

**A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA OBRA E MILITÂNCIA DE FLORESTAN FERNANDES, NO PERÍODO ENTRE 1980 A 1995: CONTRIBUIÇÕES AO PENSAMENTO MARXISTA SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

**LA CENTRALIDAD DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL TRABAJO Y FLORESTAN FERNANDES EN EL PERÍODO DE 1980 A 1995: CONTRIBUCIONES AL PENSAMIENTO MARXISTA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL**

**THE CENTRALITY PUBLIC EDUCATION IN WORK AND FLORESTAN FERNANDES MILITANCY IN THE PERIOD 1980 TO 1995: CONTRIBUTIONS TO THE MARXIST THOUGHT ON EDUCATION IN BRAZIL**

Fabiana Rodrigues<sup>1</sup>  
Lucelma Silva Braga<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva suscitar a reflexão acerca das contribuições de Florestan Fernandes ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil, tendo como ponto de partida sua atuação nas lutas em defesa da escola pública no período entre 1980 a 1995. Neste momento histórico em que ele atuou ativamente como deputado constituinte, presidindo a comissão que discutiu o capítulo da educação da nova Constituição e participando dos debates sobre o projeto da nova LDB, suas formulações teóricas sobre o Brasil já se encontravam num alto grau de maturidade. Pretendemos mostrar que o lugar que a educação pública ocupa em seu engajamento político e em suas reflexões está articulada à sua interpretação acerca da formação social brasileira.

**Palavras-chave:** Marxismo; Educação pública; Formação social.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo aumentar la reflexión sobre los aportes de Florestan Fernandes al pensamiento marxista sobre la educación en Brasil, tomando como partida señalar su papel en las luchas en defensa de la escuela pública desde 1980 hasta 1995. En este momento histórico en el que se desempeñó activamente como constituyente diputado, que preside el comité que discutió el capítulo de la nueva Constitución de la educación y la participación en los debates sobre el diseño de la nueva LDB, sus formulaciones teóricas sobre Brasil ya había un alto grado de madurez. Tenemos la intención de demostrar que el lugar que desempeña la educación pública en su compromiso político y sus reflexiones se articulan su interpretación acerca de la formación social brasileña.

**Palabras-clave:** el marxismo; La educación pública; Formación social.

**Abstract:** This article aims to raise the reflection on the contributions of Florestan Fernandes to Marxist thought on education in Brazil, taking as a starting point his role in the struggles in defense of the public school from 1980 to 1995. In this historical moment in which he served actively as deputy constituent, chairing the committee which discussed the chapter of the new Constitution of education and participating in discussions on the design of the new LDB, their theoretical formulations about Brazil were already a high degree of maturity. We intend to show that the place that public education plays in his political engagement and his reflections are articulated its interpretation about the Brazilian social formation.

**Key-words:** Marxism; Public education; Social formation.

### *Introdução*

A nossa reflexão acerca das contribuições de Florestan Fernandes ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil parte da centralidade que a luta política em defesa da educação pública adquiriu em sua obra e militância, no período entre 1980 a 1995. Neste momento histórico, suas interpretações

sobre o Brasil já se encontravam num alto grau de maturidade, como também se intensificava sua atuação política. Florestan Fernandes participou como deputado da comissão que elaborou o capítulo da educação na Constituição promulgada em outubro de 1988 e se inseriu ativamente no debate acerca da nova LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação).

A atualidade de suas contribuições para o enfrentamento de nossos históricos desafios educacionais coloca todos os educadores marxistas diante da necessidade de revisitar sua fecunda obra e refletir acerca de suas propostas.

Foi com esse propósito que realizamos este estudo. O texto está dividido em duas partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira delas, propomos uma reflexão sobre os traços constitutivos da obra de Florestan Fernandes e apontamos algumas apreensões acerca das contribuições do autor para a área educacional. Na segunda, tratamos a maneira pela qual Florestan apreende a realidade brasileira, segundo a relação entre totalidade e particularidade histórica, perscrutando as peculiaridades da dominação burguesa em nossa formação social. A intenção é destacar a problemática educacional identificada pelo autor a partir dos anos de 1980 segundo sua análise mais ampla sobre a revolução burguesa no Brasil.

### *As contribuições de Florestan Fernandes para a área educacional*

Florestan Fernandes é considerado o fundador da sociologia crítica no Brasil, “[...] que se caracteriza como um estilo de pensar a realidade social a partir da raiz” (IANNI, 1987, p. 46), questionando a realidade e o pensamento. Nos anos de 1940, Florestan dedicou-se a uma leitura rigorosa dos clássicos da sociologia, a fim de buscar os caminhos investigativos mais adequados para a interpretação da realidade brasileira. Ianni (1987) aponta cinco fontes que sintetizam a sociologia crítica de Florestan, a primeira seria oriunda desse diálogo intenso com a sociologia clássica e moderna (Comte, Durkheim, Weber, Sombart, Pareto, Simmel, Spencer, Wright Mills e outros); a segunda fonte seria o pensamento marxista, que se intensifica com o passar dos estudos:

A progressiva incorporação do pensamento dialético mostra-se tanto na escolha dos temas como no tratamento dado a eles. Aprofunda-se e alarga-se a perspectiva crítica. A reflexão sociológica adquire toda a sua envergadura histórica, abrindo horizontes e criando desafios para o pensamento brasileiro. (IANNI, 1987, p. 44).

A terceira fonte é a corrente mais crítica do pensamento brasileiro, desde Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Graciliano Ramos, Caio Prado Jr. e outros. A quarta fonte seria o significado dos desafios de sua época. Segundo Ianni (1987), desde a década de 1940, todos são levados a pensar o jogo das forças sociais, os movimentos da sociedade, a marcha da revolução e da contra-revolução. E a quinta fonte seria a perspectiva das classes sociais que compõem a maioria do povo, “[...] descortinando um panorama social e histórico mais largo do que aquele que aparece no pensamento produzido segundo as perspectivas dos grupos e classes dominantes. [...]” (IANNI, 1987, p. 45).

Diante destas cinco fontes que sintetizam o estilo do pensamento de Florestan, poderíamos indagar quais razões levaram Florestan a militar fortemente pela escola pública e qual lugar ocupa a

questão educacional em sua interpretação sobre a formação social brasileira. Para encaminhar essas indagações nesse artigo, nossas atenções voltam-se para os escritos elaborados a partir da década de 1960, em particular à segunda parte do livro “A revolução burguesa no Brasil”, bem como artigos sobre as questões educacionais que se apresentam a partir dos anos de 1980.

Vários estudiosos da área educacional, a partir de diferentes recortes, já empreenderam análises das contribuições de Florestan. A professora Débora Mazza (2004) em sua tese de doutorado tratou da problemática educacional na produção sociológica de Florestan Fernandes, no período entre 1941 a 1964. A principal hipótese da autora consiste em perceber que a educação como processo social foi preocupação recorrente em sua obra. Mazza (2004, p. 278) defende que na obra do sociólogo a educação conforma parte importante de uma missão civilizatória:

Este enfoque de vislumbrar na educação a possibilidade de realizar uma missão civilizatória capaz de converter os agrupamentos sociais em sociedades urbanas industriais fundadas na tecnologia, na ciência e no planejamento racional nucleou os trabalhos do autor desde o folclore e os tupinambás, passando pela Sociologia Aplicada e alcançando visibilidade crítica na *Sociologia numa Era de Reconstrução Social*. A educação seria a técnica, o meio, de vencer o atraso e acelerar os processos de mudança social na busca da construção da sociedade democrática e da ordem social igualitária. Ela iluminaria os impulsos sociais que apontavam para as forças propulsoras de mudança, instrumentalizando na conquista de novos patamares civilizatórios.

O professor Dermeval Saviani (1996, p. 71)<sup>3</sup>, também salienta a persistência das preocupações educacionais em todo o percurso de Florestan Fernandes “manifestando-se em todas as facetas de sua rica existência”, que reuniu variados aspectos, entre eles, o docente, o pesquisador, o militante, o publicista. O próprio Florestan Fernandes (1989, p.7) destaca a importância da educação em sua trajetória e a sua inter-relação com as diversas atividades por ele realizadas:

A educação sempre fez parte das minhas cogitações intelectuais e práticas. Enquanto estudante, cultivei uma utopia pedagógica que não se coadunava com o socialismo, em particular com a sua versão marxista que perfilhei muito cedo, graças à participação no movimento subterrâneo da IV Internacional contra o Estado Novo. Foi como professor assistente de Sociologia nos cursos dados nas seções de Pedagogia e Filosofia, que as coisas entraram em seu lugar, na minha cabeça. Precisei tratar de sociologia educacional e de sociologia do conhecimento, explorando autores que abriram novos horizontes em minha mente.[...] sou, pois, um não-especialista longamente engolfado nas lutas pedagógicas. Nunca esqueci a célebre proposição de K. Marx – quem educa o educador? E nunca voltei as costas aos dilemas educacionais brasileiros, dos mais simples e específicos aos mais complexos e gerais.

Em artigo intitulado “Florestan Fernandes: um intelectual da educação”, o professor José Luís Sanfelice (2014) trata da biografia de Florestan e de sua contribuição seminal à área educacional. Segundo o autor, “Marx teria sido o pensador com o qual Florestan Fernandes mais se identificou” (idem, p. 252). Nesse artigo, Sanfelice retoma a interlocução entre Bárbara Freitag e Florestan realizada por meio das correspondências trocadas entre os dois, ao longo de décadas. A troca de cartas entre eles é bastante interessante, pois, expressa várias apreensões críticas do sociólogo em relação à sua trajetória intelectual e militante<sup>4</sup>. Dos seus estudos acerca de Florestan, Freitag (*apud* SANFELICE, idem, p. 257) defende que é possível afirmar que a obra de Florestan teria sido marcada por uma ruptura epistemológica, aparecendo numa primeira fase “um F. Fernandes com um conceitual teórico baseado em Durkheim, Weber,

Mannheim, Freyer e Radcliffe-Brown” e “com uma metodologia funcionalista, privilegiando a reflexão sobre a Sociologia como disciplina, a análise antropológica do índio brasileiro e o estudo pormenorizado da realidade brasileira” (idem, ibidem). Já na segunda fase, a obra de Florestan estaria alicerçada no “referencial teórico buscado nos conceitos de Marx, Engels e Lenine, no método do materialismo histórico e em outros marxistas”.

Em um texto voltado para analisar a problemática educacional na obra de Florestan Fernandes, Roberto Leher (2012, p. 1159) se posiciona com relação à tese de Freitag e problematiza:

A autora propugna que, no contexto de seu afastamento da Universidade pelo AI-5, existe uma *ruptura* epistemológica que separa suas obras *científicas* “acadêmico-reformistas” – inspiradas na sociedade democrática planejada de Mannheim –, como na Campanha em Defesa da Escola Pública, no início de 1960, de suas obras “político-revolucionárias”, em que Marx é a referência central. Conforme Freitag, os textos do socialista romperam com o sociólogo, dando margem à compreensão de que, em seus textos maduros “político-revolucionários”, Florestan deixou de fazer ciência. É como se o socialismo e a defesa da revolução socialista tivessem presidido os protocolos científicos da pesquisa, esvaziando o rigor de sua “sociologia marxista”. Diante de críticas semelhantes às de Freitag, Florestan sustentava, alternativamente, que “os protocolos de pesquisa (...) são fornecidos pelos problemas investigados” (Fernandes, 1978, p. 127).

Assim, Leher (2012) interpreta as contribuições de Florestan na área educacional, discutindo a centralidade do conceito de capitalismo dependente para compreender os entraves que impossibilitaram, no Brasil, reformas educacionais universalistas, características das revoluções burguesas clássicas. O capitalismo dependente adquire papel fundamental nesta explicação em decorrência dos dados fornecidos pela realidade histórica marcada pelo aprofundamento das relações de subordinação entre a economia brasileira e o imperialismo, a partir do golpe de 1964.

A tese do capitalismo dependente, formulada por Florestan, considera que as sociedades que fizeram a revolução burguesa, já na fase do capitalismo monopolista, vivem num profundo vazio socioeconômico, e cristalizam uma dupla articulação entre dependência externa e segregação social.

O corolário dessa forma de interpretação da realidade brasileira é que as frações burguesas locais dominantes, por terem se associado às frações burguesas hegemônicas, no contexto do capitalismo monopolista, não podem empolgar projetos capazes de configurar uma revolução burguesa clássica, anti-imperialista, para assegurar um projeto de nação autopropelido. Ao se adequarem às relações de classes características do capitalismo dependente, os setores dominantes, conforme Fernandes (2008), naturalizaram o *modus operandi* da repressão, da cooptação e do constrangimento sobre os trabalhadores para que estes se conformem com elevados níveis de exploração do trabalho e com direitos sociais *minimalistas* (LEHER, 2012, p. 1162).

Desse modo, Florestan destaca as dificuldades em obter avanços substantivos em formações sociais específicas em que predominam a intolerância à luta de classes e o bloqueio às correções na segregação social, mesmo dentro da ordem. Tal conclusão reverbera na sua análise acerca do lugar da educação e dos entraves para realização das reformas educacionais universais.

Essa nova problemática tem importantes repercussões em sua análise da educação pública. Cotejando os dois momentos mais marcantes de sua elaboração sobre a educação – o da Campanha em Defesa da Escola Pública (1958-1966) e o de suas intervenções na Constituinte e na LDB dos anos de 1990 –, é possível sustentar que a conceituação da formação histórico-social brasileira como capitalista dependente

modifica sua interpretação sobre a natureza dos obstáculos que levam os setores dominantes a não realizar a reforma educacional de natureza democrática e republicana: enquanto em *Educação e sociedade no Brasil* o sociólogo confere enorme importância ao problema da “demora cultural”, nos embates pela constituinte e pela LDB, ele compreende que as reformas educacionais universais são obstaculizadas pelo capitalismo dependente e pela forma específica da Revolução Burguesa no Brasil (idem, 2012, p. 1161).

Assim, em consonância, com o aspecto ressaltado por Leher, interessa-nos neste texto, compreender as razões que levaram Florestan Fernandes a situar a educação como a principal trincheira de luta, notadamente no período em que ele havia avançado na elaboração da sua obra que analisa as especificidades da constituição e consolidação da classe burguesa no Brasil. A partir da análise da segunda parte de “A revolução burguesa no Brasil”, escrita durante a ditadura militar no Brasil, é possível colocar em destaque dois aspectos fundamentais para a análise das contribuições deste autor para o pensamento educacional de orientação marxista.

Em primeiro lugar, suas ideias acerca da educação são formuladas segundo a apreensão da formação social brasileira como uma totalidade histórica e contraditória, Miriam Limoeiro (1987, p. 242) escreve que em “A revolução burguesa no Brasil”, Florestan:

[...] Apreende e constrói seu objeto como totalidade histórica com lógica própria (histórica e contraditória, portanto, capaz de criar/implantar e revolucionar a totalidade que constitui o social).

A meu ver, é neste tipo de procedimento que reside a chave da reflexão e da pesquisa de Florestan Fernandes quanto à revolução burguesa no Brasil. E este procedimento assim exposto contém essencialmente os elementos definidores da dialética de Marx, o que me faz encontrar Florestan Fernandes operando dentro da problemática marxista e de acordo com ela.

Em segundo, a interpretação de Florestan sobre a concretização da revolução burguesa no Brasil a partir da dupla articulação entre dependência e subdesenvolvimento embasa uma compreensão potencialmente estratégica para a luta em defesa da educação popular. Florestan (1987, p.145) esclarece que o intento ao escrever essa obra foi: “[...] explorar o conhecimento sociológico que tenho da sociedade brasileira para responder à situação que se criou em 1964”. Nessas circunstâncias, esta obra resulta de uma tarefa política em que o intelectual se coloca e as conclusões de sua análise acerca do desenvolvimento capitalista dependente na periferia indicam que a dominação burguesa no Brasil se organiza em regime autocrático a fim de: neutralizar as pressões democráticas, reprimir as pressões de igualdade econômica, social ou política e manter o atraso, expresso na existência de setores arcaicos em que prevalece a extrema exploração do trabalho.

Mas a politização mediante a qual Florestan projeta o seu resgate da tradição marxista, fazendo da categoria de revolução aquela que subsume toda a sua organização teórica, não advém de uma idiosincrasia pessoal. Ela se põe como a resposta militante que o pensador socialista revolucionário oferece à dominação burguesa: a autocracia estabelecida por esta não admite outra réplica, senão ao preço da capitulação. (NETTO, 1987, p. 301).

Nesse quadro, não se vislumbra espaço histórico para a revolução dentro da ordem, ao mesmo tempo em que adquire premência a questão da formação da consciência de classe revolucionária. Na ocasião da abertura da II Conferência Brasileira de Educação, em 1982 com o tema geral: “A Educação na Perspectiva de Democratização da Sociedade”, Fernandes (1989, p. 17) escreve:

Atualmente, o que é necessário fazer para dar uma resposta criativa e um apoio decidido à regeneração da sociedade civil, provocada primordialmente pelas classes trabalhadoras em seu movimento orgânico e espontâneo, consiste em tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógicas a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo. O sujeito negado, esquecido e excluído impõe-se, agora, por sua própria presença na sociedade civil e por sua própria força coletiva de classe, como o alfa e o ômega da educação.

Segundo José Paulo Netto (1987), Florestan assume militantemente, nos anos de 1980, uma pedagogia socialista, conformada no direcionamento das inferências da análise teórico-crítica para a ação política, adquirindo lugar essencial seu envolvimento na luta pela escola pública.

Florestan não é um pensador da educação em sentido estrito, ele é um intelectual que se propôs a entender o Brasil e ao final da década de 1970 tem plena consciência da tarefa histórica que se colocava a ele próprio e aos seus colegas:

A revolução democrática exige do intelectual que se desvincule do orgulho profissional e do manto protetor das instituições especializadas; ela começa, portanto, como uma liberação da inteligência inventiva, que proletariza o intelectual, iguala-o às demais forças da revolução democrática. Todavia, a participação responsável depende de novos laços orgânicos – com a fábrica, com o campo, com os sindicatos, os partidos operários etc. Hoje já podemos dar prioridade às universidades operárias e às campanhas de educação popular montadas na liberação do produtor. Não é estranho e estreito que o aproveitamento do melhor esforço dos intelectuais se realize numa fímbria muito limitada da colaboração técnica ou das comunidades de base? Não é definitivamente estranho que paramos em Paulo Freire, quando devíamos ter avançado até a um nível no qual o recrutamento de talentos intelectuais se fizesse entre os próprios trabalhadores? [...] Uma relação íntima, permanente e recíproca com os trabalhadores salienta a comunidade fundamental de interesses e valores que impera sobre todas as formas de trabalho. [...] a pressão radical de baixo para cima exige do intelectual que ele se reedifique e transforme sua própria natureza humana para tornar-se, ele próprio, uma força social revolucionária. (FERNANDES, 1980, p. 53).

Florestan exerce um trabalho militante incansável, desde sua produção textual à sua atuação como parlamentar na Constituinte e nos debates em torno da LDB. Com a clarividência daqueles que mergulharam fundo e sistematicamente no estudo da sociedade brasileira percebe a centralidade das questões educacionais em nossa realidade marcada pela dependência e pelo subdesenvolvimento, desafiada a retomar a “revolução democrática”. Pode se perceber aqui um elemento fundamental para compreender a importância de suas contribuições para a área educacional. Em sua análise a educação jamais encontra-se apartada da totalidade e de seu papel fundamental na luta política dos de baixo. Os desafios educacionais da década de 1980 em diante destacados por Florestan se coadunam com sua análise sobre os elementos que caracterizam a revolução burguesa no Brasil como uma contra-revolução, tema que trataremos na próxima parte do texto.

### *A análise sobre a Revolução Burguesa no Brasil e os desafios educacionais a partir dos anos de 1980 em Florestan Fernandes.*

Florestan afirma que concentrou suas atenções em compreender os aspectos que tornaram a Revolução Burguesa no Brasil tão peculiar, destacando a via autocrática pela qual ela se concretizou. No

Brasil, a revolução burguesa se processou sob a irradiação do capitalismo maduro o que excluiu qualquer possibilidade de repetição da história das revoluções clássicas. O que se “repete” com relação aos casos clássicos são traços estruturais e dinâmicos essenciais, como uma economia mercantil, a mais valia relativa, que garantiriam uniformidades fundamentais de uma economia capitalista. No entanto, para explicar a dependência e o subdesenvolvimento é preciso recorrer às diferenças advindas da própria articulação entre os países centrais e periféricos, bem como aquelas decorrentes da situação histórico-social:

Em um sistema de notação marxista, é a estas diferenças (e não àquelas uniformidades) que cabe recorrer para explicar a variação essencial e diferencial, isto é, o que é típico da transformação capitalista e da dominação burguesa sob o capitalismo dependente. Só assim se pode colocar em evidência como e por que a Revolução Burguesa constitui uma realidade histórica peculiar nas nações capitalistas dependentes e subdesenvolvidas, sem recorrer-se à substancialização e à mistificação da história. Aí, a Revolução Burguesa combina – nem poderia deixar de fazê-lo – transformação capitalista e dominação burguesa. Todavia, essa combinação se processa em condições econômicas e histórico sociais específicas, que excluem qualquer probabilidade de ‘repetição a história’ ou ‘desencadeamento automático’ dos pré-requisitos do referido modelo democrático-burguês. Ao revés, o que se concretiza, embora com intensidade variável, é uma forte dissociação pragmática entre desenvolvimento capitalista e democracia; ou, usando-se uma notação sociológica positiva: uma forte associação racional entre desenvolvimento capitalista e autocracia. (FERNANDES, 2006, p. 340)

Para captar a peculiaridade da Revolução Burguesa no Brasil é preciso compreendê-la a partir de uma inspiração que segue a trilha aberta por Caio Prado Júnior ao desvendar os Sentidos da Colonização e entender nossa formação histórica a partir da expansão ultramarina e do desenvolvimento capitalista europeu. Esta análise considera o modo de produção capitalista como um sistema que a tudo abrange, tal como escreveu Marx em O Manifesto do Partido Comunista:

A necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares.

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos reacionários, ela retirou a base nacional da indústria. As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são, a cada dia destruídas. São deslocadas por novas indústrias, cuja introdução se tornou essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias primas locais, mas matérias primas provenientes das regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da Terra. Em vez das necessidades antigas, satisfeitas por produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional autosuficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. Os produtos intelectuais das nações passam a ser de domínio geral. A estreiteza e o isolamento nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, (...).

Com a rápida melhora dos instrumentos de produção e das comunicações, a burguesia logra integrar na civilização até os povos mais bárbaros. Os preços baratos de suas mercadorias são a artilharia pesada com a qual ela derruba todas as muralhas da China e faz capitular até os povos mais bárbaros mais hostis aos estrangeiros. Sob a ameaça da ruína, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção; força-as a introduzir a assim chamada civilização, quer dizer, se tornarem burguesas. Em suma, ela cria um mundo à sua imagem e semelhança. (MARX, 2008a, p. 14-15)

Desse modo, a formação histórica brasileira somente pode ser compreendida a partir de sua inserção e interação no movimento de expansão do modo de produção capitalista. Florestan se ocupa em

desvendar os dilemas da revolução burguesa, buscando compreender as engrenagens da dominação burguesa aqui gestada (ANTUNES, 2009).

A dominação burguesa no Brasil seria determinada por dinamismos advindos das economias capitalistas centrais e do mercado mundial e marcada pela apropriação dual do excedente econômico, a partir de dentro – pela burguesia nacional – e a partir de fora - pelas burguesias das potências hegemônicas - provocando “uma hipertrofia acentuada dos fatores sociais e políticos da dominação burguesa”.

É certo que as transformações ocorridas nas economias capitalistas centrais e hegemônicas esvaziaram historicamente, de modo direto ou indireto, os papéis econômicos, sociais e políticos das burguesias periféricas. Estas ficaram sem base material para concretizar tais papéis, graças aos efeitos convergentes e multiplicativos da drenagem do excedente econômico nacional, da incorporação do espaço econômico, cultural e político das nações capitalistas hegemônicas e da dominação imperialista. (FERNANDES, 2006, p. 344).

Se, nas revoluções burguesas clássicas houve avanços nos seus componentes democráticos, entre eles na universalização da escola pública, laica e estatal nos países centrais, em nossa realidade nacional, os desafios educacionais são constrangidos pelas funções centrais desta forma de dominação burguesa. Entre essas funções, está a de preservar e fortalecer as condições econômicas, socioculturais e políticas através das quais ela pode manter-se, renovar-se e revigorar-se. Expressão disto é a sistemática neutralização das pressões democráticas e de igualdade, bem como a repressão à toda mobilização das massas populares. No âmbito educacional, preservar a dominação burguesa em conformidade com a preservação das condições do subdesenvolvimento se evidenciou na depressão dos níveis de aspiração educacional das ‘classes baixas’ e na compressão das oportunidades de educação democrática, respostas da ditadura às demandas da sociedade ao final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960.

Nos anos anteriores ao golpe militar, houve uma forte pressão social na defesa da escola pública laica, estatal e gratuita, manifestada na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, e também se intensificou a organização estudantil em defesa de uma reforma universitária que democratizasse internamente a instituição, juntamente a uma expansão que garantisse acesso mais abrangente ao ensino superior, contemplando as classes sociais menos abastadas. A ditadura militar respondeu a essas pressões de maneira a reprimir os anseios democráticos que elas expressavam. Segundo Germano (2011) a política educacional da ditadura se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: (1) Despolitização da escola, por meio do controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis; (2) Estabelecimento de uma relação direta entre educação e produção capitalista, submetendo a primeira aos desígnios da segunda, com inspiração na “teoria do capital humano”; (3) Incentivo à pesquisa vinculada aos setores eleitos como estratégicos na acumulação de capital; (4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita em consonância com a corrupção e privatização do ensino, transformado em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado.

A política educacional do pós-64 também esteve estreitamente ligada aos ditames imperialistas, o que tornou o Brasil, segundo Florestan Fernandes, uma nação sem autonomia e sem soberanias educacionais. Sobre os acordos MEC-USAID, em que a agência norte-americana forneceu as diretrizes para a reforma do ensino superior no país, Florestan Fernandes (1989, p. 181) afirma:

O grande propósito do governo do Marechal Branco era implantar o modelo MEC-USAID. Esse modelo, que no essencial ao que deve ser formalmente a universidade hoje, calcava-se em receitas norte-americanas, absorvidas de uma missão mista e partidária de especialistas brasileiros e norte-americanos. Quer dizer, é a universidade de uma colônia, a universidade que a metrópole aconselha que exista na colônia! [...]Esse é um processo de desnacionalização cultural específico, pelo qual nós dançamos de acordo com a música que se toca no centro e centros decidem o que nós devemos fazer, e nós fazemos.

Florestan Fernandes (1989, p. 140) ainda reforça o que significa esta subordinação de nossa política educacional nos quadros do capitalismo monopolista:

O centro e a periferia se unem e se contrapõem em função do nexos dominante, que confere sentido e especificidade ao complexo institucional de ensino e pesquisa na periferia. Os acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota a um tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do 'mundo global' da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas não são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia e o esplendor do núcleo imperial.

Portanto, as políticas do governo ditatorial expressam a contra-revolução, não só centrada na estrutura e nas instituições do Estado, mas propagando-se por todo o corpo da sociedade. Ao final dos anos de 1970, em meio às reivindicações pelo retorno das eleições diretas, o Estado ditatorial não pôde conter a eclosão de frustrações e da compulsão inovadora que partiu de todo o sistema escolar:

[...] A reforma universitária convertera-se no avesso da reforma; a democratização do ensino em padronização pela superfície das cabeças dos estudantes; o autoritarismo pedagógico tentou sufocar as transformações mais profundas e a rebelião expressa ou tácita, sem consegui-lo; o ensino-mercadoria abriu toda uma fronteira de debates ásperos; a tentativa de neutralizar o jovem e de castrar os estudantes – “o dever dos estudantes consiste em estudar” – logo explodiu como uma bomba de efeitos múltiplos retardados. Os miseráveis errantes, os cidadãos de segunda e terceira categorias, os excluídos e marginalizados atacaram e depredaram as escolas, porque confundiram a própria exclusão com o privilégio de estudar de uma minoria. O sistema público de ensino estreitou-se e foi deliberadamente obsoleto, para abrir todos os espaços à privatização do público e ao desenvolvimento rápido do ensino particular, leigo e confessional. As ilhas de liberdade emergiram desses escombros, em algumas universidades católicas de ponta e nas escolas públicas, predominantemente nas universidades, que se recusavam a dobrar-se diante do arbítrio e resistiam, graças à essência libertária do pensamento criativo e à profissionalização massacrante e ao esbulho salarial dos professores. As entidades que haviam sido instituídas sob e contra a ditadura agitaram politicamente a sociedade civil, sacudindo as frutas podres do ensino e da pesquisa domesticados. Começara uma nova era, em dias sombrios, que apostou nas “diretas já” e logo pôs em evidência que a liberdade e a democracia não se ganham, se conquistam. (FERNANDES, 1989, p. 39-40).

E é segundo esta profunda análise que Florestan Fernandes, especialmente na luta pelo fim da ditadura e pela redemocratização, percebeu a luta pela educação pública como muito estratégica. No contexto dos debates da Constituinte, em que os setores progressistas intentavam elaborar uma Constituição democrática, com iniciativa popular, Florestan chega a afirmar que a educação seria o desafio mais grave do que a questão da fome e da miséria, porque se avançarmos nas questões educacionais da classe trabalhadora, mais condições ela teria para lutar para resolver suas questões básicas de sobrevivência (FERNANDES, 1995, p. 25-26). Com este compromisso e em resposta aos desdobramentos das políticas

educacionais da ditadura, Florestan destaca três conjuntos de prioridades pedagógicas básicas: a primeira delas seria a garantia de igualdade efetiva nas oportunidades educacionais, em que pobres e ricos sejam colocados em igualdade de condições. Interessa notar o destaque do autor, tanto para a correlação entre educação e conscientização política das classes exploradas, quanto para o efeito contraproducente em termos coletivos de uma educação voltada para os interesses de uma pequena parcela privilegiada da população:

Em uma ponta está a educação da “massa pobre da população”, para que ela eleve o nível de consciência crítica, de resistência a práticas manipuladoras que agravam suas condições de vida e impedem uma ação coletiva ofensiva, inclusive para conquistar peso e voz na sociedade civil e ter capacidade de exercer controles sociais diretos e indiretos sobre o poder público. Na outra ponta está a educação dos privilegiados e semiprivilegiados, que monopolizam as oportunidades educacionais e assim adquirem o monopólio da cultura, sem o ônus de uma relação construtiva com a sociedade civil e o Estado: a ausência de uma cultura cívica universal (ou seja, a vigência de uma cultura cívica dos privilegiados) não os obriga a nada. Aqui nós temos, como uma totalidade histórica, o que significa a democratização do ensino: abrir-se para as grandes massas dos pobres e excluídos; modificar as formas e os conteúdos do horizonte intelectual das elites e dos membros das classes dominantes. (FERNANDES, 1989, p. 132).

A segunda das prioridades pedagógicas seria a relativa à valorização dos agentes humanos que compõem a escola. Contrapondo-se ao que foi denominado de administração racional da escola e à introdução de técnicas verticalistas de imposição de decisões, bem como à fascistização dos procedimentos de atribuição e execução de papéis no interior das instituições escolares, Florestan defendia a escola como o principal laboratório da sociedade civil, portanto, deveria pautar-se no pluralismo e em decisões democráticas:

[...] não se pode valorizar a escola sem valorizar os seus agentes humanos. Os professores e os estudantes, de um lado, os funcionários de outro, não podem ser entregues deliberadamente a uma convivência, que não eduque os agentes humanos que convivem na escola e a convertam em uma comunidade existencial. Que educação escolar é possível se seus agentes são submetidos a padrões de tratamento e à estigmatização que degradam sua humanidade fundamental? [...]

A terceira das prioridades pedagógicas indicadas por Florestan gira em torno do que ele denominou de “auto-emancipação pedagógica em escala nacional”. Ele denuncia o desmantelamento de grande parte da rede de instituições científicas, aprofundando a perspectiva da dependência externa “com seus componentes coloniais e neocoloniais”, e colocando o país a depender de “pacotes de desenvolvimento importados a custo altíssimo” (FERNANDES, 1995, p. 12).

Florestan Fernandes se refere à busca por uma autonomia na produção dos conhecimentos que sejam vinculados às necessidades reais da população do país. Em um processo em que a autonomia da pesquisa, bem como a da escola se articulassem ao processo de democratização da sociedade, nas frentes de luta nos anos de 1980. O autor afirma:

[...] Não há dúvida nenhuma que temos de aproveitar a contribuição estrangeira. Mas ela não nos traz a autonomia escolar relativa. Ela nos liga a soluções artificiais. Podemos imitar os Estados Unidos através de um processo de colonização educacional, mas não podemos transferir para cá as condições econômicas, culturais e políticas dos Estados Unidos. Infelizmente, para nós. Não temos meios para atingir os fins. Portanto,

precisamos de uma autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática. Esses elementos são interagentes e reiterativos. Não podem ser separados. Sem revolução educacional não há os outros tipos de transformações. (FERNANDES, 1989, p 131).

As três prioridades pedagógicas apontadas por Florestan Fernandes, quando vistas em conjunto e articuladas, podem compor a síntese de uma proposta que percebe a centralidade da escola conectada às necessidades históricas das classes trabalhadoras. Trata-se do processo histórico que coloca a revolução democrática como desafio à sociedade brasileira e que no plano educacional é entendida como “[...] um processo global de transformação da sociedade e de crescente distribuição igualitária das oportunidades educacionais, a descolonização, como auto-emancipação cultural da escola, do sistema de ensino e da nação”. “Desse modo a revolução nacional conecta-se à expansão da capacidade criativa, o que impõe exigências para os diferentes níveis de ensino, incluindo a universidade e à pesquisa voltados aos interesses da coletividade”(idem).

Interessa notar a centralidade que Florestan Fernandes atribui à escola nesse processo de transformação, já que se essas mudanças não florescerem dentro das escolas “não farão parte das estruturas mentais dos brasileiros. [...] Isso também deve ser apreendido para que os estudantes e os adultos que recebem uma educação pluralista, saibam qual é o significado da ordem vigente, de sua reforma ou de sua negação.” (FERNANDES, 1989, p. 32).

Desse modo, a ideia de revolução, bem como o papel que a educação e a centralidade da escola desempenham nesse contexto parece estar bem expressa nas reflexões sobre como libertar a capacidade criativa e de pensamento da sociedade brasileira, numa sistemática luta contra a barbárie:

[...] a escola situa-se no eixo entre o sistema de ensino, que coordena tão harmoniosamente quanto possível a interdependência e a interação produtiva do conjunto de escolas assim concebidas, e a nação, que retira de ambos a seiva de sua mudança sociocultural e de sua comunidade política. Ela propõe os valores gerais do sistema de ensino, com o propósito de expandir a civilização, de eliminar a barbárie pré ou subcapitalista e a opressão. O objetivo consiste, portanto, em civilizar a sociedade civil, extinguindo-se a existência e a multiplicação dos oprimidos. O vetor primordial volta-se para a humanização do indivíduo e sua liberdade, de maneira que cada classe, raça ou religião não perca seus valores ou interesses e sua capacidade de lutar ativa e decididamente por eles. (FERNANDES, 1989, p. 31)

### *Considerações Finais*

Como vimos, a militância de Florestan Fernandes em defesa da escola pública persistiu em toda a sua trajetória. Ele participou e contribuiu ativamente em dois momentos cruciais da história da educação brasileira – nos debates em torno da primeira LDB, nos anos finais da década de 1950, bem como nos debates educacionais a partir dos anos de 1980.

Ao desvendar as particularidades da formação social brasileira, a escola pública adquiriu centralidade, reafirmando-se como espaço estratégico da luta de classes e da emancipação da classe trabalhadora. Florestan Fernandes elencou três prioridades pedagógicas, que quando vistas em conjunto e articuladas compõem a síntese de uma proposta que atribui grande importância à escola pública vinculada ao processo histórico relativo à revolução democrática no embate contra a dinâmica da dependência e do

subdesenvolvimento. A primeira prioridade seria garantir a igualdade efetiva nas oportunidades educacionais em todos os níveis, a segunda seria a relativa à valorização dos agentes humanos que compõem a escola, em que funcionários, estudantes e professores possuísem participação ativa e democrática na escola, sempre conectada às lutas reais da sociedade. A terceira das prioridades pedagógicas indicadas gira em torno do que ele denominou de “auto-emancipação pedagógica em escala nacional”, assim, na contraposição às forças da dependência, estaria a superação da submissão dos ditames culturais do imperialismo.

Neste texto, trabalhamos com uma visão segundo a qual Florestan não foi um pensador da educação estritamente e que em sua obra a temática não se apresenta desconectada da totalidade da formação social brasileira e seus dilemas. Evidenciamos dois aspectos fundamentais para a análise das contribuições deste intelectual para o pensamento educacional de orientação marxista. Afirmamos, tal como indicou Mirian Limoeiro (1987), que Florestan Fernandes apreende e constrói seu objeto de estudo, a formação social brasileira, como totalidade histórica e constitutivamente contraditória. Assim como vinculamos as decorrências de suas investigações sobre a revolução burguesa no Brasil aos atributos estratégicos da luta pela educação pública. A forma autocrática pela qual se concretizou a revolução burguesa em nosso país se expressou na busca de neutralizar as pressões democráticas e reprimir abertamente as pressões pela igualdade econômica, social ou política.

Desse modo, as determinações, advindas da dupla articulação entre dependência e subdesenvolvimento, fundamentaram o fato de que às classes dominantes não interessa expandir as oportunidades escolares, uma vez que estão pautadas pela necessidade de preservar as condições da dupla articulação. Em contraposição as estas determinações, as interpretações de Florestan embasaram uma visão que atrelou as necessidades educacionais das classes trabalhadoras à constituição da consciência de classe capaz de consubstanciar uma luta contra a barbárie.

### **Referências Bibliográficas**

- CARDOSO, M. L.; Sobre a revolução burguesa no Brasil. In: D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.
- FERNANDES, F. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, F. *Tensões na educação*. Salvador: SarahLetras, 1995.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. 5. Ed. São Paulo: Globo, 2006.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IANNI, O. Sociologia crítica. In: D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.
- LEHER, R. *Florestan Fernandes e a defesa da escola pública*. In: Revista Educação e Sociedade vol.33 no.121 Campinas Oct./Dec. 2012.
- LIMOEIRO, M. Sobre a revolução burguesa no Brasil. In: D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.

- MARX, K., ENGELS, Friedrich, *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular. 2008a.
- MAZZA, D. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional*. Taubaté: Cabral editora, 2004.
- NETTO, J. P. A recuperação marxista da categoria de revolução. In: D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.
- SANFELICE, J. L. *Florestan Fernandes: um intelectual da educação*. In: Revista Histedbr on-line. v. 14, n. 56, 2014.
- SAVIANI, D. *Florestan Fernandes e a educação*. In: Revista de Estudos Avançados. vol.10 no.26 São Paulo Jan./Apr. 1996.

---

**Notas:**

- <sup>1</sup> Doutora em educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP. Professora do Mestrado em educação da Universidade do Vale do Sapucaí.
- <sup>2</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação – UNICAMP. Docente na Universidade Federal do Maranhão, CCAA- UFMA e pesquisadora do HISTEDBR, Gt- MA. Email: lucelma@hotmail.com
- <sup>3</sup> Saviani pontua a militância ímpar de Florestan em defesa da escola pública ao final dos anos de 1950: “[...] é com a "Campanha em Defesa da Escola Pública" desencadeada em 1959 em torno da discussão e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sua condição de militante da educação pública aflora plenamente projetando-se por todo o país. Com efeito, Florestan Fernandes constituiu a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período. Isto é reconhecido expressamente por Roque Spencer Maciel de Barros, outro líder do movimento. Na coletânea de textos e documentos que organizou em 1960 sob o título *Diretrizes e Bases da Educação*, fez estampar a seguinte nota: "Não podemos deixar de registrar o trabalho pertinaz do professor Florestan Fernandes, levando para todos os cantos de nosso estado – e mesmo para outras unidades da Federação – uma palavra de esclarecimento sobre os defeitos e perigos do projeto que a Câmara dos Deputados aprovou em janeiro último, numa autêntica 'peregrinação cívica e pedagógica' que é um fato inédito nos anais de nossa história da educação. Dezenas e dezenas de conferências fez o professor Florestan Fernandes, tornando-se credor da admiração e simpatia de todos os que lutam pela causa da educação nacional" (Barros, 1960: XXIII).” (SAVIANI, 1996, p. 79).
- <sup>4</sup> “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 emergia 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 da minha posição pessoal, socialista), o argumento era por essência político e visava fazer aliados. O que consegui (e outros comigo). Uma boa parte dos “liberais” de várias gamas saíram do convento e se puseram na liça (inclusive os atuais arautos da Revolução, educadores como Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Carlos Correa Mascaro e tantos outros). (FERNANDES apud SANFELICE, 2014, p.262).

Recebido em: 01.11.2015

Publicado em: 31.12.2015