinção entre método, processo e técnica, o que o ajudava a compatibilizar as orientações teóricas diversas, de modo a obter o procedimento metodológico adequado ao objeto de estudo, sem cair no ecletismo.

O ecletismo era algo que Florestan Fernandes condenava, pois, para o autor, era um esforço que sempre culminava numa síntese falsa. Vários foram os esforços teóricos de sínteses ecléticas que não deram certo, segundo Florestan Fernandes (1978). Ele cita alguns: a tentativa de Cuvillier em estabelecer uma síntese entre Marx e Durkheim e a de Hans Freyer entre Marx e Weber. Essas críticas de Florestan Fernandes delinearam seu caminho pela produção sociológica. Para não cair naquilo que ele mesmo criticava, o sociólogo buscou se apropriar das contribuições teóricas específicas de Marx, Durkheim e Weber. Dada a precariedade da sociologia no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, a ênfase na leitura dos clássicos representava a busca por uma autonomia intelectual na produção científica. Segundo Florestan Fernandes,

a debilidade de nossa situação era tão grande que eu próprio [...] fui procurar ganhar solidez e terreno nos clássicos. Eu era militante do movimento de esquerda, extremado, eu poderia ter ficado um marxista dogmático; [...] no entanto não fiz isso, estudei simultaneamente antropologia, sociologia, um pouco de psicologia, alguma economia, alguma filosofia, muita história. Quer dizer, fiz uma coisa que os marxistas que não são o próprio Marx às vezes chamam de orientação eclética. [...] Mas teoricamente, apesar de ter apanhado toda a evolução intelectual da sociologia, me concentrei no Marx, no Max Weber e no Durkheim. [...] O que caracteriza a minha embocadura foi procurar o ponto de partida nos clássicos. [...] 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, 2008b, p.110-112).

²² Sobre as contribuições teóricas e ideológicas presentes na sociologia de Florestan Fernandes, conferir a tese de Diogo Valença de Azevedo Costa (2009), *As raízes ideológicas da sociologia de Florestan Fernandes: socialismo e crítica da dependência cultural nas ciências sociais brasileira*.

Percebemos que Florestan Fernandes não recorre aos clássicos para formar sua teoria, mas para criar as balizas necessárias à constituição de seu pensamento sociológico em condições de autonomia. Não há, portanto, na formação e na produção de Florestan Fernandes, a tentativa de compatibilizar métodos, senão pensar em orientações compatíveis com os problemas sociais e científicos que surgiam diante dele. Por isso, trabalhar com o funcionalismo não representa um problema a Florestan Fernandes. Para o intelectual, o funcionalismo é uma abordagem que se faz necessária, em especial, quando se quer compreender a persistência das causas nos processos sociais, “[...] se certas estruturas se mantêm e se repetem ou se as causas se mantêm presentes” (FERNANDES, 1978 p.102), como foi o seu estudo sobre a educação brasileira no processo de mudanças sociais.

A perspectiva funcionalista permitiu a Florestan Fernandes captar dois elementos importantes sobre a educação brasileira: 1) a operação dos processos sociais recorrentes, ou melhor, os efeitos desse processo na vida social; 2) as condições de alteração da ordem, as perspectivas inovadoras de mudanças. Nos estudos de Florestan Fernandes sobre a educação encontramos a *função manifesta* da educação, os efeitos da educação na estrutura social e nos processos sociais da sociedade brasileira. No caso brasileiro, a educação se apresentava como um dilema social, um descompasso entre o comportamento social concreto e os valores morais básicos da ordem social livre e competitiva, o que contribuía para a constituição de um quadro de demora cultural no país. Por outro lado, encontramos a função *latente*²³ da educação, a partir da qual o processo educativo é entendido como condição de alteração da ordem. Ao lado da ciência, a educação se constitui como elemento de transformação social provocada.

Para o funcionalismo, as teorizações sobre o objeto de estudo são elaboradas a partir da sua análise como parte integrante de uma conjuntura em que está inserida. Por se tratar de um estudo funcionalista, os escritos sociológicos de Florestan Fernandes sobre a educação se encontram em estudos de maior abrangência sobre a sua realidade social. Nesse caso, a educação, para ser entendida, deve ser relacionada com os seus estudos sobre a realidade brasileira da primeira metade do século XX. Nas palavras do autor, um contexto em mudanças sociais.

Desse contexto, Florestan Fernandes olha para a educação para compreender quais são os seus efeitos no processo de mudança social em curso no Brasil. Para o sociólogo, o modo como a educação estava organizada contribuía com a manutenção de uma mentalidade ligada

²³ *Função manifesta e função latente* são categorias conceituadas por Florestan Fernandes em *Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia* (FERNANDES, 1953).

ao atraso social, à irracionalidade, à forma de dominação patrimonialista e se constituía em um obstáculo para a consolidação da ordem social democrática. Isso gerou o que o autor denominou de dilema educacional: um padrão educacional no interior da ordem social livre e competitiva, mas comprometido com os princípios da ordem social senhorial escravocrata (FERNANDES, 1971). Apesar de identificar as barreiras culturais, reproduzidas pela educação escolar, Florestan Fernandes a considera um elemento necessário para a alteração da ordem social, que contribuiria para a consolidação da democracia no Brasil (FERNANDES, 1971; 2008c). Por isso o intelectual entendia que o sistema de ensino deveria passar por reformas e se tornar um dos fatores da construção e consolidação da ordem social democrática.

Diante disso, concordamos com Mazza (1997) e Matui (2001), a compreensão da educação na obra de Florestan Fernandes exige uma inserção nos seus estudos sobre a mudança social no Brasil, a constituição da ordem social livre e competitiva e as transformações ocorridas na sociedade brasileira na primeira metade do século XX. Esses escritos contemplam as análises de Florestan Fernandes acerca da mudança social no Brasil, que aborda a transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social democrática e seus desdobramentos na organização da vida em sociedade.

Nesse sentido, para apresentarmos as considerações de Florestan Fernandes sobre a educação nacional, organizamos o nosso texto da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos a interpretação do autor sobre o contexto de mudança social que o Brasil vivenciou. Na sequência, discorreremos sobre a estrutura e o funcionamento da educação no contexto, os seus efeitos para a vida social.

3.1. O Brasil no vértice dos tempos

Se considerarmos as análises e os encaminhamentos de Florestan Fernandes sobre a educação nacional no conjunto de sua obra, perceberemos que essas análises extrapolam a esfera educacional, pois estão vinculadas aos seus estudos sobre a mudança social no Brasil (FERNANDES, 1963; 1968; 2008c; 2009). A temática da mudança social é central na obra de Florestan Fernandes (MARTINS, 2002). É nos estudos relacionados à mudança social no Brasil que encontramos os seus escritos, seja de autoria²⁴ ou em coautoria²⁵, sobre a

²⁴ *A integração do negro na sociedade de classes* (FERNANDES, 2008a) e *O negro no mundo dos brancos* (FERNANDES, 2007).

integração dos negros na sociedade de classes, sobre o folclore paulistano e as culturas infantis, sobre a constituição do capitalismo brasileiro e a revolução burguesa no Brasil²⁶. Apesar de estar presente em vários livros, o assunto é tratado de modo sistemático em *Mudança Social no Brasil*, livro publicado em 1960.

A mudança social é uma temática do campo da sociologia que se ocupa em explicar os movimentos históricos que engendram as transformações ocorridas nas sociedades, os fatores que as movem, provocando os avanços, recuos e revoluções sociais e políticas. Pela aproximação dos primeiros trabalhos sociológicos com a filosofia da história, os estudos na área da mudança social buscavam explicações para as causas, a natureza e o rumo das mudanças sociais que marcaram as diferentes épocas (BOTTOMORE, 1970).

As rápidas transformações sociais pelas quais a Europa passou desde o século XVIII, frutos da consolidação do capitalismo como modo de produção, contribuíram para que a sociologia voltasse suas atenções para essa temática ao longo do século XIX e na primeira metade do século XX. Esses acontecimentos permitiram elaborar a suposição de que a mudança é um movimento próprio da vida em sociedade, por isso assume feições “naturais” e “boas”, de tal modo que as ordens sociais que não a permitem são vistas de certa forma como desajustadas e “falhas”. De acordo com John Hall (1996), os primeiros trabalhos sobre mudança social estiveram marcados por pressupostos evolucionistas, os quais entendiam que o curso da evolução social garantiria à humanidade a paz, a prosperidade e o progresso.

Essas expectativas e esperanças em torno dos avanços que a mudança social engendraria foram estremecidas com a emergência dos conflitos sociais e políticos do final do século XIX e início do XX, dentre eles, o imperialismo, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Diante desses conflitos, as ideias marxistas ganharam espaço no debate sobre a mudança social. Para o marxismo, a mudança social é a resultante da luta de classes. As contradições expressas nos conflitos sociais não são vistas como disfunções, senão como promotoras das mudanças. Os estudos se balizam na tese marxiana, apresentada em *Contribuições para a crítica da Economia Política* (MARX, 2012), a qual apresenta as revoluções sociais como desdobramentos do choque entre as forças produtivas e as relações entre as classes sociais. Nesse texto, Marx delineia os fundamentos do que poderia ser a sua teoria de mudança histórica. Dela entendemos que, em cada momento histórico, a humanidade

²⁵ *Branços e negros em São Paulo* (BASTIDE; FERNANDES, 2008).

²⁶ *Mudanças sociais no Brasil* (FERNANDES, 2008c), *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (FERNANDES, 1968), *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina* (FERNANDES, 2009) e *A revolução burguesa no Brasil* (FERNANDES, 2005).

desenvolve forças produtivas que correspondem a um modo de produção e a um sistema de relações de classes, mantidos pela classe dominante. O desenvolvimento das forças produtivas modifica as relações entre as classes sociais, intensificando ou arrefecendo os conflitos entre elas e, no decorrer da história, a classe dominada pode revolucionar o modo de produção e o sistema de relações sociais, então existentes, e estabelecer uma nova ordem social. Ter-se-ia, com isso, um processo de mudança social.

Os estudos funcionalistas, referenciados, sobretudo, na escola sociológica estadunidense, dividiram o predomínio do campo com os trabalhos de cunho marxista. Egresso da FFCL da USP (formação de inspiração francesa) e da Escola Livre de Sociologia e Política (orientação estadunidense) e militante socialista, Florestan Fernandes dirigiu seus estudos para a temática, buscando a compreensão do processo histórico e sociológico de constituição da ordem social brasileira por ele vivenciada.

Para Florestan Fernandes (2008c), a temática da mudança social é de suma importância para compreendermos a realidade em que vivemos, em especial, se ela está em fase de transição, como era o caso do Brasil na primeira metade do século XX. Segundo o intelectual, a mudança social é uma atividade própria da organização social, pois a sociedade se mantém em permanente transformação, por mais estável ou estática que possa parecer. A mudança social é, portanto, o estado concreto da vida social, modo em que se revela o seu funcionamento. Por sua vez, os padrões e ritmos de mudança variam de um tipo de sociedade para outro. A forma e os limites do funcionamento social são determináveis concretamente a partir das suas condições objetivas “(inerentes ao tipo de sociedade que se considere)” e das condições técnicas “(posição a partir da qual o sujeito-investigador irá descrever e interpretar os aspectos “estáticos” e “dinâmicos” de tal tipo de sociedade)” (FERNANDES, 2008c, p.32-33). Diante disso, questionava o intelectual em tela: “Quais são as características da mudança numa sociedade como a brasileira? Por que o controle da mudança é tão importante para o poder político das classes sociais dominantes?” (FERNANDES, 2008c, p.31-32). Para Florestan Fernandes (2008c), a essas questões os sociólogos deveriam dar respostas.

O interesse pela temática da mudança social cresce, pois a mesma não se ocupa somente dos processos estruturais, senão se propõe a desvelar os efeitos da ação na estrutura social. Para melhor compreendermos a centralidade da temática na obra de Florestan Fernandes, destacamos que os seus estudos (FERNANDES, 1963; 2008c; 2008a) voltam-se para a importância das atitudes e motivações desfavoráveis ao processo de mudança social. O intelectual entende que o avanço econômico depende de uma fase anterior de modificação

profunda da “herança cultural tradicional” (FERNANDES, 1963, p.203). Em outras palavras, a manutenção dessa herança impede as concretizações das iniciativas inovadoras, visto que

O comportamento dos agentes econômicos é largamente determinado por fatores psico-sociais e sócio-culturais, havendo grande interesse em conhecer como esses fatores concorrem, estrutural e dinamicamente, para manter um apêgo irracional ao *status quo* ou para impedir iniciativas inovadoras de teor construtivo para o desenvolvimento econômico” (FERNANDES, 1963, p.203).

Em seus estudos sobre a sociedade brasileira, Florestan Fernandes (2008c; 2009) parte de duas premissas: 1) que o país passava por um processo de mudança social, caracterizado pela transição da ordem senhorial escravocrata para a ordem social livre e competitiva; 2) os grupos dominantes se utilizavam das instituições sociais e poder político que possuíam para controlar e retardar essas mudanças, gerando, assim, um contexto de coexistência de duas ordens sociais distintas.

Apropriamo-nos de uma metáfora de Alvaro Bianchi (2013, p.128) para melhor expressarmos o contexto histórico do modo como foi compreendido nos trabalhos de Florestan Fernandes: o Brasil se encontrava no “vértice do tempo”. Vértice pode ter o significado de ponto de encontro de duas ou mais retas. Nesse estudo, porém, denotará o período de transição de uma ordem social para outra. O período analisado por Florestan Fernandes, à luz da mudança social, representa o vértice – o ponto de encontro – de duas ordens sociais distintas, expressões de duas temporalidades: a ordem social senhorial escravocrata e a ordem social livre competitiva. Esse vértice representa uma singularidade histórica, e a organização da vida social foi marcada fortemente pela coexistência de padrões, instituições, princípios, comportamentos e ideais de ambas as ordens.

A mudança social na obra de Florestan Fernandes (1963; 2008a; 2008c) não possui como referências os fatos históricos, consagrados na historiografia, como a abolição da escravatura e a Proclamação da República. Para o autor, esses marcos já faziam parte do processo de mudança, pois expressavam o resultante das lutas sociais pela desintegração da ordem social senhorial escravocrata e pela constituição de uma sociedade livre e competitiva. Esse processo de mudança social, como revela o sociólogo, resulta em uma materialidade em que coexistem elementos e forças sociais de ambas as ordens. Algo que é próprio do movimento histórico, conforme indica Marx (2013), o novo é gestado no interior do velho. Entretanto o que Florestan Fernandes demonstra em seus estudos é que essa coexistência de ordens no Brasil se prolonga na primeira metade do século XX e que é o resultado de ações deliberadas de grupos sociais que se privilegiam com a manutenção dos elementos sociais da

ordem social senhorial escravocrata. Em outras palavras, havia forças sociais que impediam o processo de consolidação da nova ordem social, em vista da manutenção dos seus privilégios sociais, cujas raízes estavam nos elementos permanentes da ordem social senhorial escravocrata e no padrão de dominação patrimonialista, conforme veremos a seguir.

Para nós, as pesquisas de Florestan Fernandes sobre as relações raciais no Brasil foram o ponto de partida para seus estudos sobre a mudança social. No início da década de 1950, a pedido de Alfred Métraux, Roger Bastide e Florestan Fernandes supervisionaram e executaram uma pesquisa encomendada pela UNESCO²⁷ sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor em São Paulo. Para a historiografia, essa pesquisa se constitui um marco na produção e na vida intelectual de Florestan Fernandes. Para Freitas Pinto (1992), os trabalhos sobre a questão racial sinalizam sua vinculação ao materialismo histórico dialético. Antonio Sergio Guimarães (2008) afirma que se trata de um trabalho em que Florestan Fernandes recupera e valoriza a história de um grupo social subalterno, os negros e mulatos, os quais, ao lado dos trabalhadores, têm em suas mãos as condições de transformar o país. Candido (2001) considera que é uma virada temática na vida de Florestan Fernandes, momento em que se consagra enquanto sociólogo e passa a dedicar seus estudos aos magnos problemas sociais, a colocar sua formação a serviço das lutas dos grupos sociais subalternos.

Concordamos com a historiografia quanto ao peso que atribui aos trabalhos de Florestan Fernandes sobre a questão racial. Todavia objetivamente entendemos que essa pesquisa abriu o caminho para os estudos sobre as mudanças sociais pelas quais o país passava. No *Relatório da UNESCO*²⁸ encontramos uma análise objetiva sobre a vida da população negra do Brasil, a qual nos revela que a questão da escravidão foi elemento estrutural na organização da sociedade brasileira. A pesquisa nos demonstra que não é fortuito estudar os negros, pois a questão racial está no âmago da constituição da sociedade brasileira (BASTIDE; FERNANDES, 1955; FERNANDES, 2008a).

Em sentido literal, a análise desenvolvida é um estudo de como o Povo emerge na história. Trata-se do assunto inexplorado ou mal explorado pelos cientistas sociais brasileiros. E nos aventuramos nele, por intermédio do

²⁷ Os resultados dessa pesquisa foram registrados no relatório intitulado *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*, publicado em 1955, pela *Anhembi*. Além dos textos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, compõem o relatório o texto de Virgínia Leone Bicudo e o de Aniela Meyer Ginsberg, sobre as manifestações de preconceitos de cor nos grupos escolares de São Paulo, e os textos de Oracy Nogueira, dentre eles, o que posteriormente será publicado em forma de livro, *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil* (BASTIDE; FERNANDES, 1955).

²⁸ Forma usual, utilizada pelo campo da sociologia para intitular o relatório da pesquisa organizada por Roger Bastide e Florestan Fernandes, publicado em 1955.

negro e do mulato, porque foi esse contingente da população nacional que teve o pior ponto de partida para a integração ao regime social que se formou ao longo da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e do desenvolvimento posterior do capitalismo no Brasil (FERNANDES, 2008a, p.21).

Na ótica de Florestan Fernandes (2008a), o processo de construção da ordem social livre e competitiva brasileira tem nas suas raízes um movimento de desagregação de uma ordem social escravocrata. O modo de viver e trabalhar dos negros na transição de uma ordem para outra expressa as contradições que são próprias da estrutura da sociedade de classes, em cujo passado predominou a força de trabalho escrava: sociedade autoritária, excludente, patrimonialista e racista. Como demonstra Florestan Fernandes (2008a), a maneira como se deram esse processo de desintegração do cativo numa produção escravista e a reintegração do liberto em uma produção livre de trabalho assalariado foi o elemento que pautou o processo de construção e consolidação do capitalismo brasileiro no século XX.

Os argumentos expostos anteriormente serão apresentados de forma mais sistematizada por Florestan Fernandes (2008a) em *A integração do negro na sociedade de classes*. Nesse livro, o autor analisa a posição do negro na emergência do regime de trabalho livre e da ordem social competitiva na época do desencadeamento da revolução burguesa no Brasil. Trata do negro no processo de transição e demonstra que o preconceito contra o negro está imbricado ao fracasso da ordem social democrática e à revolução burguesa inacabada.

No conjunto, a análise permite considerar os aspectos psicodinâmicos e sociodinâmicos da mobilização do homem da plebe para os papéis sociais e as situações de vida da ordem social competitiva. Doutro lado, como o comportamento social de “negros” e “brancos” constitui o foco direto das descrições e interpretações, ela nos diz como o nosso sistema de relações raciais respondeu às transformações da estrutura da sociedade inclusiva. Evidencia-se, aí, como a modernização tem ocorrido, na esfera das relações raciais, como um fenômeno heterogêneo, descontínuo e unilateral, engendrando um dos problemas sociais mais graves para a continuidade do desenvolvimento da ordem social competitiva na sociedade brasileira. Por conseguinte, a análise se converte em um estudo da formação, consolidação e expansão do regime de classes sociais no Brasil do ângulo das relações raciais e, em particular, da absorção do negro e do mulato. Dada as dificuldades com que estes se depararam para compartilhar do destino comum no plano nacional, os resultados da investigação são extremamente úteis para se entender os dilemas materiais e morais não só da democratização das relações raciais mas da própria sorte da democracia no Brasil (FERNANDES, 2008a, p.22).

Florestan Fernandes (2008a) evidencia que o que reverbera na vida dos negros e dos mulatos são os desdobramentos da estrutura e dos processos sociais, engendrados pela sociedade brasileira. O fim do regime escravocrata transformou abruptamente o cativo em

“senhor de si mesmo” (FERNANDES, 2008a, p.29), tornando-o responsável por si e por seus dependentes sem que dispusesse dos meios necessários, materiais e morais para se integrar na sociedade, de economia competitiva. Para o autor, os negros e mulatos viram-se destituídos de qualquer assistência e garantias que o protegessem na transição para o trabalho livre.

Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. Em certas situações histórico-sociais – como parece suceder com a cidade de São Paulo na época considerada –, essa responsabilidade se tornou ainda mais penosa e difícil, dadas as possibilidades que poderiam ser realmente aproveitadas em sentido construtivo pelo negro (FERNANDES, 2008a, p.35-36).

Não houve a assimilação do negro à nova ordem social. Em São Paulo, revela Florestan Fernandes (2008a), a condição do negro se apresentava de forma precária. A esfera de serviços de trabalhos livres era restrita em relação às cidades tradicionais de economia de exportação como Rio de Janeiro, Recife e Salvador, e as oportunidades de trabalho disponíveis eram modestas e menos compensadoras. O meio urbano da cidade de São Paulo absorveu poucos ex-cativos. Nesse cenário urbano, o liberto encontrou a concorrência com o imigrante europeu nos espaços de trabalho ligados ao comércio, à produção fabril e à produção de artesanatos (área do trabalho livre em que os ex-escravos garantiam sua sobrevivência nas cidades do Rio de Janeiro, Recife e Salvador). Essa realidade, na visão de Florestan Fernandes (2008a), produziu três tendências fundamentais no fluxo de negros entre o interior do estado de São Paulo e a sua capital:

[...] 1ª – a expansão agrícola [do café no estado] concorreu para o deslocamento de mão-de-obra escrava da capital para áreas prósperas do interior; 2ª – essa sucção foi compensada por um movimento inverso, resultante do afluxo de “negros” e “mulatos” libertos, em sua maioria vindos do interior em busca das oportunidades de trabalho livre, graças ao qual a população negra e mulata da cidade [de São Paulo] se manteve quase constante, em números brutos (11.540 indivíduos em 1836; 11.679 indivíduos, em 1872; 10.275 indivíduos, em 1886); 3ª – o acréscimo rápido da população branca [na cidade de São Paulo] se deveu, principalmente, à fixação, em proporções maciças, de imigrantes na cidade (tomando-se os dados dos censos de 1872 e de 1886, por exemplo, verifica-se que o aumento do contingente da população consignada como “branca” poderia ser atribuído na proporção de quase 31% ao crescimento dos estoques nativos e de 69% à contribuição das correntes imigratórias européias)” (FERNANDES, 2008a, p.37).

Notamos duas principais consequências econômicas desse quadro demográfico, 1) o contraste na composição da população segundo a cor, entre a capital e o restante do estado, e os efeitos disso na competição, na especialização econômica e na distribuição da população negra no espaço. De acordo com Florestan Fernandes (2008a, p.40), o padrão de distribuição étnica e de fluxo entre capital e interior comportava uma organização social significativa em dois pontos: “[...] onde havia maior concentração de ‘estrangeiros’, era mínima a presença de negros e mulatos; e, ao inverso, onde havia maior concentração de negros e mulatos, era mínima a presença de ‘estrangeiros’”; 2) Do ponto 1 decorreu uma forma histórica assumida que destituiu o negro da centralidade da produção e o marginalizou na nova organização social. Nas condições em que se formou e consolidou a ordem social competitiva em São Paulo, os negros e os mulatos foram expelidos para ocupações degradantes e marginais do sistema capitalista, denominados como **trabalho de negro**.

Florestan Fernandes (2008a) destaca que, mesmo São Paulo aparecendo na virada do século XIX para o século XX como o primeiro centro urbano especificamente capitalista e burguês do país, historicamente demonstrou que não foi uma cidade propícia para absorver os recém-egressos da escravidão, por sua forte concepção tradicionalista de mundo e da dominação patrimonialista. Os princípios, a mentalidade da sociedade e as condições econômicas tornavam a cidade paulistana imprópria para receber o liberto. As deformações que a escravidão introduziu no meio negro limitaram-no a se ajustar numa sociedade de classes, pois não lhe foram propiciadas as condições materiais e morais para a concorrência por espaços ocupacionais e políticos com os outros sujeitos livres, ainda que de grupos sociais subalternos, como parte dos imigrantes e os brancos pobres.

No conjunto, portanto, as próprias condições psicossociais e econômicas, que cercam a emergência e a consolidação da ordem social competitiva na cidade de São Paulo, tornavam-na imprópria e até perigosa para as massas de libertos, que nela se concentravam. Doutro lado, as deformações introduzidas em suas pessoas pela escravidão limitavam sua capacidade de ajustamento à vida humana, sob regime capitalista, impedindo-os de tirar algum proveito relevante e duradouro, em escala grupal, das oportunidades novas. Como não se manifestou qualquer impulsão coletiva que induzisse os brancos a discernir a necessidade, a legitimidade e a urgência de reparações sociais para proteger o *negro* (como pessoa e como grupo) nessa fase de transição, viver na cidade pressupunha, para ele, condenar-se a uma existência ambígua e marginal (FERNANDES, 2008a, p.34-35).

A raiz dos problemas que reverberaram nos negros da cidade de São Paulo estava na inviabilidade dos libertos de conquistar as condições materiais e objetivas e garantir a sua existência de forma compensadora e constante. As condições sociais que ligaram a imigração

à urbanização e à industrialização da cidade, para Florestan Fernandes (2008a), explicam os motivos da não reabsorção do negro pelo sistema ocupacional assalariado e urbano. Os postos de trabalho “alto” e “intermediário” da ordem social livre e competitiva estavam fora de cogitação para os negros, pois a eles concorriam somente as camadas dominantes e os estrangeiros em ascensão e/ou seus descendentes. As posições no mercado de trabalho, criadas pela industrialização e expansão urbana, eram altamente concorridas porque disputadas por estrangeiros e trabalhadores brancos nacionais (em menor proporção), tidos como mais aptos, competentes e produtivos, o que mantinha os negros às margens da produção. O Quadro 1 que segue demonstra o predomínio da força de trabalho estrangeira na cidade de São Paulo.

Quadro 1 – Quantidade de estrangeiros e elementos nacionais nas ocupações urbanas na cidade de São Paulo (1894).

OCUPAÇÕES	ESTRANGEIROS	ELEMENTOS NACIONAIS
Serviços domésticos	8.226	5.878
Atividades manufatureiras	3.667	774
Atividades artísticas	8.760	1.481
Atividades de transporte	8.527	1.998
Atividades comerciais	6.776	2.680

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Fernandes (2008a).

As questões até então pontuadas denunciam a realidade vivenciada no país: numa ordem social livre, em que o negro se torna senhor de seu destino, a ele são vedados os meios materiais e morais para a sua integração e ascensão social e econômica. A mudança de estado social não acarretou a “redenção da raça negra”. Por seu turno, declara Lilia Moritz Schwarcz (2012b, p.36) que “[...] a imagem do imigrante associava-se à ideia do ‘melhoramento’, seja pelo branqueamento da população, seja a partir da divulgação ampliada de um *éthos* de trabalho”. O imigrante aparece como o autêntico trabalhador livre e assalariado, representação que legitimou o monopólio das oportunidades reais de classificação econômica e ascensão social, abertas pelo fim do regime servil e pela constituição da sociedade capitalista. Nas palavras de Florestan Fernandes,

Em relação ao total considerado, 71,2% dos trabalhadores da cidade de São Paulo eram estrangeiros. Quanto aos setores que operavam como fulcros da rápida expansão urbana e da industrialização, a participação dos trabalhadores estrangeiros era da ordem de 82,5% (FERNANDES, 2008a, p.43).

Diante do negro e do mulato se abrem duas escolhas irremediáveis, sem alternativas. Vedado o caminho da classificação econômica e social pela proletarianização, restava-lhes aceitar a [1] incorporação gradual à escória do operariado urbano em crescimento ou [2] se abater penosamente, procurando o ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita meios para salvar as aparências e a dignidade de “homem livre” (FERNANDES, 2008a, p.44).

Disso, criou-se um círculo vicioso em que os negros, ao serem excluídos, não tinham como participar econômica, social e culturalmente daquela nova ordem social, tornavam-se condenados ao isolamento, ao pauperismo e ao ajustamento deficiente ao mundo capitalista por meio de ocupações urbanas degradantes ou no campo. Processo social denominado por Florestan Fernandes (2008a, p.122) como “déficit negro”.

As condições de anomia social não só preservaram o nível de pobreza inicial da população negra paulistana. Agravaram-na, continuamente, de várias maneiras, convertendo o pauperismo numa constante do estilo de vida do “negro” na cidade e a pauperização no processo de seu ajustamento normal ao mundo urbano. Daí a cadeia de ferro, que prendeu negros e mulatos no círculo vicioso gerado pela miséria e aprisiona o homem a níveis de existência que se aviltam e se degradam progressivamente, qualquer que seja a disposição ou o esforço empenhados, voluntariamente, em sentido contrário” (FERNANDES, 2008a, p.122).

Notamos que, para Florestan Fernandes (2008a), configurara-se uma ordem social livre e competitiva que, na condição social do negro, ressoava na herança sociocultural, transplantada da ordem social senhorial escravocrata.

Assim, a questão de como “ganhar a vida” surgia como um grave dilema para o negro e o mulato. Malgrado o afastamento do regime servil, nada alterara o estado de coisas que produzira o inevitável desajustamento estrutural do antigo agente do trabalho escravo no regime competitivo. As posições mais cobiçadas se mantinham “fechadas” e inacessíveis; as posições “abertas” eram seletivas segundo critérios que só episodicamente podiam favorecer pequeno número de “elementos de cor”. O negro e o mulato, que ficaram à margem da eclosão da ordem social competitiva, continuavam na mesma situação em seus desdobramentos históricos posteriores. O primeiro surto industrial, provocado pelo desenvolvimento urbano prévio, iria beneficiar, ainda mais, os agentes humanos “nacionais” ou “estrangeiros” que haviam logrado posições estratégicas na estrutura ocupacional e econômica da cidade. Os demais – e com eles o grosso da “população de cor” – teriam de aguardar o futuro, mobilizando apenas parcialmente sua capacidade de trabalho e desfrutando um nível de vida rústico, pré-capitalista e antiurbano” (FERNANDES, 2008a, p.164-165).

Percebemos disso que o modo como os libertos reagiram ao trabalho assalariado e à vida urbana contribuiu para ajustar os outros grupos sociais à sociedade, reforçou a

pauperização dos negros e mulatos e cooperou para a manutenção da ordem social senhorial escravocrata. Florestan Fernandes (2008a) depreende que nas relações de trabalho, para o elemento branco – imigrante ou não –, o que estava em jogo era o rendimento do trabalho, o cumprimento das cláusulas do contrato de trabalho e a remuneração. Para o negro e o mulato, contudo, tudo isso era secundário. O que adquiria caráter essencial era a condição moral da pessoa e a sua liberdade de decidir, quando, como e onde trabalhar. Enquanto o estrangeiro percebia no trabalho assalariado o meio para iniciar a sua vida e a de sua família na nova pátria, o negro e o mulato convertiam a oportunidade de trabalho em fim, fim em si mesmo, como se nela e por ela provassem a dignidade humana e a liberdade humana. Era difícil, para a maioria dos negros e mulatos, dissociar o contrato de trabalho de transações que envolviam diretamente a integridade da pessoa. Como respostas e formas de resistências dos negros, tornaram-se recorrentes algumas práticas em relação ao regime de trabalho, tais como

A recusa de certas tarefas e serviços; a inconstância na frequência ao trabalho; o fascínio por ocupações real ou aparentemente nobilitantes; a tendência a alternar períodos de trabalho regular com fases mais ou menos longas de ócio; a indisciplina agressiva contra o controle direto e a supervisão organizada; a ausência de incentivos de competir individualmente com os colegas e para fazer do trabalho assalariado uma fonte de independência econômica [...] (FERNANDES, 2008a, p.46-47).

Dessas práticas, elaboraram-se ideias de que os negros e os mulatos fugiam do trabalho, e foi criada uma atmosfera cultural que julgava que os ex-agentes do trabalho escravo não tinham feição ao trabalho assalariado e, assim, justificava-se a substituição da força de trabalho negra pelo imigrante. Contudo consideramos tais práticas formas de resistência à complexa situação humana com que se defrontavam no regime do trabalho livre, pois não perdemos de vista o substrato material que motivava as ações dos negros, qual seja, uma estrutura que os excluía. A análise de Florestan Fernandes (2008a) nos permite defender que os negros buscavam participar da vida econômica da cidade, à sua maneira, e se viam repudiados e excluídos em suas tentativas de assumir papéis e postos de trabalho reservados aos homens livres. Sucedia-se, pois, um choque entre suas pretensões e uma generalizada falta de tolerância e solidariedade.

Os negros e os mulatos ficaram à margem ou se viram excluídos da prosperidade geral, bem como de seus proventos políticos, porque não tinham condições para entrar nesse jogo e sustentar as suas regras. Em consequência, *viveram dentro da cidade, mas não progrediam com ela e através dela*. Constituíam uma congêrie social, dispersa pelos bairros, e só partilhavam em comum uma existência árdua, obscura e muitas vezes

deletéria. Nessa situação, agravou-se, em lugar de corrigir-se, o estado de anomia social transplantado do cativo (FERNANDES, 2008a, p.120).

A ociosidade consciente, praticada por negros e mulatos, passou a constituir o modo e estilo de vida de muitos. Diante de trabalhos ocasionais e ganhos esporádicos, entre os negros e mulatos, a vadiagem, prostituição e criminalidade se tornaram alternativas para a garantia de suas existências e de seus dependentes. O modo de viver e trabalhar do “negro ordeiro”²⁹ não atraía muitos indivíduos da população negra. Em suma, entendia-se que as oportunidades os mantinham presos aos “serviços de negro”, que consumiam não só a força física, mas a moral daquele que se dispunha a trabalhar, dando-lhe em troca baixíssima compensação material e uma existência tão penosa quanto incerta (FERNANDES, 2008a). Diante disso, muitos preferiram trilhar outro caminho. Aqueles que tendiam à “ociosidade consciente” justificavam a escolha de forma simples, para “não ser otário”, “não bancar o trouxa” ou “não vender o sangue como escravo” (FERNANDES, 2008a, p.170-171).

Os relatos de lideranças negras permitiram a Florestan Fernandes (2008a) aferir que o vagabundo, ladrão e a prostituta enfrentavam riscos bem menores e construíam um destino comparavelmente melhor que os “negros ordeiros”, já que, em certo sentido, eles obtinham êxito e podiam ostentar roupas e a imagem que construíam perante os outros. Essa realidade conduzia parcelas dos jovens negros a se distanciar da instrução, do trabalho e dos meios de integração na sociedade de classes. A desorganização social propiciava as condições para a aprendizagem na área do vício e do crime, mas não fazia disso determinante. Isso ocorria porque os caminhos de autoafirmação se achavam bloqueados. “Os mais audaciosos, impacientes e bem dotados (física e intelectualmente), muitas vezes optavam pelo crime ou pelo vício para evitar o lento suplício e a humilhação dos ‘serviços de negro’ e ‘para negro’” (FERNANDES, 2008a, p.170-171).

Desse confronto, resultava uma verdade incontestável. O êxito evidente e reconhecível, o conforto e o respeito dificilmente poderiam ser logrados por outras vias que não passassem pela área do vício ou do crime. Além do sacrifício apagado e estéril dos que se destruía para conseguir sobreviver, só o vício e o crime ofereciam saídas realmente brilhantes ou sedutoras de carreiras rápidas, compensadoras e satisfatórias. Por isso, ambas foram trilhadas com alguma sofreguidão pelos jovens, embora numa proporção bem menor do que supunham os brancos. Mas, ainda assim, numa escala que evidencia, sem subterfúgio, que ali se achavam as melhores *perspectivas de carreira* com que contavam os talentos jovens do “meio negro”. Ou seja, em outras palavras, nesse meio a diferenciação do comportamento ou da

²⁹ Denominação utilizada pela população negra para caracterizar os negros que se submetiam às condições postas pela nova ordem social.

personalidade em direções desaprovadas socialmente constituía um fenômeno “normal” (FERNANDES, 2008a, p.172).

Dessa realidade exposta, a mulher foi o elemento negro que melhor se integrou, mesmo assim não estava ajustada à nova ordem, pois a sua posição social era de subalternidade. Os empregos mal remunerados e precários conduziram os homens a um estado de dependência, tendo como consequência a conversão da mulher em principal provedora da família. Apesar de Florestan Fernandes (2008a) reconhecer a ausência de informações suficientes para comprovar a exploração sistemática das mulheres pelos homens, atesta que essa condição se transformou em rotina nas famílias negras. No meio negro, à medida que se tornava difícil para o homem conseguir um emprego permanente, a dependência econômica em relação à mulher foi aceita e aprovada socialmente. Florestan Fernandes (2008a) registra que as informantes negras esclareciam, com insistência, que na maior parte dos casos essas situações assumiam caráter provisório, de cooperação entre os casais. Contudo essa condição se tornou um incentivo para muitos homens desistir ou negligenciar o interesse por “ganhar a vida”, convertendo-se em dependentes sistemáticos das mulheres.

Muitos homens se entregaram, assim, à ociosidade permanente e descobriram, no convívio com outros homens da mesma condição, um ótimo passatempo. [...] As reuniões em pequenos grupos, pelas esquinas, e principalmente a concentração em botequins fizeram desse passatempo algo mais atrativo, do ponto de vista seja das relações de camaradagem, seja do prazer que se poderia retirar dessa rotina (FERNANDES, 2008a, p.96-98).

Essa condição ampliou o ócio consciente, e a contrapartida moral dessa situação foi a desmoralização da população negra, do seu estilo de viver e as considerações e a vigilância dos brancos sobre eles. A polícia repreendia qualquer “reunião de negros”, dispersando os grupos que se formassem, independentemente do motivo. De início, temia-se pela segurança da ordem e pela moralidade dos costumes, mas, aos poucos, sobrou apenas a desconfiança que levava a polícia a mantê-los sob vigilância, o que irritou muito os negros “ordeiros” e trabalhadores (FERNANDES, 2008a). Esse clima agravou o drama moral das mulheres negras que passaram a conviver com a suspeita da prostituição. Aos negros e mulatos foram atribuídos estereótipos que identificavam o negro como “vagabundo”, “desordeiro”, “cachaceiro”, “mulher à-toa”. No cenário da nova ordem social, o negro foi redefinido pelo branco, “[...] já não aparecia como o ‘inimigo da ordem’, porque conspirasse pela liberdade; mas como uma ameaça ao decoro, à propriedade e à segurança das pessoas” (FERNANDES, 2008a, p.98).

A partir da obra de Florestan Fernandes, a integração do negro na sociedade de classes pode ser sintetizada da seguinte forma:

O processo, no conjunto, foi realmente revolucionário: consagrou a Abolição do cativo e a instituição universal da ordem contratual na sociedade brasileira. Contudo, deixou-se ao curso natural das relações humanas a determinação do que isso poderia significar, em situações concretas, como democratização efetiva dos direitos e deveres fundamentais dos indivíduos, garantidos juridicamente. Se isso foi prejudicado aos trabalhadores brancos, estrangeiros ou nacionais, e se corrompeu pela base os próprios fundamentos jurídicos e morais da ordem contratual (a eficácia do contrato continuou a depender amplamente, na prática, do *status* e do poder relativo das partes), para o “negro” as conseqüências foram piores. Sem as garantias de reparações materiais e morais escrupulosas, justas e eficazes, a Abolição equivalia – nas zonas de vitalidade da lavoura cafeeira – a condená-lo à eliminação no mercado competitivo de trabalho ou, no mínimo, ao aviltamento de sua condição, como agente potencial de trabalho livre. Longe de equipará-lo ao trabalhador assalariado branco, estrangeiro ou nacional, expunha-o fatalmente, de modo previsível e insanável, ao desajustamento econômico, à regressão ocupacional e ao desequilíbrio social (FERNANDES, 2008a, p.58-59).

A questão racial no Brasil, conforme Florestan Fernandes (1955; 2008a) demonstra, possui bases nas condições materiais e objetivas da existência dos negros, mas há um forte elemento cultural posto, expresso no preconceito racial, que impacta objetivamente na desintegração de negros e mulatos na sociedade livre e competitiva. Essa tese do autor reflete a estrutura do processo de mudança social no Brasil: um movimento de mudança que sofria com as barreiras impostas, de um lado, por elementos materiais e objetivos, e, de outro, por elementos culturais.

Os estudos de Florestan Fernandes (2008c) revelaram o conflito de interesses entre as demandas de uma sociedade de aspiração democrática, livre e assalariada e a materialidade que estava firmada no país. A realidade, embora fundada no trabalho assalariado, na produção fabril, na urbanização, no elemento racional, na ciência, no regime republicano, estava comprometida com os princípios, os privilégios sociais e os grupos políticos, próprios de uma ordem social senhorial escravocrata. A sociedade capitalista assentara-se, mas presa às relações sociais de padrão patrimonial, da qual a condição do negro era uma expressão.

Para Schwarcz (2012a), a aparente dualidade entre mudança e permanência – monarquia ou república, barbárie ou progresso, atraso ou civilização – cedeu lugar à coexistência inesperada de temporalidades distintas, que expressava mudanças visíveis e a permanência de certos elementos estruturais. O projeto político republicano era apresentado como expressão da modernidade e da civilidade, mas mantinha as marcas de uma sociedade

recém-egressa da escravidão e as relações sociais, próprias de um modelo basicamente agrário-exportador. De acordo com a autora, a nova ordem nutriu dois sentimentos distintos, deslumbramento e pavor.

Deslumbramento diante das novas benesses das cidades e possibilidades de participação; pavor em face do desmoronamento da ordem reconhecida ou das novas formas de segregação. Nas novas urbes, mais do que as quimeras fáceis do progresso único e obrigatório, impunha-se agora uma acomodação incômoda entre o passado e o futuro, o novo e o velho [...]. Diferente da suposta marcha evolutiva, única e mandatária, ocorreu uma sobreposição de temporalidades e a afirmação de uma modernidade periférica (SCHWARCZ, 2012a, p.21).

As condições pelas quais o Brasil passava podem ser consideradas comuns a qualquer nação que vivencie um processo de mudança social, orientado pelos padrões da sociedade de classes. O movimento de mudança é resultante de uma totalidade de condições, materiais e culturais, que permite a angariação de apoio e força social favoráveis. Porém há que considerarmos as forças sociais mobilizadas para impedir os avanços e, em último caso, restaurar a antiga ordem social.

A exemplo do que foi posto anteriormente, recorreremos às propostas modernizadoras que compuseram o debate intelectual e as agendas políticas do século XIX e início do XX para compreendermos o processo de mudança, seus avanços e refluxos. As transformações ocorridas na sociedade brasileira após 1822 não alteraram profundamente os padrões tradicionais de organização social. Não obstante as condições de país independente serem mais favoráveis ao processo modernizador, a manutenção das características coloniais impedia o processo de urbanização e industrialização do país.

Contudo, conforme indica Emília Viotti da Costa (2007), a independência não rompeu com estrutura de produção colonial no Brasil. Ao longo de todo o século XIX a sociedade brasileira se organizou predominantemente sobre o trabalho escravo ou semisservil, o latifúndio, a economia agroexportadora, um sistema político paternalista, baseado em ordens e poderes senhoriais e na marginalização de extensa camada social.

A exportação de produtos agrários continuou a base da economia. Sobreviveram o latifúndio e o trabalho escravo (abolido apenas em 1888). A alta lucratividade da empresa agrária, exportadora, o caráter limitado do comércio interno, a competição estrangeira inibiram o desenvolvimento das manufaturas. As elites no poder, beneficiando-se da produção agrícola, procuraram manter intacta a estrutura tradicional de produção, revelando-se pouco simpáticas as empresas industriais (COSTA, 2007, p.243).

A autora supracitada assevera que o sistema eleitoral, adotado no império, não alterou as bases de poder existentes, senão a manutenção de uma política assentada no paternalismo e na clientela. A partir da eleição indireta, os eleitores e os candidatos eram selecionados conforme critérios censitários, excluindo amplas camadas da população. Segundo a autora, o império reforçou o poder das oligarquias, que passaram a dividir o controle dos cargos burocráticos e a ocupar o Parlamento e o Conselho de Estado ao lado dos representantes da coroa.

A legislação decorrente dessa organização política reforçou o predomínio do controle e a dependência dos centros urbanos ante o poder provincial, ocupado pelas oligarquias rurais. A estrutura patriarcal não se alterou de imediato. As grandes famílias rurais estenderam seus domínios para os núcleos urbanos, construindo casas nas cidades e ampliando seus raios de influência na administração da vida pública, tal como já estabelecido na zona rural.

Os senhores rurais gozavam de independência absoluta em seus domínios, estendendo, como no passado, o seu poder as aglomerações urbanas, cuja população passava a integrar sua clientela. A política na cidade não diferia da política da zona rural. Continuava até os anos [18]70 a ser uma luta entre famílias, lutas de patrões e suas clientelas contra outros patrões e suas clientelas. Os votantes relacionavam-se em termos pessoais com o chefe local, a quem apoiavam, recebendo em troca "auxílio e proteção" (COSTA, 2007, p.252).

De acordo com Costa (2007), o predomínio do poder oligárquico reforçava o personalismo na política brasileira e pesava contra os negócios públicos e a eficácia da administração. Nesses casos, não se estabeleciam relações políticas entre governo e povo, mas de clientela. Os melhoramentos públicos eram comumente vistos como benfeitorias, pois frequentemente as obras resultavam das doações de proprietários rurais. “O político não representava o povo. Aparecia como seu *benfeitor*”, resume a autora (COSTA, 2007, p.252).

A pesquisa de Costa (2007) revela a manutenção e permanência dos padrões patrimonialistas na sociedade brasileira. Luiz Werneck Vianna (1999) indica que o tema do patrimonialismo foi uma chave interpretativa, utilizada por Weber³⁰ em suas análises sobre o Oriente e as formas patológicas de acesso ao moderno. Tal chave interpretativa foi assumida nas interpretações de Florestan Fernandes, Maria Sylvia de Carvalho Franco e José Murilo Carvalho, nas análises sobre o processo de modernização brasileira, feitas a partir da

³⁰ Sobre a organização da ordem centrada no patrimonialismo, diz Weber: “Não se obedece a estatutos mas à *pessoa* pela tradição ou pelo senhor tradicionalmente determinado. As ordens são legitimadas de dois modos: a) em parte em virtude da tradição que determina inequivocamente o *conteúdo* das ordens, e da crença no sentido e alcance destas, cujo abalo por transgressão dos limites tradicionais poderia pôr em perigo a posição tradicional do próprio senhor; b) em parte em virtude do livre arbítrio do senhor, ao qual a *tradição* deixa espaço correspondente” (WEBER, 2014, p.148).

perspectiva do atraso. Em sua obra, Florestan Fernandes (2005; 2008a) a utilizou para analisar as raízes do atraso brasileiro no terreno das relações sociais e caracterizar os princípios e as ações sociais coletivas que negavam e/ou impediam o desenvolvimento da ordem social livre e competitiva nascente.

Sob a perspectiva dessa interpretação, a relação entre atraso e modernidade se sustentou no compromisso estabelecido após a emancipação política do país, entre a ordem racional-legal e a patrimonial, entre o liberalismo político (compreendido como fator racional ao capitalismo) e as estruturas econômicas, herdadas da colônia. Nessa perspectiva, a questão da transição de uma ordem para a outra se fundamentou nas relações sociais de padrão patrimonial, em que "[...] toda a conduta dos personagens [se fez] entrelaçada com a concessão de mercês, expondo a vigência do princípio de dominação pessoal, base pouco propícia para a orientação racional da ação" (FRANCO, 1969, p.27), assim como demonstra Costa (2007).

A questão racial na transição sintetiza esse apego ao modelo de dominação tradicional-patrimonialista. O “déficit negro” (FERNANDES, 2008a, p.122) conduziu ex-senhores de escravos sensíveis à questão, abolicionistas e parcelas da população negra à defesa de ações sociais irracionais de cunho tradicional-patrimonialista. Na opinião dos brancos simpáticos aos ex-escravos, estes não possuíam condições intelectuais e morais para se responsabilizar e conduzir a própria vida. Florestan Fernandes (2008a, p.100) relata o testemunho de uma mulher de família ilustre que revela o exposto:

Eu acho que os negros eram mais felizes no tempo da escravidão, especialmente quando tinham senhores bons. Tinham casa, roupa, comida, remédio e o trabalho não era tanto assim. Porque em geral os negros não têm cabeça para se dirigir sozinhos na vida. Veja por aí como eles estão! (FERNANDES, 2008a, p.100).

Sobre o testemunho, Florestan Fernandes (2008a) considera que o diagnóstico seria verdadeiro se incluísse um elemento: problematizar o porquê de o negro “não ter cabeça”. O que faltava à população negra não era a tutela dos ex-senhores, senão o domínio das técnicas sociais e culturais³¹, necessárias para a sua integração. Os negros foram privados, como escravos, do seu acesso a elas.

Os abolicionistas, segundo Florestan Fernandes (2008a), se opunham-se a essa visão do paternalismo, lutando para que os negros pudessem agir, segundo os interesses destes. Esse movimento pretendia que o negro pudesse desfrutar das mesmas condições materiais e

³¹ Segundo Luiz Pereira (1970), por técnicas sociais entende os métodos ou procedimentos de influenciar o comportamento humano, tenham função conservadora ou inovadora.

culturais que os brancos em todos os círculos da vida em sociedade. Contudo suas propostas nutriam um caráter irracional e tradicionalista.

O abolicionista Antônio Bento de Souza e Castro, por exemplo, defendia que seria possível promover um salto pela organização de cursos e fundação de escolas destinadas aos libertos e a seus filhos, cuja finalidade seria propiciar aos negros a apropriação das técnicas sociais, necessárias para a integração (FERNANDES, 2008a). Segundo Saviani (2011, p.163), após a abolição e a Proclamação da República surgiram propostas educacionais, baseadas na ideia da ligação entre emancipação e instrução. Difundia-se a crença de que a libertação dos escravos deveria ser acompanhada da presença de escolas para transformar os ex-cativos e os homens livres em trabalhadores submetidos às regras do modo de produção capitalista (SCHELBAUER, 1998). O objetivo era fazer das crianças libertas trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” e diminuíssem o “instinto de ociosidade” de que eram acusados os negros adultos (SAVIANI, 2011, p.163). O que se aventou para a concretização da ideia foi a criação de escolas agrícolas, contudo, conforme defende Anaete Schelbauer (1998), essas propostas entraram no rol das ideias que não se realizaram.

Para Florestan Fernandes (2008a), não bastava instruir os negros ou prepará-los intelectualmente para certos ofícios sem habilitá-los para atuarem politicamente em todas as esferas da vida social, essenciais à competição por trabalho, prestígio, segurança, direitos, dentre outros. Considerava a instrução um importante elemento integrador, mas não determinante na solução da questão racial. O projeto de educar o negro, conjugado com a manutenção das condições sociais imperantes na sociedade, de nada adiantaria. A integração do negro está além da escola, mas na vida social como um todo. Para o sociólogo em estudo, a integração do negro perpassava pela constituição da ordem social democrática. A forma como a sociedade brasileira se organizou, para receber e absorver o negro, gerou o desencanto político e levou Antônio Bento e outros abolicionistas à defesa de propostas reacionárias. Assevera Florestan Fernandes (2008a) que disso resultou uma campanha contra as instituições republicanas, que em nada auxiliava o negro na sua inserção no regime de classes, o que fomentou atitudes saudosistas de identificação com a monarquia e certo desprezo pelas leis republicanas.

Todas essas indicações são recorrentes quando a mudança social é conduzida da forma como foi no Brasil. Quando determinado setor de uma sociedade que pretende ser democrática e livre monopoliza funções sociais, contrárias às tendências e aos interesses da nova ordem, ele pode travar e até interromper o curso da mudança. Durante a transição, cabe aos círculos dirigentes, representados pelas “velhas elites” (FERNANDES, 2008a, p.322-

323), resolver os problemas econômicos, gerados pela eliminação do trabalho escravo. A preservação das elites na política orientou o processo de modo a resguardar os seus privilégios na estrutura de poder da sociedade, portanto, os interesses econômicos do comércio de importação e exportação e a grande lavoura, que ditava os rumos da economia brasileira.

A intensificação da imigração após a abolição e a república representam o exposto, a acomodação de interesses paralelos, ditados pelas necessidades da manutenção dos privilégios sociais da “velha elite”. As camadas dominantes, próprias da ordem senhorial escravocrata, conservaram-se à frente da organização política, econômica e social e os demais grupos sociais, imigrantes e o elemento nacional branco concentraram-se em entrar no jogo e tentar fazer fortuna. Nesse processo, os negros ficaram à margem, vivenciando as condições de anomia social, já expostas. Essa acomodação teceu um acordo tácito que somente nas décadas de 1920 e 1930 passou a ser questionado, política e moralmente (FERNANDES, 2008a).

O processo que caracterizamos demonstra que as formas de dominação patrimonialista estão nas bases do desequilíbrio social, enfrentado pelo país e que se acentuou progressivamente em seguida. A democracia surgia tímida e debilitada no Brasil. O seu funcionamento dependia do poder relativo dos grupos sociais que concorriam entre si nos cenários social, político e ideológico. Contudo o desenvolvimento da democracia brasileira contou com um terreno histórico de exclusividade de poucos grupos sociais organizados, possuidores das condições materiais e morais para exercer a dominação e que, para tanto, lutavam sem vacilações pelo monopólio do poder (por vezes, sob o manto dos “ideais democráticos”) e manutenção dos seus privilégios sociais (FERNANDES, 2008a).

Diante disso, segundo Florestan Fernandes (2008a, p.122), o “déficit negro” só poderia ser eliminado pelos efeitos dos alcances progressivos do estilo democrático de vida e da ordem social correspondente. O negro seria o sujeito social e histórico a pautar o processo de democratização racial. Alerta-nos Florestan Fernandes que, “[...] enquanto isso não se der, não haverá sincronização possível entre a ordem racial e a ordem social existente. Os ‘brancos’ constituirão a ‘raça dominante’ e os ‘negros’ a ‘raça submetida’”. (FERNANDES, 2008a, p.326-327).

Do processo de transição de ordens sociais no Brasil, podemos verificar as interferências negativas dos comportamentos sociais nos padrões de funcionamento da sociedade de classes. A condição dos negros e mulatos pode nos servir de exemplo para compreendermos como se deram essas interferências. As motivações e atitudes individuais, ou de grupos sociais, que se orientam pelo padrão cultural patrimonialista, entram em conflito com a organização e as demandas da ordem social livre e competitiva. Isso passa a impactar

no funcionamento da sociedade e retarda o processo de mudança social ou o torna mais oneroso para a coletividade. Em termos teóricos, os efeitos negativos desses comportamentos sociais no ritmo e na continuidade das mudanças constituem fenômenos de “demora cultural” (FERNANDES, 2008c, p.315). Em vista dos processos sociais, trata-se de um descompasso entre uma herança cultural e as mudanças socioeconômicas em curso.

A educação pode assumir relação direta com esse fenômeno de duas maneiras: 1) relação de manutenção ou 2) de alteração do quadro de demora cultural. A primeira se dá quando o sistema educacional não está adequado à ordem social posta. A formação ofertada pelas instituições escolares, circunscrita numa ordem social nova, orienta-se por padrões culturais, oriundos da ordem social preexistente. As motivações e as atitudes dos indivíduos formados por esse sistema educacional entrariam em condição de desajustamento ante a sociedade, uma vez orientada por uma herança cultural conflitante com a nova ordem. O resultado desse processo foi denominado por Florestan Fernandes (1971) de “dilema educacional”. A segunda maneira se constitui quando, diante de um quadro de demora cultural, o sistema educacional é ajustado a partir de um padrão cultural que atenderá às demandas da nova ordem social. A educação se organizaria de maneira tal que contribuiria para que o indivíduo formado por esse sistema educacional reformado fosse integrado à sociedade.

As possíveis diferenças do fenômeno de demora cultural entre os vários países “adiantados” e “subdesenvolvidos” se encontram no grau das polarizações das lutas sociais nas quais estão envolvidos. Nos “países adiantados”, como se referia Florestan Fernandes (2008c; 2009) aos países hegemônicos, as atitudes e motivações que caracterizavam a demora cultural possuíam tendência a serem inadequadas para a dinâmica social em virtude de **não se ajustarem** às exigências da conjuntura histórica e social. Influenciadas por valores obsoletos e interesses dos grupos sociais hegemônicos, as atitudes e motivações restringiam a capacidade da ação racional deliberada, limitavam a renovação das instituições e impediam os avanços necessários.

Nos “países subdesenvolvidos”, o caso se inverte. As atitudes e motivações se demonstram inadequadas, quando **conferem respostas** às exigências da situação histórica e social, pois ultrapassam a capacidade de atuação racional, socialmente organizada. Por vezes, isso ocorre nesses países pela assimilação por “via da imitação” (FERNANDES, 2008c, p.315) de experiências bem-sucedidas das nações “adiantadas”, que produz progresso social e desorganização social, promovendo um subaproveitamento das possíveis vantagens que tais experiências poderiam acarretar. Em nível de organização social, esse fenômeno impacta no

funcionamento das instituições sociais, no crescimento econômico, demográfico e nos avanços sociais.

Os estudos de Florestan Fernandes sobre as mudanças centram-se nos fatores que retardam ou solapam as possibilidades de transformações sociais no Brasil, que o autor denominará de “reação conservadora” (FERNANDES, 1963, p.205). Antes de problematizar se a modernização é desejável ou não, a questão a dar resposta deveria ser a “qualidade das reações conservantistas” (FERNANDES, 1963, p.205). Segundo o sociólogo uspiano, essas reações por vezes não possuem motivações claras. O conservador não sabe o que deve, nem o que tem que preservar e muito menos o porquê deveria conservar certas coisas. Nas palavras de Florestan Fernandes (1963, p.205-206), “[...] a oposição ao progresso nasce de uma desconfiança por assim dizer tribal diante da inovação”. Ao interrogar o porquê de tal suspeita, a resposta parece simples ao intelectual aludido: os grupos conservadores se encontram envoltos em um nicho que lhes confere prestígio social, aquilo que se denomina de “círculos sociais privilegiados da Nação” (FERNANDES, 1963, p.206).

Entretanto, a despeito da aparente simplicidade da resposta, ela torna patente a contradição do processo e a característica dos nossos grupos dirigentes. Essa condição social de prestígio motiva atitudes de manutenção desses privilégios que vão de encontro com o processo de constituição da nova ordem social. Ora, os avanços econômicos e o desenvolvimento da nova ordem social requerem a ruptura com o padrão cultural tradicional, como já foi afirmado, e não é o que podemos perceber historicamente nas ações dos grupos dirigentes do país. Florestan Fernandes pondera que, se houvesse nos grupos conservadores os princípios e as ações – motivações e atitudes – que coadunassem com o processo inovador, esse círculo deveria tornar acessíveis, a números cada vez maiores de pessoas, os bens materiais e culturais que lhes garantissem o prestígio, eliminando-o. Contudo o que se percebe na dinâmica social brasileira é o contrário. “Como prevalecem motivos e interesses egoísticos, que operam segundo os dinamismos da velha ordem social patrimonialista, não se pretende conservar, mas impedir a mudança – o que é outra coisa” (FERNANDES, 1963, p.205-206).

Nesse quadro de demora cultural a educação pode ser compreendida como um fator social de manutenção. Florestan Fernandes (1971), em sua análise sociológica sobre a educação brasileira, constata que na década de 1950 as instituições escolares brasileiras não haviam sido adaptadas à nova ordem social, livre e competitiva. As funções assumidas pela educação nacional e o modo como ela se estruturava não contribuíram para a consolidação de uma ordem democrática. Para o autor, os avanços de um regime democrático exigiam a extensão da socialização da instrução às camadas populares, todavia, no caso brasileiro, a

estrutura educacional repelia ou impedia os candidatos das camadas populares de acessarem a instrução e darem continuidade à vida escolar. Florestan Fernandes (1971) revela que o sistema educacional brasileiro, em vez de acelerar o fortalecimento dos ideais democráticos de vida, consagrados legalmente pela república, interferia no processo como fator de demora cultural.

A escola, no momento analisado pelo autor, deixava, portanto, de preencher as funções socializadoras, necessárias ao desenvolvimento e consolidação da ordem democrática na sociedade brasileira. Na visão de Florestan Fernandes (1966, p.43-44, grifo do autor), a estrutura e o funcionamento do sistema escolar constituíam-se em um paradoxo:

Em termos das técnicas, valôres e princípios educacionais aparentemente aceitos e postos em práticas, êle adere à filosofia racionalista e democrática da educação; em termos morfológicos, porém, sua composição e sua diferenciação interna atestam a influência normal de mecanismos seletivos rígidos, de natureza extra-educacional e de feição pelo menos *aristocratizante*.

A seletividade e não organicidade entre os graus de ensino impactavam diretamente o processo de mudança social, pois mantinham a maior parte da população brasileira fora das instituições educacionais, fossem as escolas, fossem as universidades. Dessa forma, os comportamentos sociais concretos da maior parte da população brasileira continuavam a ser orientados por valores e princípios que não fundamentados no elemento racional deliberado, impactando na organização da vida social, na implementação da ordem social livre competitiva e nos processos sociais. No Brasil, as análises de Florestan Fernandes (1971) evidenciam que, na medida em que a educação não era democratizada, deixava de cumprir seu papel social, pois na sociedade capitalista a escola é a principal instituição responsável pela socialização entre os indivíduos do elemento racional tão caro para a promoção e manutenção dos processos de secularização e racionalização da sociedade. Portanto, o acesso restrito à educação refletia a nossa incapacidade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções psicoculturais e socioeconômicas que elas deveriam preencher numa sociedade livre e competitiva, de aspiração democrática. Essa incapacidade foi denominada por Florestan Fernandes (1971, p.194-196) de “dilema educacional brasileiro”, tema doravante explorado nesta tese.

O que vemos das análises de Florestan Fernandes (1963; 1966; 1971; 2008a; 2008c) é o retrato da situação brasileira da primeira metade do século XX, uma sociedade em transição de uma ordem social para outra, o que é próprio dos movimentos históricos, contudo com a presença de forças sociais, empenhadas em impedir o processo de mudança e conservar a

antiga ordem. O produto conjugado de tudo isso, segundo Florestan Fernandes, é “[...] um padrão de vida que constitui uma afronta aos ideais de igualdade, de segurança e de plena realização da pessoa difundidos pela civilização moderna” (FERNANDES, 1963, p.207-208). Esse padrão de vida social não modificava profundamente a estrutura da situação numa perspectiva de desenvolvimento social, pautada pela produção industrial, ciência, tecnologia e elemento racional. Isso impactou diretamente na consolidação e na natureza do capitalismo gestado no Brasil.

De acordo com Florestan Fernandes (1968; 2008c; 2009), a inserção do Brasil na ordem social capitalista foi gradual. Desde a sua emancipação política em 1822, o país passou por lentas e várias reformas, em todas as esferas sociais, que vislumbravam a sua inserção no rol dos países modernos, um processo de mudança social, marcado por avanços e refluxos. Tal processo consistia em construir no Brasil as condições materiais e objetivas necessárias à constituição de uma sociedade urbana e industrial de moldes capitalistas, o que consistia em reformar a política, instituindo a república e o sufrágio universal, substituir a força de trabalho escrava pela força de trabalho livre, transferir os esforços políticos da produção agrícola para uma produção industrial-mecanizada, bem como reestruturar a educação nacional e ampliar o número de escolas. Conforme a obra de Florestan Fernandes nos revela (FERNANDES, 1963; 1968; 2005; 2008c; 2009), esse processo tem seu início em 1822, estende-se por todo o século XIX, intensifica-se a partir de 1930 e se sedimenta após as décadas de 1950 e 1960.

Desse processo de mudança social, vivenciado pelo país desde as primeiras décadas do século XIX, Florestan Fernandes (2008c; 2009) percebe que a forma por ela assumida no Brasil é própria dos países de capitalismo dependente. Sua análise toma por diretriz a relação estabelecida entre as economias dos diferentes países no mercado internacional e percebe que na organização econômica mundial há um grupo de países que assumem a posição hegemônica, enquanto outro grupo, a maioria, assume a posição de dependente. Nenhuma novidade até então, haja vista que Lênin (2007) já havia afirmado o mesmo em *O imperialismo, fase superior do Capitalismo*, porém a originalidade referente à realidade brasileira ficaria por conta da constatação da posição reacionária da burguesia nacional diante desse processo.

Segundo Florestan Fernandes (2009), em meio à mudança social espontânea³², posta em movimento pelas forças sociais brasileiras no processo de transição, a burguesia nacional

³² Florestan Fernandes (2008d) diferencia dois tipos de mudanças social, a “espontânea” e a “provocada”, diferenciadas pelo seu motor. Na acepção do intelectual, o termo “espontânea” não quer dizer que seja algo que se realiza por si só, sem causa aparente, senão como algo que não foi planejado/programado. O termo

preferiu assumir um posicionamento heteronômico diante das imposições da burguesia internacional. Em vez de assumir sua função revolucionária, como ocorreu na Europa, nos moldes franceses, quando a burguesia europeia rompeu com a antiga ordem social em todas as suas instâncias (econômica, política, social e cultural), a burguesia nacional preferiu se tornar representante dos interesses da burguesia internacional, constituindo um problemático padrão de dominação externo para o Brasil, tornado comum na América Latina.

Essa assunção de uma posição dependente não feria, tampouco prejudicava os interesses da burguesia nacional, contudo impunha obstáculos à elevação do país ao rol das nações industrializadas e à constituição e sedimentação de uma ordem social democrática. De acordo com Florestan Fernandes (2009), a aliança com a burguesia internacional garantia à burguesia nacional a manutenção dos seus interesses, que eram próprios da ordem social senhorial escravocrata. Essa relação de dominação desenhou a característica principal do nosso capitalismo à brasileira: concentração de renda e prestígio social, construção da ordem social livre e competitiva a passos lentos sem romper em definitivo com a ordem social senhorial escravocrata, marginalização da maior parcela da população nacional. Em suas palavras:

A incorporação ao mercado mundial e às estruturas internacionais de poder numa posição heteronômica [dependente] envolve uma forma peculiar de integração nacional. [...] A dominação externa, em todas as suas formas, produz uma especialização geral das nações como fontes de excedente econômico e de acumulação de capital para as nações capitalistas avançadas. Assim, as diferentes transições da economia colonial para a economia nacional ou da escravidão e do capitalismo comercial para o capitalismo industrial sempre produzem três realidades estruturais diversas. Primeiro, a concentração de renda, do prestígio social e do poder nos estratos e nas unidades ecológicas ou sociais que possuem importância estratégica para o núcleo hegemônico de dominação externa. Segundo, a coexistência de estruturas econômicas, socioculturais e políticas em diferentes “épocas históricas”, mas interdependentes e igualmente necessárias para a articulação e a expansão de toda a economia, como uma base para a exploração externa e para a concentração interna da renda, do prestígio social e do poder (o que implica a existência permanente de uma exploração pré ou extracapitalista, descrita por alguns autores como “colonialismo interno”). Terceiro, a exclusão de uma ampla parcela da população nacional da ordem econômica, social e política existente, como um requisito estrutural e dinâmico da estabilidade e do crescimento de todo o sistema (essa exclusão variava, em 1964, de um quarto até a metade ou três quartos da população, conforme os países). O desafio latino-americano, portanto, não é tanto como produzir riqueza, mas como retê-la e distribuí-la, para criar pelo menos uma verdadeira economia capitalista moderna (FERNANDES, 2009, p.28-29).

“provocado” em seus escritos assume a conotação de planejamento, de projeção. A mudança social provocada seria aquela construída pelos grupos sociais, que fora planejada pelos mesmos para atingir determinado fim.

Mesmo diante das contradições aparentes desse processo, Florestan Fernandes (2009) acredita que a dependência não é característica pré-capitalista, senão um distintivo avançado do capitalismo. A forma dependente do capitalismo construído e sedimentado na América Latina é considerada o desdobramento da evolução do modo de produção capitalista e a incapacidade dos países dominados de impedir sua incorporação dependente aos espaços econômico, cultural e político das nações capitalistas hegemônicas. Em outras palavras, para o autor, quando há reorganização na economia e na forma de organização social das nações hegemônicas, por inúmeros motivos decorrentes das correlações de forças travadas no mercado mundial, em consequência, emergem novos padrões de relação econômica entre os países centrais e os países periféricos – uma reorganização da relação de dependência externa. Nos países periféricos, como é o caso do Brasil, isso se converte numa exclusão dos grupos subalternos ao acesso às riquezas materiais e culturais, produzidas historicamente pela humanidade, e no sacrifício consciente do estilo democrático de vida.

A integração nacional, como fonte de transformações revolucionárias e de desenvolvimento econômico, sociocultural e político, tornou-se impossível. Os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como “os interesses supremos da Nação”, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior (FERNANDES, 2009, p.21-22).

Isso fica patente na forma assumida pela educação nacional. Mesmo diante da necessidade premente de democratizar a educação e adequá-la à nova ordem social de aspiração livre e democrática, conforme exigiria uma sociedade capitalista, os esforços políticos da elite conservadora (grupo político hegemônico) foram no sentido contrário, qual seja, garantir que a educação permanecesse um privilégio de classe. Para a elite nacional, manter a educação restrita a pequenos estratos sociais não era problema, afinal, ela fazia parte dos grupos que possuíam as condições materiais adequadas para educar seus filhos, independentemente da escola pública. Aos olhos da burguesia brasileira, a necessidade de adequar a educação nacional à nova ordem social nascente, industrial e urbana não era algo central e urgente, mas secundário. O central era dar respostas às crises econômicas que assolavam a economia brasileira, por isso o Estado deveria assumir a postura de defender os interesses da burguesia nacional de maneira que os seus investimentos não caíssem em desvalorização.

Como percebemos, os problemas educacionais brasileiros, para Florestan Fernandes (1966; 2008c), estavam relacionados ao debate sobre os rumos das mudanças sociais. Tratava-se de um estudo maior sobre os desajustes entre as aspirações dos movimentos de mudança

social e o projeto de formação humana, engendrado no seu interior, que era incompatível com a nova ordem social em seu limiar. A partir das suas análises educacionais, constatamos que a luta pela democratização da educação, pela defesa da escola pública estava circunscrita num projeto maior de construção da ordem social democrática, que consistia na democratização de todas as instâncias da sociedade, que revela papel importante da educação na perspectiva do autor. Apesar de instaurada a república em 1889 e lançados os princípios liberal-democráticos de bases à constituição da democracia no país, não contávamos com uma democracia, senão com um processo lento de sua construção. Por seu turno, Florestan Fernandes (1960c) indiciava a existência de forças sociais que, na tentativa de defender seus interesses privados, impediam esse processo de construção. A citação a seguir é esclarecedora:

Todos sabemos que não contamos com um Estado Democrático no Brasil. Na verdade, apenas dispomos de uma fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado. [...] Isso explica porque certas coisas podem acontecer e porque o Estado Brasileiro não tem fôrças para se defender dos que servem da ideologia democrática (ou do “idealismo da constituição”) para atacar a democracia em seus alicerces e para conduzir o governo para os modelos antidemocráticos fornecidos pelo corporativismo. O certo é que isso está acontecendo. Grupos dotados de enorme poder e influência, estão usando êsse poder e essa influência destrutivamente. Primeiro, para tirar proveito imediato: em ascendência política e administrativa, em benefícios indevidos, em autonomias injustificáveis ou mesmo em dinheiro; depois e através dessas mesmas medidas: para desmoralizar o princípio democrático de governo e para manter ou aumentar as velhas contradições brasileiras de um Estado Democrático na forma, como carapaça de um Estado Autoritário de fato. Em suma, essas fôrças estão agindo deliberada e organizadamente, contra as tendências ao desenvolvimento, ao fortalecimento e ao aperfeiçoamento das instituições democráticas. E estão favorecendo, deliberada e organizadamente, a recuperação dos anacrônicos modelos estamentais de concepção do mundo e dos antigos padrões de dominação patrimonialista, tentando restabelecer privilégios e legitimar direitos desiguais, com base na situação econômica, social ou política de certos círculos sociais ou com fundamento em tradições que não são compatíveis com a Democracia (FERNANDES, 1960c, p.105).

Diante dessas considerações, torna-se mais claro o peso dado por Florestan Fernandes (2008c; 2009) à temática da mudança social no Brasil, pois ele entendia que o país vivenciava uma série de mudanças sociais espontâneas que o conduziram por um lento processo de transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre e competitiva. O que se fazia patente para o intelectual em questão era a emergência de transformar esse processo espontâneo de mudança social em uma mudança social provocada, ou seja, planejada. Trata-se da elaboração de um projeto societário programado, um planejamento

democrático, um instrumento de controle social das mudanças em curso, que permitiria à população conduzir a sociedade brasileira para a ordem social democrática.

Disso compreendemos que, para Florestan Fernandes (2008c), elaborar um projeto de mudança social provocada exigiria o fortalecimento da sociologia enquanto ciência e a elevação cultural dos cidadãos brasileiros. Isso justifica seus esforços teóricos e suas publicações na década de 1950 e início de 1960, que versavam sobre objeto e método da sociologia, ensaios sobre os elementos teóricos das ciências sociais, sobre sociologia aplicada e sobre a educação nacional. Em outras palavras, a mudança social provocada passaria, necessariamente, pela educação, em todas as suas instâncias, desde a elevação cultural dos brasileiros, passando pela sólida formação científica dos intelectuais em nível superior, até a produção e o desenvolvimento científico e tecnológico.

3.2. Em questão, o dilema educacional brasileiro: a educação como elemento de demora cultural

O processo de modernização da sociedade brasileira, expresso pela transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre e competitiva, acirrado pela abolição da escravatura e implantação do regime republicano, exigia a readequação da instrução nacional às mudanças nas esferas econômica e política. Fundada nos princípios da racionalização, secularização, individualidade, liberdade, igualdade e democracia, a nova ordem requeria uma educação que fosse capaz de formar o indivíduo para viver e trabalhar numa sociedade caracterizada pela diversidade de tarefas e funções sociais, que implicava na possibilidade de mobilidade social com base nos méritos individuais. Esses princípios converteram-se na defesa da escola pública, universal, gratuita como condição indispensável para a garantia da igualdade de direitos e oportunidades e meio para adaptar o indivíduo à nova situação social.

Na transição entre as ordens sociais a escola se impôs como local privilegiado de socialização e de alteração de comportamentos e hábitos sociais. No Brasil, a partir de 1870, passaram a crescer o interesse e as iniciativas de escolarização para todas as classes da população. Maria Cristina Gomes Machado (2015) assinala que a educação passava a ser vista como fundamental para marcar o país com as insígnias “moderno” e “civilizado” e a escola como instrumento social equalizador de oportunidades entre as classes sociais. A autora defende a tese de que as questões em xeque nas primeiras décadas do período republicano são

semelhantes ao que se tinha no final do império, centradas no debate sobre a precariedade da realidade educacional, herdada da política anterior, que se desdobrou em lentos e pequenos avanços (MACHADO, 2015, p.3). Sem perder de vista o processo de mudança social desta tese, percebemos que o debate sobre a educação e as propostas daí decorrentes já eram manifestações do que estava ocorrendo na organização social como um todo. As perspectivas de reformas educacionais do final do império e dos primeiros anos da república já indicavam respostas a uma ordem social que entrava em crise, que se expressou, posteriormente, no processo de desintegração da ordem senhorial escravocrata e na luta social pela efetivação da ordem social livre e competitiva. Por isso assevera Machado (2015) que

a educação, na República, continuou a ser considerada fundamental para a efetivação de uma política sólida, visto que poderia preparar as pessoas para um moderno mercado de trabalho, impulsionado pelo crescimento urbano e para o voto “consciente”. As crianças se tornavam alvos por serem cidadãos em potencial, ler, escrever e contar as permitiriam o exercício da cidadania (MACHADO, 2015, p.34).

As perspectivas anunciadas pelas mudanças sociais postas pela transição de uma ordem para outra geraram, segundo Schwarcz (2012b, p.44-45), um clima de otimismo e confiança em torno dos rumos que a sociedade tomava, “uma sociedade de sonhos ilimitados”. O suposto desse clima era que a abolição e a república representavam a modernidade que tiraria o país da “letargia monarquista” e da “barbárie da escravidão”. Iniciou, portanto, no último quarto do século XIX, uma verdadeira batalha simbólica, “[...] quando nomes, símbolos, hino, bandeira, heróis nacionais foram substituídos, com o intuito de impor novas versões mais coadunadas com os tempos modernos” (SCHWARCZ, 2012b, p.44-45). Entretanto, aos poucos, o clima de otimismo dava espaço aos problemas sociais, oriundos da perturbação econômica, gerada “[...] pelas dificuldades decorrentes da abolição e da substituição do trabalho escravo pela atividade do homem livre” (AZEVEDO, 1963, p.608).

O país ligado à tradição agrária e ao trabalho agrícola passava a se afirmar nos centros urbanos e nos anseios pelo regime do trabalho assalariado. A abolição da escravatura impeliu a necessidade de organizar o trabalho livre, o que favoreceu e legitimou as políticas imigratórias. A substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, considera Florestan Fernandes (2008a), foi uma questão que extrapolou a integração do negro na sociedade em mudança e se tornou um dilema econômico brasileiro e um problema para a nova ordem social. A substituição do negro pelo imigrante, não só marginalizou os libertos, mas trouxe impactos para a integração do imigrante à sociedade de classes no Brasil. O imigrante chegou

com status de lido agente do trabalho livre, porém sua condição social, decorrente da relação contratual com as empresas agrárias, fazia com que ele possuísse pouco, ou nenhum, direito ou regalias (SCHWARCZ, 2012b).

Os fazendeiros, principais financiadores do fluxo migratório, buscavam viabilizar alternativas para amortizar o investimento, mesmo que para isso fosse necessário exercer todo tipo de pressão. “Afinal, enquanto o fluxo imigratório foi diretamente financiado pelos empreendedores, esses se achavam no direito de cobrar tudo” (SCHWARCZ, 2012b, p.69-70). Rapidamente, os imigrantes transformavam-se em semiescravos por dívidas e iam ruir seus projetos de prosperidade. Desse processo percebemos que o sistema de imigração, à sua maneira, criava “subcidadãos”, pouco vinculados às questões nacionais e imediatamente dependentes dos fazendeiros que garantiram a sua chegada e a manutenção da sua existência no país (SCHWARCZ, 2012b). Os imigrantes passaram a fazer pressão para conquistar a cidadania – eles próprios e os consulados – e reivindicar a instrução aos seus filhos.

A sociedade brasileira precisava dar respostas aos desajustamentos causados pela transição, e a educação passou a ser vista como um elemento importante para empreitada. Para Ednéia Regina Rossi (2008, p.149), essa condição lhe foi assegurada por fatores que eram próprios de uma sociedade que se pretendia moderna, urbana e democrática: “[...] a possibilidade de atender às necessidades de um mundo cada vez mais letrado; [...] os novos conteúdos, que ajustam às necessidades republicanas; [...] a possibilidade de estruturação de um amplo projeto de controle e homogeneização cultural das elites”. Diante disso, a institucionalização da educação passou a assumir a prerrogativa na nova ordem social, reafirmando a necessidade da popularização da instrução para viabilizar alternativas de integração dos indivíduos dos grupos sociais subalternos à nova ordem social. No interior desses grupos encontravam-se os imigrantes de diferentes nacionalidades, os negros e mulatos recém-libertos e os brancos pobres nacionais, todos integrantes da parcela dos cidadãos marginais aos processos educacionais.

A educação era uma demanda popular como todas as outras, tal como saúde, emprego, moradia, saneamento básico, dentre outras. No entanto Rosa Fátima de Souza (1992) afirma que, na república, a educação se tornava um dos principais alicerces da sociedade moderna, uma vez atribuída a ela a responsabilidade pela formação do cidadão republicano. Segundo a autora, a consolidação da modernidade³³ passava pela incorporação de uma nova concepção

³³ O sentido atribuído à modernidade por Souza (1992) significa politicamente a consolidação do regime republicano-democrático e, no plano econômico e social, a expansão do capital, da industrialização e

de mundo, novas relações sociais e culturais, nova maneira de pensar e exercer a política e novos moldes para a relação capital e trabalho. Nesse contexto é que se compreendia a centralidade da educação como instrumento de integração de todos à vida social mediante apreensão da leitura, escrita, rudimentos da matemática e das noções científicas.

Em termos de ideal, a educação passa a ser vista por vários grupos e setores sociais como uma necessidade premente à consolidação da nova ordem social. De acordo com a tese de Jorge Nagle (2009, p.115), manifestava-se certo entusiasmo pela educação, compreendido pela “[...] crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”. Os grupos republicanos hegemônicos passaram a defender a educação como um fator de luta contra a oligarquia; para a população, ela se tornou o meio de ascensão social e econômica; a classe trabalhadora a proclamava como necessidade para a revolução; para o Estado, educadores e políticos, a educação foi vista como possibilidade de promoção da modernização e de consolidação do regime (SOUZA, 1992). Tal como afirma Souza,

Mais que um direito do cidadão, a educação passou a ser entendida e propagandeada como uma necessidade e, sobretudo, como um dever de cada homem do povo, pois ela significava o credenciamento para a participação no regime democrático. [...] Outro aspecto político, pertinente à consolidação da nova ordem, dizia respeito ao papel da educação no projeto de homogeneização da sociedade brasileira. Significava tanto a integração do imigrante quanto o controle e disciplinarização da classe trabalhadora com vista a minimizar os conflitos sociais (capital x trabalho), ou seja, a conformação de todos aos valores, ideais e concepções de um mundo consoantes à ordem burguesa (SOUZA, 1992, p.65).

Diante da soberania popular e da integração dos indivíduos dos grupos sociais, subalternos (imigrantes, negros e brancos pobres) à sociedade em mudança, fazia-se necessário que a educação fosse assumida e ofertada pelo Estado. Conforme registra Paschoal Lemme (1961), “[...] já agora era preciso dar também ao **cidadão comum**, que escolhia seus mandatários pelo **voto**, uma instrução capaz de torná-lo apto para o desempenho dessa função social básica, cabendo ao Estado proporcionar, com a **instrução pública**, uma rede de instituições que facultasse a todos sem distinção nem privilégios, essa formação” (LEMME, 1961, p.14, grifos do autor).

As dificuldades financeiras do governo federal e o baixo investimento na instrução pública inviabilizavam as reformas educacionais necessárias à constituição de tal rede de

urbanização. Em síntese, compreendia “[...] as transformações que se opunham ao antigo regime e dava o tom ao próprio sentido das mudanças” (SOUZA, 1992, p.64).

ensino (MACHADO, 2015; SAVIANI, 2011). Todavia, nas primeiras décadas do século XX, vários governos estaduais implementaram reformas educacionais cujos objetivos se efetivaram na expansão quantitativa do número de estabelecimentos de ensino, de matrículas e de conclusões de cursos. Entre 1920 e 1946, Maria Elisabeth Blanck Miguel, Diana Gonçalves Vidal e José Carlos Souza Araújo (2011) registram, sob as contribuições do ideário escolanovista, iniciativas de reformas em 15 estados da federação e no Distrito Federal, dentre eles, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Bahia, Sergipe, Paraná, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Pernambuco, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Paraíba, Santa Catarina e Maranhão. Parte dos resultados desses investimentos na educação pode ser conferida no quadro a seguir.

Quadro 2 – Quantidades de unidades escolares e matrículas gerais por nível de ensino, no período de 1907 a 1938.

ANOS	ENSINO				
		TOTAL	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	SUPERIOR
1907	Unidades escolares	12.846	12.448	373	25
	Matrícula geral	674.599	638.378	30.426	5.795
1927	Unidades escolares	24.504	23.826	621	57
	Matrícula geral	1.847.708	1.783.571	52.476	11.661
1928	Unidades escolares	30.374	29.430	859	85
	Matrícula geral	2.132.707	2.052.181	68.276	12.250
1929	Unidades escolares	33.501	32.283	1.130	88
	Matrícula geral	2.154.045	2.057.616	83.190	13.239
1930	Unidades escolares	34.281	33.049	1.145	87
	Matrícula geral	2.171.190	2.084.954	72.541	13.695
1931	Unidades escolares	29.025	28.550	399 ³⁴	76 ³⁵
	Matrícula geral	2.081.847	2.020.931	48.409 ³⁶	12.507 ³⁷
1932	Unidades escolares	28.246	27.662	394	190
	Matrícula geral	2.149.171	2.071.437	56.208	21.526
1933	Unidades escolares	30.218	29.553	417	248
	Matrícula geral	2.312.490	2.221.904	66.420	24.166
1934	Unidades escolares	31.458	30.733	474	251
	Matrícula geral	2.513.764	2.408.446	79.055	26.263
1935	Unidades escolares	34.019	33.251	520	248

³⁴ Os dados anteriores obedeciam a critérios mais amplos de classificação (IBGE, 1986, p.103).

³⁵ Inclusive as escolas militar e naval e seminários maiores, mas exclusive os ensinos de engenheiros arquitetos, engenheiros eletricitas, engenheiros mecânicos, de farmacêuticos, de odontologia e de medicina especializada (higiene, bacteriologia e medicina tropical) (IBGE, 1986, p.103).

³⁶ Ver nota 45.

³⁷ Ver nota 46.

	Matrícula geral	2.696.081	2.574.751	93.829	27.501
1936	Unidades escolares	36.330	35.561	552	217
	Matrícula geral	2.883.471	2.749.090	107.649	26.732
1937	Unidades escolares	39.675	38.829	629	217
	Matrícula geral	3.059.492	2.910.441	123.590	25.461
1938	Unidades escolares	40.580	39.650	717	213
	Matrícula geral	3.275.373	3.109.784	143.289	22.300

Fonte: (IBGE, 1986).

Os dados nos revelam os esforços republicanos na ampliação do quantitativo de escolas e das matrículas gerais nos três principais níveis de ensino: primário, secundário e superior. No intervalo de três décadas³⁸, os valores foram crescentes e registraram aumento nas matrículas gerais. Esses dados indicam os esforços das reformas educacionais em nível dos estados e municípios, implementadas de modo mais sistemático nos primeiros anos do século XX.

Mesmo diante dessa expansão, Fernando de Azevedo (1963) considera que a educação foi secundarizada nos planos da União, haja vista que o federalismo assumido pelo governo federal, expresso na Constituição Federal de 1891, atribuía aos entes federados a responsabilidade sobre financiamento e oferta da instrução. A iniciativa de responsabilizar os estados e municípios foi uma resposta da União aos problemas da educação nacional, circunstanciada pelos desajustes econômicos, causados pela desagregação da sociedade tradicional e constituição do novo regime. Nesse contexto, respostas aos referidos desajustes se constituíram em questões essenciais para a consolidação da nova ordem social e centrais nas agendas políticas. Segundo Azevedo (1963), dessa forma o governo federal renunciava ao dever de promover as condições favoráveis à constituição de diretrizes para uma política de educação nacional. De acordo com o autor, tal iniciativa retardou a organização de um sistema geral de ensino, pois relegou a instrução pública primária e secundária às variações econômicas de cada estado e de seus respectivos municípios, o que resultou na expansão da educação somente nas principais regiões econômicas do país.

Transferida aos Estados a atribuição do ensino primário, e despojado, em conseqüência, o govêrno central de qualquer influência positiva sôbre êsse domínio essencial do ensino, as escolas primárias e normais, financiadas pelos Estados, ficaram naturalmente condicionadas, na sua expansão quantitativa e no seu desenvolvimento, às condições econômicas de cada região (AZEVEDO, 1963, p.631).

³⁸ Exceto a queda nos valores registrados entre os anos de 1930 a 1931, refere-se à alteração nos critérios de classificação das instituições de ensino secundário, conforme informado em IBGE (1986) e registrados na nota 45.

Mesmo perante a realidade expressa por Azevedo (1963), fica patente nos dados do Quadro 2 o foco das políticas educacionais do período, qual seja, integrar as camadas populares na vida social a partir da instrução primária, conforme expressa Souza (1992). No período destacado no Quadro 2, o quantitativo de matrícula no ensino primário, em média, equivale ao percentual aproximado a 96% do total de matrículas gerais. No mesmo período, o aumento quantitativo de unidades escolares primárias tem em média um valor superior a 92% de escolas primárias em relação aos demais níveis.

Notamos o esforço empreendido pelos estados na expansão considerável da ampliação dos números de escolas, de vagas e matrículas, no entanto a expansão sempre ficou aquém da demanda da população. É notável o crescimento do número das matrículas gerais nos diversos níveis de ensino, porém o aumento nos índices demográficos os tornou insuficientes. Aos dados sobre o total de matrículas gerais, no período de 1907 a 1938, confrontamos com os dados sobre o crescimento demográfico no Brasil. Segue o resultado:

Quadro 3 – Relação dos dados referentes à matrícula geral e a população nacional, no período de 1907 a 1938.

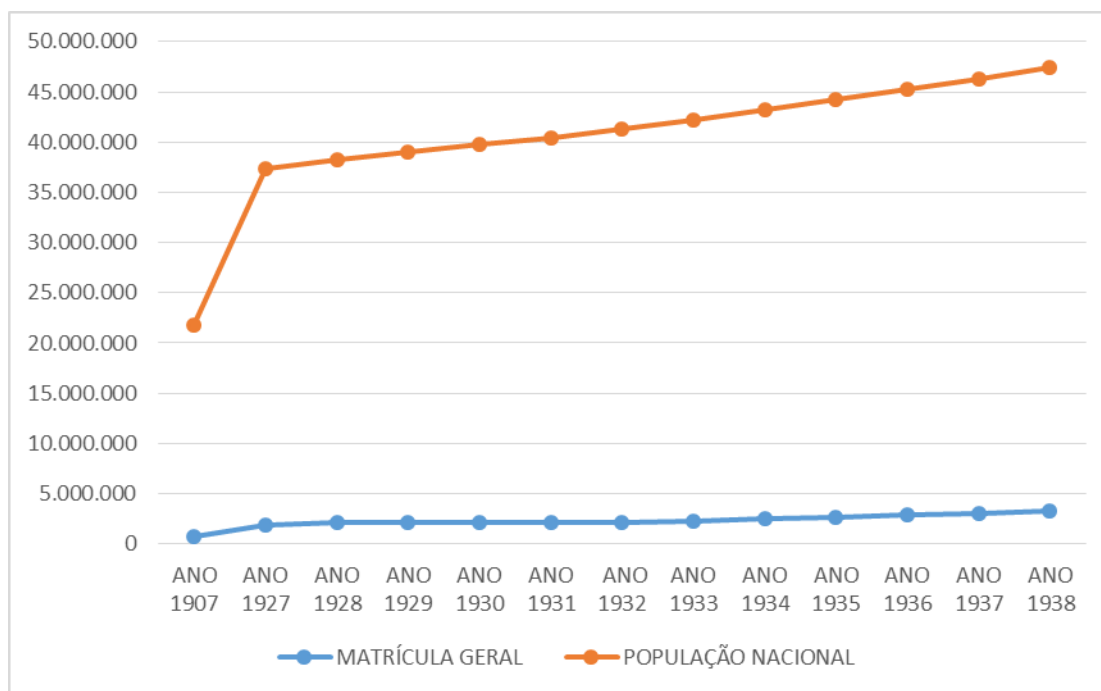
ANOS	MATRÍCULA GERAL	POPULAÇÃO NACIONAL	% DE MATRÍCULA SOBRE POPULAÇÃO
1907	674.599	21.163.827	3.18
1927	1.847.708	35.445.753	5.21
1928	2.132.707	36.157.910	5.89
1929	2.154.045	36.884.375	5.83
1930	2.171.190	37.625.436	5.77
1931	2.081.847	38.381.385	5.42
1932	2.149.171	39.152.523	5.48
1933	2.312.490	39.939.154	5.79
1934	2.513.764	40.741.589	6.17
1935	2.696.081	41.560.147	6.48
1936	2.883.471	42.395.151	6.80
1937	3.059.492	43.246.931	7.07
1938	3.275.373	44.145.825	7.41

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IBGE (1986).

Como podemos notar, os avanços na ampliação da oferta de ensino, expressos no Quadro 3 pelo aumento das matrículas gerais, foram diminutos perante o crescimento demográfico. Conforme é possível verificar no Gráfico 1, notamos que a quantidade da matrícula geral, em certa medida, manteve-se constante com pequenas variações, ao passo que

a população nacional cresceu anualmente. Isso fez com que se mantivesse baixa a porcentagem da população matriculada, pois, diante de um grande crescimento demográfico, o número de matrícula, quando aumentava, dava-se de forma acanhada.

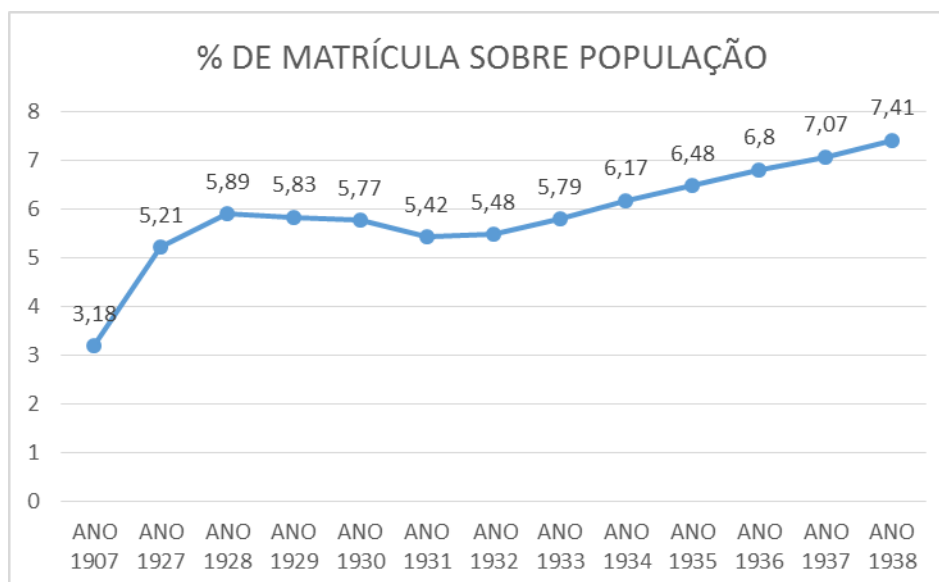
Gráfico 1 – Variação dos números absolutos da população nacional e da matrícula geral entre os anos de 1907 a 1938.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IBGE (1986).

Notamos dos dados apresentados no Quadro 3 e no Gráfico 1 que, durante as três décadas destacadas, a população matriculada nos três níveis de ensino considerados (primário, secundário e superior) não passou de 8% da população nacional. Percebemos que no período entre 1907 e 1938 houve variações nos índices referentes à porcentagem da população matriculada, que o Gráfico 2 nos ajuda a visualizar. Entre os anos de 1928 e 1931, houve aumento nos números na matrícula geral, no entanto os valores percentuais da população matriculada sofreram decréscimos, de 5,89% para 5,42% entre os anos de 1928 a 1931. Após o ano de 1932 os valores retomaram o crescimento, contudo somente em 1934 (6,17%) o valor superou a porcentagem de 1928 (5,89%), valor mais alto até então.

Gráfico 2 – Variação da porcentagem da população matriculada entre os anos de 1907 a 1938.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de IBGE (1986).

Como se trata de dados nacionais, não conseguimos demarcar as causas dessas variações, crescimentos e decréscimos, que podem ser de diferentes naturezas, econômicas, sociais, políticas, dentre outras. Contudo o cenário educacional, apresentado pelos dados, permite-nos fazer ilações a partir da problematização de Azevedo (1963) quanto ao envolvimento da União com a educação. Conforme expõe o intelectual mencionado, o Estado não impulsionou a democratização da educação, senão a obstruiu. Suas políticas educacionais geraram obstáculos para os entes federados e municípios, inviabilizando economicamente a organização do ensino. Não obstante essa constatação, Lemme (1961) considera que o ensino primário é o nível que avançou em termos da democratização da instrução pública. Segundo o autor, “[...] apesar de tôdas as vicissitudes, cada unidade federada conseguiu estabelecer um sistema de ensino público primário, inteiramente gratuito, onde trabalha um professorado que, de modo geral, cumpre a sua tarefa com dedicação, apesar das condições precárias em que tem de agir” (LEMME, 1961, p.62).

Anísio Teixeira (1957) expõe a realidade pouco animadora que os números do ensino primário escondem. A análise dos dados sobre o analfabetismo nas décadas de 1940 e 1950 permitiu ao autor apresentar como os dados podem camuflar uma realidade, transformando poucos resultados em grandes efeitos. Os dados apresentados a seguir demonstram a ineficiência da instrução primária diante das demandas nacionais: os dados referentes ao

analfabetismo revelavam sua diminuição percentual, ao passo que, em números brutos, o número de analfabetos dobrou. Nas palavras de Teixeira,

Tínhamos em 1900, 9.750.000 habitantes de mais de 15 anos, dos quais 3.380.000 eram alfabetizados e 6.370.000 analfabetos. Em 1950, 14.900.000 eram alfabetizados e 15.350.000, analfabetos. Diminuímos a percentagem de analfabetos de 65% para 51%, em cinquenta anos, mas em números absolutos, passamos a ter bem mais do dôbro de analfabetos (TEIXEIRA, 1957, p.28-29).

Nos seus escritos, Florestan Fernandes destaca a valorização dos feitos da república na educação por meio da escola pública. Na *I Convenção Estadual em defesa da escola pública*, realizada no dia 5 de maio de 1960, o sociólogo, a partir dos mesmos dados, apresenta o cenário educacional, delimitado por Teixeira (1957), mas em outra perspectiva.

É bem verdade que, entre 1890 e 1950, por exemplo, a proporção de alfabetizados passou de 15 para 49%. Em números absolutos essa alteração é quase espantosa, evidenciando que a República arcou como pôde com suas tarefas educacionais: em 1890 contávamos com 2.120.559 indivíduos alfabetizados; em 1950, 14.916.779 indivíduos se declararam como tais. Esse total representa mais de sete vezes o primeiro montante e supera em 2.703.413 indivíduos a população global do Brasil naquela data. Malgrado os nossos 50% de analfabetos na população global, isso nos dá uma medida impressionante do esforço educacional da República, quase todo êle devido à iniciativa oficial, pois em 1957, 90% das escolas primárias eram públicas, absorvendo 88% da matrícula geral!” (FERNANDES, 1960a, p.155-156).

Quanto à citação anterior de Florestan Fernandes (1960a), tomando-a a partir de onde o intelectual fala e seus propósitos, notamos que, em relação ao exposto por Teixeira (1957), não há em seu conteúdo conflito de interesses ou supervalorização dos efeitos republicanos, senão um escrito circunstanciado pelo caloroso debate em torno da LDB 4.024/61. O debate educacional entre os defensores da escola pública e privatista tomou proporções vultuosas no ano de 1960. Os defensores da escola pública se organizaram por meio da *Campanha em defesa da escola pública*, da qual Florestan Fernandes foi um ativo militante. Parte dos textos de Florestan Fernandes sobre a educação foram escritos como respostas ao referido debate educacional, o que os transformaram em ferramentas de publicização da situação educacional brasileira, (in)formação e organização política dos grupos sociais subalternos e de convencimento da população brasileira quanto à necessidade de democratizar o acesso à educação em todos os níveis. Nesse sentido, far-se-ia necessária a valorização dos esforços republicanos na educação, obtidos por meio das escolas públicas, pois demonstraria que a instrução pública, estatal e gratuita era um caminho adequado para as camadas populares acessar a instrução e por isso se deveria sair em sua defesa.

Dar respostas às demandas educacionais, geradas pela nova ordem social, passava necessariamente pela democratização da educação, em todos os seus níveis, o que não se deu. Do crescimento educacional brasileiro, podemos notar que os diversos níveis de ensino ampliaram suas ofertas de acesso e taxas de conclusões. O percentual de brasileiros matriculados aumentou consideravelmente, mas concentravam-se na primeira etapa da educação, conforme sugere o quadro a seguir:

Quadro 4 - Distribuição percentual dos ramos do ensino no Brasil por unidades escolares, matrícula geral e conclusões de curso em 1957.

<i>Ramos de ensino</i>	<i>Unidades escolares</i>	<i>Matrícula geral</i>	<i>Conclusões de cursos</i>
<i>Primário</i>	91,0	85,6	74,7
<i>Extra-primário elementar</i>	0,6	0,3	0,5
<i>Médio</i>	6,9	12,8	22,1
<i>Superior</i>	1,2	1,1	2,4

Fonte: (FERNANDES, 1960a, p.158).

Como demonstra o Quadro 4, há desequilíbrio no crescimento e desenvolvimento dos diferentes ramos do ensino. Essa desproporção formou e manteve as áreas de estrangulamento no interior do sistema educacional, que afetaram os ensinos extraprimário, médio e superior. Percebemos que as soluções propostas se limitaram à ampliação do quantitativo de escolas, sem modificar os princípios conservadores que a sustentavam e a mantinham como um privilégio. Segundo Florestan Fernandes (1966),

Uma primeira ilação é patente e irrefutável: os poderes públicos negligenciaram, ampla e profundamente, suas responsabilidades educacionais em todos os setores do ensino extra-primário. Em um país no qual a educação precisa ser definida como “*privilégio social*” (como o faz Anísio Teixeira), e no qual o crescimento econômico ou o progresso social dependem da expansão do ensino científico e tecnológico, em vez de atender às necessidades educacionais vigentes em função dos interesses da coletividade como um todo, o Estado omitiu-se terrivelmente. A explicação disso é fácil de achar. Como e enquanto realidade histórico-social, o Estado tem encarnado, no Brasil, as valorizações e aspirações educacionais de círculos humanos fortemente ligados ao “antigo regime” senhorial e às concepções correspondentes de uma *educação aristocrática*, para as elites. Dentro de semelhante horizonte intelectual, a contribuição educacional das escolas particulares, suplementadas aqui e ali por iniciativas oficiais onde o ensino se revelasse mais oneroso ou difícil, surgiam como uma resposta satisfatória às exigências educacionais da situação histórico-social. São recentes as investidas contra essa orientação estreita do Estado na definição

de sua política educacional e pode dizer-se, com segurança, que elas ainda não produziram os frutos desejáveis, isto é, novos padrões para a nossa filosofia educacional e para a reconstrução, que se impõe, do sistema nacional de ensino (FERNANDES, 1966, p.20-21).

A citação nos ajuda a compreender o Quadro 4, pois indica que a educação possuía características aristocráticas, ou seja, antidemocráticas e seletiva. Uma questão interessante a notarmos na citação, que denota as características aristocráticas da educação nacional, é a indicação de Florestan Fernandes (1966) sobre a contribuição da rede de ensino privada diante das necessidades educacionais do país. Face à omissão do Estado quanto à expansão do ensino científico e tecnológico, por meio do ensino extraprimário, as escolas particulares passaram a se responsabilizar pela instrução da população. Poucos eram os jovens atendidos pelo ensino extraprimário, tal como está expresso no Quadro 4: o quantitativo de unidades escolares que ofereciam tal serviços representava 0,6% do total, sendo que somente 0,3% da matrícula geral era atendido.

Outros dados importantes, para compreendermos a situação material da educação brasileira na década de 1950, tratam a distribuição das instituições educacionais, de diferentes níveis, pelo país. Florestan Fernandes (1960a) sugere que as oportunidades educacionais se concentravam nas regiões do Brasil mais desenvolvidas economicamente, sul e leste, e chegaram a absorver mais 88% das pessoas que possuíam cursos completos. Segue o quadro:

Quadro 5 – Pessoas presentes, de dez anos e mais, que possuíam curso completo, por grau de ensino, segundo as regiões (1950).

Regiões³⁹	Total	Grau elementar	Grau médio	Grau superior	Sem declaração de grau
Norte	122.410	100.726	18.476	3.084	124
Nordeste	530.219	427.378	89.920	12.321	600
Leste	2.510.757	1.993.037	439.154	75.133	3.433
Sul	3.273.117	2.778.680	424.836	65.041	4.560
Centro-oeste	106.185	88.883	14.762	2.491	49
BRASIL	6.542.688	5.388.704	987.148	158.070	8.766

Fonte: (IBGE, 1956).

³⁹ No período em que os dados foram coletados e sistematizados, as regiões brasileiras eram compostas pelas seguintes unidades da federação: Norte – Guaporé, Acre, Amazonas, Rio Branco, Pará, Amapá; Nordeste – Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Fernando de Noronha; Leste – Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Serra dos Aimorés, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal; Sul – São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul; Centro-Oeste – Mato Grosso e Goiás (IBGE, 1956).

Os dados apresentados nos permitem considerar as interferências de ordem econômica, sofridas pela educação nacional. Embora esse processo possa parecer comum, por ser uma decorrência do desenvolvimento demográfico, econômico, político, social e cultural das diferentes regiões do Brasil, em termos educacionais isso significa que o rendimento do ensino está sujeito às variações da economia. Esses dados reforçam a tese de Lemme (1961), para quem a educação depende do estágio de desenvolvimento econômico e social de cada região, e não o contrário. “Em resumo: a escola, por si só, não cria desenvolvimento; escola profissional não cria indústria; universidade não promove por si mesma as condições para a pesquisa e para a criação científica em nível superior” (LEMME, 1961, p.60-61).

Notamos que a situação da educação brasileira era muito grave e que ela estava longe de atuar efetivamente como fator de alteração da ordem social em nível nacional, haja vista as diferenças socioeconômicas regionais. Outra constatação que podemos extrair desses dados é a distribuição vertical das oportunidades educacionais, expressa na concentração das conclusões de cursos no grau elementar (ensino primário). Para nós, isso traduz um estado alarmante da situação educacional brasileira, a educação como privilégio. Segundo Florestan Fernandes (1960a; 1966), essa situação não poderia perdurar numa nação que pretendesse se industrializar e democratizar o poder político e a riqueza.

Com o intuito de complementar as informações apresentadas pelos quadros, vejamos os dados e as análises feitas por Florestan Fernandes (1966) sobre o acesso, a permanência e a promoção da população brasileira em idade escolar nos diferentes níveis de ensino:

Sobre 6.465.579 matrículas no ensino primário, observamos 26.879 matrículas no ensino elementar extra-primário, 972.894 matrículas no ensino médio e 85.753 matrículas no ensino superior. Em outras palavras, o total de matrículas de todos êsses ramos do ensino equivale a 1/6 da população educacional das escolas primárias, o que patenteia ser ínfimo o número de indivíduos que consegue varar, nas condições atuais, na direção de oportunidades educacionais mais complexas. Entre êles, apenas 1/13, aproximadamente – ou seja, o correspondente de 1/75 do total de alunos matriculados nas escolas primárias – atinge com sucesso o tópo do sistema! Os dados sôbre as conclusões de curso convencem-nos, por sua vez, que o nosso sistema educacional funciona, normalmente, em condições de subaproveitamento dos fatôres educacionais. Retendo os aspectos mais significativos, constata-se que os totais de conclusões de curso representam: a) no ensino primário, 1/13 em relação à matrícula geral dêsse ramo de ensino; b) no ensino elementar extra-primário, 1/126 em relação às conclusões de curso no ensino primário; c) no curso médio, aproximadamente 1/3 em relação às conclusões de curso no ensino primário; d) no curso superior, 1/9 em relação às conclusões de curso no ensino médio. Como é bem conhecido, e é corroborado pelas indicações fornecidas pelos itens a), c) e d), todo o sistema está montado para funcionar como uma

bomba de sucção, cujo fim consiste em redistribuir os candidatos peneirados pelos níveis educacionais sucessivamente mais altos. Tem-se uma idéia de como essa bomba opera, na realidade, quando se atenta para o fato de que as conclusões de curso do ensino superior constituem 1/31 em relação às conclusões de curso no ensino primário. Entre os candidatos a continuar a escolarização, portanto, os “bem sucedidos” ou “afortunados” são poucos: sobre 100 crianças que concluem o ensino primário, 32 atravessam as barreiras que permitem freqüentar as escolas de ensino médio e somente 3 conseguem a mesma coisa com o ensino superior! Os demais ficam isolados das oportunidades educacionais mais complexas e valorizadas no sistema educacional brasileiro” (FERNANDES, 1966, p.23-24).

O que esses dados colocam em relevo é que, na medida em que aumenta o número de vagas nos níveis de ensino mais elevado, amplia-se, em relação direta, o dualismo educacional (ZOTTI, 2004), haja vista que a educação brasileira se organiza estruturalmente, segundo critérios antidemocráticos, pois somente a base, por força legal, era aberta e acessível aos diferentes grupos sociais. Quanto aos demais níveis de ensino, a seleção era rigorosa e os mantinha fechados à maior parcela da população escolar. “Prevalece, em tôda a parte, uma base desproporcionalmente extensa para um extrato médio acanhado e um ápice diminuto, relacionado com a base aproximadamente na proporção de 1-86!” (FERNANDES, 1966, p.38).

Mesmo na base da pirâmide educacional, onde encontramos grandes cifras de ingresso de crianças no ensino primário, que em tese foi o nível de ensino democratizado, apresenta-se alta seletividade. No Quadro 6, a porcentagem dos alunos distribuídos pelas cinco séries do ensino primário revela que, na década de 1940 e nos primeiros anos de 1950, a ampliação do acesso ao ensino primário não converteu em permanência, haja vista o decréscimo do número de alunos ao longo das séries. Durante os nove anos destacados no quadro mencionado, em média, 55% dos alunos concentram no primeiro ano, sendo que somente 0,8% dos alunos chega ao último ano do ensino primário.

Quadro 6 – Porcentagem dos alunos pelas cinco séries.

ANO	MATRÍCULA GERAL	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE
1944	100,0	53,4	21,9	14,9	8,3	1,5
1945	100,0	53,9	21,8	14,5	8,3	1,5
1946	100,0	54,9	21,2	14,5	7,9	1,5

1947	100,0	54,7	21,6	14,4	8,2	1,1
1948	100,0	56,6	21,1	14,0	7,8	0,5
1949	100,0	56,4	21,2	14,0	8,0	0,4
1950	100,0	56,3	21,1	14,1	8,0	0,5
1951	100,0	56,5	20,8	14,1	8,0	0,5
1952	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4
1953	100,0	56,9	20,6	14,0	8,1	0,4

Fonte: (TEIXEIRA, 1957, p.32).

A partir do Quadro 7, elaborado por Teixeira (1957), compreendemos o Quadro 6 e percebemos o baixo índice de crianças que concluíram o ensino primário e que a ampliação do acesso não refletiu na permanência e na conclusão do curso. No período de 1933 a 1953, do total de crianças que ingressam na primeira série do ensino primário, em média, somente 7,5% concluíram todas as séries do mencionado nível de ensino.

Quadro 7 – Conclusões de curso no ensino primário (cursos de 3 e de 4 séries).

	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva	1.794.335	2.555.191	3.709.887	4.142.318
Conclusões de curso	124.208	202.603	283.874	316.986
% de conclusão de curso sobre matrícula efetiva	6,9%	7,9%	7,6%	7,6%

Fonte: (TEIXEIRA, 1957, p.31).

A partir dos números absolutos, expostos em Teixeira (1957), constatamos que essa seletividade no ensino primário proporcionou a formação de um grupo de alunos que se tornaram aptos a serem absorvidos pelo ensino secundário. Os dados sobre o ensino secundário, apresentados por Teixeira (1957, p.34-35), ajudam-nos a compreender o exposto. Segundo o autor, “[...] a matrícula à 1ª série do ginásial é 180.000, que somados a 24.000 do comercial e 6.000 do industrial, elevam a frequência à 1ª série do ensino médio a 210.000

alunos, sem contar os do curso normal”. Esses números do ensino secundário, em relação com o Quadro 7, permitem-nos fazer a seguinte ilação: em 1953, do universo de 4.142.318 matrículas gerais do ensino primário, 316.986 alunos concluíram o curso primário, desses, 210.000 chegaram ao secundário. Não podemos afirmar com veemência tal conclusão, pois bem sabemos que não havia articulação entre os níveis de ensino e que o ingresso ao secundário não requeria a conclusão do primário, por isso os 210.000 alunos podem não ser os mesmos que foram contabilizados na taxa de conclusão do curso primário. Mas o dado é relevante, pois, conforme informações de Teixeira (1957), o ensino secundário era oferecido somente nas capitais e em 1/3 dos municípios do interior, o que demonstra que, mesmo escasso, o ensino secundário era muito procurado pelos jovens aptos a cursarem. Segundo o autor, essa procura era expressa por um motivo: a conclusão do ensino secundário classificava o aluno como um “privilegiado da nação” (TEIXEIRA, 1957, p.35).

Outro aspecto importante sobre o ensino secundário que deve ser levado em consideração, quando o assunto é a seletividade da escola brasileira, trata-se da alta porcentagem das unidades escolares que estavam sob a tutela da iniciativa privada, que, segundo Lemme (1961, p.65), chegava a 80%. Esse dado denota que o Brasil não conseguiu organizar um ensino secundário público em continuidade ao primário e intensificava o dualismo e a seletividade da educação brasileira. Lemme (1961) denomina de “verdadeira anomalia” essa situação do ensino secundário brasileiro. Para o autor, o modo como ele estava organizado não satisfazia as necessidades da maior parcela do povo brasileiro, pois, “[...] em mãos de particulares, em tão alta porcentagem, a defender interesses privados, ainda quando a tenham a melhor boa vontade, as mais puras intenções e a mais perfeita idoneidade [...]” (LEMME, 1961, p.65), em geral, somente os jovens de famílias abastadas conseguiam acessar, manter-se e concluir o referido nível de ensino.

A análise que fazemos da educação brasileira na primeira metade do século XX é que, apesar dos esforços do Estado republicano, a educação que se tinha não estava adequada às necessidades de uma ordem social competitiva e democrática e se constituía um privilégio das classes sociais hegemônicas. Esse fato impunha ao país a necessidade de intensificar o processo de reconstrução educacional e a integração das escolas à nova ordem econômica, social e política brasileira em vista de compensar o atraso cultural que apresentavam.

A democratização do ensino foi um dos mais pesados encargos herdados pela República no Brasil. De fato, a instrução fôra um privilégio aristocrático na antiga ordem social escravocrata e senhorial; assim se manteve, com variações insignificantes na essência, ao longo de mais de meio século de

experiências republicanas, pelo menos nos setores da sociedade brasileira que conservaram com maior tenacidade a concepção tradicionalista do mundo e os hábitos sociais correspondentes. Faltaram-nos recursos materiais, humanos e culturais para emprendermos modificações rápidas e profundas no sistema educacional existente. Por isso, os três primeiros decênios da história educacional republicana compreendem estranhas transações, graças às quais o Estado Democrático patrocinou e expandiu, na verdade, soluções educacionais que contradiziam a sua própria natureza e os fundamentos da filosofia da educação democrática (FERNANDES, 1960a, p.155-156).

Das análises de Florestan Fernandes (1960a; 1963; 1966), notamos que o cerne da questão educacional brasileira se tratava da incapacidade de formar o novo homem para o novo estilo de vida social. A educação se constituía em um privilégio econômico e social em dois aspectos: 1) da situação de classe das famílias; 2) do grau de desenvolvimento socioeconômico e de prosperidade de cada região do Brasil. Além dessa constatação, Florestan Fernandes (1963) considerava que os rendimentos das escolas foram prejudicados pelos “[...] padrões obsoletos e deficientes de organização do ensino, o que provoca limitada mobilização de fatores educacionais e desperdício sistemático dos recursos educacionais por ventura mobilizados” (FERNANDES, 1963, p.112-113). Para o intelectual, há tempos cometemos vários erros em nossas políticas educacionais, são eles:

Primeiro, ignorando as exigências da educação popular e sua importância para sairmos do caos político, do atraso cultural e da dependência econômica. Segundo, convertendo em objetivo central dos programas governamentais a propagação de tipos de escolas que mal nos serviram no passado, quando se tratava apenas de instruir os rebentos das famílias senhoriais, mas que não atendem às complexas necessidades educacionais de nossa época. Terceiro, subestimando e negligenciando o ensino elementar comum, abandonando-o a um criminoso estado de degradação e perversão. Quarto, forjando o fantasma do combate ao analfabetismo por qualquer meio, quando se sabe (ou se deveria saber), que a nossa principal dificuldade está na má qualidade e na pior distribuição do ensino elementar comum. Quinto, alimentando concepções anacrônicas, que interferem negativamente no uso dos recursos educacionais e impedem a consolidação de uma política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis do ensino (FERNANDES, 1966, p.349-350).

De acordo com Florestan Fernandes (1960a; 1963; 1966), as escolas brasileiras da primeira metade do século XX possuíam características que correspondiam às necessidades educacionais da antiga ordem senhorial escravocrata, pois pouco se adequaram ao desenvolvimento econômico e social. Suas estruturas e seu *modus operandi* atendiam à demanda por instrução de poucos, que se configurava como um privilégio dos grupos

hegemônicos. Suas concepções pedagógicas e técnicas de ensino produzia um ensino “altamente livresco e socialmente alienado”, haja vista que a formação de lideranças políticas e de algum ofício se dava em instituições sociais exteriores à escola, nas famílias e na vida prática (FERNANDES, 1966, p.366). Sobre as características da educação brasileira, afirma o autor:

Desde o passado colonial até o fim da I República, o seu conteúdo positivo se evidenciou através de um horizonte cultural que só podia atribuir funções sociais construtivas deveras acanhadas às escolas dos diversos níveis do ensino. A socialização do homem para a vida se fazia, de modo quase exclusivo e preponderante, independentemente e acima das instituições escolares. **Só nas elites das camadas dominantes a escola possuía alguma importância, como veículo de adestramento em técnicas letradas, de transmissão de hábitos intelectuais conspícuos ou como símbolo social da condição de *civilizado* [...]. Contudo, nem nesses círculos ela constituía uma peça essencial na preparação do homem para a vida.** Era, por assim dizer, um instrumento secundário e acessório da aprendizagem dirigida. O fundamental e indispensável aprendia-se no lar ou na vida prática, pois era pelo convívio com os mais velhos e pela própria experiência que se adquiria o traquejo para desempenhar os papéis sociais inerentes às carreiras abertas aos *jovens cultos* das camadas dominantes. Inclusive os bacharéis iriam formar seu tirocínio dessa forma, depois de obtido o diploma que abriria as portas das carreiras liberais (FERNANDES, 1966, p.72-73, grifos do autor).

As análises históricas de Florestan Fernandes (1966) apresentam que a educação nacional não correspondia à ordem social nascente no país. A educação numa ordem social livre e competitiva deveria assumir importância vital nos processos de secularização da sociedade e racionalização das relações sociais. O que a citação demonstra é o contrário. Nas primeiras décadas da república, no seio da elite, a educação possuía alguma importância, mas era secundarizada. Quanto às camadas populares, a parcela da população brasileira era excluída dos bancos das escolas. Sobre a formação a ela destinada, considera Florestan Fernandes: “[...] seus componentes aprendiam pela ‘rotina da vida’ e a introdução da escola nesse contexto só poderia servir como um mecanismo de solapamento da concepção tradicionalista do mundo, o que retirava qualquer simpatia pela educação popular entre os porta-vozes legítimos das camadas dominantes” (FERNANDES, 1966, p.72-73).

As mudanças sociais que estavam em curso no país evidenciavam a necessidade de adequarmos a educação nacional aos novos rumos econômicos e sociais, assumidos pela nação. As carências e deficiências do ensino e da educação no Brasil permitiram que se tornasse hegemônica a consciência sobre os problemas educacionais, porém as respostas a

esses problemas eram as mais diversas possíveis, as quais variavam de acordo com os posicionamentos políticos e ideológicos de cada grupo social.

Apesar das divergências ideológicas existentes na sociedade civil, polarizadas entre liberais e católicos (CURY, 1978), as demandas por educação movimentaram o Estado republicano, que o fizeram assumir pesados encargos e responsabilidades na área da instrução. Para Florestan Fernandes (1966), não de ser valorizados os esforços estatais para solucionar o problema, afinal,

Em vista de suas condições demográficas, econômicas e histórico-sociais, são de grande alcance os passos já realizados pelo Brasil na área do ensino. Em pleno regime senhorial e escravocrata, contava com um sistema de ensino aristocrático mas altamente refinado e eficiente, para os fins sociais e culturais que tinha em mira. O padrão de homem culto brasileiro, que está na própria base da vida mundana, parlamentar e literária do Segundo Império, bem o demonstra. Embora a República ainda se defronte com as principais tarefas relacionadas com a adaptação qualitativa e quantitativa desse sistema de ensino às novas condições materiais e morais de existência, parece incontestável que ela conseguiu: 1º) estender a rede de ensino primário por quase todo o País; 2º) atingir um mínimo de diferenciação e de disseminação para as escolas de nível médio; 3º) prover alguns dos centros urbanos mais importantes com faculdades suscetíveis de difundir o antigo padrão brasileiro de “ensino superior” (FERNANDES, 1966, p.4).

Disso percebemos que Florestan Fernandes destaca o papel interventor do Estado e valoriza os seus encaminhamentos práticos na criação e ampliação de escolas públicas e da oferta gratuita do ensino em todos os níveis, porém considera que seus esforços não foram suficientes, pois “[...] o censo de 1950 patenteou a existência de 50% de analfabetos na população total [...]” (FERNANDES, 1963, p.112). Apesar dos limites da ação do Estado, o intelectual uspiano entendia que se deveriam valorizar os esforços estatais, que nada poderia obscurecer o lado positivo das conquistas educacionais brasileiras mesmo que as mudanças parecessem lentas aos olhos mais afoitos (FERNANDES, 1966). Nas palavras do sociólogo,

[...] de dois ângulos distintos podemos converter em números a convicção corrente de que o Brasil realizou progressos reais tanto na multiplicação, quanto no uso de seus recursos educacionais. Vendo-se as coisas apropriadamente, percorremos largas distâncias, em pouco tempo, na área da educação sistemática. Embora a parte positiva do diagnóstico entremostre deficiências elementares e clamorosas, a grandeza do nosso esforço educacional é palpável. Ele não só descreve uma marcha ascendente ininterrupta; contém elementos que permitem inferir ser a instrução avaliada e valorizada através de atitudes e motivações persistentes no horizonte intelectual do “homem culto brasileiro”. Põe-nos, pois, em face de uma constatação crucial – de que existem potencialidades educacionais criadoras

ainda mais importantes e vitais para a sociedade brasileira que tôdas as experiências educacionais já realizadas com êxito em nosso passado, remoto ou recente (FERNANDES, 1966, p.9).

Os resultados alcançados na área educacional foram esforços práticos que ocorreram na tentativa de adequar o homem brasileiro à civilização que se impunha ao país. O cenário educacional comportava duas constatações opostas, porém verdadeiras. Por um lado, constatava-se que ocorreram progressos reais, por outro, os progressos eram insuficientes para estabelecer o compasso entre as exigências educacionais da nova ordem social e os meios necessários para atender a elas satisfatoriamente.

Tais progressos [diferenciação interna do sistema nacional de educação e democratização dos diferentes ramos do ensino] traduzem, sob diversos aspectos, uma valorização complexa e altamente sofisticada da *escola*, como fator de aperfeiçoamento do “homem letrado” e de esclarecimento da inteligência, concepção-motora dos imensos sacrifícios feitos no Brasil para expandir e melhorar a rede do ensino. [...] [Contudo], tanto o número de escolas, quanto a qualidade da instrução nelas transmitidas se mantêm muito abaixo das necessidades educacionais prementes das várias regiões e das várias camadas da população do País” (FERNANDES, 1966, p.5).

Essa contradição destacada por Florestan Fernandes (1966) é recorrente em diversos autores como Teixeira (1957) e Lemme (1961) que revelam o ponto de maior desenvolvimento educacional brasileiro na primeira metade do século XX: a expansão do ensino público gratuito no nível primário. Como vimos anteriormente, esse avanço material na esfera educacional é justificado pelo ideário liberal hegemônico do período, que sustentava as propostas de ampliação do número de escolas públicas, as quais promoveriam o progresso social e pessoal (NAGLE, 2009). Entretanto, conforme expressa Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier (1990), a comoção que se tinha em torno desse ideário traduziu-se teoricamente em retórica e, na prática, o aumento do número de instituições escolares se deu às custas de parcos investimentos financeiros e irrisórios resultados educacionais.

O seu resultado educacional concreto sempre foi, na melhor das hipóteses, a expansão ou mesmo remodelação do sistema escolar, sem afetar seriamente o seu caráter humanístico e elitista. O ideário liberal sempre funcionou em todas essas ocasiões mais como um instrumento privilegiado de mediação política do que como um instrumento eficiente de reformas das instituições com vistas a sua adequação às novas formas de exploração capitalista. Isso ocorreu mesmo quando a reforma efetiva do sistema educacional brasileiro poderia favorecer, como aspecto de um projeto político mais amplo, a conquista de uma modernização autônoma, que nunca chegou a ser seriamente considerada pelas classes dirigentes (XAVIER, 1990, p.64).

Como reflexo prático disso que foi destacado por Xavier (1990), a despeito das agitações político-ideológicas em torno da educação, temos a expansão deficitária do ensino primário estatal, marcada pelo descaso do poder público central, o qual descentralizava as responsabilidades sobre o referido nível de ensino aos entes federados e municípios, e o conseqüente hiato econômico entre as instituições escolares pertencentes à esfera estadual e à municipal. As diferenças econômicas entre as escolas de ambas as esferas do poder público eram patentes, pois os investimentos na educação variavam de acordo com as matrizes orçamentárias dos estados e municípios e dos seus interesses de aplicá-los na instrução pública.

De acordo com Florestan Fernandes (1966), em geral, os dois segmentos, estadual e municipal, sofriam com a falta de investimento, mas a escola estadual, em confronto com a escola primária, por estar vinculada ao ente federado e arcar com maior volume de obrigações educacionais, recebia uma receita maior e, conseqüentemente, produzia um rendimento escolar, sensivelmente superior. Ao que toca à escola primária municipal, Florestan Fernandes nos alerta que

[...] as deficiências aparentes da escola primária municipal são tão grandes que, apesar das desproporções em seu favor quanto às unidades escolares, ao corpo docente e à matrícula efetiva, ela oferece um rendimento global nas conclusões de curso inferior ao da escola primária particular! (FERNANDES, 1966, p.10-11).

Para o sociólogo em destaque, essas deficiências são resultantes da permanente falta de recursos e má administração dos mesmos pelas escolas, que são agravadas pelo nível de pobreza da população a que elas atendem. Essas condições materiais sobre as quais fundamentam a escola pública (estatal) trazem efeitos graves para a sociedade brasileira, pois oferecem uma instrução precária à maior parcela da população, a qual não tem acesso a outro tipo de instrução que seja diferente da ofertada pelo poder público.

Das análises e considerações de Florestan Fernandes (1966), notamos que as condições materiais e os resultados educacionais, obtidos pelas escolas públicas, variam de acordo com o nível de desenvolvimento econômico e social dos estados e municípios. A equação é simples: “[...] é nos Estados menos prósperos que se acham as escolas primárias mais deficientes, quer no aproveitamento dos recursos educacionais, quer no rendimento escolar”; por outro lado, “[...] é nos Estados mais prósperos que se encontram as escolas primárias que melhor aproveitam os recursos educacionais já institucionalizados e que

conseguem um rendimento ótimo, em vista da situação educacional brasileira” (FERNANDES, 1966, p.16-17).

Esse quadro apresentado por Florestan Fernandes (1966) sobre a educação nos fornece uma descrição objetiva da estrutura educacional brasileira e comprova que na esfera cultural, apesar do crescimento econômico, promovido pela industrialização, éramos um “povo atrasado”, incapaz de estender as oportunidades educacionais a todos os indivíduos aptos a aproveitá-la. Tratava-se de uma estrutura de ensino que pouco, ou nada, contribuía para a formação do homem pobre a partir dos valores culturais que o estilo de vida democrático requeria, mantendo os grupos sociais despossuídos às margens do processo de mudança social. Nossas constatações podem ser balizadas com as considerações do intelectual uspiano sobre a educação nacional, que concluía

1º) que o ensino básico comum só é compartilhado por uma fração da sociedade brasileira, aparentemente a metade da população, sem contribuir de forma definida para o novo ajustamento do homem às condições de existência social criadas pela implantação da República, pelo desenvolvimento das cidades e pela industrialização; 2º) que ainda não dispomos de um sistema educacional capaz de enfrentar seriamente as condições adversas das diferenças regionais, sejam elas demográficas e econômicas, ou políticas, sociais e culturais; 3º) que se mantém fortemente em nossos dias o teor seletivo extra-educacional dos mecanismos de procura e de utilização da escola, em todos os ramos do ensino, o que dá prioridade absoluta, no aproveitamento das oportunidades educacionais, aos alunos pertencentes a famílias ricas ou prósperas e impede uma diferenciação maior de todo o sistema educacional (FERNANDES, 1960a, p.157-158).

Dos escritos de Florestan Fernandes (1960a; 1963; 1966), notamos que a educação é compreendida como um privilégio social, de classe, característica que não é própria da sociedade brasileira da primeira metade do século XX, senão da ordem social capitalista. Em síntese, consideramos que a Primeira República não conseguiu alterar a situação educacional brasileira, conforme exigia a nova ordem social, apesar dos avanços alcançados pelos esforços estatais. O nó górdio da questão é que, embora o Brasil vivesse a intensificação do processo de transição da ordem senhorial escravocrata para a ordem social democrática, em face do regime político e do modelo produtivo pelos quais o país optou, a educação se configurava como um privilégio de classe, fato esse que não contribuía para atingirmos os progressos materiais e culturais nas esferas econômica, cultural e social que, enquanto nação, desejávamos.

A partir dos escritos de Teixeira (1957) e Florestan Fernandes (1960a; 1966), podemos definir a educação como um privilégio social, ou de classe, quando a mesma se organiza a

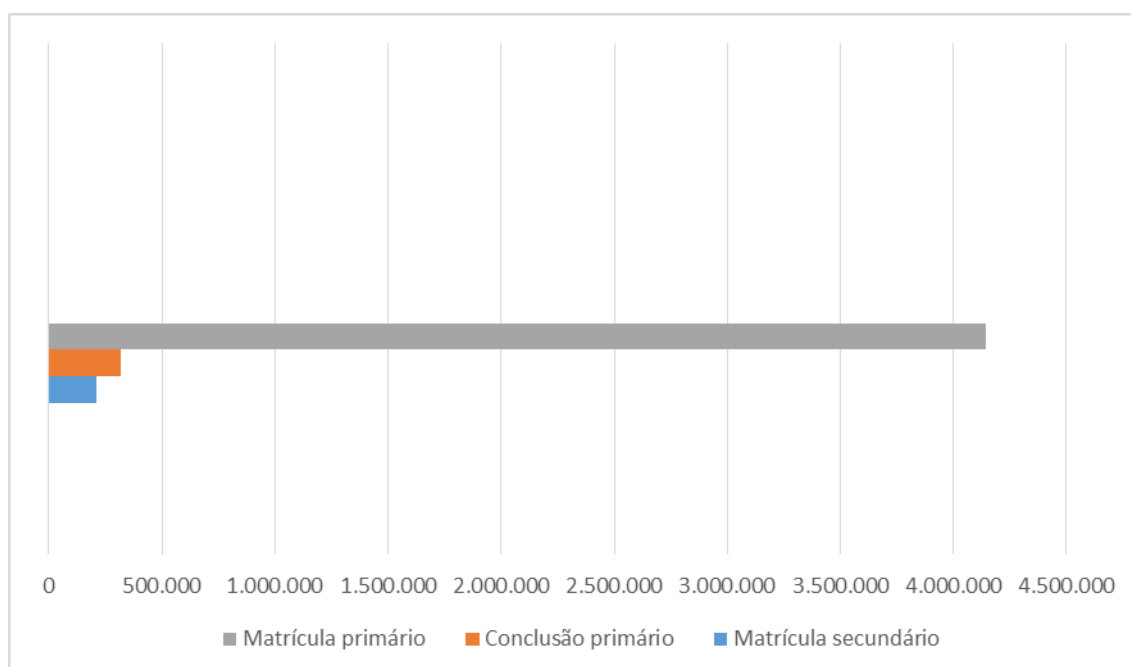
partir de princípios que impedem o acesso de todos à instrução e condiciona a mobilidade e o êxito dos indivíduos no interior da estrutura educacional à sua condição de classe. Em outras palavras, caracteriza-se a educação como privilégio quando o acesso e a permanência nas escolas, o fluxo e o sucesso dos alunos entre um nível de ensino e outro não são garantidos somente pelas competências e aptidões individuais, mas condicionados pela situação socioeconômica do indivíduo. Como é possível notar, Florestan Fernandes (1960a; 1966) destacava que havia um paradoxo no sistema educacional brasileiro que marcava a educação enquanto privilégio. Para o intelectual, em termos das técnicas, ideais e princípios educacionais, que na aparência eram aceitos no interior das escolas e postos em práticas, tinha-se uma adesão aos princípios racionalistas e democráticos. Entretanto, morfológicamente, a composição e a diferenciação interna da estrutura educacional brasileira atestavam a influência nas práticas educacionais de mecanismos seletivos rígidos e a interferência de condicionamentos extraeducacionais (socioeconômicos), com feições aristocratizantes, ou seja, uma educação descomprometida com a ordem social livre e competitiva, que pressupõe uma educação de massa.

Atento às estatísticas educacionais, Florestan Fernandes (1966) notava que houve esforços no sentido de ampliar a oferta de ensino, em todos os níveis, ao maior número de pessoas. Todavia, em relação às necessidades da nova ordem social e ao crescimento demográfico, a ampliação dos índices de pessoas matriculadas não foi satisfatória. Em suas análises, o autor considera que o modo como o sistema educacional brasileiro estava organizado, em certa medida, anulava os esforços estatais de democratizar a educação. Além dos limitados esforços na ampliação dos números de unidades escolares e de matrículas gerais, outros elementos se destacavam: o alto grau de seletividade entre os níveis de ensino e a falta de organicidade no sistema educacional.

A seleção de alunos entre o ensino primário e o secundário era garantida pelos exames de admissão. O exame de admissão ao primeiro ano do ensino secundário foi instituído legalmente pelo decreto n.19.890, de 1931, cuja principal finalidade era a reforma do referido nível de ensino. Para o ingresso do aluno ao primeiro ano do ensino secundário, foram estabelecidas as seguintes condições: “[...] o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula [...]” (MINHOTO, 2008, p.41). As finalidades dos exames de admissão eram padronizar e selecionar os candidatos ao ensino secundário.

O exame não representava um problema em si, mas entendendo-o no contexto em que a educação brasileira se encontrava, na relação com a materialidade do sistema de ensino, ele se tornava um poderoso instrumento de seleção e exclusão. Todas as crianças que reunissem as condições apresentadas por Maria Angélica Pedra Minhoto (2008) poderiam concorrer ao ingresso ao ginásio, o que aparentemente demonstra uma possível ideia de algo democrático. No entanto, conforme os dados demonstrados por Teixeira (1957) e Lemme (1961), poucas eram as crianças e jovens que chegavam em condições de disputar as escassas vagas do primeiro ano do ensino secundário. Como já foi apresentado, em 1953, de 4.142.318 matrículas no ensino primário em todo o país, somente 316.986 alunos concluíram o curso primário, ou seja, 7,65% do total de matrícula iniciais. Dos concluintes do curso primário, em números aproximados, somente 210.000 acessaram o ensino secundário. Em relação à quantidade de pessoas que ingressaram no primeiro ano do ensino primário, podemos aferir que aproximadamente somente 5% do universo de 4 milhões de matrículas ingressaram ao curso secundário.

Gráfico 3 – Relação números de matrículas e conclusões de no nível primário e matrículas no secundário (1957).



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Teixeira (1957).

O que tornava mais antidemocrático e reforçava a educação enquanto um privilégio social era o baixo número de unidades escolares que ofertavam o ensino secundário, que, segundo os dados, correspondia a 6,9% de todas as unidades escolares do país, concentradas somente nas capitais e em 1/3 das cidades do interior. Não bastasse o baixo número de escolas que ofertavam o ensino, 80% das unidades escolares estavam sob a tutela da rede privada, conforme indica Lemme (1961). Disso é possível considerar o caráter elitista do ensino secundário, pois, em geral, a organização do sistema de ensino proporcionava a vida escolar somente aos filhos das famílias cujas condições sociais e econômicas fossem suficientes para garantirem a instrução na rede privada ou enfrentar a grande concorrência por vagas nas escassas escolas públicas do país.

Aliada à alta seletividade do sistema de ensino brasileiro, a estrutura educacional não contribuía para que o universo de alunos que ingressavam no ensino primário continuasse seus estudos no ensino secundário e ascendesse ao ensino superior, exceto uma pequena parcela da população, cuja condição de classe permitia o sucesso na vida escolar. Os três elementos mencionados até aqui – 1) poucas unidades escolares, o que representava poucas ofertas de vagas; 2) alta seletividade; 3) falta de organicidade e articulação interna do sistema educacional – deixam patente o caráter antidemocrático da educação brasileira, que impedia a democratização da educação e impactava no processo de mudança social que estava em curso na sociedade brasileira

Esse diagnóstico não passou despercebido por Florestan Fernandes (1966; 1971). Ao se debruçar sobre a problemática da possibilidade da realização de uma ordem social industrial e democrática no Brasil, Florestan Fernandes (2008c) verificou a existência de tipos de ações que não correspondiam às exigências racionais do tipo societário em construção, dentre eles, o padrão educacional brasileiro. O intelectual desvelou o descompasso existente entre as exigências culturais, técnicas e científicas da ordem social livre e competitiva e o padrão educacional brasileiro. O descompasso entre a ordem social e a educação, para Florestan Fernandes (1971), era a manifestação da organização social vivida pelo país, a saber, uma transição de uma ordem social para outra não consolidada. Os problemas educacionais se desdobraram disso, uma educação comprometida com a manutenção dos privilégios sociais de uma classe, orientada por um padrão de dominação patrimonialista a dar respostas às necessidades de um capitalismo nacional dependente. Segundo o intelectual,

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves, quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia

mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de lideranças que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros das camadas dominantes. O fardo era pesado demais, para ser conduzido, com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o *velho regime*, do qual se tornou mero sucedâneo político (FERNANDES, 1971, p.192-193).

O movimento de transição exige transformações nas instituições sociais, nos valores morais e padrões de comportamentos de modo que se readequem ao funcionamento da ordem social nascente, livre e competitiva. Contudo, como já vimos nesta seção, mesmo no interior da nova ordem em construção permanecem os elementos da ordem social preexistente até que o novo prevaleça e se consolide.

No que tange à educação, buscava-se adequá-la às novas exigências de uma sociedade que se industrializava e urbanizava. Aos problemas educacionais se responderam com soluções insatisfatórias, em virtude da mentalidade prática dominante, que incentivava soluções improvisadas pelos recursos deficientes e mal aproveitados e as influências conservadoras dos grupos políticos tradicionais e das instituições sociais obsoletas (FERNANDES, 1971). A exemplo disso, vimos como se materializaram os esforços educacionais republicanos nas primeiras décadas do século XX, cujo resultado foi a reconfiguração de um padrão educacional que, segundo Florestan Fernandes (1966), contribuiu negativamente para o desenvolvimento social, pois, apesar da sua expansão em termos de matrículas gerais e unidades escolares, foi mantido o caráter seletivo e antidemocrático do ensino.

Em síntese, a realidade educacional brasileira, analisada por Florestan Fernandes (1966; 1971), foi marcada pela dificuldade do país em dar respostas à necessidade da criação de um sistema educacional, capaz de adequar as instituições escolares às necessidades prementes da mudança social em curso. Essa questão, Florestan Fernandes (1971, p.194) denominou de “dilema educacional brasileiro”. Numa perspectiva sociológica, o dilema educacional brasileiro se expressa de duas formas que se inter-relacionam: 1) como dificuldade de ajustar as instituições educacionais às diferentes funções socioeconômicas e de integração e socialização do indivíduo ao processo de mudança que elas devem preencher; 2) incapacidade de criar um sistema educacional para corresponder ao volume e ao rápido incremento das necessidades escolares do país (FERNANDES, 1971).

Quanto à primeira forma, Florestan Fernandes (1971) considera que as instituições escolares atendem, de modo insuficiente, parcial e irregular, às necessidades educacionais da nova ordem social. Em unidade com os dados educacionais, expostos nas páginas anteriores,

as análises de Florestan Fernandes (1971) nos permitem compreender que a estrutura educacional, como se organizava, pouco e mal atendia à população nacional. Prioritariamente, a educação era voltada para os diminutos setores semiletrados e letrados da sociedade brasileira com aspirações urbanas. Mesmo diante de uma rede que se ampliava, como era o ensino primário, as camadas populares eram mal atendidas. Até os requisitos fundamentais da alfabetização se convertiam em poucos resultados. A razão dessa ineficiência se revela da seguinte maneira:

Em conjunto, as escolas não são instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades; elas visam, ao contrário, desenvolver aptidões e um estado de espírito que dá, ao brasileiro letrado, a convicção de que ele não está à margem da “civilização” e do “progresso”. Com isso, empobrecem-se as funções potenciais da educação sistemática, em todos os níveis do ensino, e a escola passa a operar, indistintamente, como mero fator de transmissão o[u] de preservação da parcela de “cultura” herdada através do complexo processo de colonização (FERNANDES, 1971, p.194-196).

As escolas brasileiras eram ineficazes e estavam às margens do processo de mudanças e comprometidas com o passado do país, ao modelo de dominação patrimonialista. Florestan Fernandes (1971) argumenta que as instituições escolares não se ajustaram, nem estrutural e nem funcionalmente, às exigências da nova ordem social nascente a que se destinavam. Nos núcleos urbanos regionais e locais, onde a produtividade agrícola predominava e assegurava o crescimento demográfico, as escolas se apresentavam deficitárias por não facilitar o ajustamento dos indivíduos que transitavam entre os espaços urbano e rural, flutuando conforme as variações do setor ocupacional. Segundo o autor, as escolas não educavam o homem para o campo e nem o formavam para viver na cidade. Nos centros urbanos e industrializados, o rendimento efetivo das escolas não era de entusiasmar. Os indivíduos brasileiros (brancos, negros ou mulatos) e os imigrantes não encontravam nas escolas a preparação condizente para viver e trabalhar em uma ordem social livre e competitiva. O “estilo urbano de vida” (FERNANDES, 1971, p.196) e suas várias exigências e demandas não foram assumidos pela organização educacional brasileira e materializados em níveis de ensino diferenciados e especializados. Faltava plasticidade na diferenciação entre os níveis e as modalidades de ensino, requisito essencial aos sistemas nacionais de educação no que se refere às necessidades de adequar as instituições escolares às demandas e exigências cruciais de determinada situação histórico-social, tanto em nível regional, quanto nacional.

Quanto à segunda forma de manifestação do dilema educacional, Florestan Fernandes (1971) a percebe em relação interdependente da primeira forma. Diante do que já foi exposto,

notamos que as escolas brasileiras não se adaptaram às funções sociais que a nova ordem requeria. A dificuldade de ajustamento da educação às mudanças indicava a necessidade da criação de um sistema de ensino em nível nacional. Essa disfunção social das instituições escolares, dentre outras formas, manifestava-se em uma estrutura e em um funcionamento educacional não orgânico e desarticulado, ou seja, na inexistência de um sistema de ensino de âmbito nacional, organicamente integrado e estruturado. Como estava posto, os níveis de ensino não se articulavam, o que fazia com que as escolas não se integrassem umas às outras, como se fossem “organismos autônomos” (FERNANDES, 1971, p.196). De certo modo, a inexistência de um sistema de ensino nacional não prejudicava a forma assumida pela estrutura educacional como um todo, quando muito, reforçava-a como um elemento limitador das mudanças e transformações sociais. Mas dificultava à educação operar como um fator social construtivo, um elemento de alteração da ordem.

A inexistência de um sistema de ensino nacional impede a educação de preencher suas funções socializadoras que condicionariam o equilíbrio e o ritmo de desenvolvimento da sociedade brasileira. A exemplo disso, se nos remetermos aos dados educacionais da primeira metade do século XX, expostos neste capítulo da tese, e às análises de Teixeira (1957), Lemme (1961) e de Florestan Fernandes (1966; 1971), é possível compreendermos que a estabilidade e o desenvolvimento da democracia no Brasil exigiam a formação de personalidades e comportamentos democráticos por meio da extensão das influências socializadoras das instituições escolares às camadas populares. Por isso, diante de uma estrutura educacional brasileira que se movia em sentido contrário, ou seja, como restrição da educação a poucos, como privilégio social, Florestan Fernandes (1971) considerava que o padrão educacional interferia negativamente no processo de democratização da vida social, como um elemento de demora cultural.

Na medida em que restringe a procura ou repele, de várias maneiras, os candidatos à escolarização, bem como pela inércia que revela à mudança interna, o sistema educacional brasileiro inclui-se entre os fatores adversos a esse desenvolvimento. Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagrados legalmente, êle [o padrão educacional] interfere no processo como fator de demora cultural (FERNANDES, 1971, p.196-197).

O ensino e as escolas brasileiras estavam organizados para difundir uma formação própria da civilização letrada do Ocidente às pequenas parcelas da população, mas desconectada com as mudanças socioculturais da vida em sociedade pelas quais o país passava. De certa forma, isso reforçava a educação como um elemento limitador do processo

de consolidação da ordem social democrática no Brasil. Essa materialidade que se apresentava a Florestan Fernandes o impeliu a se envolver no debate educacional acerca do projeto de lei sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Seu envolvimento no debate não só representou a luta ativa em defesa da escola pública, senão a defesa da constituição de um sistema nacional de ensino.

Como é possível notar, em Florestan Fernandes (1971), o caráter do dilema educacional era institucional, representado pela dificuldade de ajustar as instituições escolares às necessidades educacionais, prementes das mudanças sociais que estavam em curso no país. Diante disso, para o intelectual, o sistema educacional brasileiro deveria ser adaptado à realidade que se impunha, tendo em vista a integração dos fatores humanos na nova ordem social e a promoção de alvos ideais para mudanças sociais consistentes, fundadas no elemento racional e científico. Daí a necessidade da urgente alteração na estrutura, no funcionamento e na integração das instituições escolas e dos níveis de ensino, a que a LDB poderia dar respostas.

Além disso, tendo-se em conta a situação histórico-cultural do país, é patente que as medidas a serem tomadas nessa esfera possuem importância dinâmica específica: a) diretamente, para as tentativas de valorização de fatores humanos da vida econômica, aproveitados ou desperdiçados no presente, em grande parte por causa da persistência variável de atitudes e de concepções pré-capitalistas de produção, de consumo ou de troca; b) indiretamente, para a criação, o fomento e a difusão de incentivos e de alvos ideais de atuação social, consistentes com os requisitos materiais e morais da organização da vida humana na civilização científica, tecnológica e industrial (FERNANDES, 1971, p.204).

As análises sobre o dilema educacional na obra de Florestan Fernandes (1971; 2008c) se revelaram como a) o reconhecimento dos graves problemas educacionais do país; b) as tentativas de reformas difusas que esbarraram em diferentes obstáculos materiais e culturais; c) e o apego a técnicas obsoletas de intervenção na realidade e a falta de recursos para financiar as reformas. O referido dilema é a expressão de um ciclo com o qual conviviam os países de posições análogas ao Brasil. O subdesenvolvimento e a condição de dependência econômica criavam problemas, cuja intensidade aumentava em função das dificuldades materiais e da incapacidade de resolvê-los. Essa realidade fazia com que as intervenções na educação, mesmo quando bem-sucedidas, contribuíssem pouco para alterar a situação inicial.

No entanto assevera Florestan Fernandes (1971) que, mesmo diante dos pequenos resultados educacionais, os esforços deveriam ser repetidos sempre, para não se perder as vantagens conquistadas. Não é possível avançar, descolado da realidade. Faz-se necessário

partir do que se tem, das condições materiais e objetivas que estão postas. Diante disso, Florestan Fernandes defendia que não restava outra alternativa ao dilema educacional, senão a de explorar as possibilidades disponibilizadas pelos novos parâmetros do fazer científico, dando centralidade para o planejamento, a racionalidade, a previsibilidade e a intencionalidade, tal como assinala Totti (2009). Não havia garantias de êxito seguro e rápido, mas a intervenção racional planejada era o meio que permitiria melhores projeções às transformações e maior controle sobre o processo e os resultados.

Florestan Fernandes (1971) indica de modo positivo que a transformação do sistema educacional de um país de economia dependente em fator de transformação e desenvolvimento, mesmo que condicionado pelas condições materiais que o submetem, depende da intensidade e da direção dos esforços coletivos, postos em movimento, e das finalidades e expectativas depositadas na educação sistemática. Segundo o sociólogo, “[...] não há dúvidas de que a educação modela o homem. Mas é este que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida” (FERNANDES, 1971, p.198). Na virada da década de 1950 para 1960, a questão educacional estava centrada no debate sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre os privatistas e os defensores da escola pública. Ante o que estava posto, Florestan Fernandes se inseriu no debate e se posicionou ao lado dos intelectuais e políticos que defendiam a escola pública. Ser signatário do *Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados* (1959) e participar ativamente da *Campanha em defesa da escola pública* (1960) era o que havia de avançado na realidade que se apresentava a Florestan Fernandes. Sobre sua participação e militância no movimento em defesa da educação pública, trataremos na próxima parte da tese.

4. O POSICIONAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES NA LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Quando estudamos a história ou as propostas de um intelectual, procuramos situá-lo no contexto histórico em que ele viveu, produziu suas teorias e agiu nos círculos acadêmicos e políticos. Esse exercício incita-nos a aproximar o intelectual a um grupo social⁴⁰ e ao projeto de sociedade a ele vinculado. Em decorrência disso, temos uma tendência a caracterizar os intelectuais de diferentes formas: liberais; positivistas; marxistas; tradicionais; progressistas; reformistas; revolucionários; dentre outras. Entretanto qual parâmetro adequado para entender e caracterizar um intelectual? Seria sua teoria e as respectivas bases epistemológicas? Seria a sua vinculação a grupos diante de um debate político? A orientação dada à sua ação social por meio de um conteúdo programático, estabelecido pelos órgãos de representação de classe?

A nós, o que se destaca é a prática social, que, conforme Marx (MARX; ENGELS, 2007), é o único critério e fundamento da verdade. Outra orientação importante a esse respeito é dada por Antonio Gramsci (2007). Segundo o autor italiano, em geral, os intelectuais fazem uma leitura equivocada das ações dos homens na realidade, portanto, na história. Leem e medem os movimentos históricos e políticos com base nas expressões teóricas e literárias, criadas por importantes personalidades, quando deveriam problematizar a ação do intelectual a partir do modo como procura dar respostas às necessidades históricas por meio da arte política, isto é, a partir da capacidade concreta do indivíduo de adequar a ação política enquanto meio à finalidade histórica.

Nesse sentido, consideramos que não é possível analisar as ações intelectuais de Florestan Fernandes e caracterizá-la como reformista ou revolucionária somente pela análise de seus escritos, como fez Freitag (1987; 2005). Como constatamos na seção 2, a exemplo da tese de Freitag (1987), Florestan Fernandes foi um reformista por ter utilizado como abordagem teórica nos seus trabalhos o funcionalismo. Não concordamos com a referida tese, pois partimos do suposto de que as teorias não possuem conteúdos programáticos próprios, ou seja, os sistemas teóricos não possuem um conjunto de propostas políticas preestabelecido a ser seguido e colocado em prática pelos seus signatários. Diante de uma realidade dinâmica,

⁴⁰ Lançamos mão da categoria grupos sociais por considerar que as classes sociais não são homogêneas, portanto, compostas de agrupamentos, ora distintos material e objetivamente, que podem assumir táticas políticas diferentes. Os elementos que conferem unidade a esses grupos são as condições materiais e a visão de mundo por eles reproduzida, o projeto societário proposto e/ou praticado.

de uma história que não está dada, mas em construção, a ação social e política de um intelectual é circunstanciada pelo jogo político posto, pelas formas como os grupos sociais se articulam na luta de classes. O posicionamento de um intelectual há que ser entendido a partir dessa situação. Logo, cabe problematizar sua inserção no jogo político e a tomada de decisão ante a algum problema social, visto que suas ações podem se dar de modo circunstanciado.

Nesse sentido, a ação de um intelectual deve ser entendida como expressão de uma estratégia política, adotada diante de uma dada circunstância. Por isso, faz-se necessário compreendê-lo como homem de seu tempo, inserido na totalidade, que interfere na realidade e é simultaneamente condicionado por ela. Como os seres humanos não são totalmente livres para agir segundo suas próprias vontades, senão conforme permitem as condições materiais e objetivas do seu tempo, os intelectuais, por vezes, são impelidos a adotar estratégias políticas que colidem com a sua visão de mundo e com os seus interesses imediatos. Trata-se de um ser humano cujas ações são condicionadas pela materialidade em que vive, portanto, podem assumir conotações contraditórias. A contradição é própria da vida em sociedade e por isso pode marcar a ação de um intelectual.

É dessa forma que orientamos nossas análises sobre o posicionamento de Florestan Fernandes ante o debate educacional em torno da LDB. Procuramos compreender suas ações na luta pela educação pública como respostas aos problemas sociais brasileiros. Para tanto, com o objetivo de compreendê-lo enquanto intelectual, voltemos as nossas atenções à sua militância na educação, área em que mobilizou seus conhecimentos teóricos para dar respostas às questões que a sociedade demandava, articulando-se com outros intelectuais e negociando posicionamentos e ações em nome de uma bandeira maior, que era a luta pela constituição de uma ordem social democrática no Brasil.

A compreensão da obra de Florestan Fernandes não pode ser dissociada de sua luta política diária. Seus escritos não podem ser analisados em si mesmos sem o risco de termos uma interpretação parcial e enviesada. O próprio sociólogo indica como devemos analisar sua obra, ao deixar claro que não pretendia vincular seus estudos a nenhuma ideologia ou a qualquer filosofia política, o que não significava uma defesa da neutralidade axiológica. No prefácio de seu livro *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (FERNANDES, 1968), o autor revela que, embora fosse um socialista convicto, não fazia socialismo escrevendo. Em sua carreira, buscou ser tão objetivo e rigoroso quanto possível, de modo tal que o seu engajamento e militância pela causa revolucionária não perturbassem a objetividade e a precisão no modo de expor as suas ideias.

Nesta parte da tese dedicamo-nos ao envolvimento de Florestan Fernandes com a luta em defesa da educação pública, expressa pela sua participação na Campanha. Para melhor compreendermos o proposto, foi necessário não só interpretar seus escritos educacionais, mas compreender o lugar que eles ocupam na obra do intelectual e o contexto em que foram produzidos. Concordamos com Chaves (1997) que os escritos educacionais de Florestan Fernandes são os resultados das suas ações políticas em torno das lutas da sociedade brasileira e de seus compromissos com a educação, a ciência, a universidade e com as ciências sociais. Sua obra⁴¹ permite-nos verificar que não há nenhum estudo sistematizado que se dedique sistematicamente à educação. O que encontramos são 1) textos sobre a educação, produzidos na relação com estudos de maior envergadura sobre o processo de organização da sociedade brasileira nos moldes capitalistas, e 2) textos avulsos, escritos no interior da sua militância em defesa da escola pública. Tratam-se de estudos que são frutos de análises sociológicas sobre a constituição e funcionamento da sociedade brasileira.

O uso da imprensa por Florestan Fernandes, para socializar as ideias e propostas produzidas na militância, conferiu as principais características dos seus escritos educacionais: breves, porém fundamentados em análises sociológicas. Por meio da imprensa, Florestan Fernandes divulgava as suas análises educacionais e as propostas do grupo de intelectuais que defendia a educação pública – estratégia recorrentemente utilizada pelos intelectuais na disputa por hegemonia. Segundo Gramsci (2007), o uso da imprensa se faz necessário, pois, para se conquistar o consenso, não basta somente difundir de modo claro uma ideia ou proposta, mas exige-se um trabalho intelectual específico e repetitivo de adaptação das propostas aos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. A repetição paciente e sistemática é um princípio metódico fundamental, mas não se trata de uma repetição mecânica, senão de contínua adaptação das concepções e propostas às diversas peculiaridades e tradições culturais, presentes na sociedade, apresentando-as em todos os seus aspectos positivos e negativos.

Essas características dos escritos educacionais de Florestan Fernandes nos permitem defender que a educação é o elemento central para compreender o sociólogo em destaque enquanto intelectual. São os textos sobre educação que nos permitem o compreendermos em ação. Os textos sobre a educação e a escola pública, escritos no calor da militância, revelam seu envolvimento com as lutas sociais do povo brasileiro, expressas nos esforços de Florestan Fernandes pela integração dos grupos sociais desfavorecidos à sociedade e na luta pelos

⁴¹ Tomamos por obra o conjunto de todos os escritos de um autor.

direitos destes enquanto cidadãos. Em última instância, os escritos educacionais expressam o ativismo de Florestan Fernandes, manifesto na luta pela democratização da sociedade para a qual a educação assume papel de destaque. Contudo esses textos não podem ser encarados como panfletários e/ou vazios de conteúdo científico. Ao contrário, devem ser valorizados, pois são reflexões teóricas sobre um problema social, cujos fundamentos estão nas análises sociológicas do intelectual sobre a constituição da sociedade e do capitalismo brasileiro e seus desdobramentos na educação.

A militância de Florestan Fernandes no campo da educação torna-se objeto privilegiado em nossa pesquisa, pois as suas ações políticas, que são sociais, por isso práticas, constituem-se como respostas às lutas travadas pelos homens de seu tempo na produção da sua existência. Esse encaminhamento se torna essencial “[...] exatamente quando se trata de um pensador não sistemático, [...] de uma personalidade na qual a atividade teórica e a atividade prática estão entrelaçadas indissolúvelmente, portanto, de um intelecto em contínua criação e num perpétuo movimento⁴²” (GRAMSCI, 2007, p.419, tradução nossa).

A análise do posicionamento de Florestan Fernandes no debate em defesa da educação pública brasileira com base nesse fundamento permite-nos a compreensão dos condicionamentos históricos e sociais que influenciaram a construção de suas teorias e condicionaram o seu envolvimento político prático com a realidade. Tomamos como pressuposto a tese marxiana que entende a produção de ideias como imediatamente entrelaçada à atividade material e ao intercâmbio material entre os homens. Os homens, ao produzirem a sua existência, transformam, com esta, sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (MARX; ENGELS, 2007). “Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde” (MARX; ENGELS, 2007, p.93-94). Portanto, não do que os homens dizem, imaginam ou representam, mas do processo de vida real dos homens realmente ativos, do qual se desenvolvem as ideias. Afinal, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p.94).

Em correspondência aos nossos pressupostos, situamos Florestan Fernandes e sua obra no movimento da história, pois a compreensão de suas ideias não pode estar separada das contingências históricas que circunstanciaram as suas escolhas práticas e produções teóricas,

⁴² “Questa avvertenza è essenziale appunto quando si tratta di un pensatore non sistematico, quando si tratta di una personalità nella quale l’attività teorica e l’attività pratica sono intrecciate indissolubilmente, di un intelletto pertanto in continua creazione e in perpetuo movimento” (GRAMSCI, 2007, p.419).

assim como os debates dos quais participou. Conforme nos orienta o próprio Florestan Fernandes (1978, p.27), a interpretação do percurso de um intelectual não deve ser separada do contexto histórico em que foi gerado, pois, “[...] abstraído do ambiente, o intelectual não tem vida, é uma planta de estufa, que morre precocemente”.

O envolvimento na Campanha caracteriza Florestan Fernandes enquanto intelectual orgânico a serviço da classe trabalhadora. A partir da acepção gramsciana, por intelectuais entendemos os sujeitos sociais que assumem papéis mediadores entre a esfera da produção e o complexo superestrutural (esferas ideológica, cultural, política e jurídica) (GRAMSCI, 2007). São os profissionais especializados, capazes de desempenhar atividades de direção cultural-ideológica que garantam o consentimento ativo dos indivíduos em favor de determinado projeto societário, seja hegemônico ou contra-hegemônico.

Historicamente, as camadas intelectuais assumiram importante papel político-ideológico no processo de disputa pela hegemonia. Pela necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe e do projeto societário por ela empreendido, todo grupo social “[...] cria consigo, organicamente, um ou mais grupos de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da sua própria função não só no campo econômico, mas no social e político⁴³” (GRAMSCI, 2007, p.1513-1514, tradução nossa). Todas as classes sociais que pretendem fazer-se hegemônicas necessitam de uma camada de intelectuais, de dirigentes. Os intelectuais não são um grupo social autônomo e independente, senão um grupo vinculado a determinada classe social. Aparentemente, os intelectuais podem até apresentar-se separados de suas classes por um abismo social e cultural, no entanto a sua situação individual não necessita ser a mesma da classe que eles representam. O que os fazem representantes de uma classe é a ideologia que eles (re) produzem e divulgam (MARX, 2011).

Vale dizer que a dominação de uma classe social sobre outra não ocorre somente pelas vias ideológicas e culturais, pois ela possui bases materiais bem definidas e determinantes. Em outras palavras, a hegemonia tem origem nas relações de produção, fundadas na cisão classista da sociedade e na divisão social do trabalho, mas se manifesta nos campos político, cultural e ideológico. Isso significa que, histórica e politicamente, a elaboração da autoconsciência crítica de determinada classe social passa pela criação de uma camada de intelectuais.

⁴³ “[...] si crea insieme, organicamente, uno o più ceti di intellettuali che gli danno omogeneità e consapevolezza della propria funzione non solo nel campo economico, ma anche in quello sociale e politico”. (GRAMSCI, 2007, p.1513-1514).

[...] uma massa humana não se “distingue” e não torna independente, *para si*, sem se organizar (em sentido *lato*) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico do nexo teoria-prática se distingue concretamente num estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica⁴⁴ (GRAMSCI, 2007, p.1386-1387, tradução nossa).

A atividade intelectual, exercida por Florestan Fernandes enquanto docente e pesquisador da USP, seria suficiente para caracterizá-lo como intelectual. No entanto, no decorrer de sua vida, Florestan Fernandes tornou-se um intelectual de novo tipo. Não o tradicionalmente reconhecido, cujo modo de ser consiste na eloquência, caracterizado por Gramsci como “puro orador” (GRAMSCI, 2007, p.1551, tradução nossa), mas um “especialista da política” (GRAMSCI, 2007, p.514, tradução nossa). Um intelectual que se misturou “[...] ativamente com a vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’ [...]”, que se elevou “[...] da técnica-trabalho [...] à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)⁴⁵” (GRAMSCI, 2007, p.1551, tradução nossa).

O envolvimento de Florestan Fernandes com a luta pela educação articulou simultaneamente as duas características que determinam um intelectual de novo tipo (especialistas e político), que viria a se tornar as principais marcas desse pensador: o sociólogo que procurou servir à busca da verdade por meio científico e o propagandista que buscou convencer os outros cidadãos a verem o que poderiam apreender da realidade e da ciência para transformar o mundo. Florestan Fernandes foi um intelectual que vislumbrou popularizar uma visão de mundo crítica aos indivíduos dos grupos subalternos, que fosse capaz de criar o terreno adequado para o desenvolvimento de uma vontade coletiva transformadora. O que Florestan Fernandes realizou na Campanha foi algo próximo ao que Gramsci (2007) trata sobre a função dos intelectuais frente à reforma intelectual e moral, o intelectual que se aproxima da massa na busca de contribuir com uma profunda transformação das consciências, iniciativas que não se dão por razões morais, mas de luta política.

⁴⁴ “Una massa umana non si <<distingue>> e non diventa indipendente <<per sé>> senza organizzarsi (in senso lato) e non c’è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l’aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone <<specializzate>> nell’elaborazione concettuale e filosofica”. (GRAMSCI, 2007, p.1386-1387).

⁴⁵ “Il modo di essere del nuovo intellettuale non può più consistere nell’eloquenza, motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni, ma nel mescolarsi ativamente alla vita pratica, come costruttore, organizzatore, <<persuasore permanentemente>> perchè non puro oratore – e tuttavia superiore allo spirito astratto matematico; dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane <<specialista>> e non si diventa <<dirigente>> (specialista+politico)”. (GRAMSCI, 2007, p.1551).

Vale ressaltar que ambos os pensadores desconsideram a transformação social por meio da transformação das consciências. Como Gramsci (2007) alerta, a profunda transformação das consciências não ocorre sem a transformação radical e revolucionária da materialidade. Entretanto era-lhes claro que a elaboração da autoconsciência crítica de determinada classe social passava pela camada de intelectuais. Ao relembra Marx (2012) em *Crítica da Economia Política*, Gramsci afirma que “[...] os homens tornam-se conscientes dos conflitos que se verificam no mundo econômico sobre o terreno das ideologias”⁴⁶ (GRAMSCI, 2007, p.1592, tradução nossa).

No debate educacional, Florestan Fernandes, ao lado de outros intelectuais, buscou conquistar o consenso sobre a questão educacional brasileira acerca do Projeto de LDB no debate travado entre defensores da escola pública e privatistas. Na militância pela educação, Florestan Fernandes exerceu as funções de organizador da cultura, de produtor e organizador de ideias, cuja finalidade era direcionar politicamente os brasileiros de diferentes grupos sociais em defesa da escola pública. Trata-se do momento em que o intelectual uspiano colocou o seu conhecimento sociológico e sua disposição militante a serviço das causas educacionais, da educação dos grupos subalternos. Sua militância pela educação ficou registrada na historiografia quando, em 1960⁴⁷, na tentativa de conscientizar a população brasileira sobre os problemas educacionais e conquistar o apoio das massas na defesa da educação pública, Florestan Fernandes saiu pelo Brasil em campanha. Percorreu diversas cidades, capitais e interior, proferindo inúmeras palestras e conferências.

Nesta última parte da tese, trataremos dessa militância de Florestan Fernandes pela educação. Para tanto, apresentaremos o debate educacional dos anos finais da década de 1950 e início dos anos de 1960, em torno da elaboração e tramitação da LDB, e o substrato material que sustentou tal debate, qual seja, as questões econômicas, políticas e sociais que estavam em jogo.

⁴⁶ “È da ricordare insieme l’affermazione di Engels che l’economia solo in <<ultima analisi>> è la molla della storia [...] da collegarsi direttamente al passo della prefazione della *Critica dell’Economia politica*, dove si dice che gli uomini diventano consapevoli dei conflitti che si verificano nel mondo economico sul terreno delle ideologie”. (GRAMSCI, 2007, p.1592).

⁴⁷ Os textos sobre a educação brasileira são resultados desse envolvimento na luta pela educação pública. Uma parte expressiva foi produzida no período entre 1959 e 1961 em forma de conferências e palestras ou textos de jornais e revistas.

4.1. Modelos econômicos em disputa, projeto de nação em vias de construção

As transformações sociais que ocorreram no Brasil na passagem do final do século XIX para o início do século XX provocaram as discussões sobre a modernização da sociedade e a ampliação da oferta da educação nacional. Essas transformações suscitaram debates sobre os rumos que o país trilharia em termos econômicos e políticos, ao qual o debate sobre a configuração do sistema de ensino era essencial.

As mudanças sociais no Brasil na primeira metade do século XX foram marcadas pela conciliação de dois padrões societários, senhorial escravocrata e livre competitivo. A partir da emancipação política brasileira em 1822, ao longo do século XIX os grupos sociais vinculados aos valores e à ordem social agrária e escravocrata não foram substituídos do poder por aqueles que compartilhavam da concepção urbana e industrial, senão fizeram uma recomposição das forças sociais dominantes. O padrão societário tradicional não foi superado pela nascente ordem social livre competitiva, mas compatibilizou a coexistência dos valores e interesses agrário-coloniais com os urbano-industriais, do arcaico com o moderno. Daí as dificuldades e a morosidade de consolidar a ordem social livre competitiva, pois no seu interior coexistiam as formas de viver e trabalhar de períodos históricos distintos e, no mesmo sistema econômico, os modos de produção pré-capitalista e capitalista.

Para Florestan Fernandes (1963; 2008c), até a década de 1960, o Brasil não havia consolidado a ordem social democrática. O que se teve foi uma transição longa e morosa, caracterizada por um arranjo que permitiu a coexistência entre as duas ordens sociais: uma ordem fundada nas mudanças requeridas pela sociedade de classes (urbanização, industrialização, criação de instituições sociais próprias do processo de democratização social, entre outras), porém outra articulada à manutenção de interesses, valores, instituições sociais, lideranças políticas e modelo econômico próprio da ordem social senhorial escravocrata. Em outras palavras, coexistiram dois padrões socioculturais e de comportamentos. De um lado, acha-se um padrão herdado da ordem social preexistente, que age para mantê-la. De outro, um padrão requerido pela expansão da sociedade de classes, cujo objetivo é a efetivação da nova ordem.

Em um momento de transição isso se torna possível, pois as mudanças não são mecânicas e automáticas, senão processuais. De acordo com Florestan Fernandes (2008c), isso era possível, pois duas ordens sociais que operavam espontaneamente se superpunham e, a partir de certo momento, fundiam-se e confundiam. De um lado, ao mesmo tempo em que se saturavam as potencialidades dinâmicas de *status*, relações e funções sociais das instituições-

chave comprometidas com a dominação patrimonialista, houve um processo de diferenciação da ordem social escravocrata senhorial que a manteve operante.

Para Florestan Fernandes (2009), a manutenção dos padrões coloniais não é estranha à organização do capitalismo na América Latina. Trata-se de uma característica dos países subdesenvolvidos e de capitalismo dependente. A forma como a sociedade brasileira se organizou na virada do século XIX para o XX coaduna com as necessidades do capitalismo monopolista mundial: uma economia agroexportadora, dependente das relações de mercado no âmbito internacional, estabelecida com as nações hegemônicas. Por isso “A descolonização nunca pode ser completa, porque o complexo colonial sempre é necessário à modernização e sempre alimenta formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira” (FERNANDES, 2009, p.58).

A transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre competitiva ocorreu de forma lenta e gradual. Diante disso, setores sociais, alinhados com o projeto societário urbano e industrial, centraram suas ações no confronto aberto contra as heranças da ordem social senhorial escravocrata. De acordo com Ianni (1968), até o ano de 1945 os acontecimentos políticos no Brasil estavam vinculados à necessidade de reduzir o poder político e econômico dos grupos sociais vinculados aos setores agrário-exportadores. Na base desses acontecimentos estiveram os confrontos e as contradições entre a economia agrário-exportadora e a economia industrial em formação.

Assim, por um lado, estabelece-se o conflito entre as oligarquias tradicionais e os setores urbanos nascentes, tais como a classe média, a burocracia civil e militar, os incipientes grupos de empresários industriais e o proletariado nascente. Por outro lado, as lutas políticas estão relacionadas com o confronto entre os diferentes projetos de modernização, democratização e desenvolvimento econômico (IANNI, 1968, p.16).

A história nos demonstra que o progresso não era a única possibilidade que a transição de uma ordem social para outra nos poderia proporcionar. As mudanças sociais, ocorridas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, foram marcadas pelas dificuldades acarretadas pela crise estrutural do capital, cuja origem remonta ao ano de 1873 e atinge seu auge em 1929. A prolongada crise econômica mundial demonstrou aos países periféricos o quanto eram vulneráveis à divisão internacional do trabalho, obrigando-os a buscar alternativas político-econômicas para diminuir a dependência dos países centrais. As dificuldades impostas pela grande depressão à economia mundial demonstraram que a industrialização

seria uma alternativa para o Brasil se este almejasse se transformar numa nação moderna, independente e potência mundial.

A formação do setor industrial brasileiro se desenvolveu em resposta à crise econômica mundial da virada do século XIX para o XX. As crises típicas das economias dependentes, como foi a crise da cafeicultura no Brasil, possui causas externas. Manifestou-se como redução do consumo e baixa dos preços no mercado externo, o que resultou na queda brusca dos lucros dos produtores agrícolas. Para evitar o abandono em massa dos investimentos dos cafeicultores nas lavouras, o governo nacional depreciou a moeda nacional para que a taxa da renda monetária dos agricultores não diminuísse. Essa política econômica teve dois impactos: 1) amenizou a queda dos lucros da elite agrária, o que lhe permitiu manter as plantações; e 2) ao reduzir a capacidade importadora do país, pela queda do câmbio, estimulou o setor industrial brasileiro (IANNI, 1968; SILVA, 1981).

Nas primeiras décadas do século XX houve avanços no processo de industrialização brasileiro, os quais foram possíveis pelos esforços de alguns grupos sociais progressistas e pelo contexto internacional favorável, ainda que em crise. As crises internacionais do capitalismo, seus desdobramentos nas duas guerras mundiais e a crise de 1929 abriram espaços para as economias subdesenvolvidas crescerem, pois modificaram as formas pelas quais as nações hegemônicas se relacionavam com as colônias e os países de economias dependentes. Os conflitos entre as nações hegemônicas e o enfraquecimento de umas em face das outras permitiram à sociedade brasileira realizar tímidas operações de rupturas com a dependência externa e com a ordem social senhorial escravocrata preexistente, por meio do fomento ao processo de industrialização nacional, abrindo novas perspectivas de desenvolvimento econômico e social ao país.

Entretanto, enquanto não se decide a disputa entre as grandes potências e enquanto os Estados Unidos não consolidam o seu predomínio, abrem-se perspectivas às colônias e às nações dependentes. Nesse contexto é que ocorre uma etapa importante, talvez decisiva, da industrialização no Brasil. A transição para uma sociedade urbano-industrial, amplamente dinamizada a partir da Primeira Guerra Mundial, dependeu bastante das contradições e crises havidas no âmbito internacional (IANNI, 1968, p.19).

Notamos disso que o processo de industrialização brasileiro foi permeado pelas relações com os países que desempenhavam papéis hegemônicos na economia mundial. As condições sociais e econômicas internas eram dinamizadas pelas flutuações das relações econômicas externas com as nações desenvolvidas. A retração dos investimentos internacionais na economia brasileira motivou a ampliação dos estabelecimentos industriais

médios e pequenos no país, nas diversas áreas da produção. Para Roberto Simonsen (1973), a Primeira Guerra Mundial daria à industrialização novos impulsos e novas direções.

Das empresas industriais recenseadas em 1926, 46 ½% em números, e 24% em capital tinham sido criadas entre 1914 e 1919. Não procede, pois, a afirmação de que a indústria brasileira originou-se apenas da guerra européia. Teve essa, de fato, uma pronunciada influência no seu desenvolvimento posterior, por ter provocado uma notável diversificação na fabricação de novos produtos. As necessidades do consumo, impossibilitado de se abastecer nos únicos mercados fornecedores de então, estimularam o nascimento de uma multiplicidade de pequenas indústrias, que se desenvolveram principalmente em São Paulo (SIMONSEN, 1973, p.20).

Ao falar do crescimento da industrialização nacional, é necessário destacarmos que tal processo se deu de maneira desigual e concentrada. As primeiras indústrias se localizavam na região da produção cafeeira – Vale do Paraíba, região que abrange os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, e no Planalto Paulista. De acordo com Sérgio Silva (1981, p.79-80), em 1920, a região já delimitada concentrava 65% dos valores da produção industrial. Além dos condicionantes externos, os fatores nacionais que contribuíram com a concentração da industrialização na região, segundo Simonsen (1973), foram a infraestrutura cafeeira e as condições sociais e de produção por ela produzidas: os capitais gerados pelos lucros das lavouras; energia elétrica abundante e barata; aparelhamento mecânico moderno e de preços relativamente baixos; mercado interno em crescimento; desenvolvimento das malhas ferroviárias e rodoviárias que facilitavam o escoamento da produção; e abundância de força de trabalho, não absorvida pelas fazendas, que por vezes contava com imigrantes ex-operários. Complementando Simonsen (1973), Marcelo de Paiva Abreu (2006) afirma que, do ponto de vista da infraestrutura, nas primeiras décadas do século XX houve mudanças radicais no Brasil, em destaque para as áreas de transportes e de energia.

O Brasil, em 1900, dependia essencialmente de transporte ferroviário, suprido por empresas estrangeiras, bem como de transporte marítimo de cabotagem. As empresas estrangeiras foram estatizadas logo após a virada do século e, após a Segunda Guerra Mundial. A partir da década de 1920, ganhou terreno o transporte rodoviário que viria a ser dominante no final do século, a menos das ferrovias associadas a empreendimentos minerais que mantiveram posição importante na movimentação de cargas. Também no que diz respeito à energia, as mudanças foram significativas. No começo do Século XX, o suprimento energético dependia crucialmente da queima de lenha e apenas lentamente empresas estrangeiras supridoras de energia elétrica ganharam importância. Estas tenderam a ser estatizadas após a Segunda Guerra Mundial (ABREU, 2006, p.348).

A conjunção dos fatores internos e externos criou um parque industrial no Brasil que passou a suprir 78% das necessidades nacionais (SIMONSEN, 1973). Nessa fase da industrialização brasileira, até 1930, a produção concentrava-se nos artigos manufaturados, vinculados à alimentação e vestuário, isto é, artigos de consumo imediato, distribuídos conforme o quadro abaixo.

Tabela 1 – Distribuição da produção industrial (1920).

Indústria de alimentação	40,2%
Têxtil	27,6%
Vestuário e objeto de tocador	8,2%
Produtos químicos propriamente ditos e análogos	7,9%
Outros produtos industriais	16,1%

Fonte: (SIMONSEN, 1973, p.18).

Mesmo diante dos intensos processos de industrialização e urbanização, Schwarcz (2012b) nos aconselha a não exagerar a importância daquele, pois o país continuava eminentemente agrário. “Segundo o censo de 1920, dos 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura; 1,2 milhão (13,8%) à indústria; e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços de uma maneira geral” (SCHWARCZ, 2012b, p.43). O padrão industrial brasileiro até 1930 estava inserido no modelo de desenvolvimento e organização econômico, denominado por Ianni (1968, p.53) como “modelo exportador”. Suas principais características eram a hegemonia econômica do setor agrícola, baixa produção industrial nacional com uma contrapartida na importação de manufatura e dependência política externa pelo comércio internacional do café. Portanto, os principais centros de decisões de formulação das políticas econômicas para o Brasil estavam localizados no estrangeiro.

Na época do predomínio desse padrão de organização da economia nacional, o poder político é exercido pela burguesia agrário-comercial, cujos núcleos mais fortes e organizados situam-se nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Os grupos interessados na manutenção dessa política econômica, e da estrutura de poder conveniente à mesma, sofreram uma derrota séria com a vitória da Revolução de 1930; mas não foi uma derrota total (IANNI, 1968, p.53-54).

Apesar de a agricultura se manter como atividade produtiva dominante nas primeiras décadas do século XX, as transformações ocorridas na economia passaram a desenhar outras relações de produção e sociais, mais ligadas à industrialização e ao modo viver e trabalhar urbano. Atreladas a uma economia ancorada aos negócios de produção e exportação agrária e ao desenvolvimento industrial incipiente, apareceram as instabilidades da vida urbana. “Formas alternativas de habitação, lazer e trabalho, mas também problemas de transporte, moradia e educação fariam parte dessa nova agenda veloz. A imagem geral era que tudo mudava, e aceleradamente” (SCHWARCZ, 2012b, p.43). Alguns dos efeitos desse processo foram a multiplicação da pobreza e o rebaixamento social das condições de vida da maior parcela da população.

No período de 1930 a 1964, marcado pela Segunda Guerra Mundial e pelos primeiros anos da Guerra Fria, o setor industrial brasileiro se expandiu e diversificou. O modelo industrial implantado ficou conhecido como substituição de importações, que se referia a um planejamento a favor da industrialização tardia de caráter capitalista, como foi o caso do Brasil. Motivado pelo fato de que as economias centrais, que abasteciam o país com produtos industrializados, estavam em guerra ou em processo de recuperação econômica, o principal fundamento desse modelo era produzir internamente tudo aquilo que antes era importado ou que deveria importar. Ianni (1968) caracteriza o modelo de substituição de importações da seguinte forma:

[...] em decorrência da inadequação do padrão exportador para atender às exigências crescentes e multiplicadas da economia e da sociedade nacionais, constituiu-se o modelo substituição de importações. Trata-se de encontrar uma combinação positiva e dinâmica com o setor agrário, encadeando as exigências de divisas com as exigências de investimentos destinados a atender ao mercado interno. Esse padrão envolve a reformulação dos vínculos externos e com a sociedade tradicional. Com base na política de massas e no dirigismo estatal, estabelece graduações nas rupturas estruturais indispensáveis à sua execução. Fundamenta a política externa independente e implica numa doutrina do Brasil como potência autônoma. Os elementos fundamentais desse padrão político-econômico estão consubstanciados na democracia populista desenvolvida depois de 1945. Esse é o modelo getuliano (IANNI, 1968, p.54).

Os países subdesenvolvidos, como eram conhecidos os países de capitalismo dependente, viram na substituição de importações a chance de evoluírem tecnologicamente e socialmente. O desenvolvimento industrial demandava e dinamizava as mudanças sociais, próprias da ordem livre competitiva: aceleração do processo de urbanização; habitação; emprego; educação; dentre outras. O Estado assumiria a função de investir nas cidades e

regiões metropolitanas em obras de infraestrutura, em saneamento básico, melhorias na educação, saúde, segurança, transporte público, ferrovias e rodovias, ou seja, preparar as condições para as indústrias e empresas se instalarem ou ampliarem as existentes.

Resultado desse investimento estatal, em especial da política industrial de substituição de importações, foi a formação de um setor industrial maior e diferenciado, que se tornou o núcleo motor de efeitos dinâmicos sobre os outros setores da sociedade brasileira: social; educacional e cultural (IANNI, 1968). Abreu (2006) defende que nas décadas de 1940 e 1950 o Brasil caminhava para deixar de ser um país de bases agrícolas, para se tornar um país industrializado. A década de 1960 foi a primeira vez em que a participação da produção industrial no Produto Interno Bruto (PIB) foi maior que a participação da agricultura, como demonstrado na Tabela 2. A tabela retrata de forma resumida o crescimento da produção industrial a partir das variações das participações da agricultura e da indústria no PIB entre os anos de 1900 a 1960.

Tabela 2 – Porcentagens das participações da agricultura e da indústria no PIB brasileiro, a preços de 1949.

ANO	AGRICULTURA	INDÚSTRIA
1900	44,6%	11,6%
1920	38,1%	15,7%
1940	29,4%	18,7%
1960	16,9%	29,9%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de Abreu (2006).

Dos dados, notamos que as ações políticas de desintegração do setor agrário exportador obtinham êxitos à medida que o desenvolvimento econômico brasileiro lançava suas bases no crescimento do setor industrial. A tabela nos demonstra que, paralelamente à contração da agricultura, cresciam a participação da indústria no PIB brasileiro e a sua influência na economia nacional. Em seis décadas, a produção industrial ampliou em 18,3% a sua participação no PIB do país, ao passo que a participação da produção agrícola caiu 24,5%.

Os estudos de Ianni (1968) apresentam que o crescimento do setor industrial brasileiro, entre os anos de 1930 e 1964, teve como figura central das políticas econômicas o Estado Nacional. De acordo com o autor, a centralidade do Estado não estava somente na

formulação e orientação da política econômica, mas na execução de alguns pontos dos programas de desenvolvimento estatal, materializados pelas empresas estatais.

A criação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1952, da Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (PETROBRÁS), em 1953, e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, simbolizam as direções em que se lança o poder público, na dinamização da economia nacional (IANNI, 1968, p.27-28).

Abreu (2013) explicita a centralidade assumida pelo Estado no processo de desenvolvimento da economia industrial brasileira após 1930. O autor sugere que na esteira da crise econômica mundial o Estado brasileiro aumentou consideravelmente a sua interferência na esfera econômica e produtiva interna.

A crise externa acarretou forte desvalorização cambial que, conjugada à modesta redução do nível de atividade econômica e ao controle de importação em muitos momentos na década de 1930, gerou forte reorientação da demanda em benefícios de produtores domésticos em concorrência com importações (ABREU, 2013, p.179-180).

O estudo de Abreu (2013) indica dupla influência do Estado na economia e na promoção da industrialização brasileira. De um lado, continuou a intervenção na política cafeeira e colocou em marcha uma política econômica, calcada na intervenção estatal e na alta proteção à produção nacional. Por outro, multiplicou a sua inserção na esfera produtiva, ora por meio de empresas de capital misto, das quais o governo federal era acionista majoritário, ora por meio de empresas estatais.

Além da importância em si de um setor industrial para uma sociedade, a indústria foi importante por ter se tornado o motor do desenvolvimento econômico e social, pelos seus efeitos dinâmicos sobre os outros setores da economia e pelo tipo de complementariedade que se estabeleceu entre os componentes do sistema como um todo. Notamos que, com o desenvolvimento social promovido pelo crescimento industrial, entram em cena no processo político brasileiro, em escala cada vez maior, as massas assalariadas em geral. De acordo com Ianni (1968), de 1914 a 1964, na fase de luta pela expansão da indústria no Brasil, foram criadas as condições institucionais, políticas e culturais mínimas para a consolidação de uma civilização propriamente urbana. Nesse período, especificamente, após 1945, as massas começaram a participar nas decisões políticas e na formulação dos alvos do progresso nacional. Isso significa que foram colocadas em jogo por um proletariado cada vez mais numeroso, ao lado de uma classe média numericamente crescente, as aspirações de bem-estar social e de participação nas decisões políticas da nação. “É ainda nesse período que se

multiplicam os grupos políticos de esquerda; e a juventude universitária impõe-se ainda mais, como força política ativa e organizada” (IANNI, 1968, p.17).

A marca da política do período de 1945 a 1961, elemento importante para entendermos o desenvolvimento econômico nacional e o projeto político getulista, foi a combinação dos interesses econômicos e políticos do proletariado, da classe média e da burguesia industrial. No plano dos grupos hegemônicos, foi uma combinação de forças para acelerar o rompimento com a ordem social preexistente e com os setores externos dominantes. Essa combinação favoreceu a expansão e manutenção do setor industrial e de serviços, em concomitância foram criadas instituições democráticas, destinadas a garantir o acesso dos trabalhadores a uma parcela do poder e maior participação nos bens materiais e culturais: políticas de valorização do salário real; regime de salário mínimo; estatuto do trabalhador rural; Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); criação de partidos políticos de diferentes montas e de sindicatos. A viabilização desse processo contou com a maior participação do Estado na economia para garantir as políticas de massas que efetivavam as participações do povo no desenvolvimento industrial brasileiro e no projeto de rupturas parciais entre a sociedade urbano-industrial e a sociedade tradicional, com os sistemas políticos e econômicos externos.

Portanto, graças em parte à política de massas, foi possível efetivar determinadas etapas do desenvolvimento industrial. Por meio das técnicas jurídicas e políticas inerentes ao populismo, manteve-se em nível adequado ao progresso industrial a relação entre custo de vida e salário real. Em âmbito mais largo, foi a *democracia populista* que propiciou a conciliação de interesses em benefício da industrialização e em nome do desenvolvimentismo nacionalista (IANNI, 1968, p.61-62).

Essas alternativas políticas foram possíveis pelos arranjos políticos e econômicos entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) no período da Segunda Guerra Mundial. Segundo Ianni (1968, p.65), Getúlio Vargas desenvolveu a “doutrina da chantagem”, maneira pela qual o referido presidente jogava com os interesses das nações envolvidas com a guerra, procurando obter melhores condições econômicas e políticas na defesa da política econômica nacionalista. Por exemplo, Ianni (1968) cita a instalação da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, em 1943. O governo Vargas estabeleceu relações com os EUA e a Alemanha para negociar a entrada do Brasil na Segunda Grande Guerra. Os EUA desejavam a adesão do

Brasil aos *Aliados*⁴⁸, a Alemanha pretendia a neutralidade brasileira na América do Sul. “De fato, foram os Estados Unidos que financiaram o empreendimento e forneceram a assistência técnica inicial. Segundo alguns intérpretes desses acontecimentos, teria sido êsse o preço do alinhamento do Brasil ao lado dessa nação e, portanto, dos *Aliados*” (IANNI, 1968, p.65-66).

Ianni (1968) demonstra que, apesar dos avanços no setor econômico e na produção industrial, a década de 1950 foi marcada por diversos conflitos sociais. As forças sociais digladiavam para decidir os rumos das mudanças sociais. Apoiados numa política populista, nos trabalhadores e na classe média, os chefes de Estado conduziram as transformações rumo a uma sociedade urbano-industrial, contudo não sem resistências. Para Jacob Gorender (2003), por 30 anos o populismo foi a forma pela qual a burguesia nacional conseguiu manter a hegemonia ideológica e o consenso da classe trabalhadora para a construção de uma sociedade de moldes capitalistas. A entrada dos trabalhadores na vida e luta política, enquanto classe social, ocorreu segundo técnicas da política de massa, conforme a democracia populista. A liderança carismática, o baixo nível de consciência de classe e o nacionalismo resultante do entusiasmo pela industrialização constituíram as feições do populismo no Brasil. Segundo o autor, “[...] conforme as conjunturas, o populismo se deslocou por este continuum, à direita ou à esquerda. Por isso mesmo, sua trajetória foi acidentada, com altos e baixos espetaculares” (GORENDER, 2003, p.19).

Cada grupo social lidou a seu modo com o apogeu e crise do populismo. Para a burguesia industrial nacional, a política populista, que serviu de lenitivo nas décadas de 1930 e 1940 contra as manifestações classistas dos trabalhadores, já nos primeiros anos da década de 1950 perdia eficácia diante da luta de classes. Os setores sociais, ligados à ordem social senhorial escravocrata, sempre ofereceram resistências e tentavam eliminar a política de massas como ponto de apoio das políticas de Estado. Os trabalhadores, apesar de apoiarem os avanços alcançados pela industrialização, passaram a reivindicar mais espaços na política e mais direitos sociais. Aos trabalhadores interessava ultrapassar o populismo. Ao final dos anos de 1950, o populismo entrava em colapso (IANNI, 1968), passava de base de sustentação do projeto societário a alvo das críticas, reivindicações e ações políticas.

Após o fim da Segunda Grande Guerra, com a reconfiguração geopolítica e a influência estadunidense na América Latina, aumentaram as pressões externas e internas para o desmonte do projeto de industrialização independente e economia autônoma, sustentado

⁴⁸ Os Aliados foi o grupo de países que se sagraram vencedores na Segunda Guerra Mundial. No comando desse grupo de coalizão estavam os Estados Unidos da América, Reino Unido e União Soviética. Tal grupo abriu conflito com o Eixo, liderados por Alemanha, Itália e Japão.

pelas políticas populistas. De acordo com Ianni (1968), na década de 1950, sob forte influência externa, as políticas populistas entraram em crise. As tensões sociais se agravavam com os avanços sociais empreendidos pela política de massa e pelo programa de industrialização, assentado no projeto econômico independente. Um fato histórico que agravou as tensões e a crise política, segundo Ianni (1968), foi a criação da Petrobras, empresa estatal de exploração do petróleo nacional.

É a época em que se impunha o aprofundamento das rupturas com os setores externos e com a sociedade tradicional, se se desejava entrar em novo estágio de aplicação do modelo getuliano. O suicídio de Vargas revela a vitória daqueles que queriam reformular e aprofundar as relações com o capitalismo internacional. Sob muitos aspectos, a *carta-testamento* de Getúlio Vargas é uma síntese do espírito do getulismo, enquanto movimento de massas, política econômica, relações com os países dominantes, etc. Além disso, a morte de Vargas e o documento assinalam o ápice do período histórico configurado na democracia populista (IANNI, 1968, p.68).

Em decorrência disso, os confrontos dos projetos societários ficaram bem estabelecidos. Havia um grupo cujas propostas eram dar continuidade e acelerar o projeto de desenvolvimento independente e outro grupo que reivindicava o desenvolvimento econômico e industrial, sustentado pela associação de capitais nacionais e estrangeiros. E a crescente massa assalariada, cada vez maior, reivindicava melhor distribuição de recursos, expressos em políticas públicas de cunho social e democratização do acesso aos diversos setores e direitos, dentre eles, a educação.

De modo geral, Ianni (1968) considera possível caracterizar o processo de industrialização brasileira, vigente na década de 1950, da seguinte forma:

a. A ruptura parcial e a recomposição (sucessiva e alternadamente) das relações políticas e econômicas com a sociedade tradicional e com os sistemas externos. b. A frustração das tentativas de implantação de um modelo de desenvolvimento econômico autônomo. c. A combinação dos modelos exportador, substituição e associado, ou internacionalista, num sistema econômico heterogêneo e contraditório. d. A participação crescente do Estado no comando do processo econômico. e. A transformação da região Centro-Sul (com centros nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) em núcleo hegemônico na economia nacional. f. A formação dos movimentos de massa, como estruturas políticas e ideológicas de sustentação do poder político orientado para o desenvolvimento industrial (IANNI, 1968, p.35).

A necessidade de reorganizar e regulamentar a educação nacional pode ser entendida como uma das diversas demandas das transformações sociais, postas pelo processo acelerado de industrialização brasileira, iniciado a partir de 1930. A década de 1930 foi o momento

histórico de intensificação da transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre competitiva. Essa insígnia se deve ao crescimento dos processos de industrialização e urbanização e a todas as mudanças sociais que eles acarretaram no Brasil. Trata-se da busca pela modernização da sociedade brasileira, que se traduz na luta contra o “atraso” econômico, político e cultural pelo qual passava o país. Para que o Brasil pudesse entrar no rol de nações industrializadas, muitos costumes, ligados à ordem social senhorial escravocrata, deveriam ser abandonados. Esse processo que ganhou força e volume a partir de 1930. “Em suma, as lutas políticas travadas a partir de 1922 estão relacionadas com a necessidade de constituir-se em sistema cultural e institucional adequado à civilização urbano-industrial em formação” (IANNI, 1968, p.16).

É esse o cenário em que o debate educacional lança suas raízes. O projeto de elaboração de uma LDB é a expressão da correlação de forças das décadas de 1940 e 1950. O que estava em jogo eram os questionamentos: Que tipo de educação? Para qual projeto societário? Pensar em um projeto educacional para a nação era responder a esses questionamentos. Os rumos da sociedade brasileira eram alvo de uma acirrada disputa e o debate educacional a acompanhou, movendo-se desde 1948, quando da elaboração do projeto original da LDB, até 1961, quando da sua aprovação.

4.2. O debate educacional em torno da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 1961

O debate sobre a reconstrução educacional no Brasil estava posto desde o fim do império e ganhou força nos primeiros 30 anos da república. As propostas de ampliação e consolidação da escola pública brasileira passaram a fazer as agendas políticas desse período em diante. Tratava-se de uma demanda imposta pelas transformações sociais decorrentes da transição da ordem social senhorial-escravocrata para a ordem social livre competitiva (FERNANDES, 2008c). Contudo Sanfelice (2007) evidencia que foi a partir de 1930 que esse debate se tornou mais visível, pelo processo de mudança social, desencadeado pelas crescentes industrialização e urbanização que inseriram no país a lógica de desenvolvimento, própria do modo de produção capitalista. Para o autor, esse processo trouxe consigo a necessidade de se rediscutir e redefinir os rumos das instituições supraestruturais para que essas pudessem corresponder à nova configuração estrutural. Dentre elas, encontrava-se a educação.

Tal como sugeriu Sanfelice (2007), notamos que, a partir da década de 1930, diante dos impactos econômicos e sociais provocados pela crise econômica mundial, o Estado nacional adotou uma postura intervencionista em diversas instâncias da vida social, que extrapolou o âmbito econômico. Gradativamente ampliou suas influências na produção de bens e serviços essenciais à ordem social livre competitiva. No campo educacional, o governo provisório, liderado por Getúlio Vargas, de 1930 a 1934, iniciou uma série de reformas educacionais de âmbito nacional.

À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, já no primeiro semestre de 1931, Francisco Campos baixou sete decretos, os quais regulamentaram alguns níveis do ensino brasileiro, a saber, o ensino superior, ensino secundário, ensino religioso, ensino comercial e a profissão de contador (SAVIANI, 2011). Na década de 1940, no interstício de 1942 a 1946, o governo federal, por meio do então ministro da educação, Gustavo Capanema, buscando dar continuidade à adequação da educação à nova ordem social, criou as Leis Orgânicas do Ensino. Eram oito decretos-leis que regulamentavam o ensino primário e o secundário e os ensinos profissionalizantes, industrial, comercial e agrícola (SAVIANI, 2011). Contudo foram as Constituições Federais de 1934 e 1946 que indicaram os encaminhamentos, em termos legais, para o maior investimento educacional promovido até então no país, que foi a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1934, obtiveram a inclusão, no texto constitucional, de um dispositivo que atribuía à União a competência de legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, o qual conseguiram preservar na Constituição de 1946. Por meio desse dispositivo, pretendiam acelerar a adaptação do sistema do ensino às exigências educacionais do presente e fomentar a exploração construtiva de planos nacionais de educação no âmbito, principalmente, do ensino público (FERNANDES, 1963, p.114-115).

Notamos que nos períodos democráticos⁴⁹, vividos pela sociedade brasileira, entre os anos de 1930 a 1934 e 1946 a 1964, ficaram registradas em ambas as cartas constitucionais (1934 e 1946) as necessidades de se debater a educação nacional e prever uma lei que a estruturasse e organizasse o seu funcionamento. Houve, portanto, um esforço teórico-político para repensar a adequação da educação do povo brasileiro à nova ordem social.

⁴⁹ Demos destaque a esse termo, pois gostaríamos de relativizar o seu significado. Denominamos de períodos democráticos os intervalos de 1930 a 1934 e 1946 a 1964, haja vista que entre 1937 a 1945 o país vivenciou o que foi denominado de Estado Novo – um governo ditatorial e autoritário capitaneado por Vargas. Entretanto, conforme nos revela Fausto (2013, p.109), o governo Dutra foi “[...] marcado pelo conservadorismo e pela repressão aos comunistas”. De acordo com o autor, esse quadro é decorrente da convicção do referido presidente e de seus ministros diante do contexto internacional marcado pela Guerra Fria e do posicionamento ao lado dos Estados Unidos da América.

Vale destacar que a educação não era o centro das atenções políticas no período, mas passou a ganhar importância à medida que tangenciava o debate sobre o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, sobre os projetos políticos que direcionariam os novos rumos da sociedade brasileira. O desenvolvimentismo era a tônica do debate nacional, as propostas para a indústria nacional constituíam os planos políticos dos homens de Estado. Vivia-se um período marcado por um crescimento econômico, desencadeado pelo governo de Juscelino Kubitschek, fundado em um modelo econômico, denominado de nacional desenvolvimentismo, o qual se assentava na contradição expressa pela expansão da produção industrial e pela desigualdade social por ele intensificado.

O debate educacional lançou raízes no segundo surto industrial brasileiro e no crescimento econômico decorrente dele, ocorrido em meados da década de 1950. No governo Kubitschek, o Brasil apresentou um crescimento econômico real e marcante. De acordo com Skidmore (2007), a base para esse crescimento foi a significativa expansão da produção industrial.

Entre 1955 e 1961, a produção industrial cresceu 80% (em preços constantes), com as porcentagens mais altas registradas pelas indústrias de aço (100%), indústria mecânica (125%), indústria elétrica e de comunicações (380%) e indústria de equipamento de transportes (600%). De 1957 a 1961, a taxa de crescimento real foi de 7% ao ano e, aproximadamente, 4% *per capita*. Para a década de 1950, o crescimento *per capita* efetivo do Brasil foi aproximadamente três vezes maior que do resto da América Latina (SKIDMORE, 2007, p.204).

Para Skidmore (2007), as altas taxas de crescimento se deveram à combinação de circunstâncias econômicas favoráveis – grande mercado interno e potencial de produção em áreas chave como ferro e aço, maior do que qualquer outro país latino americano – e o investimento do capital internacional na economia brasileira, tudo isso mediado pela habilidade política do governo brasileiro. O governo Kubitschek se orientou por uma política nacional desenvolvimentista, dirigida para o mais rápido crescimento possível, encorajando a expansão dos setores privado e público, em especial, na área das indústrias básicas.

A proposta de elaboração da primeira LDB adveio da necessidade de consolidar e dar unidade à regulamentação e estruturação da educação no país. Esse empreendimento foi o desdobramento de iniciativas parciais e fragmentadas, iniciadas em 1931-1932 com os

decretos do ministro da Educação Francisco Campos⁵⁰, que se estendeu à década de 1940 com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, formuladas por Gustavo Capanema⁵¹.

Em vistas de dar respostas às transformações sociais correntes no Brasil e atender ao último dispositivo constitucional, de 1946, Clemente Mariani, ministro da Educação do governo de Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da LDB. Sob a presidência de Lourenço Filho, foi convocada uma comissão com ilustres educadores brasileiros, cujos trabalhos foram iniciados em 29 de abril de 1947. (SAVIANI, 2006). Foram constituídas três subcomissões: a do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior e integrada por Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Coronel Agrícola da Câmara Lobo Bethlem; a do ensino médio, presidida por Fernando de Azevedo e composta por Alceu Amoroso Lima, Artur Filho, Joaquim Faria Goes e Maria Junqueira Schmidt; e a do ensino superior, Pedro Calmon (presidente), Cesário de Andrade, Mário Paulo de Brito, padre Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro. Cabe ressaltar que Fernando de Azevedo não pôde assumir, mas contribuiu com as discussões, bem como Anísio Teixeira, que não participou, mas colaborou com sugestões (SAVIANI, 2011).

Notamos a supremacia dos educadores que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, com o movimento renovador da educação e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De todos os membros, a maioria comungava com a tendência pedagógica escolanovista, exceto dois que eram representantes declarados dos educadores católicos, Alceu Amoroso Lima e padre Leonel Franca. De acordo com Saviani (2011), a hegemonia dos escolanovistas nas comissões refletiu nas propostas resultantes dos trabalhos. Desses trabalhos, resultou um anteprojeto de lei de inspiração liberal-democrata que deu origem ao projeto de LDB, encaminhado à Câmara Federal em outubro de 1948.

Sobre esse o projeto de LDB, proposto pela comissão de educadores, Florestan Fernandes manifestou suas considerações. O sociólogo compreendia que o projeto surgira como a primeira oportunidade que a sociedade brasileira teve de submeter a vida escolar a uma nova disciplina, mais coerente com as necessidades de uma sociedade de classes e da ordem social democrática. Para Florestan Fernandes, a versão original do projeto tinha aspirações de democratizar a educação, de reformar a escola pública de modo que a tornasse o único instrumento capaz de democratizar o ensino. Nas palavras do autor,

⁵⁰ Ministro de Estado do governo Getúlio Vargas, do então criado Ministério da Educação e Saúde Pública, no período de 1931 a 1932.

⁵¹ Ministro da Educação no período de 1934 a 1945, no governo de Getúlio Vargas.

Sem investir contra a iniciativa particular no ensino, sua autonomia e capacidade de expansão, os dois projetos elaborados por nossos educadores procuravam definir a responsabilidade básica do Estado na promoção do desenvolvimento educacional através do sistema público de ensino e das instituições pedagógicas, técnicas ou científicas correlatas. Semelhante posição poderia ser amplamente defendida no terreno doutrinário, pois a experiência moderna demonstra que a escola pública gratuita é o único instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne à distribuição mais equitativa das oportunidades educacionais. [...] Promovia-se a defesa da escola pública, a expansão do sistema de ensino público no terreno prático, forçando-se uma política de participação ativa e responsável do Estado no desenvolvimento educacional do País (FERNANDES, 1960a, p.161-162).

Para Florestan Fernandes (1963), o projeto possuía uma espécie de sistematização das inovações sugeridas pelos educadores de orientação liberal, e, na sua ótica, o teor das medidas propostas receberia boa acolhida por parte dos legisladores. No entanto o prognóstico de Florestan Fernandes não se consolidou. Com o fim dos trabalhos da comissão, o anteprojeto passou por uma avaliação realizada pelo ministro da educação, o udenista Clemente Mariani, que fez alterações pontuais, centralizando as deliberações sobre a educação em suas mãos. Em 29 de outubro de 1948, o projeto deu entrada no Congresso e foi distribuído às comissões de Educação e Cultura e de Finanças. Em 8 de dezembro do mesmo ano, foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, cujo relator foi o deputado Gustavo Capanema, do PSD. Iniciou-se a partir de então, um longo debate sobre o projeto de LDB, o qual pode ser entendido como a representação dos embates político-partidários da época (SAVIANI, 2006).

As divergências entre PSD, partido da situação, e União Democrática Nacional (UDN), principal partido de oposição, expressaram-se no debate sobre o projeto de LDB no Plenário. As motivações de posicionamentos contrários e/ou a favor assumiam conotações político-partidárias e não educacionais e pedagógicas. Como exemplo temos os ataques de Gustavo Capanema ao projeto de LDB, que o considerava um projeto que não possuía apenas conteúdos de educação, mas uma atitude política, um produto da posição política antigetulista⁵². Conforme nos revela Saviani (2006), as divergências político-partidárias existentes entre os parlamentares inviabilizaram a tramitação e aprovação do projeto. Mediante o parecer emitido em 14 de julho de 1949, por Gustavo Capanema, que concluía que o projeto deveria ser refundido ou emendado, diversas emendas foram apresentadas à Comissão Mista de Leis Complementares, porém a consequência do Parecer Capanema foi o

⁵² É necessário lembrar que Gustavo Capanema foi ministro da Educação no Estado Novo.

arquivamento do projeto. Somente em 17 de julho de 1951, a Câmara solicitou o seu desarquivamento e, como o Senado comunicou que o processo havia sido extraviado, determinou a reconstituição do processo (SAVIANI, 2006; 2011).

Após o seu desarquivamento em 1951, o processo tramitou na Comissão de Educação e Cultura por cerca de cinco anos e meio. Na reunião de 14 de novembro de 1956 foi apresentado o relatório da subcomissão encarregada dos estudos sobre o projeto de LDB. Finalmente, ele retornou ao plenário da Câmara em 29 de maio de 1957, quando se reiniciou a discussão sobre o projeto de LDB, identificado pelo número 2.222/57. Trata-se de um projeto diferente daquele elaborado entre os anos de 1947 e 1948. De fato, consistia numa nova versão, consideravelmente emendada.

O projeto 2.222/57 ficou pouco tempo em plenário. De acordo com Saviani (2006, p.36-37), após receber cinco emendas, “[...] já na sessão de 31 de maio de 1957, Abgvar Bastos pede que o projeto volte à Comissão de Educação e Cultura e seja totalmente refeito”; encaminhamento este atendido pelo Plenário. Após esse episódio, durante o biênio 1957 e 1958, o referido projeto transitou repetidas vezes entre a Comissão de Educação e Cultura e o Plenário da Câmara dos Deputados, até que, diante de tantas emendas, reformulações e debates, foi apresentado à subcomissão relatora um substitutivo ao projeto 2.222/57, que ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda”.

O substitutivo ao projeto de LDB foi apresentado no Plenário pelo deputado udenista, Carlos Lacerda, no dia 15 de janeiro de 1959, contudo já era matéria conhecida entre alguns parlamentares. Em 1958, o substitutivo havia sido levado à apreciação da Comissão de Educação e Cultura da Câmara, no qual fora rejeitado. Esse fato acirrou os embates em torno da reconstrução educacional com a tramitação do Substitutivo Lacerda. O referido substitutivo representou a mudança de rumo do projeto de LDB. De acordo com Saviani (2006, p.37), “[...] seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em janeiro de 1948. Conseqüentemente, os representantes dos interesses da escola particular tomavam a dianteira do processo”.

O texto do substitutivo revelava claramente a posição do autor, que defendia a liberdade de ensino e se colocava contra o monopólio estatal. No título II, o direito de educar, garantia à família o direito de educar seus filhos, a escola seria um prolongamento da família. Caso as famílias tivessem o interesse de se desobrigar da educação de seus filhos, caberia ao Estado oferecer-lhes os recursos necessários para a educação da prole, fosse fomentando a iniciativa privada, fosse proporcionando ensino oficial gratuito. O título III, a liberdade de ensino, reforçou o título anterior e garantiu o direito aos pais à prioridade absoluta de prover a

educação dos filhos. O texto indicava que seria vedado ao Estado exercer ou favorecer o monopólio do ensino. “O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares” (LACERDA, 1960, p.505).

Por meio desse substitutivo, Carlos Lacerda se tornou o principal porta-voz, no Congresso, dos interesses das escolas privadas, fato registrado por Florestan Fernandes (1963).

Já em janeiro de 1959 [os representantes das escolas privadas] contavam com um substitutivo, que atendia acintosamente a seus interesses e reivindicações. Por fim, um ano depois a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que incorporava as principais exigências das correntes privatistas, subvertendo tradições fortemente consagradas pela experiência republicana, notadamente no que se referia à autonomia do Estado em matéria de administração e política do ensino, à aplicação dos recursos oficiais destinados à instrução, e à maneira de interpretar dos poderes públicos na democratização das oportunidades escolares (FERNANDES, 1963, p.114-115).

Os encaminhamentos propostos pelo Substitutivo Lacerda despertaram forte comoção no Congresso Nacional. De um lado, posicionaram-se os deputados que eram a favor do substitutivo, fundados nos argumentos formulados e difundidos pelos representantes da Igreja Católica e dos empresários da educação. De outro, havia os deputados que marcavam suas posições pelas críticas ao substitutivo. É importante registrar que no Congresso Nacional as resistências ao substitutivo se davam em formas de críticas e não em defesa de uma proposta diversa. Ficou sob a responsabilidade dos intelectuais e educadores assumirem esse posicionamento de encaminhar uma proposta que se opusesse ao projeto educacional, expresso no Substitutivo Lacerda, e não somente criticar. A partir de então, o conflito escola pública *versus* escola privada reapareceu e entrou na pauta do dia de intelectuais e políticos.

No interior do debate sobre o projeto de LDB, um fato fez com que o debate, iniciado em âmbito parlamentar, saísse do Congresso e se alastrasse pela sociedade civil por meio da imprensa. O marco inicial do debate foi o discurso pronunciado em 5 de novembro de 1956 pelo deputado padre Fonseca e Silva, em que ele acusou Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e Almeida Júnior, relator do anteprojeto original (o de 1948), de contrariar os interesses dos estabelecimentos de ensino confessionais. Fonseca e Silva se insurgiu contra a orientação filosófica do INEP, quando acusou Anísio Teixeira de ser comunista (SAVIANI, 2006).

Não tardou para as defesas e os posicionamentos contrários às acusações aparecerem. Em novembro de 1956, o deputado Luís Vianna defendeu Anísio Teixeira e apresentou dois

documentos à Câmara. Um, em que o ministro da Educação, Clóvis Salgado, respondeu ao deputado Fonseca e Silva, e outro, de autoria de Anísio Teixeira, no qual se defendeu das acusações. No primeiro, o ministro afirmou que não enxergara nos trabalhos de Anísio Teixeira qualquer inclinação ao comunismo e assegurou que, enquanto estivesse à frente da pasta, o ministério não contribuiria para desviar os rumos cristãos, nacionalistas e democráticos do ideal brasileiro. No segundo documento, Anísio Teixeira dirigiu-se ao ministro da Educação, afirmando suas convicções democráticas e defendendo-se da acusação de ser marxista e comunista (BUFFA, 1979).

Os referidos ataques, proferidos por Fonseca e Silva a Anísio Teixeira, tiveram o mérito de obrigar os interesses conflitantes a se manifestarem publicamente em um jogo político aberto, o que contribuiu para que esse debate extrapolasse o círculo político-partidário do Congresso e se alastrasse pela sociedade civil organizada (BUFFA, 1979). O conflito, anteriormente referido, “[...] deslocou o eixo das preocupações do âmbito político-partidário, mais próximo da esfera da ‘sociedade política’, para o âmbito de uma luta ideológica que envolveu amplamente a ‘sociedade civil’” (SAVIANI, 2006, p.39). A partir desse momento, entraram no debate da reconstrução educacional brasileira importantes aparelhos privados de hegemonia, tais como a Igreja, a imprensa, além de diferentes associações e grupos sociais de diferentes matizes.

Essa disputa motivou intelectuais e educadores brasileiros de diferentes montas, que passaram a se utilizar da imprensa para se posicionarem diante do conflito escola pública *versus* escola privada, a convencer e direcionar a opinião pública. A partir de então, a correlação de forças passou a se definir mais pelos partidos ideológicos do que pelos partidos políticos, conforme ocorrera até aquele momento (SAVIANI, 2006).

A imprensa mobiliza-se, posicionando-se alguns órgãos a favor da escola privada e outros a favor da escola pública. A revista *Vozes*, órgão da Igreja católica, perfilha obviamente a posição desta. Entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962 publica em torno de 84 matérias relacionadas com o problema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A revista *Anhembi*, por sua vez, empalma a campanha em defesa da escola pública pondo em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de trinta artigos. A mesma posição é assumida pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que na verdade se colocou à frente da campanha em defesa da escola pública com mais de sessenta matérias divulgadas sobre o assunto entre janeiro de 1957 e março de 1962 (SAVIANI, 2006, p.42-43).

Como podemos notar, a imprensa brasileira divulgou no período de 1957 a 1962 manifestos, moções, sugestões e encaminhamentos, cujo destino era o Congresso Nacional, e a finalidade, a inserção de ideias no projeto de LDB. Esses veículos da imprensa foram

verdadeiros porta-vozes dos intelectuais e instrumentos de manipulação da opinião pública. Os principais veículos de comunicação utilizados foram, de um lado, a revista *Vozes*, que se colocava na defesa dos interesses das escolas privadas e confessionais, e, de outro, a revista *Anhembi*, na defesa da escola pública. Florestan Fernandes, um dos defensores da escola pública, manifestava-se ante o debate e fez da revista *Anhembi* e do jornal *O Estado de S. Paulo* os principais veículos de propagação de suas ideias em defesa da escola pública (MÉLO, 2009).

Nesse período, as divergências de ideias entre os defensores da escola pública e os fautores da escola privada se acirraram e promoveram calorosos embates sobre os rumos da educação nacional. Os pontos nodais desse debate foram as discussões referentes ao papel do Estado diante da educação, no que se referia ao conceito de liberdade de ensino⁵³, ao ensino religioso e à subvenção do Estado às escolas privadas. De acordo com Buffa (1979), o conflito escola particular *versus* escola pública foi potencializado na última fase de tramitação do projeto de LDB.

As polêmicas se iniciaram em novembro de 1956, com a apresentação do parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sobre o projeto e terminaram em dezembro de 1961, com a aprovação da Lei. Nesse período de cinco anos, surgiram inúmeras publicações em jornais e revistas que revelam o posicionamento de seus atores face ao referido conflito, desencadeado na tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (BUFFA, 1979, p.16).

Os dois principais grupos de intelectuais que estiveram na linha de frente das discussões, denominados por Buffa (1979) de liberais e privatistas, ideologicamente foram os mesmos que se enfrentaram nas décadas de 1920 e 1930, isto é, liberais e católicos (CURY, 1978), os quais passaram a disputar espaços no Congresso Nacional, nas comissões parlamentares, nos círculos de intelectuais e na imprensa. Apesar de o embate centralizar-se entre liberais e privatistas, compreendemos que esses não foram os únicos grupos. Buffa (1979) nos revela que os objetivos dos liberais e privatistas, defesa da escola pública e defesa da escola privada, respectivamente, aglutinavam diferentes grupos em torno de si. De acordo com Sanfelice (2007, p.544), na década de 1950 os interlocutores tradicionais participantes do embate aderiram “[...] os defensores dos interesses dos proprietários de escolas privadas, confessionais ou não, o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes

⁵³ De acordo com Buffa (1979), esse conceito teve diferentes interpretações, em função dos diferentes interesses ideológicos. “Com efeito, tanto os que defendiam a escola pública, quanto os que defendiam a escola particular, o faziam em nome da liberdade de ensino” (BUFFA, 1979, p.17).

[UNE], professores de universidades públicas e diversos órgãos da imprensa”. No interior do grupo que defendia a escola pública se destacavam, dentre outros, três posições distintas, “[...] os liberais-idealistas, os liberais-pragmatistas e os de tendência socialistas⁵⁴” (BUFFA, 1979, p.15). Do lado da escola privada estavam a Igreja Católica e os donos das escolas particulares, “[...] que, sem doutrina, apoiavam-se na doutrina da Igreja para defender seus interesses” (BUFFA, 1979, p.15).

Os privatistas acusavam os defensores da escola pública de atentar contra a família no que se refere ao seu direito de “liberdade de ensino”, ou seja, o direito de os pais escolherem a educação que julgassem mais adequada aos seus filhos. Por sua vez, os defensores da escola pública, denominados genericamente pela historiografia da educação brasileira de liberais, entendiam que os privatistas buscavam a continuidade dos privilégios da Igreja e daqueles que exploravam comercialmente a educação escolar, ação essa que manteria a educação como um privilégio social.

O debate ilustrou as páginas do jornal *O Estado de São Paulo*. No referido periódico foram publicados dois manifestos que expressaram as ideias de ambos os grupos, que não eram homogêneos, pois congregavam intelectuais de diferentes vertentes teóricas e políticas, mas apresentavam unidade nos respectivos discursos. Publicado em 1º de julho de 1959, o *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados* saiu em defesa da escola pública; em 26 de julho de 1959 foi publicado o *Manifesto sobre as bases da educação*, em resposta ao primeiro, em que os educadores de tendência privatistas defendiam as famílias e a Igreja e suas instituições de ensino: as escolas privadas e confessionais.

Em resposta ao Substitutivo Lacerda, um grupo de intelectuais e educadores, ligados, sobretudo, à USP e aos Pioneiros da Educação Nova, manifestaram-se publicamente contra a proposta apresentada no mencionado substitutivo. Como vimos, pela imprensa, passaram a publicizar análises e pesquisas sobre a situação da educação nacional e denunciar as consequências que o projeto de LDB traria à educação, caso fosse aprovado, conforme se apresentava o Substitutivo Lacerda. Além dos diversos textos publicados na imprensa, o

⁵⁴ O primeiro “[...] grupo era composto por professores da USP ligados ao jornal *O Estado de S. Paulo*, como Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, que redigiam os editoriais de educação do jornal, João Eduardo Rodrigues Villalobos e o próprio diretor e proprietário de *O Estado de S. Paulo*, Júlio de Mesquita Filho”. O segundo grupo “[...] provém do movimento da Escola Nova e se encontram na origem do projeto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948. Entre eles se situam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Faria Góis e Anísio Teixeira [...]”. “No terceiro grupo se situavam os professores ligados a Florestan Fernandes através da Cadeira de Sociologia I, como Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, além de outros não-vinculados à referida cadeira, como Wilson Cantoni”. (SAVIANI, 1996, p.80).

grupo de intelectuais destacado se organizou e se posicionou por meio de um manifesto. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários signatários do Manifesto de 1932 e vários professores de universidades públicas, o *Manifesto dos educadores, Mais uma vez convocados* centrava-se na defesa da escola pública. Entendia-se que esta era a única capaz de subtrair as imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso e promover uma educação de base liberal e democrática. Defendia-se uma formação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico e progresso da ciência e da tecnologia, bases da civilização industrial (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959).

Uma visão de mundo orientava as análises e os encaminhamentos contidos no documento em questão afinada com a concepção da modernização capitalista que o Brasil vivenciava desde os anos de 1930. De acordo com Sanfelice (2007), essa visão modernizadora já se expressara na organização da educação nas reformas Francisco Campos e as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. Essas reformas refletiam as mudanças almejadas para a educação no modelo de sociedade que nascia na tentativa de distanciá-la daquela sociedade rural que a precedera. Nessa perspectiva, a LDB consolidaria a ampliação do controle do Estado sobre a educação, tornando-o provedor da educação do povo. Diante disso, a liberdade de ensino se configuraria um risco ao avanço conquistado no âmbito educacional, qual seja, a expansão quantitativa da oferta de ensino.

O documento indica que, no Brasil, a liberdade de ensino já foi experimentada, mas em um Brasil muito diferente do contexto em que se colocavam os signatários do Manifesto de 1959 e segundo eles mesmos expressavam: antes, um Brasil de economia rural, organização patrimonialista, pouco diferenciado e com um aparelhamento escolar simples, medíocre, constituído de dois sistemas desarticulados. De um lado o ensino primário, normal e de ofícios, incipientes, para os populares. De outro lado, para as elites, as poucas escolas secundárias e superiores. Hoje, uma sociedade baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a dinâmica da industrialização e urbanização, com um conjunto educacional de estrutura complicada, mais rica em escolas, graus e tipos, em fase crítica de crescimento e reorganização (SANFELICE, 2007, p.549-550).

Por seu turno, os signatários do *Manifesto sobre as bases da educação* defendiam o princípio da liberdade de ensino e a família, enquanto grupo social fundamental e modelar dos demais grupos e dos processos educacionais. De acordo com o manifesto,

[...] seus representantes [das famílias], tais como as associações de pais e seus delegados, [...] têm prioridade na escolha do processo educacional. Portanto, a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à

família e não à repartição pública (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p.21).

Os privatistas atacavam os liberais, acusando-os de “[...] através de uma escola neutra e uniformizante, esvaziar de significado espiritual a educação” (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p.21). De acordo com o documento em destaque, a defesa da laicidade conduziu a civilização ao totalitarismo e ao desamparo espiritual. Conforme o *Manifesto sobre as bases da educação*, a liberdade de ensino era a possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos de educação que atendessem, na sua flexibilidade e variedade, a diversidade dos grupos humanos. Por isso cabia ao Estado não ao monopólio da educação, mas

[...] o dever de estender a educação a todos. Cumpre-lhe, por isto, facilitar e estimular a iniciativa dos indivíduos e dos grupos sociais, sobretudo pela justa redistribuição dos recursos destinados à educação pelos contribuintes. Quando necessário, deve abrir escolas que, sem deixar de atender às minorias, sejam expressão das aspirações da maioria. Só assim se satisfaz ao verdadeiro conceito de escola pública. Não a que se identifica como escola única para todos independentemente dos recursos financeiros de cada um, a possibilidade de se realizar nas suas aptidões, nas suas vocações e nos seus ideais (MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO, 1959, p.21).

Notamos o aspecto econômico da proposta privatista: recursos públicos para as escolas de iniciativa privada. De acordo com os educadores liberais, tratava-se de uma “[...] inversão radical e pela qual o ensino público seria supletivo às instituições escolares privadas, ficando essas com a garantia dos recursos dos cofres públicos” (SANFELICE, 2007, p.549).

Do debate percebemos que o que se manifestava na imprensa em torno do projeto de educação nacional era profundo e extrapolava o âmbito educacional e pedagógico. O conflito na sua essência se dava entre projetos societários distintos que, por sua vez, possuíam suas manifestações educacionais e pedagógicas. De um lado, o grupo que defendia a necessidade de insistir na consolidação do projeto modernizador, vivenciado pelo país desde 1930 e que não havia se materializado totalmente nos anos de 1950. Suas bases se edificavam sobre a proposta de industrialização independente e economia autônoma, fundadas nos princípios liberal-burgueses e nos modos de viver e trabalhar capitalista. A educação escolar não podia ficar à margem desse futuro. Confluente a essa proposta, defendia-se a escola pública como expressão de uma “[...] educação democrática, escola democrática e progressista, liberdade de pensamento e igualdade de oportunidades para todos” (SANFELICE, 2007, p.546-547). De outro lado, havia aqueles que se opunham, que faziam “[...] uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e

partícipes dela” (SANFELICE, 2007, p.544). Projeto societário, cujas bases se lançavam sobre o capitalismo associado e/ou dependente (IANNI, 1968), sob a tutela do capital estadunidense. A proposta educacional desse projeto se manifestava nas reivindicações dos privatistas, na defesa da liberdade de ensino e das escolas privadas e confessionais.

A tramitação do projeto de LDB no Congresso Nacional gerou um clima inconformista no interior de diversos grupos sociais, que desencadeou várias manifestações por todo o país, as mais aguerridas e radicais partiram dos movimentos estudantis, dos professores e de entidades sindicais. O contexto, exposto anteriormente, formou um clima favorável à organização dos diferentes grupos sociais que defendiam os princípios democráticos e a educação pública. Por meio das manifestações era propagado o *slogan* que definiu o caráter do movimento: dinheiro público para a escola pública. De acordo com Florestan Fernandes (1966), essas manifestações foram as primeiras iniciativas que conduziram as forças sociais postas em movimento à constituição da Campanha. Essa Campanha aglutinou vários segmentos sociais – estudantes, professores, líderes sindicais, intelectuais e representantes de organizações de várias minorias religiosas, centros culturais e associações operárias – e se tornou um movimento cívico, que propunha a defesa da herança republicana e da filosofia democrática da educação. Sobre a conjuntura, relata Florestan Fernandes (1966):

No clima de revolta que se espalhou pelo País, os estudantes secundaristas e das escolas superiores [...] atacaram duramente os descertos da Câmara, atraindo para o debate cívico professores, intelectuais e líderes operários. Um dos principais frutos desse movimento de opiniões foi a realização da *I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública*, na qual se organizou formalmente a *Campanha de Defesa da Escola Pública* em São Paulo e tomou corpo o projeto de estendê-la por todo o Brasil. As debilidades de nossa formação cultural e política não permitiram que os alvos visados fôssem alcançados plenamente. Contudo, onde as condições se mostraram mais ou menos favoráveis, como aconteceu com nossa cidade [SP] e com nosso Estado, a preocupação ativa pelo assunto logo transcendeu aos estudantes, professores e líderes operários, envolvendo amplos setores das classes médias e até alguns círculos letrados das camadas dominantes” (FERNANDES, 1966, p.347).

A Campanha foi uma manifestação político-prática de diferentes grupos sociais que concebiam que o ensino estava aquém das necessidades sociais, engendradas pelo processo de mudança social que estava em curso na sociedade brasileira. Notamos que os avanços das relações capitalistas no país contribuíram para a intensificação das preocupações sobre a necessidade de adequar o sistema educacional à nova ordem democrática que se implantava e às perspectivas que a industrialização e a urbanização criavam. O apelo pela socialização do

ensino, que crescia nas regiões urbanas, em especial, nos principais centros econômicos do país, tornou-se cada vez mais forte e com ele as mobilizações em torno das reformas e da difusão do ensino. A proposta de ampliar o acesso à educação se fundava na necessidade premente de conferir aos cidadãos brasileiros uma formação adequada para participar da mudança social em processo, qual seja, uma formação moral-intelectual, de cunho democrático e capacitação para o trabalho urbano-industrial.

4.3. Pela democratização da educação: a participação de Florestan Fernandes na campanha em defesa da escola pública

Vários intelectuais se envolveram na luta em defesa da escola pública no Brasil, dentre eles, Florestan Fernandes. Sua participação não foi tímida, senão uma aguerrida militância que lhe garantiu a pecha de incansável batalhador e grande divulgador da causa (BUFFA, 1979; SAVIANI, 1996; SANFELICE, 2014).

A partir de 1959, participando da Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento organizado para promover o projeto de lei original de Diretrizes e Bases da Educação nacional e combater o substitutivo encaminhado pelo deputado carioca Carlos Lacerda, Florestan proferiu conferências em diversos estados, aplicando análise e interpretação sociológicas à elaboração e à apresentação de diagnósticos sobre a situação educacional do país, avaliando seus limites, potencialidades e necessidades, ao mesmo tempo em que esclarecia os efeitos nefastos da alternativa de Lacerda, que beneficiava a escola particular em detrimento da educação pública (SANFELICE, 2014, p.253-254).

Na historiografia brasileira é unânime a constatação do envolvimento de Florestan Fernandes com o debate educacional. Saviani (1996) e Buffa (1979) afirmam que, a partir da década de 1950, Florestan Fernandes assumiu a postura de militante e divulgador da bandeira da democratização da educação no Brasil e tornou-se “[...] o batalhador incansável na luta pela escola pública, proferindo inúmeras conferências e publicando vários estudos” (BUFFA, 1979, p.63). Mesmo que haja divergências sobre a militância de Florestan Fernandes na Campanha, se ele foi ou não um reformista, todos os estudiosos, cujos trabalhos analisamos, posicionam o nosso autor ao lado dos intelectuais que defendiam a educação pública.

A ação militante foi um dos pilares da formação intelectual e política de Florestan Fernandes. A formação teórica, construída na sua fase de *scholar* no curso de ciências sociais da USP, e as pesquisas realizadas na década de 1940 que lhe conferiram os títulos acadêmicos

de mestre e doutor foram significativas para Florestan Fernandes, pois ensinou-lhe o ofício de sociólogo. No entanto foram a militância e a inserção ativa no debate sobre a luta pela democratização da educação nacional, a partir de 1959, que lhe abriram novas possibilidades de estudos e pesquisas e o forjaram enquanto um intelectual comprometido com a classe trabalhadora. Vejamos o que nos diz Florestan Fernandes (1963) em depoimento:

Graças à Campanha de Defesa da Escola Pública, alguns meses após participar desse simpósio tive a oportunidade de sair do relativo isolamento a que ficam condenados, por contingências da carreira e por outros motivos menos louváveis, os professores universitários. O longo debate, que se seguia a cada conferência, ofereceu-me um instrumento de sondagem endoscópica da sociedade brasileira, de real significado para os meus centros de interesse científico. Em quase cinco dezenas de debates, [...] consegui estabelecer um diálogo, por vezes de natureza polêmica, com representantes dos diferentes círculos e correntes sociais da sociedade brasileira contemporânea. Se me foi dado perceber, reiteradamente, que a “fome de instrução” é boa conselheira e que até os leigos incultos são capazes de atinar com as soluções que deveríamos pôr em prática, também tive de ceder a conclusões sumamente penosas e inesperadas. Nós nos modernizamos por fora e com frequência nem o verniz agüenta o menor arranhão. É uma modernidade postiça, que se torna temível porque nos leva a ignorar que os sentimentos e os comportamentos profundos da quase totalidade das “*pessoas cultas*” se voltam contra a modernização (FERNANDES, 1963, p.205).

Como podemos perceber, o envolvimento na Campanha foi um momento importante na vida do sociólogo, quando este colocou a sua ampla e sólida formação intelectual à disposição dos grupos sociais que historicamente foram excluídos pela sociedade brasileira do sistema educacional. Nas palavras do próprio Florestan Fernandes (1978, p.51-69), essa participação na Campanha “[...] foi uma ruptura já não teórica, mas prática”; foi, portanto, “[...] uma avenida que nos pôs em contato com os problemas humanos da sociedade brasileira”. Na citação a seguir verificamos que o inconformismo e a disposição de Florestan Fernandes para a luta foram motivados pela sua condição de classe, que o fez perceber a sua tarefa de ser o representante e porta-voz das camadas populares.

Ao contrário dos educadores que participaram da elaboração do projeto governamental, encaminhado pelo ministro Clemente Mariani, ou que firmaram posição através do projeto *liberal e conciliador* em que aquele projeto foi refundido, a minha disposição de inconformismo achava fundamento na própria situação de existência. Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para 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 que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela

época. [...] coube-me o dever de levar ao mundo cultivado do Brasil as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados, e honro-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 de Defesa da Escola Pública*. Se em nenhum momento traí qualquer uma dessas condições, devo reconhecer francamente que elas foram circunstanciais e acessórias. Elas apenas me ajudaram a compreender melhor aquêle dever e me incentivaram a servi-lo de um modo que me seria inacessível de outra forma. Com as limitações de formação intelectual de alguém que não era nem é especialista em assuntos educacionais, atirei-me a uma luta desigual, que mais me parecia uma cruzada, na qual nunca deixei de considerar-me como o representante fortuito dos interesses e dos valores educacionais das massas populares. Isso deu-me alento para valorizar e defender, ao mesmo tempo que reconhecia suas inconsistências, a política educacional da República, que não foi nem resguardada nem fortalecida em todos os episódios ligados à elaboração e à promulgação da referida lei (FERNANDES, 1966, p.xx, *grifos do autor*).

Na Campanha, Florestan Fernandes lutou ao lado de um volumoso grupo de liberais e se posicionou de forma intransigente em defesa da educação pública contra os ataques proferidos pelos representantes da Igreja Católica e dos empresários da educação, expressos no Substitutivo Lacerda. A origem humilde de Florestan Fernandes, as condições materiais e objetivas por ele vividas o fizeram um defensor e representante dos interesses das camadas populares. A sua consciência de classe, forjada desde a sua infância pobre, impôs a Florestan Fernandes a necessidade de se tornar um militante e intelectual dos desfavorecidos. Notamos disso que o terreno político-ideológico, criado pelo debate sobre o projeto de LDB, não foi somente um importante espaço de formação, senão um lócus privilegiado da sua atuação política e intelectual.

O posicionamento assumido pelo sociólogo na Campanha não se manifestou por acaso, senão pela sua origem e consciência de classe, que lhe conferiram o lastro necessário para se posicionar a favor da escola pública. Mesmo diante das inconsistências inerentes às propostas defendidas pelos liberais, Florestan Fernandes compreendia a importância da educação escolarizada para o povo, “[...] do direito que êle tem de obtê-la e do dever do Estado democrático de intervir nesse processo para extinguir um dos mais odiosos privilégios – o privilégio de ser instruído numa sociedade letrada” (FERNANDES, 1966, p.360).

Essa análise de Florestan Fernandes (1963; 1966) cabe adequadamente ao que materializou no debate educacional sobre o projeto de LDB. Basta nos lembrarmos do Substitutivo Lacerda, que representava os interesses privados dos empresários da educação e da Igreja Católica e, ao mesmo tempo, atacava os anseios e impediam a concretização das

propostas de democratização da educação por meio da escola pública. Vemos na ação intelectual de Florestan Fernandes, expressa na Campanha, o esforço em tornar evidentes as contradições sobre as quais se vivia, as contradições dos pretensos discursos “democráticos” dos grupos hegemônicos, e apelar para a população brasileira para que defendesse a educação pública e a ordem social democrática.

Na comunicação proferida na *I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública*, no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, Florestan Fernandes assinalou com tintas fortes a necessidade de os trabalhadores sindicalizados assumirem a vanguarda na tarefa de defender a escola pública, gratuita e laica. Para o intelectual, a condição de classe dos trabalhadores conferiu a eles a condição de críticos privilegiados da realidade social e da educação brasileira. Para as camadas sociais mais pobres, a educação se apresentava como meio para atingir fins essenciais na reprodução de suas existências, e o modo como ela estava organizada impedia a realização de tais fins. Segundo Florestan Fernandes, essas finalidades se resumiam em duas:

De um lado, a educação que prepare o homem para a vida, isto é, que dê a si próprio e a seus filhos a capacidade de agir com plena eficácia, responsabilidade e consciência sociais como seres humanos. De outro, a educação que seja capaz de auxiliar o Brasil a superar as condições de seu atraso econômico, social e cultural, incorporando-o de fato nas tendências de desenvolvimento da civilização industrial e científica (FERNANDES, 1966, p.404-405).

Os moldes organizadores do ensino no Brasil, como vimos na parte 3 desta tese, tornavam a educação um privilégio social, ao qual a classe trabalhadora tinha pouco ou nenhum acesso. Esses interesses sociais dos trabalhadores na educação permitiam que eles a encarassem em uma perspectiva político-prática e os conduziam a exigir a democratização e extensão das oportunidades educacionais a todos os brasileiros. Frente a isso, para Florestan Fernandes, os trabalhadores sindicalizados deveriam se tornar os responsáveis por desmascarar os interesses privatistas, presentes no projeto de LDB, e indicar as medidas necessárias para eliminar as inconsistências do sistema de ensino e democratizar a cultura por meio das escolas públicas.

A vanguarda operária do Brasil não pode falhar diante da missão de exigir da República a realização dos seus ideais educacionais, postergados ou traídos por aqueles que exerceram ou ainda exercem mandatos políticos, sem consultar as fontes populares do seu poder. Nesta oportunidade, ela tem o dever de impor a sua vontade, fazendo ouvir a sua voz e fazendo sentir os seus atos na defesa da ordem democrática e da educação popular pelo próprio Povo brasileiro (FERNANDES, 1966, p.410).

Florestan Fernandes (1960d) defendeu veementemente o papel formativo, de conscientização e diretivo dos intelectuais, mas sempre deixou claro que quem faz a mudança é a massa e somente ela poderia defender a democracia e construir uma nova ordem social. A partir desse suposto, por vezes o nosso intelectual manifestou a sua ingrata surpresa com o silêncio que vinha das classes sociais despossuídas diante do debate sobre o Projeto de LDB. Florestan Fernandes (1960c) problematizava sobre as causas que levaram os professores e aqueles que mais dependiam da escola pública, os trabalhadores, a se calarem diante dos ataques que a educação pública sofria.

Todos se calam: os jornalistas, os políticos, os chefes de família e até os operários das metrópoles, cujos sindicatos permanecem mudos. Os operários que não poderiam calar: por precisarem de mais e de melhor educação para seus filhos e por ser vital para eles o progresso da Democracia. Contudo, é o caso de indagar-se, até quando e até onde ficarão calados? Será bom que fiquem calados? O que farão quando não mais ficarem calados? Uma força insopitável adormecida não é menos temível que uma força insopitável atuante; ao contrário, é mais perigosa e destrutiva (FERNANDES, 1960c, p.107-108).

Para o sociólogo, o silêncio e a apatia dos grupos subalternos eram de estarrecer. A displicência da massa diante do debate educacional abriu espaço para os intelectuais e educadores se erguerem diante da ameaça que se erigia contra a escola pública, que “[...] tiveram de enfrentar a indiferença, o opróbrio da calúnia ou a dissensão mal dissimulada atrás de interesses palpáveis” (FERNANDES, 1960c, p.107-108). Contudo o que podemos notar disso é que Florestan Fernandes não poupava críticas à classe trabalhadora, porém entendia que toda aquela apatia era desdobramento de uma sociedade que pretendia ser, mas que não se tornara democrática. O país não havia educado a população brasileira para serem cidadãos de uma ordem social democrática, afinal, a educação no país se constituía um privilégio de classes. Além disso muitos daqueles que tinham acesso à educação, quando convocados, defenderam interesses privados, independentemente se tais interesses feriam, ou não, o interesse da nação e o bem comum.

Sobre o modo como as classes subalternas se envolviam com os problemas sociais, Florestan Fernandes (2008c) considerava que a apatia política dos cidadãos brasileiros, dentre outras causas, era motivada pela antinomia do regime republicano, frente à educação. Havia uma contradição entre a necessidade social de educar as massas populares, egressas da ordem social senhorial escravocrata, as quais não possuíam nenhum preparo para viverem e participarem de uma ordem social livre e competitiva, e a incapacidade do Estado em dar

respostas efetivas para essa necessidade. Segundo o intelectual, a república não preparara os jovens para se integrarem à ordem social nascente. Os governos foram incapazes de ajustar o ensino à formação de uma mentalidade democrática. “De modo geral, ela [a educação] não contribui para criar convicções definidas, concernentes à consciência de afiliação nacional e dos direitos cívicos, que poderiam servir de lastro emocional e de inspiração racional de futuros ajustamentos na vida política” (FERNANDES, 2008c, p.108).

Foi nesse cenário que a ação intelectual de Florestan Fernandes no debate educacional se construiu. Essas foram as condições concretas que o conduziram a se envolver com esse grupo de intelectuais, na sua maioria liberais, para defender a escola pública. Essa conjuntura deve ser levada em consideração antes de denominá-lo de reformista. Como veremos na citação a seguir, para o intelectual, esse grupo era o que havia de mais progressista naquele momento. Sua inserção nele foi estratégica. As finalidades políticas e os projetos societários do grupo não eram os mesmos de Florestan Fernandes, contudo a bandeira da democratização da educação os unia.

O referido intelectual, em todas as oportunidades que teve, comentou a sua inserção na Campanha e tirou as dúvidas que pairavam sobre a sua intencionalidade e finalidade política, expressas no seu envolvimento na luta em defesa da escola pública (FERNANDES, 1978; 2008b). Dentre essas oportunidades destacamos a carta de 29 de janeiro de 1971, escrita por Florestan Fernandes e endereçada a sua diletta amiga, Barbara Freitag, na qual deixava claro o seu posicionamento diante da Campanha e rebatia a crítica feita por ela em cartas anteriores, que, posteriormente, constituir-se-ia na sua tese da *ruptura epistemológica* (FREITAG, 1987):

O outro ponto é a sua crítica à idéia do Estado-educador. Se você me perdoa, você tomou a nuvem por Juno... De fato, o que você leu são trabalhos de polêmica e propaganda políticas. Eu estava engajado numa merda de uma política pequeno-burguesa, na qual os pressupostos do jogo político consistiam em nossa fraqueza. Um punhado de intelectuais, de estudantes, de líderes sindicais e políticos de esquerda, tentando enfrentar a avalanche da fome católica pelo controle das consciências e dos setores conservadores pela destruição da escola pública independente. Naquela situação, recorri a um equivalente da simulação: os pressupostos ideais do Estado democrático. Uma maneira de fazer a "crítica moral", que desarma os inimigos e cria aliados, por ser irretorquível. Funda-se nos dados e nas exigências do "sistema". Se ele existe, logo tem de manter-se e de aperfeiçoar-se. Nesse quadro, no qual imergia como uma *putaine respectuese* e com dor de cornos (tendo de falar ao público reiteradamente - o que às vezes não consta dos escritos - que aquilo não correspondia aos valores de minha posição pessoal, socialista), o argumento era por essência político e visava fazer aliados. O que consegui (e outros junto comigo) (FREITAG, 1996, p.152-153).

O que notamos dessa citação é a clareza de Florestan Fernandes sobre a correlação de forças postas na realidade concreta sob a qual vivia. Notamos que, para o intelectual, a defesa da educação pública tratava-se de uma reivindicação concreta, que não possuía fim em si mesma, mas um fim que se tornava meio para atingir algo maior, qual seja, “[...] criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída” (FERNANDES, 2008c, p.111-112). Avançar no processo de democratização da sociedade significava avançar na luta e na garantia de direitos sociais para os grupos sociais subalternos.

Entendemos que a estratégia adotada por Florestan Fernandes foi resultante da ausência de uma concepção educacional de esquerda e do isolamento político partidário do sociólogo em relação aos partidos de esquerdas nos anos finais da década de 1950. Como nos mostra Saviani (1991), a ausência de uma concepção educacional de esquerda no país, entre os anos de 1920 a 1960, direcionou parcelas do movimento proletário a apoiar aquilo que se traduzia como revolução democrático-burguesa. Aventa o autor que os grupos de esquerda, nos diferentes países, “[...] deveriam atuar segundo uma estratégia em que cabia liderar a realização da revolução democrático-burguesa como etapa necessária para se passar, depois, a uma revolução socialista” (SAVIANI, 1991, p.62). Na condição na qual a esquerda brasileira se encontrava, é possível considerar que avançar na democratização da educação e dos espaços de decisões políticas condizia com a construção das condições mais favoráveis para a revolução proletária. Por isso a defesa intransigente e a aguerrida militância pela consolidação da ordem social livre e competitiva e constituição da ordem social democrática.

Os escritos de Florestan Fernandes nos deixam claro que a democracia no Brasil não era fato dado e quem a representava e a defendia não era a maioria da população, como deveria ser numa sociedade democrática, senão um pequeno grupo que sentia o peso dos deveres fundamentais perante os valores republicanos que regiam a vida pública e o comportamento político do país. “É uma minoria desamparada, que não conta nos combates sequer com os poderes constituídos e que administram a coisa pública” (FERNANDES, 1960c, p.106-107). A maioria da população era composta majoritariamente por indivíduos que historicamente foram mantidos alheios e distantes do processo de participação política e de controle social, bem como por um grupo que retoricamente defendia os princípios democráticos, mas na prática os atacava para defender seus interesses privados. Diante disso, Florestan Fernandes (1960c) nos alertava para nos mantermos vigilantes, pois as forças conservadoras pairavam sobre a sociedade brasileira, mesmo diante de um processo de mudança social crescente, como o que vivíamos.

Não pode cruzar os braços e deixar passar ... Se fizer isso, seremos tragados por uma hidra de sete cabeças: o “coronelismo” não morreu no Brasil. Êle ressuscita em tôda a parte e a cada passo, até nas cidades grandes e nas metrópoles, sob mil disfarces. Diríamos que a dominação patrimonialista está travando sua última batalha, aquela que separará de vez o passado do futuro. Mas, isso não é o consôlo, porque seus representantes se mostram mais fortes, mais aguerridos, mais organizados e mesmo mais numerosos que seus adversários. Os debates e os sucessos relacionados com o projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* puseram-nos diante dessa tremenda realidade, que não devemos ocultar ou subestimar (FERNANDES, 1960c, p.106-107).

O que nossa tese vem evidenciando é que, apesar das críticas e das análises pessimistas da sociedade brasileira, Florestan Fernandes (1960c; 2008d; 2009) nutria a crença e o otimismo nas possibilidades de construirmos uma sociedade democrática. Para o autor, a democracia estava em elaboração na sociedade brasileira. O Estado democrático era algo possível de ser construído nos anos subseqüentes, desde que a sociedade brasileira soubesse realizá-lo. Para tanto, o encaminhamento dado por Florestan Fernandes inspirava o comportamento político dos homens e o engajamento da luta, o que passava, necessariamente, pela educação da classe revolucionária, qual seja, a classe trabalhadora.

O que se está provocando, com alguma sanha, não honra a sagacidade política dos adversários da Democracia. Cada qual coloca mais uma acha ao fogo, deixando a explosão da caldeira para o que vier em seguida. Nos países da Europa, o mesmo embate encontrou combatentes. Combatentes de seus propósitos. Dias melhores virão! Em nosso País, quando os combatentes afluírem, as coisas estarão maduras para pôr um ponto final a um período histórico, de transação entre a República e uma Ordem Política estável, de natureza democrática. Sob êste aspecto, não sei mesmo se os adversários da Democracia trabalham por si e para si: auxiliam cegamente um processo que está em marcha, que não será detido e que não poderá ser detido por nenhuma espécie de Reação (FERNANDES, 1960c, p.107-108).

A citação revela o otimismo de Florestan Fernandes diante da possibilidade de construção de uma ordem social democrática, contudo devemos dar a ele [o otimismo] o peso que o próprio intelectual nos orientou a dar aos seus escritos de imprensa: tratava-se de textos de propaganda política, cujas finalidades eram desvelar as contradições da realidade concreta e motivar a organização e atuação das classes desfavorecidas nos processos de decisão política. Contudo não devemos desconsiderar as ideias contidas nesses textos. Na citação de Florestan Fernandes (1960c) fica implícito que as condições materiais para a transformação social estavam colocadas. As mudanças sociais que “modernizavam” o país, mesmo que à brasileira, eram engendradas desde o século XIX, faltava, portanto, o elemento político para

canalizar essas forças sociais motrizes da transição de modo que acelerassem o processo histórico de sua concretização.

Os grupos idealizadores da Campanha centravam em suas ações políticas e publicistas dois encaminhamentos: 1) o objetivo central era a defesa intransigente da qualidade e eficácia do ensino e 2) impedir que o Estado democrático se tornasse prisioneiro de interesses particularistas dos empresários da educação e da Igreja católica, que passavam pela garantia da liberdade de ensino e pela canalização de recursos públicos para as escolas privadas.

Os intelectuais envolvidos com a Campanha entendiam que, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, a luta pela qualidade da educação passaria necessariamente pela defesa da escola pública, pois somente por meio dela se tornaria viável oferecer condições de produzir um bom ensino e proporcioná-lo, sem restrições econômicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo. Consequentemente, defendiam a autonomia do Estado democrático na realização das tarefas educacionais, pois, diante dos graves problemas educacionais brasileiros, julgavam que os esforços estatais deveriam se concentrar nas escolas criadas e mantidas por sua iniciativa. Isso requeria maior investimento no sistema de ensino público, que carecia de melhorias e expansão. Dessa forma, eram veementemente contrários à subvenção das escolas privadas pelo Estado, porém não se opunham às suas existências. Esse posicionamento pode ser verificado nas palavras de Florestan Fernandes:

A dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação, vai prejudicar frontalmente e em conjunto tôdas as medidas de democratização do ensino que se impõem! Dado o volume de responsabilidades educacionais do Estado e a escassez de meios para atende-las, essa dispersão nos levará a algo que só pode ser definido como devastação pura e simples dos recursos públicos de forma improdutiva ou semiprodutiva. Doutro lado, além de servir diretamente a interêsses imediatistas dos proprietários de escolas particulares, vai tornar impossível uma intervenção maior do Estado na distribuição das oportunidades educacionais em bases justas ou equitativas. Como demonstrou Almeida Júnior, as bôlsas destinadas a pagamentos de anuidades escolares irão beneficiar camadas da população brasileira que podem custear a educação dos imaturos. A alternativa que se impunha, para beneficiar os setores menos privilegiados da sociedade brasileira, seria a concessão de bôlsas a alunos pobres – não para pagar anuidades, mas para permitir a freqüência à escola pública gratuita. O subaproveitamento das oportunidades educacionais no Brasil resulta do nível de pobreza da maioria da população, que está em condições econômicas sequer de aproveitar a escola pública gratuita onde ela exista. Essa alternativa se chocava, porém, com os interêsses egoísticos dos grupos de pressão, que exerceram influências na confecção do projeto de lei e, por isso, não foi considerada. Ela parece ser, não obstante, uma das vias para as quais precisaremos apelar, para promover o desenvolvimento educacionais nos setores pobres da

população brasileira, em particular nas regiões menos prósperas do País (FERNANDES, 1960a, p.163-164).

O que notamos do posicionamento e dos encaminhamentos dos signatários do Manifesto dos Educadores é a crítica moral ao Estado e a reivindicação por coerência, que as iniciativas estatais fossem capazes de adequar a formação do homem brasileiro à ordem social republicana e democrática. Florestan Fernandes era categórico no seu posicionamento. Considerava que os legisladores, que diziam ser preocupados com os ideais da democracia ou do regime republicano-democrático, não deveriam ter alternativa senão defender uma política educacional que fortalecesse a escola pública e a expansão do sistema público de ensino (FERNANDES, 1960a). Para o intelectual, somente por meio da escola pública o Estado seria capaz de realizar plenamente sua tarefa educacional de formar o cidadão brasileiro.

Só esta escola oferece ao Estado as perspectivas e as condições para a plena realização de suas tarefas educacionais, para o recurso crescente ao planejamento educacional, para fiscalização dos fatores extra-educacionais que interferem no processo educativo e para o aproveitamento progressivo das aptidões dos educandos. Além disso a escola pública não seleciona sua clientela seguindo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos. Por natureza, é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo o progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem, especialmente no que concerne à participação responsável na vida coletiva (FERNANDES, 1960a, p.164-165).

Diante do cenário educacional, a defesa da educação pública, manifestada pela Campanha, para além da luta pela democratização da educação e da qualidade do ensino, foi encarada por Florestan Fernandes como um processo de conscientização da população brasileira sobre os magnos problemas do país, dentre eles, a educação como privilégio. Foi um período de intensa ação publicista, cujos objetivos seriam esclarecer e alertar todos os brasileiros para que se preocupassem com os problemas educacionais. O sociólogo entendia que todos os cidadãos, independentemente do seu saber ou prestígio, deveriam colocar-se na condição “[...] de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do governo nesse campo” (FERNANDES, 1960d, p.186). Sua avaliação era de que a baixa qualidade da educação pública no Brasil, os ataques direcionados a ela e os “novos” rumos que ela poderia assumir eram resultantes do baixo ou pouco interesse da população em defendê-la e dirigi-la.

A “má escola” é produto direto do desinteresse dos usuários dos serviços educacionais por seu funcionamento, destino e rendimento. A “má aplicação” dos fundos educacionais e a “má política educacional” também

são frutos diretos da indiferença da coletividade às iniciativas oficiais no terreno da instrução pública. O progresso educacional, base e condição de qualquer outra espécie de progresso (econômico, político ou social), depende de uma participação ativa consciente e altruísta de todos os cidadãos na melhor utilização dos recursos educacionais disponíveis. Essa participação numa sociedade de massas e de organização democrática, afeta tanto os que “conhecem” os problemas educacionais, quanto os que “nada sabem” a seu respeito. Por isso, visamos deliberadamente a incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do horizonte intelectual do *cidadão comum*, com fito de torná-lo um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional (FERNANDES, 1960d, p.186-187).

Mesmo atribuindo responsabilidade e peso às ações políticas da população, Florestan Fernandes tinha consciência do papel que os intelectuais deveriam assumir diante dos problemas nacionais. Considerava que as obrigações práticas dos sociólogos não se distinguiam tanto das obrigações que o restante da população deveria assumir, senão na sua magnitude, pois eram cientistas e por isso deveriam ser aqueles capazes de enxergar melhor os problemas sociais. Diante dessa capacidade, os sociólogos deveriam assumir a responsabilidade de intelectual e evidenciar o problema, incentivar o interesse da população em resolvê-lo e os comportamentos que responderiam positivamente às exigências da situação. Em síntese, para Florestan Fernandes (1963), os sociólogos deveriam assumir o papel de vanguarda na conscientização dos problemas sociais, não podendo abrir mão desse pesado fardo, mesmo sob o sacrifício de alguns projetos de estudos pessoais. Nas palavras do autor,

Por incrível que pareça, o cientista precisa desprender-se do intelectualismo para enfrentar suas responsabilidades intelectuais. A menos que se prenda ao tronco sem seiva do passado, vê-se imerso no tumulto, chamado para “construir” com os outros o mundo que nasce. Sua mente tem de abrir-se a todos os dilemas, desde os que afetam o seu mister, até os que afligem a coletividade. Se êle fôr sociólogo, não poderá cuidar apenas do que traria proveito para o desenvolvimento das teorias sociológicas; terá de preocupar-se com questões que transcendem à sua especialidade, para situar a si próprio e à ciência no inesgotável borborinho de uma civilização que se enriquece e se revitaliza pela transplantação (FERNANDES, 1963, p.2).

Como podemos notar, o elemento político é inerente aos papéis sociais atribuídos por Florestan Fernandes aos sociólogos, uma atribuição assumida por ele mesmo na sua vida, quando unia a influência de sua obra à força de sua ação. A radicalidade e o inconformismo que a sua condição de classe lhe conferiu fizeram de Florestan Fernandes “[...] um modelo de coerência ideológica e atuação política” (CANDIDO, 2001, p.7). Isso pode ser verificado nas três dimensões de sua ação intelectual, materializada no seu envolvimento com a Campanha: 1) na militância direta, na ocupação dos espaços políticos e de debates, em viagem pelos

diferentes estados da federação, proferindo palestras e conferências; 2) na ação publicística que por meio da imprensa expressava seu posicionamento a fim de conscientizar e mobilizar a opinião pública; e 3) no engajamento dos diversos sociólogos envolvidos com a sua cadeira de sociologia I do curso de ciências sociais da USP em torno do debate e da ação política em defesa da escola pública, fossem eles alunos ou professores assistentes⁵⁵. Consideramos que esse engajamento foi uma manifestação prática do projeto de Florestan Fernandes de constituir no Brasil uma sociologia crítica e militante, que fosse capaz de formar intelectuais engajados no processo de mudança social. A nosso ver, esse “projeto” conjugava a formação acadêmica, a aprendizagem do ofício de sociólogo, o desenvolvimento do compromisso político e a disposição de se envolver na luta pela transformação social.

Para Florestan Fernandes, os cientistas sociais precisariam empenhar-se diretamente no processo de mudança social pelo qual o país passava, centrando seus esforços na democratização da sociedade brasileira e no direcionamento do país à nova ordem social, democrática, urbana e industrial.

Acredito que exista amplo ensejo para opiniões divergentes, no que concerne à valorização sociológica dos focos centrais de mudança da situação histórico-social. Ainda assim, mais para completar a presente discussão, gostaria de enumerar três áreas que, no meu entender, encerram potencialidades dinâmicas que não devem ser negligenciadas nas reflexões práticas dos cientistas sociais brasileiros. Refiro-me à [1] expansão da ordem social democrática, às [2] funções sociais construtivas do Estado e às [3] opções espontâneas que decidirão, socialmente, como iremos participar da “civilização da era industrial e tecnológica” no Brasil (FERNANDES, 1963, p.84-85).

Dos encaminhamentos de Florestan Fernandes aos sociólogos entendemos que se envolver com as mudanças sociais em curso no Brasil era se envolver com a luta em defesa da educação pública, elemento necessário para a consolidação da ordem social democrática. Para o intelectual, os males que a sociedade brasileira precisava combater eram por demais arraigados e por isso “[...] só desaparecerão mediante uma alteração profunda da mentalidade média do homem brasileiro” (FERNANDES, 1966, p.348). Disso concluímos que o modo como Florestan Fernandes analisou a educação brasileira e se envolveu politicamente com ela foi a manifestação prática de seus estudos sociológicos sobre a constituição da sociedade brasileira e da forma dependente do seu capitalismo.

⁵⁵ É importante notar que Florestan Fernandes foi um legítimo intelectual que formou mentalidades capazes de interferir na realidade. Isso fica patente no envolvimento de vários sociólogos que de alguma forma eram envolvidos com a cadeira de sociologia I e que participaram ativamente da Campanha, quais sejam: Octávio Ianni; Luiz Pereira; Marialice Mencarini Foracchi; Renato Jardim Moreira; Douglas Teixeira Monteiro e Maria Sylvia Carvalho Franco Moreira, que participaram do movimento em São Paulo (FERNANDES, 1963).

Isso implica dizer que os esforços políticos e intelectuais de Florestan Fernandes, na luta pela democratização da educação, tratam-se de um desdobramento da sua busca por alternativas que corroborassem a transição da ordem social senhorial-escravocrata à ordem social democrática. Expressão disso foi a sua inserção na Campanha no interior de um grupo de intelectuais e educadores de tendência majoritária liberal-burguesa. Florestan Fernandes se utilizou de todos os aparatos ideológicos que o grupo possuía para não só criticar o projeto de LDB, mas indicar as suas possíveis repercussões posteriores. Na análise do sociólogo mencionado, a proposta educacional, contida no projeto de LDB, manteria o *status quo* educacional e ameaçaria os avanços sociais, decorrentes da transição.

Nesse período, operou-se gradativa radicalização do movimento. Constatou-se que o combate ao projeto de Diretrizes e Bases não podia ser o objetivo único de uma campanha de grande envergadura. O projeto fôra criticado porque mantinha o *status quo* educacional, ou nos ameaçava com uma marcha para trás. O importante, do ponto de vista político, era lutar por sua superação, levando-se a todos os setores interessados da opinião pública e aos legisladores esclarecimentos e emulações que incentivassem uma nova tomada de posição. Em conseqüência, ao mesmo tempo que se radicalizava a orientação da *Campanha de Defesa da Escola Pública*, ela passava a ter uma atuação altamente positiva e construtiva. Em vez de lutar contra o projeto de Diretrizes e Bases de modo cego e desordenado, ela se propunha a tarefa de apontar porque as medidas combatidas eram ruins ou inaceitáveis e como elas poderiam ser substituídas por outras medidas mais recomendáveis ou necessárias. Tornou-se, com notável rapidez um movimento de responsabilidade cívica, que propunha à nação os dilemas educacionais que temos de enfrentar e resolver, se quisermos sair da posição de Povo atrasado, subdesenvolvido e dependente (FERNANDES, 1966, p.347-348).

Em que pesem as contradições de um sociólogo socialista lutar ao lado de intelectuais e educadores de tendências liberais em defesa de uma reforma da educação nacional, consideramos que sua ação na Campanha foi coerente com os seus princípios. Diferente de Freitag (1987; 2005), não entendemos que defender uma reforma educacional, cujo objetivo era democratizar o acesso à educação por meio das escolas públicas, seja um posicionamento reformista. Os escritos de Anísio Teixeira (2007) e do próprio Florestan Fernandes (1966) justificam esse posicionamento, pois revelam que a educação brasileira de seu tempo era um privilégio de uma minoria, que não era a classe trabalhadora. A maioria da população brasileira, os grupos sociais despossuídos, tinha pouco ou nenhum acesso à educação, o que tornaria uma conquista a eles a garantia de uma escola pública, estatal, gratuita e laica. A luta pela democratização da educação e do ensino tratava-se de reivindicações, que, uma vez conquistadas, poderiam contribuir com os avanços dos grupos subalternos na luta por direitos sociais.

A inserção de Florestan Fernandes na Campanha ao lado dos liberais revela o seu compromisso e anseio de garantir a educação das camadas populares da sociedade brasileira. A escola pública era considerada por Florestan Fernandes um instrumento que proporcionaria o acesso dos grupos sociais desprivilegiados à formação adequada, capaz de introduzi-los na dinâmica da nova ordem social. Isso não quer dizer que o referido intelectual considere que seja possível haver no capitalismo uma escola que seja isenta das conotações de classe, nem mesmo considere o Estado neutro, contudo percebe que, nas circunstâncias materiais de uma nação sustentada por um capitalismo dependente, somente por meio de leis gerais do Estado é que a classe trabalhadora poderia conquistar a educação para seus filhos. Nas palavras do intelectual:

Na verdade, nossa oposição radical ao projeto de Diretrizes e Bases provém do fato de êle permanecer fundamentalmente neutro diante da imensa revolução que nos toca fazer, para ajustar-se o ensino, quantitativa e qualitativamente, às funções que as escolas brasileiras precisam preencher na nova ordem econômica, política e social em formação ou desenvolvimento na sociedade brasileira. Temos de voltar, corajosamente, as costas para o passado, e introduzir em nosso meio novas técnicas e práticas educacionais, mais consistentes com a modernização da tecnologia e da economia, com a democratização de garantias sociais e do poder político ou com a própria dinâmica da sociedade de classes. Teimamos em preservar modelos de organização das escolas e padrões de avaliação do ensino de uma era em que a educação escolarizada se destinava a elites de composição rala, altamente fechada, privilegiada e egoísta. Ora, uma coisa é a educação de elites e para as elites; outra, bem diversa, é a educação do Povo para o Povo. Será inútil falar em fórmulas mágicas, como “desenvolvimento econômico”, “progresso social” ou “democracia”, enquanto não se substituir o sistema educacional que possuímos, montado para elites, por um sistema educacional aberto a todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social (FERNANDES, 1966, p.349).

Entendemos que, por esse motivo, Florestan Fernandes participou de um grupo organizado de intelectuais e educadores de tendência liberal, que representava o que havia de mais avançado para o momento em termos de proposta educacional para a nação, qual seja, democratizar a educação em todos os níveis. Afinal, do outro lado da trincheira, havia um grupo de intelectuais que defendia um posicionamento que mantinha o ensino preso à ordem social escravocrata-senhorial e fundava a educação em critérios que a materializariam como um verdadeiro privilégio social.

Como podemos notar, os embates em torno da nossa primeira LDB foram a expressão da correlação de forças marcadas pelo acirramento da luta de classes no Brasil. Ou seja, a discussão educacional foi a manifestação fenomênica de um projeto histórico-político maior

que envolvia a adesão ou a resistência às mudanças sociais que estavam em curso no país. Sobre isso, Sanfelice (2007) considera que

[...] vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela (SANFELICE, 2007, p.544).

Diante desse cenário, consideramos que lutar pela escola pública significava mais que democratizar a educação, senão aderir às mudanças sociais que poderiam conduzir o país à efetivação da ordem social democrática. Portanto, democratizar a educação denotaria socializar o acesso aos elementos culturais necessários para criar as condições materiais adequadas para a classe trabalhadora avançar no terreno da luta política. Nesse posicionamento de Florestan Fernandes identificamos as contribuições do marxismo em sua tática política. A sua ação militante, empenhada na Campanha, expressa posição análoga à de Marx (2008), quando da organização da luta dos trabalhadores europeus pela instrução de seus filhos. Nas palavras de Marx (2008):

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (MARX, 2008, p.5, grifos do autor).

Assim como em Marx (2008), Florestan Fernandes expressava em sua ação intelectual a concepção de que, apesar de a educação ser revestida pelo carácter classista, ela se constituía como um instrumento importante para se avançar nas conquistas dos direitos sociais. Para Florestan Fernandes (2008c), a mudança social que estava em processo requeria a formação dos filhos da classe trabalhadora, haja vista que direccionar os influxos das mudanças à democratização da sociedade requeria controle social por parte dos trabalhadores. Por isso a defesa da escola pública, garantir à geração mais jovem dos grupos sociais subalternos o

acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Pois, para Marx, “[...] em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de leis gerais impostas pelo poder do Estado” (MARX, 2008, p.5).

Disso entendemos que lutar pela reforma educacional e pela democratização da educação não pode ser entendido como posicionamento reformista, nem mesmo que Florestan Fernandes tenha desconsiderado a conotação classista, assumida pelo Estado e pela escola no capitalismo. Contudo compreendemos que a sua luta ao lado dos liberais representava o seu compromisso com a formação dos filhos da classe trabalhadora, pois somente por meio da escola pública se tornaria possível o acesso dos grupos subalternos aos conhecimentos científicos e à educação. Uma formação que permitiria a cada indivíduo singular construir uma consciência sobre si e sobre a sociedade e se integrar à ordem social nascente. Uma vez integrado, organizasse-se para reivindicar e lutar por mais direitos sociais, capazes de garantir melhores condições de reprodução da vida social e de organização para avançar na democratização da sociedade.

Por isso é explícita a defesa da educação pública por Florestan Fernandes (1960a; 1963; 1966), pois a luta pela democratização da educação aguça e deixa às claras as contradições que são próprias do sistema capitalista, constituindo-as em elementos de formação política dos trabalhadores. Disso percebemos que Florestan Fernandes faz parte de um grupo de intelectuais de esquerda, que compreende que os princípios democráticos não são incompatíveis com a construção do socialismo. Assim, como Marx (2013), o sociólogo destacado entende que o novo é gerado no interior do velho, ou seja, o processo revolucionário é engendrado no interior do sistema capitalista. Por isso quanto mais espaços sociais e políticos os trabalhadores conquistarem, mais acesso aos bens materiais e culturais possuírem, mais adequado será o terreno para a construção de um processo revolucionário.

Defender a escola pública, portanto, deveria estar na ordem do dia, já que a luta pela educação dos filhos da classe trabalhadora seria uma importante trincheira a ser conquistada. Similar encaminhamento pode ser encontrado nos escritos de Marx e Engels do último quartel do século XIX, que foi levado adiante por outros intelectuais comprometidos com a revolução socialista. “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. **Consequentemente é necessário partir da situação atual**” (MARX; ENGELS, 2011, p.138, grifos nossos).

É possível perceber nos escritos de Florestan Fernandes (1963; 1966) a mesma preocupação expressa no excerto de Marx (MARX; ENGELS, 2011). Ao conceber as

instituições educacionais como mediadoras culturais da produção e reprodução da sociedade capitalista e revelar a dimensão dialética da materialidade, evidencia a face transformadora que a educação pode assumir. Os escritos de Florestan Fernandes (1971) lançam luz à contradição presente no interior do modo de produção capitalista, na qual a educação está envolvida, e nos apresenta a potencialidade transformadora da educação, enquanto elemento de mudança cultural provocada.

Ao lado da ciência, a educação pode ser utilizada como um elemento indutor e operador de mudança cultural. Mazza (1997) apreende na obra de Florestan Fernandes que este entendia que havia fatores que poderiam acelerar o processo de construção de uma sociedade democrática, considerando a possibilidade de submetê-lo a determinado controle. Como exemplo disso, Florestan Fernandes “[...] apresentou a educação sistemática como um fator suscetível de ser controlado racionalmente de modo a exprimir alterações ocorridas ou provocáveis socialmente” (MAZZA, 1997, p.145).

Na obra de Florestan Fernandes a educação é entendida tanto como uma necessidade da vida social moderna quanto como um fator de alteração da ordem social, um fator social construtivo⁵⁶. A formação e o desenvolvimento da economia capitalista, da democracia e da sociedade de classes elevaram o grau de importância do elemento cultural, no que se refere ao direcionamento do comportamento dos cidadãos frente às necessidades sociais, baseado na consciência e na escolha racionais de fins e meios. A sociedade moderna se fundamenta na secularização e racionalização da vida social, por isso a democratização da cultura se tornou um requisito intelectual da vida prática e conferiu à educação funções socializadoras, relacionadas a todas as atividades sociais fundamentais da civilização industrial e urbana (FERNANDES, 1971). Nesse contexto a educação deveria assumir funções sociais capazes de consagrar

[1] a igualdade fundamental de todos os indivíduos; [2] idênticas oportunidades mínimas de preparação para a vida, como requisito para a plena fruição dos direitos sociais e a aceitação responsável dos deveres correlatos; [3] e o acesso, apenas restringido pelas disposições ou capacidades pessoais, às diferentes posições sociais com as probabilidades correspondentes de segurança, de prestígio e de poder (FERNANDES, 1971, p.182-183).

Como vimos em partes anteriores desta tese, no Brasil, a educação não assumiu tais funções e se tornou um elemento de demora cultural, pois não correspondeu às necessidades

⁵⁶ Por fator social construtivo, Florestan Fernandes (1971) entende um elemento societário que concorre para atender ou regular a satisfação das necessidades sociais, impostas pelo sistema societário. Ele se define por meio das funções que assume como força progressiva de transformação social.

históricas do contexto, configurando-se como um privilégio social dos grupos sociais hegemônicos. Tais grupos controlavam e organizavam a educação para a manutenção do *status quo*, do qual eram beneficiários. O que percebemos disso, segundo Florestan Fernandes (1971), é que a educação não era, ou pouco era, utilizada deliberadamente como instrumento de intervenção racional na vida prática. Apesar do valor social que a educação assumiu no país desde a transição do império para a república, os seus impactos na constituição da nova ordem social foram insatisfatórios e insuficientes. Para o intelectual, a educação se prendia a valores obsoletos que pouco contribuíam para a preparação dos indivíduos para a vida em uma sociedade capitalista. De acordo com Florestan Fernandes (1971), esse descompasso entre a educação e as necessidades da sociedade capitalista ocorreu porque o controle das instituições sociais estava nas mãos dos grupos sociais hegemônicos, que as controlavam segundo os interesses dos indivíduos, grupos e famílias que possuíam riqueza, prestígio e poder. Na sociedade de classes, de capitalismo dependente, os interesses privados controlavam as instituições sociais e suas atividades. Contudo transformar a realidade não era inviável, defende o sociólogo.

Partimos do suposto de que a história é construída pelos homens, portanto, somente eles podem interferir no seu curso, seja para a manutenção ou alteração. As mudanças sociais podem ser provocadas, induzidas e planejadas. Pensar na indução das mudanças sociais é pensar em um projeto de formação humana do presente para o futuro. Sem perder a materialidade do processo, considerando a transição vivida pelo Brasil de uma ordem social para outra, era necessário intervir na personalidade e preparar os homens recém-egressos da ordem social tradicional para enfrentar os problemas práticos, próprios da ordem social livre competitiva. Entram em cena os questionamentos sobre os requisitos intelectuais, requeridos para a vida social, em que prevalecem os modelos racionais de pensamento e a ética baseada na concepção científica do mundo. A partir dessa concepção, a educação

[...] deixou de ser concebida como fim em si mesmo, como regalia ou como valor supremo, para ser relacionada com as necessidades fundamentais da vida e com os modos inteligentes de satisfazê-las, que parecem assegurar continuidade ao progresso do nosso sistema civilizatório. Em última instância, ela tende a converter-se, no clima moral produzido pelo pensamento científico, em um dos fatores racionais de controle dos elementos naturais e artificiais do ambiente pelo homem (FERNANDES, 1971, p.191-192).

Nessa perspectiva, a educação deveria ser capaz de desenvolver nos cidadãos conhecimentos e capacidades que favorecessem seus ajustamentos ativos às condições de mudanças com que a sociedade se defrontava. Sobre isso, Florestan Fernandes considera que

“[...] não se trata, apenas, de formar a personalidade para as condições atuais de existência. Porém, de criar personalidades aptas a enfrentar, criticamente, as exigências do presente e resolvê-las em termos de soluções válidas para o futuro” (FERNANDES, 1971, p.147).

Do ponto de vista sociológico, para Florestan Fernandes (2008c), a questão educacional deveria extrapolar os problemas referentes aos aspectos didático-pedagógicos e ao rendimento escolar, fosse institucional, fosse dos alunos. Deveria ser muito mais ampla e preparar os jovens para se ajustarem a papéis sociais e políticos na sociedade brasileira enquanto cidadãos. De acordo com Florestan Fernandes (2008c), a formação dos jovens deveria prepará-los para construir uma sociedade democrática a partir de uma sociedade em transição. Para o sociólogo, as escolas deveriam desenvolver nos indivíduos atitudes coerentes com os ideais democráticos de personalidade e de existência social. A educação se tornou fundamental para a expansão da ordem social democrática, pois prepararia os cidadãos para a atuação responsável nos assuntos de interesse coletivo.

Para funcionar e expandir-se normalmente, a ordem social democrática requer a universalização de conhecimentos e de comportamentos que assegurem a atuação responsável do homem em assuntos de interesses coletivo, bem como a formação de personalidades ajustadas ao estilo democrático de vida, em particular no que concerne à consciência e à forma de lealdade a interesses, valores e objetivos sociais de processos políticos, administrativos ou político-administrativos. A ciência e a tecnologia científica revolucionaram, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, fixando alvos completamente novos para o processo educacional (FERNANDES, 1966, p.101-102).

O fato é que construir uma sociedade plenamente democrática requeria a democratização da educação, que não se tornaria viável senão por uma reforma educacional em todos os níveis, em suas estruturas, no funcionamento e nos princípios pedagógicos. Para Florestan Fernandes (1971), a efetivação plena da democracia não seria possível nos moldes de uma sociedade capitalista, portanto, não se poderia esperar uma educação democratizada em sua plenitude no interior desse modo de produção. Contudo o intelectual admitia sem relutância que a sociedade de classes, livre e competitiva permitia às camadas populares conquistar terrenos na luta política e avançar nas conquistas sociais, dentre elas, o acesso à educação em todos os níveis. A ordem social livre competitiva, idealmente, visa à distribuição equitativa das condições e oportunidades essenciais para a disputa e conquista de posições na estrutura de poder e riqueza, o que abre um campo de disputa entre as forças sociais. Em termos da educação nacional, Florestan Fernandes defende que, “[...] embora esteja longe de

possuir o sistema educacional de que carecemos, é preciso que nos habituemos a pensar na importância dele para o futuro da cidade” (FERNANDES, 2008c, p.282-283).

Segundo Florestan Fernandes (1966), o crescimento econômico e o desenvolvimento social não passariam de miragens, enquanto não se amparassem em um plano de reconstrução educacional. A elaboração de uma LDB alimentou a convicção do intelectual da possibilidade de intervenção racional e planejada na educação, em vista do desenvolvimento social e da democratização do conhecimento e da cultura. Seria a oportunidade de romper com as forças sociais da inércia e do conservantismo sociocultural que imperavam na sociedade brasileira e mantinham a educação como elemento de demora cultural.

Adaptar a educação às exigências da civilização industrial e urbana por meio dos recursos fornecidos pela ciência constituía-se na tarefa que se impunha aos intelectuais, da qual Florestan Fernandes não se eximiu. Ante o desafio posto, conforme apresentado ao longo desta tese, Florestan Fernandes se envolveu ativamente na militância pela educação, envolveu os alunos e os professores assistentes, vinculados à cadeira de sociologia I na luta em defesa da escola pública e teorizou sobre o assunto. Para o sociólogo destacado, eram papéis do cientista social dar respostas aos magnos problemas sociais brasileiros, colocar sua formação à disposição dos interesses coletivos. Esse posicionamento, em tese, justificaria a sua participação e o envolvimento de seus alunos na Campanha contra o Substitutivo Lacerda, contudo seus estudos teóricos acerca da sociologia aplicada ajudam a reforçar nossa tese.

A educação era entendida por Florestan Fernandes como um problema social, por isso se definia no terreno dos problemas práticos do ajustamento da herança cultural às condições materiais e morais viáveis da existência social de uma época. Em termos conceituais, o conjunto de coisas, encaradas socialmente como indesejáveis, e todas as atitudes que elas suscitam e os comportamentos inconformistas que desencadeiam, o sociólogo denomina de problema social (FERNANDES, 1966). Para analisar as questões educacionais de seu tempo, Florestan Fernandes utilizou os conhecimentos teóricos do campo da sociologia aplicada. Em suma, esta é uma subdivisão da sociologia, que se ocupa do estudo de problemas sociológicos de interesse prático, por exemplo, os problemas educacionais, de ordem estrutural. Os estudos desse campo possuem como uma vantagem estender a elaboração teórica a temas e problemas que, por vezes, podem ficar entregues ao conhecimento de senso comum. A sociologia aplicada proporciona estender a explicação sociológica, levar a teoria aos problemas sociais práticos, cujas finalidades são a interferência e solução dos mesmos. Foi a partir desse campo do saber que Florestan Fernandes problematizou a educação brasileira e propôs a intervenção

político-prática dos intelectuais naquilo que denominou de “dilema educacional brasileiro” (FERNANDES, 1971, p.194).

Nessa perspectiva, foi atribuída por Florestan Fernandes (1971) aos educadores e cientistas sociais a tarefa de pensar a reconstrução educacional do país. O problema central para o sociólogo consistia em descobrir os meios para ajustar a capacidade de intervenção na educação aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos da vida moderna. Esse esforço requereria um trabalho entre educadores e cientistas sociais, “[...] na qual a pesquisa fundamental e a teoria fôssem exploradas, sistematicamente, na análise dos problemas educacionais e dos modos de resolvê-los [...]” (FERNANDES, 1971, p.169-170). O trabalho interdisciplinar era fundamental, segundo Florestan Fernandes (1971, p.169-170), pois as formações de ambos os profissionais possuíam deficiências, contudo eram complementares. A formação científica dos educadores sentia os efeitos de seu caráter predominantemente “informativo” e “livresco”, faltava-lhes domínio autêntico do ponto de vista científico. Por seu turno, a formação dos cientistas sociais se fundava no domínio das teorias científicas, mas, ao contrário do educador, as suas capacidades de situar os problemas educacionais em ângulo prático eram muito pobres. O esforço de síntese era o adequado, conforme Florestan Fernandes (1971): o aproveitamento do raciocínio prático e das descobertas da ciência.

Tal proposta se tornava a orientação ideal para a racionalização das políticas educacionais. O trabalho interdisciplinar entre educação e ciências sociais foi utilizado nos projetos educacionais de vários centros de pesquisas educacionais na década de 1950 e 1960 tais como o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE); Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC). Libânia Nacif Xavier (1999) assinala que a finalidade desse trabalho de síntese entre os dois campos – educação e ciências sociais – foi “[...] estabelecer um intercâmbio entre formas de investigação *científica* da realidade social e o dimensionamento de seus resultados com vistas a subsidiar uma nova política de educação” (XAVIER, 1999, p.10). A autora conclui que a proposta assumida pelos centros de pesquisas educacionais mobilizou intelectuais de diferentes formações a voltar suas preocupações para a educação e buscar respostas racionais e planejadas aos problemas dela decorrentes. Dentre os intelectuais, destacam-se Anísio Teixeira, Darci Ribeiro e Florestan Fernandes.

Diante do que expomos nesta seção da tese, **defendemos a centralidade da educação para a compreensão de Florestan Fernandes enquanto intelectual**. Os seus textos sobre a educação, escritos no período de elaboração e tramitação do Projeto de LDB no Congresso

Nacional, expressavam a ação engajada de um intelectual militante na luta pela democratização da cultura e da educação. Na luta pela educação Florestan Fernandes esteve ativo, presente, exercendo o seu papel de intelectual de novo tipo, um “especialista da política” (GRAMSCI, 2007, p.514). A sua militância em defesa da escola pública expressou a unidade dos seus esforços teórico-práticos para intervir na realidade de seu tempo. Foi o momento em que o sociólogo aliou sua formação intelectual, seu conhecimento teórico à capacidade de persuasor, de dirigente, para conscientizar e convocar os outros cidadãos a transformar a realidade. Florestan Fernandes se mostrou um intelectual envolvido diretamente com a vida social prática, com a luta cotidiana dos grupos subalternos, um divulgador de uma visão de mundo politicamente comprometida com os interesses da classe trabalhadora. A luta pela transformação radical da sociedade brasileira, pela constituição de uma ordem social democrática, confere unidade à sua atuação dentro e fora da universidade e coerência entre sua visão de mundo e ação prática.

Nossos estudos nos permitem concluir que o envolvimento de Florestan Fernandes na Campanha se configurou como uma alternativa tática de tentar manobrar o movimento liberal-burguês em defesa da escola pública para fins progressistas. Lutar no interior de um grupo minimamente organizado em defesa da democratização da educação e apresentar as contradições existentes no discurso e na prática daqueles que defendem o modo de produção capitalista trata-se de promover viabilidades práticas para os avanços da classe trabalhadora na luta de classes. Entendemos que essas considerações retratam o posicionamento assumido pelo intelectual ao longo de sua vida. Não fazia crítica esvaziada de conteúdo, os seus posicionamentos expressos em sua ação enquanto intelectual ancoravam-se em análises sobre a sociedade e a educação brasileira, sobre as quais desenhava reivindicações concretas para a realidade concreta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tese, por ora concluída, nos propomos a pesquisar os escritos educacionais de Florestan Fernandes, tendo como horizonte de análise a sua militância em defesa da educação pública no contexto da elaboração e tramitação da LDB 4.024, de 1961. O estudo da bibliografia sobre Florestan Fernandes nos conduziu a tal objetivo. Não há divergências na historiografia quanto ao posicionamento do intelectual mencionado diante do debate educacional. Todos os trabalhos o posicionam ao lado do grupo de intelectuais e educadores que defenderam a educação e a escola pública. No entanto, na historiografia, encontramos diferentes motivações, que, segundo os estudiosos, levaram Florestan Fernandes a se posicionar de tal maneira. Das interpretações levantadas pela nossa revisão bibliográfica, duas se destacam: a) por ser um revolucionário, percebia na educação um instrumento capaz de contribuir com a classe trabalhadora na construção da revolução socialista; b) Florestan Fernandes interpretava o mundo a partir de teorias liberal-burguesas, por isso assumia um posicionamento reformista diante da vida social brasileira. Nesse sentido, defendia a educação como um elemento de efetivação da sociedade de classes no Brasil.

Algo interessante nos foi revelado mediante a revisão bibliográfica: a Florestan Fernandes está associada a insígnia de marxista e revolucionário. É unânime essa constatação. No entanto há ressalvas. Como vimos na seção 2 de nossa tese, um grupo pequeno de estudiosos consideram que o marxismo sempre esteve presente como concepção teórico-metodológica preponderante na vida e obra de Florestan Fernandes. Por outro lado, um grupo de estudiosos considera que tal insígnia só pode ser atribuída ao intelectual a partir do final da década de 1960 e início de 1970. Essa constatação de parte da historiografia está fundamentada na tese da “ruptura epistemológica”, de Freitag (1987). Para a autora, a vida e a obra de Florestan Fernandes estão marcadas por uma ruptura teórica e política. Da década de 1940 à sua aposentadoria compulsória, em 1969, o sociólogo assumiu a característica “acadêmico-reformista”. Freitag (2005, p.235) defende que, nesse período, Florestan Fernandes, para analisar a sociedade, recorria à sociologia positivista, teoria essencialmente “acadêmica” e “conservadora”. A partir dessa concepção da autora, a participação do sociólogo na Campanha em defesa da educação pública teria sido motivada por interesses e finalidades reformistas. Após a aposentadoria e o fracasso da Campanha, Florestan Fernandes passaria por uma profunda reorientação teórico-metodológica, assumindo o materialismo histórico como pressuposto basilar. Decorrente disso, passou a analisar o processo histórico

brasileiro a partir do marxismo e assumiu uma postura revolucionária diante da realidade social que vivenciava.

Para nós, o debate historiográfico em torno da vida e obra de Florestan Fernandes gravita sobre a assunção ou não da tese da “ruptura epistemológica” por parte dos pesquisadores (FREITAG, 1987). Conforme vimos, os autores das dissertações e teses analisadas fazem remissão à referida tese e orientam suas pesquisas conforme posicionamento assumido no debate. Trata-se de um debate rico, pois apresenta diferentes interpretações sobre Florestan Fernandes na sua relação com a produção do conhecimento, a luta pela revolução socialista, a constituição da sociologia no Brasil e com a educação. Entretanto, em nossa pesquisa, defendemos que a compreensão de um intelectual, fundamentada em ruptura ou em fases, tais como jovem e maduro, reformista e revolucionário, positivista e marxista, nos faz perder de vista a totalidade do processo de formação do intelectual pesquisado.

Entendemos que a formação de um intelectual não é monolítica, senão constituída por várias teorias. Não há purismo teórico na formação de um ser humano. No caso de Florestan Fernandes, Ianni (1996) e Candido (2001) sinalizam para a sua ampla e sólida formação teórica, cujas contribuições tem origens nas diferentes correntes sociológicas, em especial os clássicos, o funcionalismo de Durkheim, a sociologia compreensiva de Weber e o materialismo histórico-dialético de Marx. Em depoimento a Alfredo Bosi, Carlos Guilherme Mota e Gabriel Cohn, Florestan Fernandes defende a sua conduta intelectual, quanto a sua formação, a partir dos clássicos da sociologia (FERNANDES, 2008b). Sem cair no ecletismo, Florestan Fernandes buscou apropriar as balizas teóricas necessárias para a constituição de um pensamento sociológico, capaz de se reproduzir em condições de autonomia intelectual (FERNANDES, 1978; 2008b).

O debate epistemológico sobre a formação de Florestan Fernandes não se constituiu no objeto central de nossa pesquisa, embora tenha sido necessário conhecermos as bases teórico-metodológicas de seu pensamento para melhor compreendermos suas interpretações acerca da sociedade brasileira. Quanto a isso, não julgamos errado dizer que o funcionalismo durkheimiano tenha preponderado, enquanto abordagem teórica (apesar de não ter sido a única), em algumas pesquisas realizadas por Florestan Fernandes, como foi o caso dos seus estudos sobre a educação na sociedade brasileira. Entretanto associar o funcionalismo, enquanto abordagem teórica privilegiada, a uma postura política reformista, consideramos inadequado. Entendemos que as teorias não possuem programas políticos preestabelecidos que deveriam ser seguidos por seus signatários. Por isso não é possível afirmar que Florestan Fernandes assumiu posicionamento reformista pelo uso de uma teoria conservadora, como é o

caso do funcionalismo e positivismo. Nem mesmo seria adequado dizer que foi revolucionário simplesmente pelo fato de ter orientado suas leituras da realidade a partir do materialismo histórico-dialético a partir da década de 1970. Consideramos que é a prática social do indivíduo que se constitui como critério para caracterizar uma ação enquanto reformista ou revolucionária.

Os textos educacionais de Florestan Fernandes, escritos nas décadas de 1950 e 1960, expressaram o esforço do referido sociólogo em compreender os efeitos da educação escolarizada no processo de mudança social pelo qual o país passava. Para tanto, Florestan Fernandes (1971) lançou mão dos princípios funcionalistas, tais como integração e demora cultural, para desvendar as funções exercidas pela educação na sociedade brasileira. Conforme demonstramos na seção 3 da tese, o modo como a educação se configurou na sociedade brasileira, na transição da ordem social senhorial escravocrata para a ordem social livre competitiva, fomentou a manutenção de princípios e de comportamentos ligados ao atraso social e à dominação patrimonialista. A educação passava a se constituir em um obstáculo para a consolidação da nova ordem social, pois conviviam-se no interior de uma ordem livre e competitiva, de aspiração democrática, mas mantinha-se um padrão educacional, comprometido com os princípios da ordem social tradicional. Em outras palavras, a educação, para Florestan Fernandes (1971), configurava-se em um dilema educacional, um desajuste entre o comportamento social concreto e os valores morais básicos, requeridos pela ordem social nascente, o que a tornava um elemento de demora cultural.

Assim como atestava Teixeira (1957), Florestan Fernandes (1971) considerava que a educação no Brasil se constituía em um “privilégio social” e isso não cabia em uma sociedade que se pretendia democrática. A educação não havia sido democratizada, segundo Florestan Fernandes. O intelectual em seus escritos buscou fazer a crítica moral aos princípios capitalistas e deu destaque a dois principais motivos que impediam a educação de ser democrática: 1) ela não estava aberta em todos os níveis de ensino a todos os cidadãos, senão a uma parcela diminuta da população nacional; 2) a formação dada pelas instituições escolares não preparava os cidadãos para a plena fruição dos direitos sociais e a aceitação dos deveres civis correlatos. De modo geral, a educação se mantinha presa aos valores da ordem social tradicional que pouco contribuía para a preparação dos indivíduos para o modo de viver e trabalhar de uma sociedade aberta e competitiva. A realidade da educação brasileira na primeira metade do século XX foi marcada pela dificuldade do país em dar respostas à criação de um sistema educacional que adequasse as escolas às necessidades da mudança social que estava em curso. Por isso o intelectual entendia que o sistema de ensino deveria passar por

reformas e se tornar um dos fatores da construção e consolidação da ordem social democrática.

Atento às contradições que eram próprias de uma sociedade capitalista, Florestan Fernandes (1971; 2008c), apesar de identificar a educação como reprodutora de barreiras culturais que impediam a transição de uma ordem para outra, considerou-a um elemento necessário de transformação social, que poderia contribuir com a definitiva ruptura com a ordem tradicional e com a consolidação da democracia no Brasil. Seus escritos nos revelam que não havia crença do intelectual na neutralidade da educação, tampouco nas ações do Estado. Entretanto, tal como Marx, defendeu com afinco a bandeira da escola pública, gratuita e laica como a única oportunidade de os filhos dos grupos sociais subalternos terem acesso à educação.

Ante a realidade educacional do país, Florestan Fernandes se inseriu e se posicionou no debate educacional sobre a tramitação do projeto de LDB. Na virada da década de 1950 para 1960, a questão educacional estava centrada no debate sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entre os privatistas e os defensores da escola pública. Ao lado dos intelectuais, políticos e educadores que defendiam a escola pública, Florestan Fernandes assinou o *Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados* (1959) e participou ativamente da *Campanha em defesa da escola pública* (1960). O envolvimento com esse movimento o marcou como o grande divulgador da causa (SAVIANI, 1996; BUFFA, 1979).

A sua militância pela educação pública foi entendida por nós como a busca por intervenção na realidade social e expressão de seus estudos sociológicos que indicavam a possibilidade de a educação se tornar um fator social construtivo. **Isso nos levou a defender que os escritos educacionais se fazem centrais para entender Florestan Fernandes como intelectual, pois os mesmos são a manifestação de sua militância, de suas ações práticas no interior da luta de classes.** São textos que buscaram a popularização de uma visão crítica da sociedade e da educação de seu tempo junto aos grupos subalternos. Uma visão que poderia contribuir para os cidadãos criarem uma consciência social de si mesmos na relação com a sociedade e se colocarem ativamente em defesa da escola pública. Os escritos de Florestan Fernandes sobre a educação, no período histórico por nós delimitado, foram a expressão do seu envolvimento e compromisso com as questões sociais de seu tempo. Trata-se da expressão teórica de sua ação enquanto intelectual, haja vista que são textos escritos no calor do debate educacional, manifestações da luta coletiva, empreendida por intelectuais na Campanha, da qual o sociólogo em destaque fez parte.

Por meio da imprensa – jornais e revistas – Florestan Fernandes socializou suas ideias educacionais e as propostas do grupo de intelectuais e educadores que defendiam a escola pública e estatal. Além da imprensa, o sociólogo uspiano saiu em viagem por diversas cidades brasileiras em campanha, proferindo palestras e conferências, cujo objetivo era a popularização de uma visão crítica da sociedade e da educação junto aos grupos subalternos. Essas ações de Florestan Fernandes o aproximaram da massa e permitiram-lhe criar as condições para a transformação das consciências em vista da intervenção e transformação do real.

Pela nossa pesquisa identificamos que a militância de Florestan Fernandes na educação materializou aquilo que ele propunha para a formação e atuação do cientista social, uma sociologia engajada com a resolução dos problemas sociais. Primeiro, porque ele próprio se fez exemplo do que deveria ser o sociólogo e, em segundo lugar, porque ele envolveu os alunos e os professores assistentes, vinculados à cadeira de sociologia I, da qual era o professor catedrático, na luta em defesa da educação pública. Cabe o destaque de que, apesar de Florestan Fernandes defender o envolvimento dos cientistas sociais com os problemas sociais de seu tempo, isso não supervaloriza o papel intelectual do sociólogo. É claro em seus escritos que o sujeito histórico que faz as transformações sociais é a classe social, embora os intelectuais tenham papéis fundamentais no processo, de comunicar, no sentido de traduzir à população as causas e consequências dos “magnum problemas nacionais” (FERNANDES, 1963).

À classe trabalhadora, Florestan Fernandes atribuía a função de vanguarda na tarefa de defender a escola pública, gratuita e laica. Para o intelectual, a condição de classe dos trabalhadores conferia a eles a condição de críticos da realidade social e da educação brasileira. Para as camadas sociais mais pobres, a educação se apresentava como meio para atingir fins essenciais na reprodução de suas existências e na luta e conquista por direitos sociais. Entretanto o modo como ela estava organizada impedia a realização de tais fins. Por isso deveria ser ela a primeira a sair em defesa da educação pública. A participação na Campanha e o desfecho do debate educacional que culminou na aprovação da LDB 4.024/61 demonstraram a Florestan Fernandes que no Brasil a burguesia nacional não era capaz de levar adiante reformas educacionais democráticas sem o protagonismo dos grupos sociais subalternos. Os grupos hegemônicos brasileiros temiam o deslocamento e a democratização do poder, por isso as propostas de reformas educacionais que se sustentavam na defesa da escola pública, gratuita e laica receberam um ataque reacionário e conservador.

Frente a isso, defendemos que lutar por uma reforma educacional que democratize a educação não pode ser entendido como posicionamento reformista. Em um contexto em que a educação se caracterizava como um “privilégio social” de uma pequena parcela da população (TEIXEIRA, 1957), defender a democratização de todos os níveis de ensino e que a sua oferta fosse feita por escolas públicas, gratuitas, de ensino laico configurava-se numa ação revolucionária. Revolucionária no sentido de que contribuiria para se avançar na conquista de direitos sociais e ampliar o terreno de participação e de controle social dos grupos subalternos na luta de classes. A reforma educacional aceleraria as contradições da sociedade brasileira e acabaria evoluindo com maior velocidade em direções indesejáveis para os grupos hegemônicos (FERNANDES, 2015).

A escola pública deveria tornar-se o espaço privilegiado de formação dos cidadãos. Uma formação capaz de conferir a cada indivíduo singular uma consciência sobre si na relação com a sociedade em que vivia. Que oportunizasse ao ser humano se integrar à vida social nascente e, uma vez integrado, organizasse-se em classe para reivindicar e lutar por mais direitos sociais, capazes de garantir melhores condições de reprodução da vida social e de organização para avançar na democratização da sociedade. Na obra do intelectual, está marcado que, para ele, a luta pela democratização da educação aguçava e deixava às claras as contradições que eram próprias do sistema capitalista, constituindo-as em elementos de formação política para os trabalhadores.

Para nós, a defesa da educação pública, empreendida por Florestan Fernandes (1960a; 1963; 1966), não foi algo fortuito na sua vida, mas a manifestação prática e social de suas convicções e de sua consciência política e de classe. Como vimos, na sua militância no campo educacional, o encontramos exercendo a função de intelectual ao colocar seus conhecimentos teóricos e sua capacidade de persuasão à disposição da luta política dos grupos subalternos. Foi um legítimo divulgador de uma visão de mundo e um projeto societário, comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. A luta de Florestan Fernandes pela democratização da sociedade, da educação e pelos direitos sociais dos mais pobres conferiu unidade à sua atuação enquanto o sociólogo de ampla e sólida formação teórica e o intelectual de grande consciência política. Por isso, para compreendê-lo enquanto intelectual, os seus escritos sobre educação se tornam centrais, pois foi no campo educacional que Florestan Fernandes militou ativamente ao longo de sua vida.

Por fim, não temos a pretensão de apresentar os resultados de nossa pesquisa como absolutos. Não buscamos dar respostas cabais sobre o assunto, mas contribuir para ampliar as leituras e interpretações sobre um intelectual complexo e de difícil compreensão como foi

Florestan Fernandes. Nossa pesquisa é fruto do nosso momento intelectual, circunstanciado pelas condições materiais e objetivas às quais estamos historicamente submetidos. Nossas análises e considerações não estão imunes às críticas e às contribuições de outros pesquisadores, mas sujeitas às avaliações de todos os tipos. Esperamos, assim, que a nossa pesquisa possa contribuir com os estudos futuros sobre Florestan Fernandes e seu envolvimento com a educação. Além dos resultados a que chegamos, buscamos destacar que a vida e obra de Florestan Fernandes não são só um exemplo de uma ativa e incessante luta em defesa da educação pública, senão um rico arsenal teórico que nos oferece recursos analíticos para compreendermos e darmos respostas aos dilemas da educação brasileira, com base nas mudanças da prática social.

REFERÊNCIAS

A. REFERÊNCIAS GERAIS

ABREU, Marcelo de Paiva. O Brasil no século XX: a economia. In. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

ABREU, Marcelo de Paiva. O processo econômico. In. GOMES, Angela de Castro. (Coord.). **Olhando para dentro (1930-1964)**. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

BIANCHI, Alvaro. **Archeomarxismo**: comentários sobre o pensamento socialista. São Paulo: Alameda, 2013.

BOTTOMORE, Tom. **Introdução à sociologia**. 3 ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

CANDIDO, Antonio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

COHN, Gabriel. O ecletismo bem temperado. In. D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra; São Paulo: EdUnesp, 1987.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 8 ed. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção educação universitária).

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

FAUSTO, Boris. A vida política. In. GOMES, Angela de Castro. (Coord.). **Olhando para dentro (1930-1964)**. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: IEB-USP, 1969.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. In. D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EdUnesp, 1987.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes: revisitado. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.19, n.55, p.231-243, set./dez. 2005.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas – a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada**. São Paulo: Ática, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** – Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 2007, 4 vols.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. Prefácio. In. FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. V.1. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

HALL, John. Mudança Social. In. OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p.25-33, jan.-abr. 1996.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil – Censo demográfico**. Série Nacional. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Séries estatísticas retrospectivas**. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1986.

LACERDA, Carlos. Substitutivo ao projeto de diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

LÊNIN, Vladimir Ilich. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Traduzido por José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A instrução pública no estado do Paraná republicano**: (des) continuidades da legislação educacional (1890-1913). 2015. 54f. Tese. Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015. (não publicado).

MANIFESTO DOS EDUCADORES, MAIS UMA VEZ CONVOCADOS. **O Estado de São Paulo**, 1959.

MANIFESTO SOBRE AS BASES DA EDUCAÇÃO. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 1959.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARX, Karl. Contribuições para a crítica da Economia Política. In. SADER, Emir; JINKINGS, Ivana. (Orgs.). **As armas da crítica**: antologia do pensamento de esquerda. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.html>>. Acesso em: 02/04/2014.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2011.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p.449-463, set./dez. 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 3ª ed. São Paulo: EdUSP, 2009.

PEREIRA, Luiz. **Ensaio de sociologia do desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1970.

ROSSI, Ednéia Regina. Espaços autônomos e modernos de educar: a instituição de ensino elementar no início da República e a produção de uma cultura escolar. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha (Orgs.). **Educação na história**. São Luís: UEMA, 2008.

SACCHETTA, Vladimir. Sumário do *currículum* de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p.55-62, jan.-abr. 1996.

SAMPAIO-SILVA, Orlando. O Antropólogo Herbert Baldus. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.43, n.2, 2000.

SANFELICE, José Luís. Florestan Fernandes: um intelectual da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº56, p.252-265, mai. 2014.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da História. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p.542-557, maio/ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHELBAUER, Anelete Regina. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: EdUEM, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução: as marcas do período. In. SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). **A abertura para o mundo (1889-1930)**. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012a. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e Sociedade. In. SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Coord.). **A abertura para o mundo (1889-1930)**. Madrid: Fundación Mapfre; Rio de Janeiro: Objetiva, 2012b. (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010).

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1981.

SIMONSEN, Roberto Cochrane. **Evolução industrial do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Editora Nacional; EdUSP, 1973.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 – 1964)**. Apresentação de Francisco de Assis; tradução coordenada por Ismênia Tunes Dantas. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. Demandas populares pela educação na primeira República: aspectos da modernidade brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, vol. 6, n. 12, p.63-70, jan./dez., 1992.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

VIANNA, Luiz Werneck. Weber e a interpretação do Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n.53, mar. 1999.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. 18ª ed. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Volume 1. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. téc. Gabriel Cohn, 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório: educação e Ciências Sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE / INEP / MEC (1950-1960)**. Bragança Paulista: IFAN / CDAPH / EDUSF, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

B. PARTES CONSULTADAS DA OBRA DE FLORESTAN FERNANDES

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Org.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestação atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4ª ed. revista. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, Florestan. A democratização do ensino. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960a.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 3 ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da “raça branca”. Volume 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008a.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1949.

FERNANDES, Florestan. A posição dos escritores. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960b.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: Ensaio de interpretação sociológica. 5ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4ª ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

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

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960c.

FERNANDES, Florestan. Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia. **Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**, da Universidade de São Paulo, n. 170, Sociologia n.4, 1953.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes, história e histórias. In: COHN, Amélia (Org.). **Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008b. (Encontros).

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008c.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960d.

FERNANDES, Florestan. Os escritores e a escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960e.

FERNANDES, Florestan. Prefácio à segunda edição. In. FERNANDES, Florestan. **A Sociologia numa Era de Revolução Social**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

FREITAG, Barbara. Florestan Fernandes por ele mesmo. **Estudos Avançados**. vol. 10, n.º. 26. São Paulo, jan./abr. 1996.

C. FONTES – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FLORESTAN FERNANDES

ARAÚJO, Odete Aparecida Alves. **Educação e democracia no Brasil:** a perspectiva de Florestan Fernandes e a visão neoliberal nos anos 90. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2006.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. **As contribuições educacionais de Florestan Fernandes:** o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria revolução. 2008. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

CHAVES, Adriana Josefa Ferreira. **Florestan Fernandes:** um sociólogo pensando a educação (ideias educacionais de Florestan Fernandes – década de 40-60). 1997. 473f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.

COSTA, Amilton. **A luta pela reforma universitária:** Florestan Fernandes – 1964-1969. 2005. 332f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2005.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **As raízes ideológicas da sociologia de Florestan Fernandes:** socialismo e crítica da dependência cultural nas ciências sociais brasileira. 2009. 478f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.

FLEURY, Paulo Jorge dos Santos. **Embates e resistências: política e educação no pensamento de Florestan Fernandes.** 1996. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1996.

FREITAS PINTO, Ernesto Renan M. de. **A sociologia de Florestan Fernandes.** 1992. 447f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1992.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **A sociologia como ciência:** liberalismo e radicalismo no período de formação de Florestan Fernandes. 1997. 158f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1997.

MARTINS, Tatiana Gomes. **Raízes da sociologia brasileira:** Florestan Fernandes e a questão do intelectual. 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2002.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MAZZA, Débora. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional:** uma leitura (1941-1964). 1997. 232f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

MÉLO, Cristiane Silva. **Estado e educação pela imprensa:** o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959 - 1961). 2009. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **O articulista Florestan:** ciência e política como base de uma pedagogia socialista. 2006. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

PROTO, Leonardo Venicius Parreira. **Florestan Fernandes como expressão do intelectual orgânico do socialismo nas décadas de 1960 a 1980.** 2012. 134f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.

RODRIGUES, Lidiane Soares. **Entre a academia e o partido:** a obra de Florestan Fernandes (1969/1983). 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SANTOS, Robinson dos. **Saber e compromisso:** Florestan Fernandes e a escola pública. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2002.

SILVA, Artur de Moraes. **Anísio Teixeira e Florestan Fernandes: intelectuais orgânicos em dois projetos de educação superior.** 2010. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes: o militante solitário.** São Paulo, SP: Cortez, 1997.

TEIXEIRA, Luana Luna. **Contra-revolução prolongada e reforma da educação profissional: uma análise à luz do pensamento de Florestan Fernandes (1990-2010).** 2012. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2012.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas às análises retóricas.** 2009. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009.

WEYH, Cênio Back. **Florestan Fernandes e a sociologia da educação brasileira: a contribuição dos anos 80.** 1993. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1993.

APÊNDICE A – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FLORESTAN FERNANDES – DADOS EXTRAÍDOS DO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

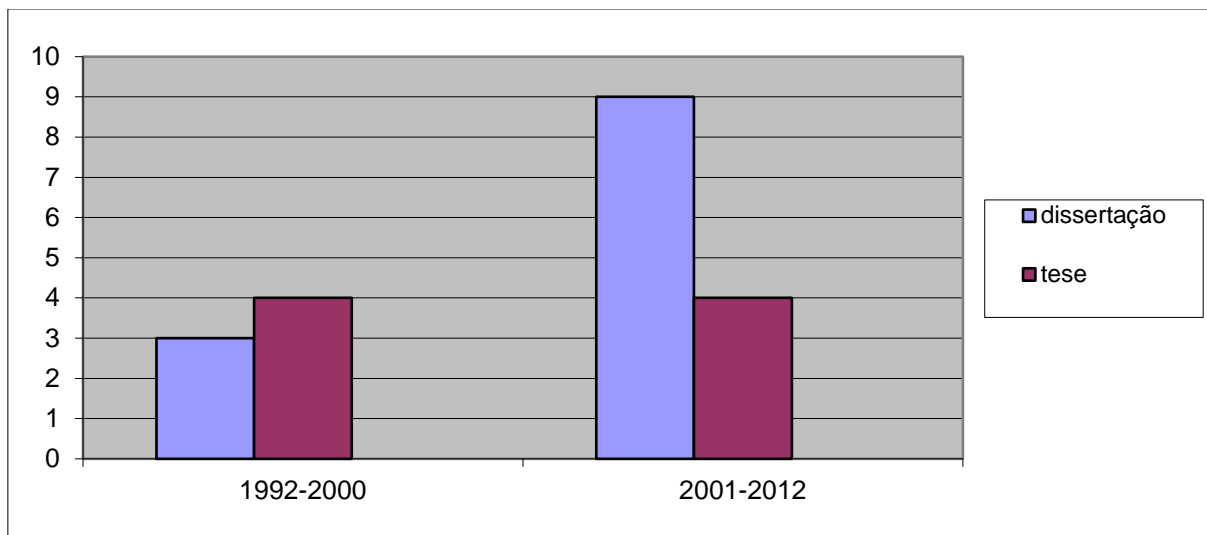
PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE FLORESTAN FERNANDES - BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES					
TÍTULO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)	ÁREA / PRODUTO	ANO DEFESA	IES
A SOCIOLOGIA DE FLORESTAN FERNANDES	Ernesto R. M. de Freitas Pinto	Octávio Ianni	Ciências Sociais / Tese	1992	PUC/SP
FLORESTAN FERNANDES: O MILITANTE SOLITÁRIO	Eliane Veras Soares	Bárbara Freitag-Rouanet	Sociologia / Dissertação	1993	UNB
FLORESTAN FERNANDES E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ANOS 80	Cênio Back Weyh	Ricardo Rossato	Educação / Dissertação	1993	UFSM
EMBATES E RESISTÊNCIAS: POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES	Paulo Jorge dos Santos Fleury	Gaudêncio Frigotto	Educação / Dissertação	1996	UFF
A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA: LIBERALISMO E RADICALISMO NO PERÍODO DE FORMAÇÃO DE FLORESTAN FERNANDES	Sylvia Gemignani Garcia	Maria Arminda do Nascimento Arruda	Sociologia / Tese	1997	USP
A PRODUÇÃO SOCIOLÓGICA DE FLORESTAN FERNANDES E A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL: UMA LEITURA (1941-1964)	Débora Mazza	Niuvenius Junqueira Paoli	Ciências Sociais / Tese	1997	UNICAMP
FLORESTAN FERNANDES; UM SOCIÓLOGO PENSANDO A EDUCAÇÃO – IDEIAS EDUCACIONAIS DE FLORESTAN FERNANDES – DÉCADAS 40-60	Adriana Josefa Ferreira Chaves	Mirian Jorge Warde	Educação / Tese	1997	PUC/SP

CIDADÃO E PROFESSOR: CONSTRUINDO PELA EDUCAÇÃO (UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA OBRA DE FLORESTAN FERNANDES)	Jiron Matui	Roseli Fischmann	Educação / Dissertação	2001	MACKENZIE
FLORESTAN FERNANDES E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	Robinson dos Santos	Eldon Henrique Mühl	Educação / Dissertação	2001	UPF
RAÍZES DA SOCIOLOGIA BRASILEIRA: FLORESTAN FERNANDES E A QUESTÃO DO INTELLECTUAL	Tatiana Gomes Martins	Élide Rugai Bastos	Sociologia / Dissertação	2002	UNICAMP
A LUTA PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA: FLORESTAN FERNANDES – 1964-1969	Amilton Costa	Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Educação / Dissertação	2005	UEM
ENTRE A ACADEMIA E O PARTIDO: A OBRA DE FLORESTAN FERNANDES (1969/1983)	Lidiane Soares Rodrigues	Ulysses Telles Guariba Netto	História Social / Dissertação	2006	USP
O ARTICULISTA FLORESTAN: CIÊNCIA E POLÍTICA COMO BASE DE UMA PEDAGOGIA SOCIALISTA	Marcos Marques de Oliveira	Giovanni Semeraro	Educação / Tese	2006	UFF
EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL: A PERSPECTIVA DE FLORESTAN FERNANDES E A VISÃO NEOLIBERAL NOS ANOS 90	Odete Aparecida Alves Araújo	Ronaldo Baltar	Ciências Sociais / Dissertação	2006	UEL
AS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS DE FLORESTAN FERNANDES: DEBATE COM A PEDAGOGIA NOVA E A CENTRALIDADE DA CATEGORIA REVOLUÇÃO	Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão	Dermeval Saviani	Educação / Tese	2008	UNICAMP
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ALBERTO TORRES, FERNANDO DE AZEVEDO E FLORESTAN FERNANDES: DAS RUPTURAS PARADIGMÁTICAS À ANÁLISE RETÓRICA	Marcelo Augusto Totti	Denis Domeneghetti Badia	Educação / Tese	2009	UNESP - ARARAQUARA
ESTADO E EDUCAÇÃO PELA IMPrensa: O DEBATE DE FLORESTAN FERNANDES ANTE A	Cristiane Silva Mélo	Maria Cristina Gomes Machado	Educação / Dissertação	2009	UEM

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1959-1961)					
ANÍSIO TEIXEIRA E FLORESTAN FERNANDES: INTELLECTUAIS ORGÂNICOS EM DOIS PROJETOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	Artur de Moraes Silva	Giovanni Semeraro	Educação / Tese	2010	UFF
CONTRA-REVOLUÇÃO PROLONGADA E REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES (1990-2010)	Luana Luna Teixeira	Maria Ciavatta Pantoja Franco	Educação / Dissertação	2012	UFF
FLORESTAN FERNANDES COMO EXPRESSÃO DO INTELLECTUAL ORGÂNICO DO SOCIALISMO NAS DÉCADAS DE 1960 À 1980	Leonardo Venicius Parreira Proto	Marco Antônio de Menezes	História / Dissertação	2012	UFG

APÊNDICE B – GRÁFICOS REFERENTES ÀS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FLORESTAN FERNANDES

DISSERTAÇÕES E TESES POR DÉCADAS



RELAÇÃO ENTRE PRODUTOS (DISSERTAÇÕES E TESES)/ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO/DÉCADAS

