

A conspiração contra a escola pública

Florestan Fernandes



LUTAS ANTICAPITAL

A CONSPIRAÇÃO CONTRA A ESCOLA PÚBLICA

Florestan Fernandes

A CONSPIRAÇÃO CONTRA A ESCOLA PÚBLICA

Florestan Fernandes

Julio Okumura (org.)
Henrique Tahan Novaes (org.)
Fabiana de Cássia Rodrigues
Marcelo Totti

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília -2020

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University - Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Mauricio Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Coordenador da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”: Julio Hideyshi Okumura

Digitação: Julio Hideyshi Okumura e Larissa Francoti

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Impressão: Renovagraf

F363c Fernandes, Florestan, 1920-1995.
A conspiração contra a escola pública / Florestan Fernandes ; [comentários de] Julio Okumura (org.) ... [et al.] . - Marília : Lutas Anticapital, 2020.

135 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86620-01-6

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Educação - Brasil - História. I. Okumura, Julio. II. Novaes, Henrique Tahan. III. Rodrigues, Fabiana de Cássia. IV. Totti, Marcelo. V. Título.

CDD 370.71

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno CBR 8/8211
FFC - UNESP - Marília

1ª edição - maio de 2020

Editora Lutas anticapital

Marília -SP

edlutasanticapital@gmail.com

www.lutasanticapital.com.br

Nota.....9

Nota do Coordenador da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”

Julio Hideyshi Okumura.....15

As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-60

Julio Hideyshi Okumura

Henrique Tahan Novaes.....21

Entre a academia e a militância: a trajetória de Florestan Fernandes na década de 1950

Marcelo Totti.....51

Florestan Fernandes: a campanha em defesa da escola pública e os aprendizados sobre a formação social brasileira

Fabiana de Cássia Rodrigues.....71

A conspiração contra a escola pública
Florestan Fernandes

Capítulo 1	
<i>A educação popular no Brasil.....</i>	<i>87</i>
Capítulo 2	
<i>Objetivos da Campanha em Defesa da Escola</i>	
<i>Pública.....</i>	<i>103</i>
Capítulo 3	
<i>Objetivos da Campanha em Defesa da Escola</i>	
<i>Pública.....</i>	<i>111</i>

Nota

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 55 anos, se transfigurou nos anos 1980 em “institucionalização da ditadura”, pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com este período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas, etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018 a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder. Elas estão promovendo a destruição das parcas conquistas da “Nova República” num ritmo mais acelerado.

Dias atrás o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estadunidense.

Preparados para este novo ciclo de lutas sociais, onde vai vigorar um longo período de resistência histórica, a Editora Lutas anticapital e nós – coordenadores do Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, nos colocamos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

O curso é fruto de uma demanda dos movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e qualificação da população que vive do campo para construir a reforma agrária agroecológica.

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

Combatendo novamente nas trevas, optamos por convidar algumas autoras e autores a se pronunciar sobre diversos temas candentes que serão imprescindíveis para os alunos e demais interessados.

Estamos montando uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório. Já publicamos “Sobre o óbvio” de Darcy Ribeiro, “Quem é o povo no Brasil?”, de Nelson Werneck Sodré, “Exército Nacional Libanês”, de Karime Cheaito e “A cidadania burguesa e os limites da democracia” de Claudia Bernava Aguillar e “Autogestão Comunal”, de Claudio Nascimento.

Também pretendemos publicar livros sobre e de Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Heleiethe Saffioti, dentre outras e outros pesquisadores brasileiros mais jovens. Em breve sairá o livro “Introdução à economia para o ensino médio”, de Theo Martins Lubliner e “Introdução a obra de Gyorgy Lukács” de Anderson Deo.

O texto de Florestan Fernandes “A conspiração contra a escola pública” saiu no livro “Educação e Sociedade no Brasil”, publicado em 1966. De extrema atualidade, nos ajuda a compreender as forças que jogaram contra a formação do sistema educacional público de 1889 a 1961. Mostra também o esforço (e a derrota) dos liberais e socialistas na formação de uma escola pública laica, de qualidade, para as massas trabalhadoras. Florestan Fernandes, como um incansável lutador, volta do exílio com mais energia para lutar novamente pela escola pública, controlada pelos trabalhadores e com outro sentido social. A escola

pública controlada pelos trabalhadores é chave fundamental para a emancipação do trabalho.

Este livro de bolso sai num momento dramático do capitalismo mundializado e financeirizado, que já vinha passando por uma nova fase da sua crise estrutural, agora potencializada pela pandemia do coronavírus e pelo risco pandêmico de um novo golpe no Brasil.

Nos EUA, 22 milhões de trabalhadores solicitaram o seguro desemprego. Trilhões de dólares dos fundos públicos irrigaram o sistema capitalista, para salvar corporações, sempre com um discurso em nome do “emprego” e de uma suposta generosidade do capital para salvar vidas.

Milhares de pessoas estão morrendo em todas as partes do planeta, os sistemas públicos de saúde estão no limite, em grande medida porque foram assaltados pelo neoliberalismo. A produção destrutiva do capital, acelerada a partir dos anos 1960, produz desequilíbrios ambientais, e ao que tudo indica, produz também novos e novos vírus. Em tempos de quarentena, e no dia que relembramos o inaceitável massacre de Eldorado dos Carajás, desejamos a todas e a todos uma boa leitura.

Gostaríamos de agradecer Julio Hideyshi Okumura e Larissa Francoti por terem digitado os textos de Florestan Fernandes. Certamente esta contribuição singela nos ajudará a lutar, com mais conhecimento histórico, pela escola pública no século XXI.

*Alan Salles, Angelo Diogo Mazin, Daniela Bittencourt Blum,
Henrique Tahan Novaes, João Henrique Pires, Joice Aparecida
Lopes, Lisbet Julca e Rogerio Gomes*

*Coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária,
com ênfase em agroecologia e agrofloresta, integrado ao
ensino médio
Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo*

Convênio UNESP - Centro Paula Souza – Pronera- Incra

*Bruno Michel da Costa Mercurio, Claudia Maria
Bernava Aguillar, Luiz Roman, Natalia
Dorini de Oliveira e Theo Lubliner*

*Produtores de Material Didático do Curso Técnico
em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*

Marília e Iaras, 17 de abril de 2020

Nota do Coordenador da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”

A Editora Lutas Anticapital tem o objetivo de divulgar livros impressos com boa qualidade e livros eletrônicos gratuitos que disseminem o pensamento marxista e o pensamento crítico internacional e nacional. Além disso, preconiza oportunizar a difusão de pesquisas de estudiosos marxistas, socializar ideias e experiências de movimentos sociais anticapital baseadas no trabalho associado, propriedade comunal, autogestão, trabalho emancipado, desmercantilização, educação para além do capital, superação do Estado capitalista e da burocracia, partidos e sindicatos classistas, igualdade de gênero e igualdade substantiva, a prática e os fundamentos da agroecologia, unificação das lutas dos movimentos sociais, a revolução brasileira e o internacionalismo bem como republicar livros que estão esgotados que foram de grande importância na construção do pensamento histórico, cultural, econômico e político anticapital em âmbito global.

Por esses motivos, a Editora Lutas Anticapital lança o segundo livro da Coleção “O pensamento

educacional de Florestan Fernandes”, pois a sua vida e obra sempre esteve – tanto no trabalho intelectual como na militância política – dialogando e representando as necessidades da classe trabalhadora e dos oprimidos.

A Coleção contará inicialmente com a republicação de três obras, serão elas: Educação e Sociedade no Brasil (1966), O Desafio Educacional (1989) e Tensões na Educação (1995). Porém, vale ressaltar que num primeiro momento os livros não serão publicados na íntegra, pois optou-se por selecionar textos destes livros que oferecessem aos leitores, didaticamente, o acesso ao pensamento do autor de modo mais pontual, organizado e fluido. Também, os livros supracitados foram selecionados pelo fato de não estarem ativos na circulação no mercado editorial há 30 anos e, principalmente, por suas expressivas contribuições nos debates educacionais brasileiros haja vista que o autor presenciou e militou pela educação pública desde a década de 1950. Estes livros, portanto, contêm os principais textos que expressam o pensamento educacional em Florestan Fernandes em toda sua trajetória.

Todos os textos são acompanhados de artigos de pesquisadores, especialmente preparados para os objetivos da Editora.

Para o segundo livro da coleção, selecionamos parte do capítulo “A conspiração contra a escola pública”, publicado no livro “Educação e Sociedade no Brasil” (1966). Os textos são oriundos de falas realizadas em participações em eventos, artigos e relatórios escritos para exposição nas etapas da “Campanha em defesa da escola pública” na qual o autor fez parte.

Convidamos em mais uma oportunidade o pesquisador da UNESP Marília, Professor Marcelo Totti para escrever o texto “Entre a academia e a militância: a trajetória de Florestan Fernandes na década de 1950” e a pesquisadora da Unicamp, Fabiana de Cássia Rodrigues com o texto “Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública: aprendizados sobre a formação social brasileira”

Eu e o professor Henrique Tahan Novaes abordamos as “cruzadas” realizadas pelo autor no final da década de 1950, momento em que Florestan Fernandes e seus orientados (Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni) vão às ruas para lutarem contra as investidas e propostas do grupo “privatista” (representado naquele momento pelo deputado federal Carlos Lacerda) nas quais iam de encontro com quaisquer possibilidade de melhorias da escola pública brasileira. Os debates travados pelos dois grupos visavam disputar espaços no projeto de elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

O autor – analisando a participação do seu grupo – após a promulgação da “Lei e Diretrizes de Bases” (4.024/61), cometa que não conseguia compreender a racionalidade e os motivos pelos quais o grupo opositor e sua representatividade não queriam projetar o desenvolvimento da escola pública, laica, universal e de qualidade, haja vista que seriam quesitos mínimos fundamentais para a construção de uma nação republicana e democrática. O grupo de Florestan Fernandes não estava lutando por uma escola revolucionária, mas por pautas conexas às necessidades de um projeto educacional coerente às necessidades do contexto social, cultural, econômico e político no qual passava o país. Por esse motivo, o autor adjetiva o comportamento do grupo de Lacerda de “patológico”, pois não havia explicações racionais que desse conta de explicar suas intenções diante ao contexto.

A Editora Lutas Anticapital, orgulhosamente, dá mais um passo neste precioso trabalho de republicação da obra educacional de Florestan Fernandes tendo a plena consciência de que suas contribuições são impreteríveis para a compreensão histórica dos dilemas educacionais brasileiros e, principalmente, pelo fato de oportunizar a ampliação do entendimento desta notória luta aos educadores e educadoras e de toda a comunidade escolar que estão diariamente participando, conscientes e esperançosos, nos ambientes escolares e não escolares em todos os cantos do país.

Desejamos boas reflexões a todos e todas e, principalmente, que sua atuação prática tenha mais embasamentos para a construção de uma sociedade mais igualitárias e justa.

Viva Florestan Fernandes!

Julio Hideyshi Okumura
Marília, 17 de abril de 2020

As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública nos anos 1950-1960

Julio Hideyshi Okumura¹

Henrique Tahan Novaes²

Introdução

A militância de Florestan Fernandes nas campanhas em defesa da escola pública, chamada por ele de cruzadas em defesa da escola pública, foi extremamente expressiva. Florestan Fernandes se destaca como um dos principais ícones da luta pela educação pública brasileira no final desde a década de 1950.

Este incansável Sísifo seguiu carregando a rocha da defesa educação pública nos anos 1980 e 90 (Okumura e Novaes, 2019). Sua obra e sua luta inspiraram gerações e segue viva. Acreditamos que sua

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação na da Faculdade de Filosofia e Ciências e do Programa da UNESP Marília. julio.hideyshi@gmail.com

² Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências e do Programa de Pós-Graduação da UNESP Marília. hetanov@gmail.com

teoria deve ser resgatada para sabermos onde estamos pisando e, a partir da compreensão das nossas particularidades, construir novamente a nossa revolução.

“A conspiração contra a escola pública”, que ora apresentamos, faz parte do grande livro “A educação e sociedade no Brasil”, escrito nos anos 1960, no calor das cruzadas em defesa da escola pública. Ele foi publicado em 1966. Como se sabe, o período 1964-68 foi um dos mais frutíferos do marxismo brasileiro e do pensamento social brasileiro, em praticamente todas as áreas: cinema, literatura, música, teatro, pintura, etc. Com o endurecimento da ditadura em 1968, a atividade intelectual no Brasil é estrangulada (Netto, 2015).

O capítulo 1 do livro de Florestan que ora publicamos é o discurso feito na Câmara Municipal de São Paulo, em 26 de setembro de 1961, ocasião em que o autor recebeu o título de cidadão emérito da cidade de São Paulo. Foi publicado na Revista Brasiliense, n.39, jan-fev. de 1962, p. 128-38.

O capítulo 2 é o relatório apresentado em reunião da Comissão Executiva da Campanha em defesa da escola pública, realizada em 21/5/1960. Foi publicado no Jornal O Estado de São Paulo, dia 24/5/1960. Saiu na Revista Educação e Ciências Sociais, n. 16, 1961, p. 3-7.

O capítulo 3 é a comunicação apresentada na II Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, realizada em 4 de junho de 1961, no auditório do

Sindicato dos Metalúrgicos. Foi publicado previamente por Anhembi, n. 128, julho de 1961, p. 246-258.

A formação da frágil República brasileira (1889-1964)

A proclamação da República em 15 de novembro de 1889 se deu sem grandes rupturas, ele apareceu no imaginário popular como mais um desfile militar, e o povo ficou sem saber o que estava acontecendo (Lima Barreto, 1922). No ano anterior houve a abolição formal do trabalho escravo, mas a grande propriedade da terra permaneceu intacta (Prado Jr, 2011). Os republicanos brasileiros fizeram um “malabarismo” enorme: eram a favor da abolição do trabalho escravo, mas não tocaram no tema da grande propriedade da terra.

Os historiadores marxistas veem na proclamação da República uma vitória do povo brasileiro, porém ressaltam mais a continuidade do que a descontinuidade. Poderíamos relembrar a autocracia política, onde as decisões são tomadas “de cima para baixo”, sem participação popular, a ausência de uma reforma agrária, não houve emancipação econômica da nação, e não houve a resolução da “integração do negro na sociedade de classes”, para usar os termos de Fernandes (1978). Enfim, a “República velha” preservou muitos dos traços crônicos da formação social brasileira.

Lima Barreto tinha bastante desconfiança em relação a possibilidade da república inserir as massas na escola num país como o Brasil. Para este escritor, aliás bastante atual, o Brasil não fez um acerto de contas com o seu passado. O livro “Triste fim de Policarpo Quaresma”, ao fim e ao cabo, é uma caricatura precisa das contradições da República Velha: os escravos “libertos” são jogados a própria sorte, os imigrantes “roubam” o lugar do povo, a terra não é repartida, os cortiços não são superados, a miséria continua fazendo parte da realidade brasileira, os militares ocupam os cargos de melhor remuneração no Estado, o coronelismo e compadrio no serviço “público” seguem com força, a corrupção dá a tônica do Estado, as eleições seguem fraudulentas, há repressão aos estudantes e aos movimentos populares nascentes (Lima Barreto, 1911, Lima Barreto, 1919 e Lima Barreto, 1922). Enfim, a República Velha pouco alterou os traços fundamentais da sociedade brasileira.

Policarpo Quaresma tem muitas ideias para fazer o Brasil dar certo, chega a propor uma reforma agrária para os “desvalidos da sorte” (e esta dá certo!), propõe que a língua brasileira seja o Tupi-guarani. Propõe também educação de qualidade para o povão. Ele que era o mais nacionalista de todos os militares, acaba sendo fuzilado por traição à pátria (Lima Barreto, 1911). Uma visão bastante pessimista, mas muito realista e atual sobre a dificuldade de romper com as marcas – gravadas a ferro e fogo – do nosso passado colonial e fazer o Brasil dar certo.

Uma das marcas mais importantes da “República Velha” é certamente o genocídio de Belo Monte-Canudos. Mal havia começado a República e os militares empreenderam uma grande campanha para exterminar o povoado de Belo Monte, liderado por Antonio Conselheiro, que fundou “A comuna mística” (Macedo e Maestri, 2004). O exército “republicano” teve que organizar 5 expedições para acabar com o povoado. Nas primeiras 4 expedições o exército sofreu derrotas acachapantes. Um verdadeiro arsenal de guerra foi montado para reprimir Canudos da 4ª para a 5ª expedição. As melhores metralhadoras da época foram importadas para exterminar o povoado.

Mas se é verdade que o Brasil é um país de grandes continuidades, há descontinuidades na continuidade deste período. Dentre as contradições externas, Nelson Sodré (1963) destaca as duas guerras mundiais e a grande crise de 1929. Elas foram decisivas para permitir a industrialização do país e a formação do nosso Estado e o florescimento de ideais nacionalistas, representados principalmente na figura de Getúlio Vargas. Dentre as contradições internas, podemos destacar o surgimento de uma burguesia industrial nativa, as lutas internas pelo trabalho assalariado livre, a propagação de ideias nacionalistas, o surgimento do tenentismo, a formação do movimento sindical, de novos partidos políticos e as novas propostas de educação pelos liberais, republicanos, anarquistas, socialistas e comunistas.

Florestan Fernandes vê neste longo processo uma revolução social. E observa que o mesmo não ocorreu na educação. Desde o final do século XIX:

estamos envolvidos em um mesmo processo de revolução social, que afeta nossa filosofia de vida, nosso regime de trabalho, nosso sistema econômico, nossa ordem política e a estrutura social da comunidade nacional. No entanto, através dos vários episódios sucessivos, que encadearam nesse mesmo processo a abolição da escravatura, a universalização do trabalho livre, a proclamação da República, sedições político-militares, a industrialização ou a urbanização de várias regiões do País, nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social (Fernandes, 2020, p. 96).

Antonio Candido (1984) vê uma positividade educacional na Revolução de 1930. Num país que a cultura era uma espécie de propriedade das oligarquias rurais e seus filhos, com a expansão das escolas médias, do ensino técnico e com a criação das universidades. Para ele, houve sem dúvida aumento ponderável de escolas médias, bem como do ensino técnico sistematizado. E a situação se tornou mais favorável no ensino superior, onde a criação das universidades (a partir da de São Paulo em 1934) alterou o esquema tradicional das elites. (Candido, 1984, p. 28-29).

Porém, é preciso destacar que no início da República os latifundiários e boa parte da Igreja Católica juntaram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, gratuito e de qualidade. A burguesia industrial lutou pela formação de um sistema educacional a sua imagem e semelhança. Num país miserável, se formou uma educação miserável (Minto, 2015). Todos os possíveis “excessos” e “arroubos” nas propostas educacionais foram eliminados, adequando a educação à nossa particularidade miserável, sem grandes ajustes do sistema nacional de ensino a uma era de revolução social a (Fernandes, [1966] 2020).

É preciso lembrar que a Igreja Católica tinha muita desconfiança da proclamação da República. A formação de um Estado laico e a promoção de educação pública significaria a perda do controle da “educação” e de sua influência no Estado. Dizem que uma das reações da Igreja foi a construção do Cristo Redentor (1922-1931).

Fora do espectro marxista, mas com certa influência do marxismo, o pesquisador Jorge Nagle (2013) fez um amplo estudo sobre a formação dos sistemas educacionais estatais e as reformas nacionais no período de 1889-1930.

Chegamos a criar “Templos da civilização” no início da república, na bela expressão de Rosa de Fátima Souza (1998). Escolas em locais bastante visíveis, em geral próximas a prefeitura, escolas-modelo, que supostamente iriam irradiar a educação

republicana. Mas estes tempos republicanos eram para poucos (Castanho, 2011), não chegamos a difundir a educação para as massas, elas ficaram de fora, apenas “contemplando” (Novaes, 2020).

Darcy Ribeiro (2019) destaca principalmente as negativas da República Velha. Ele observa as artimanhas das classes proprietárias neste período para impedir a formação de um sistema público de educação. Uma delas é a descentralização da educação – típica ação contra a educação. Dermeval Saviani (2006) chega a conclusões parecidas.

A educação foi atribuída aos Estados da federação, ou seja, ela não iria acontecer, uma vez que as oligarquias regionais tinham pouco interesse em educação as massas. Para ele, mais uma vez é abortada a possibilidade de educar o povo.

Em suas palavras, carregadas de ironia para demonstrar a sagacidade educacional das nossas “elites”, observa que elas entregaram a educação fundamental exatamente aos menos interessados em educar o povo, ao governo municipal e ao estadual. E prossigue:

Pois bem, prestem atenção, e se edifiquem com a sabedoria que os nossos maiores revelam neste passo: ao entregar a educação primária exatamente àqueles que não queriam educar ninguém – porque achavam uma inutilidade ensinar o povo a ler, escrever e contar – ao entregar exatamente a eles – ao prefeito e ao governador – a tarefa de generalizar a educação

primária, a condenavam ao fracasso, tudo isso sem admitir, jamais, que seu imposto era precisamente este (Ribeiro, 2019, p. 45-46).

Anísio Teixeira (1986), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública, foi taxado na época de “comunista” e se estivesse vivo seria novamente estigmatizado. Ele percebeu de alguma forma o peso político do latifúndio no bloqueio a formação do sistema público de ensino na República velha e das forças da “conspiração” no período 1930-60. Percebeu também o papel da ditadura de 1964 no bloqueio a implantação deste sistema público. Já há indícios fortes que ele foi uma de suas vítimas. Anísio Teixeira é certamente o liberal que mais sofreu derrotas. Foi derrotado em seus projetos na Bahia, Rio de Janeiro, na LDB de 1961 (como veremos mais a frente), na UnB e obviamente a grande derrota, o golpe de 1964, que custou sua vida.

Darcy Ribeiro (2019) demonstrou em “Sobre o óbvio” a relação entre a questão agrária e a questão social, e dentro desta a questão educacional. Para as classes proprietárias de terras era importante manter o povão na mais profunda ignorância e miséria. Primeiro porque o latifúndio não necessita de muita mão de obra qualificada. Segundo porquê do ponto de vista político, em países como o Brasil, uma escola pública de qualidade poderia “conscientizar” o povão sobre os seus problemas fundamentais, dentre eles a posse e uso da terra, isto é, a questão agrária e as lutas para

superação do problema agrário brasileiro (Novaes, 2020).

Maria Xavier (1990) também nos dá pistas interessantes sobre o peso político do latifúndio no bloqueio à formação de um sistema educacional republicano. A calibragem da educação, de acordo com as necessidades educacionais e de qualificação da força de trabalho, num capitalismo dependente e associado como o Brasil, foram analisadas por ela. As propostas dos pioneiros foram consideradas um “excesso” para as necessidades das burguesia industrial nascente.

Roberto Leher (2012), a partir da interpretação da obra de Florestan Fernandes, tem se preocupado em analisar os entraves que impossibilitaram a real universalização da educação pública, gratuita, laica e unitária no Brasil.

As reformas educacionais propostas pelos assim denominados “Pioneiros da Educação” nos anos 1930 foram consideradas muito à esquerda das expectativas das classes proprietárias e seus intelectuais orgânicos, que ocupavam postos no executivo, legislativo e judiciário. Os intelectuais orgânicos da Igreja Católica foram os primeiros a deixar o grupo dos pioneiros e a romper com a proposta. As tentativas de Reforma educacional de Anísio Teixeira nos anos 1920 foram bloqueadas (Nagle, 2013), não havendo “clima social” para sua implementação.

A política educacional do 1º Governo Vargas (1930-1945), dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas

contraditoriamente serviu significativamente para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (Castanho, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas Universidades Públicas. O povo seguiu analfabeto, ou na melhor das hipóteses, conseguia fazer um curso de qualificação para trabalhar na indústria nascente, que crescia a taxas elevadas.

De acordo com Frigotto (2011), Antonio Candido (1984) prefere caracterizar os ideais educacionais dominantes na década de 1930 como estando no campo da “reforma ampla” e não de uma “revolução educacional”. Nas palavras de Candido:

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje

isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959.
(Candido, 1984, p. 28)

E pondera que

[...] quinze ou vinte anos após o movimento revolucionário de 1930, e apesar do progresso havido, as oportunidades mais modestas ainda eram irrisórias, bastando mencionar que no decênio de 1940 os índices mais altos de escolarização primária (isto é, o número de crianças em idade escolar freqüentando efetivamente escolas) eram os de Santa Catarina e São Paulo, respectivamente 42% e 40% (Candido, 1984, p. 28).

Na bela síntese de Maria Ciavatta, que faz um balanço da nossa tragédia educacional ao longo de vários séculos:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e

administrativos, a meia-educação para a população (Ciavatta, 2011, p. 35).

De fato, “o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou” (Candido, 1984) e para Ciavatta (2011), nossa “meia-educação” produziu uma “dívida secular”. Esses eram os principais motivos – para Florestan Fernandes - para a realização de cruzadas em defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, conforme veremos a seguir.

**As cruzadas de Florestan Fernandes em defesa da
escola pública nos anos 1950-60**



Campanha em defesa da escola pública – 1960 –
Acervo Ufscar. Florestan é o 2º no alto, da direita
para a esquerda.

A luta pela escola pública, gratuita, laica, universal vinha sendo travado desde o final do século XIX e se intensificou nas décadas de 1920-30. Infelizmente, por não haver avanços expressivos e

significativos, ainda está nas agendas políticas da esquerda como uma das prioridades para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária no século XXI. Como os pesquisadores Marcelo Totti e Fabiana Rodrigues irão comentar a vida e obra de Florestan nos anos 1950-60 neste livro, seremos breves nesta seção.

Acreditamos que Florestan Fernandes já era marxista nos anos 1950. Não é possível dividir sua obra em Florestan “maduro” e “jovem”. Porém, é preciso salientar que naquele período ele ainda carregava uma certa esperança que a sociedade brasileira poderia “evoluir”, sem grandes rupturas. Acreditava que poderia haver um “Estado democrático” ou a “democratização” do Brasil (Fernandes, [1966] 2020).

Nesse momento sua teoria portava certas doses de ecletismo, combinando Marx, com Weber e Durkheim. Nos anos 1950-60 seu pensamento socioeducacional foi de alguma forma influenciado pelas ideias do intelectual húngaro Karl Mannheim (1893-1947), e sua expectativa, era de uma evolução da sociedade brasileira, sem rupturas.

Para Leher (2012), nos anos 1950 Florestan ainda não havia apreendido uma categoria que posteriormente se tornaria central: capitalismo dependente. Mesmo assim, sua teoria carrega uma grande unidade. Mais precisamente:

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 (Leher, 2012, p. 1161).

A contrarrevolução de 1964 varreu do mapa a esperança de um pacto com a burguesia nativa ou uma “democratização” crescente da sociedade brasileira e teve consequências profundas na teoria de Florestan Fernandes.

Nosso capitalismo dependente e associado não permitiria uma “revolução democrático burguesa”, ao contrário, a burguesia nativa era autocrática, antinacional e antipopular. Ela não iria realizar as tarefas das burguesias nacionais: construir o sistema educacional público, a saúde pública, melhorar as condições de trabalho, fazer a reforma agrária, acabar com a pobreza e miséria, etc. Ao que tudo indica, o golpe empresarial-militar de 1964 lhe permitiu dar um salto dialético na percepção das

particularidades do Brasil, da nossa autocracia e a necessidade de uma revolução socialista.

Florestan Fernandes participou ativamente dos principais momentos nos quais as mobilizações em prol da escola pública brasileira se fizeram presentes. Sua influência como intelectual e militante foi indispensável para o fomento da construção da “Campanha em Defesa da Escola Pública” deflagrada em 1959. Por esse motivo, Saviani (1996) afirma que as preocupações educacionais sempre estiveram em sua trajetória em todos os âmbitos de sua existência.

A “Campanha em Defesa da Escola Pública” foi proposta e construída em função da indignação provocada em diversos grupos da sociedade brasileira frente ao projeto substitutivo escrito pelo deputado federal Carlos Lacerda (UDN – União Democrática Nacional) no ano de 1958 como documento que visava pressupostos privatista vindos dos grupos compostos pelos donos das escolas privadas (profissionais e leigas) nos quais buscavam representatividade e espaços na “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Zanetic, 2006).

Nesse contexto, Florestan Fernandes e seus orientandos, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, deixaram o gabinete de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP) – “lugar que serve somente aos interesses das classes dirigentes e para elaboração de pesquisas de essência exclusivista contida ao ambiente e às regras impostas ao ensino superior no Brasil” – para se aproximarem e dialogarem

com o povo e suas reais necessidades nas ruas e auditórios em todo o país (Fernandes, 2019).

Por causa desse levante, Florestan Fernandes e seu grupo, junto aos liberais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Roque Spencer Maciel, Laerte Ramos de Carvalho, com o grupo do Jornal Folha de São Paulo, na etapa final da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961), indo contra as propostas do “Substitutivo Lacerda”, organizaram-se contra as investidas e intenções políticas do grupo privatistas. As demandas levantadas pelo deputado Carlos Lacerda iam ao encontro dos desejos das escolas particulares (que, para Florestan Fernandes, não passavam de empresas que visavam transformar um direito do cidadão em mercadoria e, conseqüentemente, visar somente ao lucro), as quais focalizavam uma fatia dos investimentos oriundos do Estado.

Apesar das demandas defendidas pelo grupo de Florestan Fernandes, por se posicionarem como socialistas e não dialogarem integralmente com o posicionamento dos liberais (naquele momento, representados em grande parte pelos famosos pioneiros da educação de 1932, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo), viam as reivindicações do grupo aliado como condições essenciais para o desenvolvimento da nação e do Estado democrático (Okumura, 2019).

Florestan Fernandes comenta que os debates e ações organizadas pelo grupo pareciam uma verdadeira “cruzada”, chegando a arrastar uma delegação dos participantes até a capital brasileira, Brasília. A delegação tinha como objetivo abordar – primeiro – o Congresso, e depois buscar o apoio do presidente João Goulart para frear a tramitação do projeto educacional privatista (Okumura, 2019).

As reivindicações preconizadas pelo grupo encabeçado por Florestan Fernandes objetivavam: a) a qualidade e a eficácia do ensino por meio de melhores condições para a escola pública visto que vivemos num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação que pode, se obter a exclusividade da destinação da verba pública ao ensino público, produzir um ensino de mais qualidade, sem restrições econômicas, raciais e religiosas, aos indivíduos de toda a camada popular e b) a pretensão de impedir que o Estado Democrático continuasse aprisionado pelos interesses particularistas de classe na esfera educacional, tendo mais autonomia na elaboração que competem as ações administrativas e políticas diante da improdutividade e destinação dos recursos oficiais direcionados a educação nacional (Fernandes, [1966] 2020).

Florestan Fernandes e seu “grupo” lutava por melhores condições básicas para a formação do Estado democrático. Ele entendia que, diante a realidade educacional brasileira, havia uma

necessidade de profundas transformações, a qual denominava de “revolução educacional”.

Para ele, a presença da escola particular (naquele momento em grande medida escolas confessionais) no Brasil não era um problema, pois ele respeitava o trabalho realizado por essas instituições, contudo, a questão fulcral era a proposta que visava a destinação da verba pública às escolas privadas em detrimento da oportunidade de expansão do atendimento escolar e do desenvolvimento da qualidade educacional brasileira que poderia ser melhorada, tornando mais acessível à população. Isso só ocorreria se a verba pública fosse exclusivamente destinada ao setor público. É preciso salientar que naquele momento o peso da educação privada ainda era pequeno, nada comparado ao que viria a acontecer nas décadas seguintes.

A campanha também visou, além de despertar e esclarecer a importância da questão educacional aos educadores e a população. Visou impedir a degradação do sistema público e a crescente dominação dos jovens por meio de ideologias explicitamente religiosas diante da necessidade de ofertar uma formação com bases democráticas (ensino laico) que era oferecido pela escola pública.

Para Florestan Fernandes, os pressupostos da campanha tinham fundamental importância porque evidenciavam, além dos questões principais

aqui já citadas: a) o direito ao acesso à educação pública, de qualidade e laica e b) o papel do Estado democrático na intervenção no processo histórico brasileiro, tratando o acesso à educação não como privilégio de poucos, mas como direito de instrução numa sociedade letrada, democrática, tecnológica e industrial.

Ele analisa as possíveis consequências da vitória do projeto de Carlos Lacerda alertando que a dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação brasileira, iria prejudicar diretamente o desenvolvimento necessário para um projeto de democratização do ensino. O Estado e suas responsabilidades educacionais frente a escassez de meios para atender as necessidades reais e avanços para a consolidação de uma sociedade democrática e mais igualitária no que refere-se ao acesso ao ensino. Sem tal exclusividade na destinação da verba pública, mais uma vez perderíamos a chance histórica de criar as condições objetivas para a efetivação desse projeto. Além de contemplar diretamente interesses vindos dos proprietários das escolas privadas (confessionais e leigas), tornará impossível a distribuição de novas oportunidades educacionais mais justas ou qualitativas. O subaproveitamento dessa oportunidade de avanços educacionais no Brasil resultará no aprofundamento da desigualdade, pois a população pobre não tem condições de ir e permanecer na escola nem mesmo quando há acesso gratuito nos arredores de seus lares, pois a condição

de vida desses grupos não os permitem acesso e permanência estudantil por falta de subsídios que o Estado poderia ofertar (Fernandes, [1966] 2020).

Florestan Fernandes e seus orientados, para atingir os objetivos da campanha, realizaram uma verdadeira cruzada pelo país. Participaram de 39 conferências, 4 comunicações sobre temas relacionados a educação, 3 participações em mesas-redondas (em canais televisivos) e 2 mesas-redondas em recintos fechados, 1 exposição no decorrer de um comício (realizado por entidades sindicais operárias), 5 conferências que debateram os problemas educacionais brasileiros. As conferências foram realizadas no Estado de São Paulo (capital e interior) e em diversas capitais e outros Estados brasileiros.

A participação de Florestan Fernandes na “Campanha em Defesa da Escola Pública” representou o início da sua luta em dois frentes: “dentro” da universidade pública, como sociólogo, como cientista e como técnico, tinha grande importância nos espaços de debate e na sua atuação como e “fora” da universidade, através de uma luta organizada e consciente no seu tempo histórico tendo em vista a superação dos problemas crônicos do país.

A contrarrevolução de 1964 e as campanhas em defesa da escola pública nos anos 1980-90

Para Florestan Fernandes, a contrarrevolução de 1964 é o momento decisivo da nossa história. O golpe empresarial-militar interrompe definitivamente o tímido sentido público da educação que se tentou construir até 1961.

De lá para cá, há uma expansão precarizada da educação básica, o empresariamento da gestão educacional, o estímulo ao ensino médio pago e a criação das condições gerais de reprodução ao ensino superior privado como mercadoria (Germano, 2002; Rodrigues e Braga, 2018). As políticas de educação de Jovens e Adultos, com certo grau de politização nos anos 1950-60, são convertidas no despolitizado Mobral.

No contexto da Guerra fria e da implementação de doutrina de segurança nacional, que visava combater o pensamento comunista, é implementada a educação moral e cívica, multiplicam-se os acordos com o império estado-unidense. Há uma grande impulso ao ensino superior privado e as universidades públicas passam por um amplo processo de reestruturação, que visa adequá-las a nova fase do capitalismo mundial (Novaes, 2019).

O combate da classe trabalhadora e dos intelectuais militantes nas trevas durou 21 anos. Muita gente morreu, foi torturada, foi para o exílio, inclusive Florestan Fernandes. A criação das Comunidades

Eclesiais de Base - CEBs, as lutas por terra, o “novo” sindicalismo, as lutas contra a carestia, as lutas dos seringueiros, as lutas pelas diretas já, as lutas pela redemocratização, a criação do PT, etc. não foram suficientes para acertar contas com a ditadura. Ao contrário, ela se institucionalizou, produzindo uma transição sem rupturas.

Mesmo assim era preciso se reerguer e tentar mais uma vez fazer o Brasil dar certo. A década de 1980 certamente foi a década das lutas pela educação. E novamente estará lá o nosso Sísifo – Florestan Fernandes – empurrando a pedra em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Ele participou direta ou indiretamente dos Fóruns em Defesa da Escola Pública e de todas as batalhas na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88, como deputado constituinte.

O Florestan dos anos 1980 certamente teve ganhos teóricos fundamentais. Voltou mais vigoroso teoricamente. Afirmamos em Okumura e Novaes (2019) que há uma evolução dialética do seu pensamento e de suas lutas nos anos 1980-90. Esta evolução, ao mesmo tempo preserva elementos do seu pensamento dos anos 1930-50, os aprimora, produzindo uma evolução na forma de pensar e sistematizar a particularidade da realidade brasileira e a urgência de uma revolução, num país de capitalismo associado.

Infelizmente Florestan Fernandes faleceu em 1995. De lá para cá a questão educacional brasileira ganhou uma nova complexidade e ares de uma tragédia aprofundada.

Se no início da República (1889) os latifundiários e boa parte da Igreja Católica juntaram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, gratuito, laico, universal e de qualidade, a partir dos anos 1970, as grandes corporações educacionais passam a entrar também na fileira do que Florestan chama de forças privatistas, em franca oposição a formação de um sistema público e universal de educação. Mais recentemente, corporações transnacionais da educação, Institutos, Fundações, ONGs, setores hegemônicos das igrejas neopentecostais e os neofascistas entraram nesta esteira, enquanto que parcelas dos fragilizados e cambaleados partidos de esquerda, da igreja católica, dos intelectuais militantes e movimentos sociais organizados defendem a escola pública, gratuita e de qualidade.

Florestan percebeu muito rapidamente “a conspiração contra a escola pública”, daí a atualidade do seu texto. Sua inserção nas lutas daquele tempo histórico e sua pesquisa educacional conseguiram delinear, ainda sem a precisão dos contornos que só alcançaria nos anos 1980, a questão educacional brasileira.

Por fim, a luta pela educação emancipatória contemporaneamente exigirá da classe trabalhadora atingida pelo capital a retomada das rédeas educacionais, dentro de uma luta mais ampla pelo controle social da produção e reprodução da vida. Bandeiras como a gratuidade da educação, a gestão

democrática do sistema educacional, a desmercantilização completa da educação e da vida, o uso dos fundos públicos para a promoção da educação pública, melhores condições de trabalho para os educadores, relevância da pesquisa científica, novo sentido ao ensino e extensão nas universidades públicas devem ser erguidas. Nada mais nada menos que colocar na ordem do dia o sentido da educação pública. Esta luta organizada poderá nos levar a percepção da necessidade e urgência da luta pela educação para além do capital em escala internacional, não só para combater o coronavírus e a pandemia do bolsonarismo, mas para combater o capitalismo financeirizado. Eis aí o desafio das cruzadas em defesa da escola pública nestes tempos sombrios, nesta Era da barbárie. Viva Florestan Fernandes!

Referências

CANDIDO, Antonio. A revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CASTANHO, Sérgio. Transformações históricas da escola pública no Brasil ou: como chegamos à escola estatal que temos? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.87-108.

CIAVATTA, Maria. *A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA*. In: TIRIBA, Lia.; CIAVATTA, Maria. (orgs). Brasília: Liber livro e UFF, 2011, p. 225-56.

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

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

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978, 3ª edição.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERNANDES, Florestan. *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX*. Revista Brasileira de Educação, 16 n. 46 jan.-abr. 2011.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Educação & Sociedade*, 2012, vol.33, n.121, pp.1157-1173.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Triste fim de polícarpo quaresma*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1911.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Três gênios de secretaria*. 1919.

LIMA BARRETO, Afonso Henriques. *Os Bruzundangas*. Rio de Janeiro: 1922.

MACEDO, José Rivair.; MAESTRI, Mario. *Belo Monte. Uma História da Guerra de Canudos*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MINTO, L. W. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na 1ª república*. São Paulo: Edusp, 2013.

NETTO, José Paulo. *Ditadura e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2015. 15ª edição.

NOVAES, Henrique Tahan. Posfácio - Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do PRONERA. In: RODRIGUES, S.; DIAS, F. (orgs.) *Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da educação do campo*. Marília: Lutas anticapital, 2020.

NOVAES, Henrique Tahan. *Reatando um fio interrompido – a relação universidade movimentos sociais na América Latina*: Marília: Lutas anticapital, 2019. 2ª edição.

OKUMURA, Julio Hideyshi. *Florestan Fernandes na assembleia nacional constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional*, 2019. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2019.

OKUMURA, Julio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Apresentação. In: FERNANDES, F. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

RODRIGUES, Fabiana.; BRAGA, Lucelma. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais da transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 308-315, mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Florestan Fernandes e a educação*. Revista de Estudos avançados, vol.10 no.26, Jan./Apr. 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.) O

legado educacional do século XX. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Revista Adusp*, jan. 2006.

**Entre a academia e a militância:
a trajetória de Florestan Fernandes
nos anos 1950**

Marcelo Augusto Totti³

*Queria ser professor e poderia atingir esse
objetivo através de vários cursos.
O meu vago socialismo levou-me a
pensar que poderia conciliar as duas coisas,
a necessidade de ter uma profissão e
o anseio reformista de **modificar a sociedade**,
cuja natureza eu não conhecia bem,
mas me impulsionava na escolha das alternativas.
Decidi-me pela seção de ciências sociais
da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
(FERNANDES, 1994, p.127-grifos do autor)*

Os anos 1950 foi um período de intensas transformações na sociedade brasileira, nesse período que se retomaram eleições periódicas, mesmo sem a participação do Partido Comunista Brasileira, que ainda estava na clandestinidade. Iniciou-se uma

³ Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia Universidade Estadual Paulista /Unesp.

industrialização mais pujante, a formação de uma sociedade civil mais sólida com sindicatos de trabalhadores, ligas camponesas e imprensa livre.

Nesse contexto, Florestan Fernandes já havia publicado em 1949 o resultado de sua dissertação de mestrado sobre *A organização social dos tupinambás* defendida em 1947, livro de enorme repercussão acadêmica e intelectual, podemos exemplificar nas palavras de Claude Lévi-Strauss⁴ quando teve acesso ao livro (CERQUEIRA, 2004, p. 48) “disse tratar-se de uma obra que havia revolucionado a Antropologia”. Certamente o trabalho que Florestan Fernandes realizou foi um pouco incomum aos padrões da sociologia naquele período, ele reconstruiu a organização dos Tupinambás, povo que havia sido instinto no século XVIII, através da utilização rigorosa de métodos científicos “a partir dos mesmo material utilizado pelos paleontólogos, biólogos e antropólogos que estudavam aspectos particulares dela” (idem).

O trabalho sobre a organização dos Tupinambás, escrito aos 27 anos de idade, dava as credenciais necessárias para seguir adiante na carreira acadêmica e galgar novos desafios, de forma mais aprofundada e com aspectos mais teóricos de

⁴ Claude Lévi-Strauss foi um dos mais importantes e renomados antropólogos do século passado, sendo um dos fundadores da chamada Antropologia estruturalista e lecionou na Universidade de São Paulo nos anos 1930. Sua estada no Brasil resultou no livro *Tristes Trópicos* fruto de suas pesquisas etnográficas com os índios brasileiros.

consolidação e maturidade da elaboração do artesanato sociológico. De um trabalho de comunidade, com reconstrução de uma sociedade a partir dos relatos de viajantes, cronistas e documentos do período, o trabalho de doutoramento deveria dar contribuições mais sensíveis e pertinentes ao desenvolvimento científico da sociologia;

A monografia sobre A Função social da Guerra na Sociedade Tupinambá tinha outra significação teórica, em sim mesma e para mim. Foi a primeira tentativa que fiz de 'sair do chinelo' e de enfrentar o trabalho de elaboração teórica propriamente dito. A teoria que estava em jogo era a teoria da solidariedade coletiva nas sociedades tribais. E é alguma coisa que eu só podia fazer depois de ter completado um trabalho de reconstrução pura e simples, como no livro anterior. (FERNANDES, 1978, p.87)

O trabalho de mestrado dava-lhe as condições e o alicerce necessário para realizar uma sistematização teórica mais condensada e avançar na contribuição científica da sociologia no Brasil. Esse trabalho foi duramente criticado por vários setores da intelectualidade, visto como um trabalho meramente funcionalista, ao qual é repellido pelo próprio autor; “embora hoje ele pareça um trabalho menos importante porque hoje se condena de maneira preconceituosa e dogmática toda a espécie de análise funcional” (FERNANDES, 1978, p.87), esse livro enquanto

contribuição teórica teria sido seu trabalho mais rigoroso.

Para ele, as críticas seriam infundadas devido ao caráter sincrônico do trabalho, análise interpretativa e analítica de uma mudança concreta no tempo e na vida da sociedade tribal não poderia ser realizada pela perspectiva dialética, pois sua intenção não era estudar o processo de transformação da sociedade e muito menos o processo de transformação dentro de uma totalidade. Ali procurou-se compreender como a sociedade recuperava o passado de maneira incessante para inclusive renovar-se, essa renovação ocorria mantendo suas bases estruturais “o fluxo da vida social une o que se perpetua e o que se renova através de um padrão estático de equilíbrio de personalidade, da economia, da sociedade e da cultura” (idem). O sociólogo buscava entender como as formas culturais do passado são recuperadas na vida indígena presente não para negá-la, mas para ser fonte de inovação e modernização, “onde ele estabeleceu a relação entre a análise funcional e o marxismo” (MARTINS, 1987, p.55).

A tese de doutorado rendeu-lhe além de reconhecimento acadêmico, prestígio institucional e ainda em sua fase de conclusão recebe um convite para participar de uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil, encomendada pela Unesco ao professor Roger Bastide. Como a tese estava em fase de conclusão e havia muito trabalho pela frente, aliado ao projeto iniciado sobre os sírio e libaneses demandava e os

recursos oferecidos a Bastide pela Unesp eram insuficientes, recusa de imediato a oferta. Bastide fora professor de Florestan durante 4 anos de graduação e no diálogo que mantiveram ao final da conversa Bastide faria uma pergunta fatal: “o senhor não aceita só escrever, eu colho os dados para o senhor” a comoção tomou conta de Florestan “saíram lágrimas dos meus olhos. Aí eu me levantei e lhe respondi: ‘está bem, o senhor venceu’” (FERNANDES, 1978, p. 94).

Roger Bastide era um sociólogo francês renovado, de grande estirpe e que havia empreendido diversos trabalhos sobre as religiões afro-descentes e estava se oferecendo a ser auxiliar de pesquisa Florestan, o “reconhecimento do mestre foi mais forte que qualquer consideração relativa à falta de tempo e, o que é mais importante, à disponibilidade para aceitar as precárias condições financeiras de realização do trabalho” (GARCIA, 2002, p.131).

O interesse da Unesco partia de um pressuposto de que as relações raciais no Brasil eram menos conflituosas e mais harmônica, a miscigenação, a ausência de uma segregação mais forte como a experiência norte-americanas davam indícios de que os conflitos raciais não eram tão intensos e que essa realidade merecia ser estudada mais de perto. Foi nesse espírito que se deu o convite a Roger Bastide, tendo ainda o complicador da falta de recursos para o desenvolvimento da pesquisa.

Mesmo diante das dificuldades, a pesquisa foi realizada com um grupo de colaboradores em que

apenas “Renato Jardim Moreira e Lucia Hermann foram remunerados, recebendo, cada um, quinhentos dólares pelo trabalho” esse valor era destinado aos dois coordenadores da pesquisa Roger Bastide e Florestan Fernandes que preferiram pagar os auxiliares, fora realmente um trabalho de “amor à ciência e amor às ‘minorias’” ... “passou dos índios aos negros” (SEREZA, 2005, p.101).

O trabalho foi árduo e intenso, com reuniões coletivas com as principais lideranças negras e pesquisadores na Universidade, o que levava a população negra para dentro Universidade não sendo apenas mero objeto de pesquisa, mas sujeito e participe do processo de elaboração dos questionários, formando comissões de discussões a cada 15 dias. Os questionaram e as entrevistas eram padronizados, apesar de Bastide apontar o elemento aleatório nas amostras como as “técnicas das entrevistas ocasionais com negros e brancos, durante o passeios, as corridas de táxi, as viagens de ônibus, como se fossem instantâneos das relações raciais em plena vida cotidiana” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p.22). A pesquisa chega a resultados promissores das relações raciais na cidade de São Paulo, contrariando as premissas da Unesco que apesar das diferenças com o racismo norte-americano, mantinha os resquícios do período escravocrata e que o preconceito se manifestava fundamental na estrutura social vigente criando uma barreira segregadora de preconceito de cor ao negro mantida pelo poder senhoril.

Branco e negro em São Paulo tornou-se ainda a primeira resposta suficiente forte para se contrapor à tese da democracia racial, sustentada pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, que exercera o papel de combater teses raciais reacionárias e deterministas da virada do século XIX para o XX, mas que via as relações raciais no Brasil privilegiando o olhar açucarado da ‘casa-grande’ em detrimento das dores da senzala (SEREZA, 2005, p.104-5)

A relação com Roger Bastide rendeu alguns embaraços a Florestan Fernandes, o sociólogo francês queria a transferência de Florestan para sua cadeira de Sociologia I⁵. Florestan era assistente da cadeira de Sociologia II desde 1945, sob a batuta de Fernando de Azevedo, Bastide tinha a intenção de voltar à França e queria preparar sua sucessão na cadeira de Sociologia I e Florestan era o nome ideal para sucedê-lo. Evidente que tal situação criou um certo constrangimento⁶ com

⁵ Esse período as Universidades eram regidas pelo sistema de cátedra. Os professores catedráticos escolhiam seus assistentes, poderiam demitir e admitir sem nenhum tipo de processo ou concurso, o que concentrava grande poder nas mãos dos seus titulares.

⁶ Essa visão não é consenso na literatura, Antonio Candido salienta que “a transferência se fez com o pleno acordo de Fernando de Azevedo, que sempre teve por ele a maior admiração e o mais profundo afeto” (CANDIDO, 2010, p. 351).

Fernando de Azevedo catedrático da cadeira de Sociologia II, até que a situação se acomodasse Florestan Fernandes teve que trabalhar simultaneamente nas duas cadeiras acumulando aulas e trabalho das duas cátedras.

Finalmente ao assumir o trabalho de assistente-catedrático⁷ na cadeira de Sociologia I, Florestan começa impor um estilo de pesquisa com enorme rigor científico e metodológico baseado em fundamentos empíricos, com um grupo de pesquisadores dedicados a remodelar as bases da sociologia brasileira e a formar o que fora denominado na literatura da chamada *Escola de Sociologia Paulista*. Essa denominação ocorre em virtude dos trabalhos coletivos realizados e da importância que tiveram “nas perguntas que nortearam suas pesquisas e suas interpretações do Brasil. Ela está no modo como a realidade foi problematizada pela interpretação sociológica, está nos temas de investigação que foram por ela definidos.” (MARTINS, 1998, p. 36). Mas, também, certamente essa denominação ficou marcada pelas polêmicas travadas com o sociólogo baiano

Optamos pela versão relatada por Sereza, que se baseia em depoimentos do próprio Florestan Fernandes.

⁷ Florestan assume a cátedra de Sociologia I interinamente em substituição a Roger Bastide, apenas em 1965 com a Livre-Docência assume definitivamente o cargo de professor catedrático com a tese sobre a Integração do negro na sociedade de classes.

Alberto Guerreiro Ramos e a disputa travada com o ISEB⁸ e o grupo carioca.

As polêmicas entre ambos ocorreram de maneira mais acirrada e pública no II Congresso Latino-Americano de Sociologia ocorrido em 1953, na cidade de São Paulo. Com uma perspectiva da sociologia ser um dos alavanches do desenvolvimento da nação, Guerreiro Ramos defendia que a sociologia fosse ligada aos interesses nacionais e de melhoria das condições de vida do povo, propondo uma sociologia de caráter particularista e de redenção da nacional.

O isebiano apresentou sete teses nesse congresso que procuravam redimensionar o estilo e o método de se fazer sociologia em nosso continente, dentre elas que a sociologia focar os problemas sociais de acordo com suas estruturas nacionais e regionais, seria desaconselhável aplicar recursos na práticas de pesquisas sobre minudências da vida social e que a previsão e o refinamento da sociologia decorrem da estruturas nacionais e regionais, “os métodos e procedimentos nos países latino-americanos devem estar incorporados com seus respectivos recursos de ordem econômica, adjunto de técnicos com o nível cultural comum de suas respectivas populações” (TOTTI, SANTOS, 2014). Todas suas propostas foram rechaçadas.

⁸ A criação Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) ocorre em 1955, funcionava com cursos livres de divulgação de ideias e existiam responsáveis pelas cadeiras, a cadeira de sociologia tinha no seu como o responsável Guerreiro Ramos.

Florestan faz duras críticas as teses apresentadas por Guerreiro Ramos, salientou que o sociólogo baiano queria elevar a sociologia a patamares pré-científicos, retrocedendo em termos metodológicos e científico com a adoção de estudos genéricos e simples, comenta Florestan

São evidentes as inconsistências das duas recomendações, diante das implicações fundamentais do conhecimento científico. Acima de tudo, ressalta a tendência a considerar impositivas as obrigações do sociólogo em relação a que deve lealdade, e, ao mesmo tempo, de negligenciar as obrigações dele, relacionadas com o sistema de normas e de valores do saber científico. Na verdade, atrás dessa tendência oculta-se uma formidável falácia. (FERNANDES, 1958, p.224)

A contenda entre ambos estava longe de ser apaziguada, estava relacionada a parâmetros aos quais a sociologia enquanto uma ciência deveria seguir; adotar modelos metodológico de caráter universal que dessem conta de aplicação de técnicas e modelos científicos em diferentes estruturas sociais ou um modelo de caráter nacional que abrangesse as necessidades de uma determinada estrutural: esse era o grande dilema. Florestan não descartava a necessidade dos estudos sociológicos focarem na realidade nacional, grande parte de sua obra foi direcionada para a análise das estruturas sociais da

realidade brasileira, mas lembrava que a ciência tem procedimentos metodológicos de caráter universal e a sociologia brasileira não diferia disso.

Esse debate se estende ao I Congresso Brasileiro de Sociologia no ano de 1954, realizado em conjunto com as festividades do IV Centenário da cidade de São Paulo. A temática do evento era diversa e Florestan Fernandes apresenta uma comunicação defendendo a retomada da sociologia⁹ na escola secundária, segundo o sociólogo as sociedades necessitavam de demandas que somente a lente e as técnicas sociológicas poderiam fornecer. Além disso, a escola contaria com instrumentos de determinados conhecimentos científicos para solução dos problemas sociais e educacionais que estariam mais adiantados em outros países.

Florestan argumenta que o ensino secundário no Brasil preenchia funções estáticas, tinha um caráter meramente auxiliar e dependente do restante do sistema de ensino e não cumpria o papel de uma educação dinâmica, que seria alcançado com o ensino da sociologia: “a ideia de introduzir inovações no currículo da escola secundária brasileira ganha outra significação, quando examinada à luz da própria influência construtiva da educação pelas ciências sociais em um país em formação, como o Brasil” (FERNANDES, 1955, p.105).

⁹ A sociologia fora retirada do currículo na reforma Capanema em 1942.

De outro lado, Guerreiro Ramos apesar de considerar que seria ideal a divulgação dos estudos sociológicos na escola secundária, questiona as condições de oferecimento dessa disciplina diante da realidade brasileira. Para o sociólogo baiano ocorria uma alienação da sociologia brasileira para com a realidade nacional tanto na formação, como na metodologia e os manuais estariam atrelados aos pressupostos teóricos estrangeiros¹⁰, que levou Guerreiro Ramos a classificar a sociologia brasileira como enlatada. Assim, defendia que o ensino da sociologia “desenvolva no educando a capacidade de autonomia e de assenhoramento das forças particulares da sociedade em que vive. O ensino da sociologia não deve distrair o educando da tarefa essencial de promoção da autarquia do seu país” (RAMOS, 1994, p. 128).

O Congresso além de aprovar a introdução da Sociologia como disciplina regular no ensino secundário, colocou a comunicação de Florestan como referência para inquéritos e estudos para as seções estaduais da Sociedade Brasileira de Sociologia e como documento dos sociólogos brasileiros a ser

¹⁰ A crítica mais ácida realizada por Guerreiro Ramos é de que a sociologia brasileira empunhada por Florestan Fernandes era enlatada, utilizava-se de métodos e técnicas estrangeiras sem o devido conhecimento da realidade nacional. Essa prática era comum nos manuais de sociologia, que utilizavam teorias, exemplificações da realidade francesa sem devida conexão com a realidade nacional.

encaminhados para a Câmara dos Deputados para providências quanto a inclusão da Sociologia como disciplina regular no ensino secundário.

Fruto das polêmicas com Guerreiro Ramos publica *A Etnologia e a Sociologia no Brasil e Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*, que é um texto mais teórico onde procura avançar na discussão metodológica-teórica da sociologia. Um fato inusitado foi a criação em 1958 do grupo do Capital, o grupo criado inicialmente José Arthur Gianotti que havia voltado da França e tinha tido contado com as correntes marxistas críticas ao marxismo soviético. O grupo de estudos continha apenas jovens intelectuais, muito deles em busca de afirmação e “inserção no debate universitário brasileiro do materialismo e da dialética em oposição ao estrutural-funcionalismo herdado da formação predominante francesa” (SOARES, 1997, p.62).

O fato curioso é que o grupo do Capital contavam com inúmeros assistentes de Florestan e nem por isso se acharam na obrigação de convidar o mestre, segundo um dos membros Florestan não era marxista ou que seu marxismo era “demasiadamente técnico” Em que pese tal afirmativa sobre o marxismo de Florestan, havia uma premissa da chamada *Escola de Sociologia Paulista* que o método dependeria da escolha do objeto de sua análise, assim, conforme já apontamos acima em citação do sociólogo uspiano sobre o funcionalismo. Nessa perspectiva, seria impraticável para uma pesquisa reconstruir a vida

social dos Tupinambás sob as lentes da dialética, ela seria mais um método disponível nas Ciências Sociais, em especial, para as pesquisas ligadas as transformações sociais. A intimidação com o professor catedrático e o desejo de autonomia dos jovens também foram fatores culminante para manter distância da sua participação, o que acabou criando certa competição:

A formação do grupo de estudos de Marx, à margem dos seus projetos, foi sentida por Florestan como o marco significativo na sua relação com os colegas mais jovens. Trata-se de um processo de afirmação de um grupo cujo valor intelectual ele conhecia e estimava. A competição, inerente ao campo intelectual, entretanto, havia sido incentivada na cadeira de Sociologia I pelo próprio Florestan Fernandes. Sua reação diante da revolução que se estava processando não ser outra senão mergulhar no estudo das novas correntes de pensamento contempladas pela geração dos jovens cientistas sociais. (SOARES, 1997, p.65)

Não obstante a criação do grupo do Capital à sua margem, mas toda uma mudança conjuntural e social do país que necessariamente fariam Florestan observar essa realidade com maior radicalidade e dar ênfase em seus escritos ao materialismo histórico¹¹. A

¹¹ Vale ressaltar que Florestan Fernandes conhecia o materialismo histórico e o pensamento de Marx foi o primeiro tradutor da Crítica da Economia Política em 1944.

retomada pode ser observada em sua tese de livre-docência para o concurso de cátedra sobre de *A integração no negro na sociedade classes*, outro fator pode ter contribuído foi a campanha em defesa da escola pública em 1959.

Essa campanha impulsionada pelo projeto substitutivo do então deputado pela Guanabara Carlos Lacerda, previa que pelos preceitos constitucionais o Estado não poderia exercer o monopólio educacional sendo também dever da família desempenhar seu papel educativo optando entre ensino público ou privado. Com isso, os recursos estatais também deveriam ser destinados as escolas privadas na mesma proporção que o investimento estatal fosse destinado à escola pública. O projeto tinha um caráter nitidamente privatista.

Florestan Fernandes já havia amadurecido o papel que a sociologia poderia desempenhar enquanto uma ciência aplicada aos moldes mannheimianos¹² do planejamento democrático e a campanha foi um momento de encarar a sociologia como ciência capaz de intervir na sociedade através de seus instrumentos teóricos. Para isso, Florestan mobiliza toda a cadeira de Sociologia I, com assistentes e demais colaboradores da Universidade de São Paulo e travam uma batalha na

¹² Refiro-me aqui ao sociólogo húngaro Karl Mannheim autor de *Ideologia e utopia* e diversos livros que balizaram a geração de Florestan.

sociedade civil contrariamente aos ideais privatistas do deputado udenista e da Igreja católica.

Foram realizadas inúmeros debates, palestras e estudos, afinal “a educação era considerada fator estratégico para o desenvolvimento do país” (ROMÃO, 2003, p.72). Com o lema: verba para pública para escola pública, a campanha teve enorme repercussão na sociedade civil e ganhou adesão de inúmeros intelectuais vinculados ao movimento dos educadores nos anos 1930, lançamento um novo manifesto, “mais uma vez convocados” e de setores da própria elite paulistana como o jornal O Estado de São Paulo.

A relação com os movimentos sociais também foi muito intensa, Florestan relata as inúmeras conferências com setores operários, líderes sindicais de diversos setores sociais fazendo uma inflexão na Universidade, de ir ao povo, “como intelectual aproveitei muito e, principalmente descobri que a sociologia precisa responder às expectativas que não devem nascer dos donos do poder, mas sim de critérios racionais de reforma, que levam em conta as Nação como um todo, ou das pressões históricas de grupos inconformistas” (FERNANDES, 1978, p.61).

Para Florestan Fernandes a educação popular seria um elemento definidor da diminuição das desigualdades sociais no país, justamente em virtude dessas desigualdades defenderá a noção de um Estado-educador, somente esse Estado-educador daria condições de uma democracia mais efetiva no Brasil. Florestan via na educação elemento impulsionador da

cidadania civil e política derivada das mudanças sociais tão necessárias ao país.

Na visão do sociólogo, o Brasil nos anos 1950 vinha passando uma revolução social, aumento do consumo de bens duráveis, tecnológicos, ocorria um avanço na sociedade e a educação não acompanhou esse ritmo de mudança, havia um descompasso entre ensino e condições sociais de existência, enquanto a sociedade passava por avanços capitalistas a educação ainda era baseada ainda em um modelo servil ocorrendo um divórcio entre ensino e condições de existência.

Para superar esses entraves ele propunha uma série de reformas a serem implementadas pela ciência aplicada, nesse caso a sociologia, que provocariam o que denominou de mudança cultural provocada. Eram reformas que passavam mudanças estruturais no sistema afim de garantir maiores oportunidade e ao mínimo deixar o processo mais equânime, com vista a uma sociedade mais democrática e equitativa.

Referências

CANDIDO, Antonio. **O jovem Florestan**. In: ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Florestan Fernandes: leituras e legados. São Paulo: Global, 2010.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. 4ª edição, São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, v. 1, n.1, 1954, São Paulo. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**, São Paulo, 1955.

FERNANDES, Florestan. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhembi, 1958

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

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.8, n.22, 1994.

GARCIA, Sylvia Gemignani. **Destino Ímpar**. Sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. 34, 2002.

MARTINS, Hermínio. A totalidade fora de lugar. In: D'Incao, Maria Angela. **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Unesp, 1987.

MARTINS, José de Souza. **Florestan**. Sociologia e consciência social no Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

ROMÃO, Wagner de Melo. **Sociologia e política acadêmica nos anos 1960**: a experiência do CESIT. São Paulo: Humanitas, 2003.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. **Florestan**. A inteligência militante. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOARES, Eliane Veras. **Florestan Fernandes**: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.

TOTTI, Marcelo :Augusto; SANTOS, Eder Fernando. Do debate entre Florestan e Guerreiros Ramos à análise dos compêndios de sociologia da década de 1930: alguns apontamentos e possíveis recontextualizações. **Aurora**, Marília, v.8, n.1, 2014.

Florestan Fernandes na Campanha em Defesa da Escola Pública: aprendizados sobre a formação social brasileira

Fabiana de Cássia Rodrigues¹³

Como um dos autores mais importantes da sociologia brasileira, a obra de Florestan Fernandes é objeto de debate acalorado. No que diz respeito às influências teóricas preponderantes e sobre o posicionamento político do autor diante dos temas estudados há diferentes posições no debate.

O evento realizado em 1986 na Unesp de Marília sobre a obra de Florestan Fernandes, que deu origem ao livro organizado por Maria Angela D'Incao *O saber militante*, registra bem essas distinções. O filósofo Gabriel Cohn (1987), afirma que em Florestan se encontra um ecletismo bem temperado, que mobiliza de maneira magistral procedimentos metodológicos e esquemas teóricos diferentes em função dos problemas levantados pela pesquisa. Já Bárbara Freitag (1987) defendeu que haveria um corte epistemológico, numa primeira fase marcada pelo referencial como de

¹³ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UNICAMP.

Durkheim, Weber, Mannheim, e numa segunda fase predominaria Marx, Engels e Lenin. Segundo a autora, nesta ruptura haveria uma mudança profunda de orientação na obra de Florestan, em especial após o Ato Institucional nº 5 de 1968.

Já Miriam Limoeiro Cardoso (1996) analisa a obra do sociólogo por um eixo que informa um crescente amadurecimento de sua compreensão acerca da problemática do capitalismo dependente que orienta sua análise sobre a formação social brasileira. Por esta via, desde os anos de 1950, Fernandes teria produzido uma teoria segunda a qual a forma de integração da sociedade brasileira na civilização ocidental moderna se deu de maneira particular e específica configurando um capitalismo dependente, com ramificações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Neste artigo, que dialoga com a presente publicação de *A conspiração contra a escola pública*, sigo a análise que o próprio Florestan Fernandes fez de sua obra, mais precisamente, verificando como ele mesmo avaliou sua participação na Campanha Nacional em defesa da escola pública e as decorrências deste envolvimento para seus estudos sobre a formação social brasileira, fundamentada principalmente em *A revolução burguesa no Brasil*.

Parto da ideia de que os problemas levantados e os encaminhamentos levados a cabo na obra de Florestan possuem relação tensa e criadora segundo o contexto histórico vivido, os dilemas enfrentados, bem como os rumos tomados pela história brasileira. Como

um autor intensamente vinculado aos desafios sociais de sua época, segundo uma posição crítica e militante, é ele mesmo que nos alerta:

Poderão objetar-me que essa orientação crítica e militante não aparece de maneira tão clara nos escritos que vão de 1942-1960. Pediria a esses leitores que procurassem ler melhor o que escrevi e ver se, por trás de um aparente empírico-criticismo ou de um sociologismo “experimentalista”, não havia uma firme intenção que cresce aos poucos, na medida em que abria espaço para defrontar-me com as inibições de uma sociedade tão opressiva e repressiva quanto a brasileira. (FERNANDES, 1977, p. 141)

No texto em que o autor relata sua versão da trajetória percorrida: *Em busca de uma sociologia crítica e militante*, presente no livro *A sociologia no Brasil*, Florestan Fernandes relatou de que maneira foram articulados sua posição de classe, desde sempre vinculada aos de baixo, e as possibilidades que a vida intelectual e universitária lhe abriu.

Assim, o autor descreve o combate travado ao longo das décadas em que esteve na Universidade, dentro dos limites que “ [...] alguém pode enfrentar o adversário dentro e através de uma rede institucional de poder, construída, mantida e dinamizada para neutralizar e destruir o pensamento crítico, com todas

as suas irradiações diretas e indiretas sobre a atuação militante.” (FERNANDES, 1977, p. 140)

Os limites à atuação crítica nos âmbitos da universidade são sociais e históricos, bem como se ligam à maneira como o ensino superior e a pesquisa apareceram e se desenvolveram naqueles anos. A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo originou-se de um ensino transplantado, nas rédeas de uma colonização cultural fortíssima, em que se lia e estudava a partir de bases teóricas europeias. Assim, enfrentar os problemas do subdesenvolvimento aparecia como um choque com uma realidade completamente distinta: “No processo de aprender e transformar-se, o colonizado ignora a natureza do drama. Todavia, quando ele procura, por uma razão ou por outra, explorar praticamente os conhecimentos, as técnicas e as instituições transplantados, se estabelecem os choques com a realidade e termina o “sono letárgico” (FERNANDES, 1977, p. 167)

Um desses “choques com a realidade” foi justamente a participação de Florestan Fernandes na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública:

Graças a essa campanha mobilizei as vantagens da condição de sociólogo militante para observar, analisar e interpretar o meio ambiente. Tive contatos intensos e profundos com os diferentes setores da sociedade brasileira, dos operários e estudantes às elites liberais e tradicionais, dos educadores,

jornalistas e líderes sindicais aos maçons, espíritas, pastores protestantes e sacerdotes católicos. **Descobri os véus de um quadro sombrio e doloroso.** (FERNANDES, 1977, p.200– grifos nossos)

O sociólogo viajou o Brasil, conversou com o maior número de pessoas das mais diferentes afiliações. Tratava-se de defender a escola pública num momento decisivo: a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira em meio a um processo de intensificação da industrialização do país. Desde sua posição de classe determinada em suas origens, se fez porta-voz de seus amigos de infância: “[...]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.” (Fernandes, 1962, p. XIX)

Em *A conspiração contra a escola pública* é possível encontrar preciosos registros do autor nesta campanha, desde um relato histórico sobre as origens que remontam a constituição de 1946 e o grupo montado pelo ministro Clemente Mariani para a elaboração de um projeto de lei de diretrizes e bases (LDB), as perspectivas da campanha, até uma análise minuciosa sobre o projeto de LDB aprovado em 1961.

A Campanha foi a resposta de um conjunto de intelectuais, professores, jornalistas que se opuseram ao projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases de autoria de Carlos Lacerda encaminhado à Câmara em dezembro de 1958, projeto claramente disposto a defender os interesses das escolas privadas em detrimento de possibilitar a constituição da igualdade efetiva das oportunidades educacionais. O momento da Campanha era considerado decisivo pelo sociólogo, uma vez que estava em questão definir em que bases se daria a revolução burguesa no Brasil. A reforma educacional que poderia se dar caso a universalização do ensino público ocorresse definiria parte essencial do conteúdo democrático das transformações por que passava o país. Defender a exclusividade de recursos públicos às escolas públicas era eixo central da defesa de Florestan Fernandes, uma vez que conceder benefícios às escolas privadas inviabilizaria o ensino público de atender ao conjunto da população.

Assim, nos de 1950, a educação representaria um dilema na sociedade brasileira pois relacionava-se a uma inconsistência que subsistia ao regime democrático, em que cerca de metade da população era analfabeta e não tinha acesso a escolas. “O desenvolvimento da democracia foi condicionado e tolhido pelas possibilidades que a organização em classes sociais oferece à expansão e à integração de uma ordem igualitária.” (FERNANDES, 1966, p. 541)

Florestan Fernandes relata que no decorrer de sua trajetória acadêmica na USP desde os anos de 1940 até o final dos anos de 1960, em que fez do Brasil o laboratório de suas investigações, dois elementos externos tiveram profunda influência no seu relacionamento com a sociedade brasileira, um deles foram os estudos que seu grupo de pesquisadores desenvolveu acerca do empresariado brasileiro, em que pôde desvelar aspectos essenciais acerca da burguesia nativa e sua debilidade congênita, exposta no fato de não portar nenhuma espécie de projeto nacional e autônomo. Outro elemento seria relativo ao seu envolvimento na Campanha em Defesa da Escola Pública, em que pôde apreender:

As debilidades das correntes radical-democráticas; as deficiências do movimento socialista; a violência e o obscurantismo da reação conservadora; a neutralização do Legislativo e do Executivo por interesses particularistas regionais ou de classe e setoriais, todos fundamentalmente egoístas e antinacionais; uma persistente “reação sociopática à mudança social”, que submetia todas as inovações de significado político ao mais cruel e cego controle de classe. Pela primeira vez em minha vida era provocado a definir a consciência burguesa em termos de equação concreta, que me ensinava que o controle burguês da sociedade civil estava bloqueando e continuaria a bloquear de modo crescente, no Brasil, a revolução nacional e a

revolução democrática de recorte especificamente capitalista. (FERNANDES, 1977, p. 200)

Florestan Fernandes resume em *Reflexões sobre os problemas de mudança social no Brasil*, que consta no livro *A sociologia numa era de revolução social*, seu pensamento sobre a reação sociopática à mudança por parte das classes sociais. Desse modo, apresenta já aí uma análise que “[...] não fazia qualquer concessão ao lirismo da democracia burguesa fomentado, então, pelos apologistas do chamado desenvolvimentismo” (FERNANDES, 1977, p. 182). Nesta análise, o sociólogo trabalha com o que ele considerava na época o dilema número um da sociedade brasileira: a demora cultural, que se manifestava na resistência intensa à mudança por parte dos círculos conservantistas do país.

O conservantismo vinculava-se aos “velhos cadáveres” que faziam florescer o mandonismo, além do apego ao passado que permitia que houvesse apenas um verniz de modernidade nas mudanças vivenciadas pela sociedade, ao mesmo tempo em que atuava recorrentemente para impedir transformações mais consistentes. A partir de sua atuação na Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes pôde formular que “Ostenta-se uma adesão aparentemente leal e faminta ao progresso. Professasse, porém, uma política de conservantismo cultural sistemático” (Fernandes, 1976, p. 212)

O sociólogo chega nesta explicação após as observações que realiza no movimento social do qual fez parte:

A visão e a compreensão que tínhamos de várias facetas da sociedade brasileira foram alargadas e aprofundadas graças à participação da Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública. Merecem menção especial dois tipos de resultados da observação endopática, que aquele movimento social possibilitou. Por trás dos debates e discussões, estava em jogo a questão de saber que forças sociais irão empalmar o controle do ensino no Brasil: se os círculos católicos conservadores que aspiram abertamente ao monopólio da política educacional, ou se as correntes liberais e democráticas. [...] Em cada situação desenrolada, o sociólogo poderia observar como pessoas e grupos ligadas às várias polarizações dessas tendências se defrontam na cena social, como se empenham na luta pelos interesses e valores sociais que compartilham [...] não só conseguimos uma perspectiva para reinterpretar as tendências conservantistas e inovadoras em pugna nas atuais circunstâncias, como ainda tivermos a oportunidade de descobrir algo surpreendente: as debilidades inerentes ao horizonte cultural dominante são de tal ordem que ele é incapaz de promover a adequação das ações humanas às exigências inexoráveis do presente. (Fernandes, 1976, p. 130/131)

A análise de Florestan Fernandes em relação ao resultado a que se chegou na LDB de 1961 demonstra enorme frustração, distinguindo-se assim da posição de Anísio Teixeira que considerou a lei meia vitória, mas, ainda assim uma vitória (Saviani, 2008). Para o sociólogo, prevaleceu o descaso pela educação popular, a irresponsabilidade política e a indiferença quanto aos destinos da nação. Tratava-se de uma conspiração muda contra a democracia e o progresso tecnológico, econômico e social do país.

Sem maciços recursos públicos para educação pública, como fomentar a ciência e a tecnologia? Como possuir ciência e tecnologia moderna sem formar antes cientistas e técnicos? Que projeto de industrialização se associava a tal descaso com a educação pública? Essas questões são fundamentais para se compreender as razões da frustração do sociólogo com o desfecho da LDB. Estavam em jogo as possibilidades de negar o subdesenvolvimento e a dependência, superar ou não a dependência cultural relativa. A autonomia cultural relativa só seria possível por meio da educação escolarizada, da ciência e da tecnologia avançada.

Interessante notar como a participação nesta campanha e sua derrocada trazem elementos fundamentais da análise que Florestan Fernandes vai construindo acerca da formação social brasileira. Ao final dos anos de 1950 e início de 1960 começava a se evidenciar mais limpidamente os limites às reformas democráticas no Brasil e seu vínculo estreito com a

ausência de um projeto nacional por parte da burguesia nativa e, assim, a notável prevalência do capitalismo dependente. Suas conclusões em *A sociologia numa era de revolução social* já anunciam:

As nações subdesenvolvidas aspiram a anular as adversidades da história. Mas, nada conseguem nesse sentido enquanto não se empenham contra elas como povo, ou seja, enquanto “as massas populares” são banidas do processo histórico [...] ou nos manteremos “atrasados” e “dependentes” em relação às nações de que recebemos, aos trambolhões, um “progresso”, de teleguiados à grande distância. (Fernandes, 1976, p. 223)

No relato de sua trajetória, é possível identificar que a Campanha Nacional em defesa da escola pública foi um momento determinante na obra de Florestan Fernandes (1977), relacionado à desmistificação da consciência burguesa. A mirada para a burguesia nativa passou por este ângulo específico.

Nos escritos formulados ao longo dos anos de 1960, em especial *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*, ele afirma que as burguesias não só no Brasil, mas em toda a América Latina haviam perdido a oportunidade histórica de liderarem a transformação capitalista.

O último circuito percorrido por Florestan que combinou atividades práticas ao trabalho acadêmico diz respeito ao envolvimento nas atividades de

resistência ao Estado autocrático no Brasil, nos anos de 1967 e 1968, em apoio ao movimento estudantil que se manteve como elemento central nos atos contra a ditadura. Configurava-se uma guerra entre civil à quente, expressa nos episódios que colocaram em confronto policiais camuflados contra estudantes da USP na rua Maria Antonia (FERNANDES, 1977). Após o AI-5, em dezembro de 1968, houve o silenciamento brutal das vozes dissonantes à ditadura, com base em violenta repressão. Compunham-se, desse modo, os dados para a elaboração do que o autor chamou de modelo autocrático-burguês, peculiar às nações capitalistas dependentes e subdesenvolvidas, com dissociação pragmática entre capitalismo e democracia. (FERNANDES, 2006)

Este artigo procurou inserir os textos de *A conspiração contra a escola pública* numa mirada que abrisse o olhar para as problemáticas mais amplas da obra do autor. Buscando entender a produção deste sociólogo a partir dos desafios sociais de seu tempo, sem deixar de lado sua história pessoal, marcada, entre outros fatos, por sua batalha para “virar gente”, bem como por sua inserção em ambiente tão inóspito e desafiador como estudante e, depois, professor na USP. Para encontrar seu lugar na universidade Florestan Fernandes teve que dominar os recursos teóricos e científicos que a sociologia oferecia numa época em que a Universidade ainda dava seus primeiros passos no Brasil. Seu maior desafio foi articular a lealdade política às suas origens, ou seja, aos debaixo, com a

rigorosa produção de conhecimentos sobre a sociedade brasileira.

Tal desafio foi alcançado por meio da combinação das atividades práticas com o trabalho teórico. Sua atuação na Campanha em defesa da escola pública foi momento importante para eliminar qualquer ilusão quanto às possibilidades de a burguesia nativa realizar reformas democráticas. As questões levantadas pelo sociólogo e presentes no livro ora publicado são fundamentais para aqueles que se interessam em conhecer a história de nossos problemas educacionais e buscam maneiras para enfrenta-los por meio da articulação entre teoria e prática.

Referências Bibliográficas

CARDOSO, M. L.; Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. In: *Estudos Avançados*, 10 (26), 1996.

COHN, G. O ecletismo bem temperado. In: D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, D.; Democratização, universidade, revolução. D'INCAO, M. A. *O saber militante. Ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora da Unesp, Paz e Terra, 1987.

_____ ; Florestan Fernandes por ele mesmo. In: Estudos Avançados 10 (26), 1996.

FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

_____ *A sociologia numa era de Revolução Social*. 2.ed Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____ *A sociologia no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1977.

_____ *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Global, 2006.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

**A CONSPIRAÇÃO CONTRA
A ESCOLA PÚBLICA**

Florestan Fernandes

Capítulo 1

A educação popular no Brasil

A Câmara Municipal de São Paulo houve por bem escolher um dos paulistanos de origem mais humilde, para exprimir sua solidariedade àqueles que procuram resgatar o ensino público brasileiro dos terríveis perigos que o ameaçam. Se aceitei essa alta distinção, que poderia recair melhor sobre outro companheiro da Campanha de Defesa da Escola Pública, foi porque ela se apresenta como um símbolo, colocado acima das pessoas, e como uma incumbência. Ela constitui um símbolo, na medida em que traduz a tomada de posição dos vereadores da nossa Câmara Municipal diante do desafio à Nação, contido no projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal. Ela é uma incumbência, que me desvanece e dignifica generosamente, à qual tenho de corresponder, como soldado de um movimento cívico que agora atinge a sua fase crucial.

Em nome de Campanha de Defesa da Escola Pública, compete-me ressaltar o significado da posição assumida pela Câmara Municipal. Ao prestigiar-nos com seu apoio franco e decidido, os vereadores do nosso município honraram de forma literal as tradições

de independência, de hombridade e de coragem cívica, que já eram o apanágio da Câmara Municipal de São Paulo do século XVI. Mostráramo-nos que existem políticos e políticos; e que a grande maioria dos deputados e senadores se acomoda ou se acovarda, sucumbindo às imposições dos círculos reacionários, o representante do Povo que está mais próximo das raízes populares do seu mandato mantém-se vigilante, atento à defesa das instituições básicas da democracia. Em seu próprio nome, agradece a parcela da homenagem que afeta, através das palavras do ilustre vereador João Batista da Silva Azevedo, a minha pessoa e o sentido que sempre dei às minhas atividades intelectuais, como sociólogo, como professor e como cidadão. A saudação e, ainda mais, a figura de quem a fez, por sua inteligência, integridade e amor à causa política, pagaram-me dos esforços que venho fazendo para corresponder, nos limites de minhas forças, à responsabilidade do cientista no mundo em que vivemos.

A campanha de defesa da escola pública

O ponto central de nossa solidariedade é, naturalmente, a questão do ensino público. Por isso, seja-me permitido concatenar algumas informações sobre as origens e as perspectivas da Campanha de Defesa da Escola Pública.

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

Nesse ínterim, tomava corpo uma imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escola privada leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico. A

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

No clima de revolta que se espraiou pelo País, os estudantes secundaristas e das escolas superiores (tanto particulares quanto oficiais) atacaram duramente os desacertos da Câmara, atraindo para o debate cívico professores, intelectuais e líderes operários. Um dos principais frutos desse movimento de opinião 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 Brasil. As debilidades de nossa formação cultural e política não permitiram que os alvos visados fossem alcançados plenamente. Contudo, onde as condições se mostraram mais ou menos favoráveis, como aconteceu com nossa cidade 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.

Nesse período, operou-se gradativamente a radicalização do movimento. Constatou-se que o combate ao projeto de Diretrizes e Bases não podia ser objetivo único de uma campanha de grande envergadura. O projeto fora 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 consequência, 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.

A aprovação do projeto de Diretrizes e Bases no Senado Federal, apesar das concessões feitas às correntes progressistas e democráticas do País, coloca-nos diante de fatos novos. Os senadores não podem alegar, como fizeram muitos deputados, ignorância das preferências populares ou da natureza dos interesses extra-educacionais que atenderam servilmente, na posição de três para um! Cederam porque quiseram ceder; votaram como acharam que deveriam votar. A conclusão a tirar-se é uma só. Muitos brasileiros ainda não se colocaram as posições que precisamos arrostar em nossa época, entre o atraso e o progresso, entre o mandonismo e a liberdade, entre a ignorância e a instrução. No comportamento político desses senadores não devemos enxergar o temor da coação ou o cálculo frio, ditado pela aritmética eleitoral. Há, vigoroso e ostensivo, o apego a uma mentalidade que desdenha da educação popular, teme a democracia do ensino e se opõe à expansão da rede de escolas públicas. Ora, o Senado Federal exprime o estado de espírito mais consolidado e geral das camadas dominantes; impõe-se, portanto, organizar a nossa campanha para uma luta demorada e difícil. Os males que ela precisa combater são por demais arraigadas e só desaparecerão mediante uma alteração profunda da mentalidade média do homem brasileiro. Parece que teremos de dotá-la de um órgão regular, como uma

Sociedade pelo Progresso da Educação Popular, que possa promover a congregação dos estudiosos e das pessoas de boa vontade, e que dispunha de meios para dar ao nosso movimento novas bases de interferência criadora nas atitudes dos brasileiros perante os problemas educacionais com que nos defrontamos.

A natureza dos problemas educacionais brasileiros

Visto apropriadamente, o aludido esforço de reconstrução educacional requer uma verdadeira revolução em nossa rede escolar, em nossas técnicas e hábitos educacionais, na mentalidade dos nossos educadores e no modo pelo qual o homem comum define socialmente a importância da educação escolarizada. Na verdade, nossa posição radical ao projeto de Diretrizes e Bases provém do fato de ele 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 no ensino de uma era em que a educação escolarizada se destinava a elite de composição rala, altamente fechada, privilegiada e egoísta. Ora, uma coisa é a educação de elite 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 pessoas e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social.

Temos cometido vários erros e confusões em nossa política educacional. Primeiro, ignoramos 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 um criminoso estado de degradação e perversão. Quanto, 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 a consolidação de um política educacional frutífera, suscetível de orientar-nos na expansão concomitante dos vários ramos e níveis do ensino.

A elevação de um projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa uma excelente oportunidade para se iniciar a correção definitiva de tais erros e confusões. Os educadores exerceram influência para colocar essa recomendação já em nossa carta constitucional em 1934 (artigo 5, item XVI) e se devotaram, depois, ao debate do assunto, porque supunham ser essa a via para darmos um salto em nossa evolução educacional. Se o legislador levasse em conta os requisitos educacionais da ordem social democrática, de fato todo o sistema educacional brasileiro seria reorganizado de alto a baixo. A experiência acabou demonstrando, entretanto, que estamos dentro de um perfeito círculo vicioso. Em vez de polarizar sua lealdade na direção da ordem democrática em formação, o legislador apegou-se a concepções e a valores relevantes para o “antigo regime”. Daí resulta um beco sem saída. Não realizamos a reconstrução educacional que se impõe, porque o horizonte cultural dominante é demasiado estreito para pôr em relevo a importância da educação popular na ordem social democrática; mas, doutro lado, não melhoramos a nossa capacidade de compreensão e de transformação da realidade educacional brasileira, porque as escolas de que

dispomos são incapazes de alterar o horizonte cultural dominante...

É urgente que se quebre esse círculo vicioso. Ele ergue-se como a barreira invisível que vem solapando o alicerce e destruindo os efeitos construtivos dos processos de mudança social em nosso meio. Não conseguiremos rompê-la, porém, enquanto não aceitarmos e pusermos em prática, coerentemente, a filosofia educacional inerente à concepção democrática do mundo. A educação do Povo deve ser a alfa e o ômega de nossas ambições na reforma do ensino. Isso significa que temos de enfrentar exigências educacionais novas, através de recursos educacionais igualmente novos. Na situação atual, propagar escolas obsoletas vem ser o mesmo que não fazer nada. Precisamos forjar nossos modelos de organização das escolas, para ajustá-las, efetivamente, às funções educacionais que elas devem desempenhar nas comunidades humanas brasileiras. Semelhante exigência pressupõe modificações radicais na mentalidade dos mestres; e inovação não menos radicais no comportamento dos alunos ou nas avaliações da instrução pelos leigos. Para tudo dizemos em poucas palavras: precisamos redefinir nossos alvos educacionais como condição para escolhermos outros meios de ação. Até agora, sob o pretexto de que carecemos de mais escolas, ignoramos o fato básico de que precisamos de outros tipos de escolas, e devastamos, improdutivamente, assim, larga parte dos escassos recursos que destinamos à instrução.

*Educação popular, desenvolvimento econômico e
progresso social*

Aí se acha um dos fulcros do dilema que não conseguimos enfrentar. Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada teia de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridas ou impostas pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia, esses países não encontram, na situação sociocultural herdada, condições que favorecem quer uma boa compreensão dos fins, quer uma boa escolha dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos ou técnicos, mobilizados efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva. Para sair-se desse estado, é mister que se façam esforços coletivos que possibilitem a substituição mais ou menos rápida de técnicas e concepções educacionais anacrônicas, parcial ou totalmente estéreis, por técnicas e concepções

educacionais congruentes com a necessidade de acelerar a mudança na esfera da organização das instituições escolares, com o objetivo de aumentar sua contribuição para a formação de novos tipos de homem.

O que entra em linha de conta, aqui é maneira pela qual os povos procuram usar seus recursos educacionais em fins de interesse coletivo. Os países subdesenvolvidos revelam, durante certa fase de indecisão, uma incapacidade bem definida de optar entre o conformismo diante das soluções educacionais consagradas tradicionalmente e técnicas racionais de planejamento educacional. Em consequência, os anseios de desenvolvimento econômico e de progresso social permanecem inócuos em relação à inversão do capital social no campo da educação e, principalmente, à utilização consciente e organizada da instrução como fator de mudança social. Há uma etapa na qual a indecisão desaparece, cedendo lugar à atuação racional, objetivada em torno de programas de reconstrução educacional plenamente entendido e amparado pela opinião pública.

O que podemos admitir, em face da situação brasileira, senão que ainda não atingimos essa etapa? Estamos tão longe dela, que se difamam sistematicamente os educadores que defendem sua implantação, como aconteceu há pouco tempo com Anísio Teixeira. Doutro lado, atente-se para os valores educacionais que se ocultam atrás das ideologias das camadas dominantes. O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do *status quo*, que nos

leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época de que faz parte. Em segundo lugar, as conotações extremamente radicais dessas ideologias, expressas nas ânsias de reforma educacional dos próprios educadores, dão ênfase ao afã de fazer “a revolução nas escolas”, para que “a revolução não se faça nas ruas”. Às duas orientações é inerente um terrível equívoco. Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. Doutro lado, seria funesto conceber a educação como panaceia, especialmente onde os homens procuram, através de comportamentos coletivos conscientes, transplantar para o próprio ambiente padrão e valores ideais da civilização de que compartilham.

Em outras palavras, convém pensar claro sobre o que pretendemos. Ninguém deve esperar que a solução dos problemas educacionais brasileiros pressuponha, por si mesma, a solução dos demais problemas que nos afligem. Ela representa apenas uma condição – mas uma condição essencial, *sine qua non* – para que tais problemas se resolvam de fato. Desde o

último XIX estamos envolvidos em um mesmo processo de revolução social, que afeta nossa filosofia de vida, nosso regime de trabalho, nosso sistema econômico, nossa ordem política e a estrutura social da comunidade nacional. No entanto, através dos vários episódios sucessivos, que encadearam nesse mesmo processo a abolição da escravatura, a universalização do trabalho livre, a proclamação da República, sedições político-militares, a industrialização ou a urbanização de várias regiões do País, nunca se tentou ajustar o sistema nacional de ensino a uma era de revolução social. As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo vago, que convinham ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira ao passado. Desse ângulo, elas aparecem como uma anomalia, em franca contradição com as correntes inovadoras da vida social e com o estilo de vida imperante pelo menos no chamado Brasil moderno.

Essa conclusão aponta, frontalmente, para o dever que se propõe a todo cidadão brasileiro como uma obrigação cívica primordial. A inexistência da educação popular está na raiz dos males com que nos defrontamos e que nos revelam imponentes para resolver. Sem perdermos de vista que a reconstrução educacional não é tudo e que ela jamais deve ser

encarada como um fim em si mesma, temos de concentrar boa parcela de nossas energias na criação de um sistema de ensino capaz de responder positivamente aos requisitos materiais e morais da educação democrática. A grandeza das nações repousa na grandeza de seus homens. Nunca atingiremos o grau de desenvolvimento econômico e de progresso social que pretendemos enquanto não prepararmos o Povo brasileiro para essa tarefa. Aí está o desafio histórico que pesa, neste momento, nos ombros daqueles que possam contribuir, direta ou indiretamente, para a renovação e a modernização do ensino no Brasil. É pena que o Congresso Nacional tenha ignorado por duas vezes esse desafio. Contudo, ele será atendido por outros meios, através da atuação persistente das forças sociais que veem na educação popular a mola propulsora da evolução do mundo moderno.

Capítulo 2

Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública

A Campanha em Defesa da Escola Pública, surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Existiam fundadas esperanças que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educacional do País, fornecendo as bases para a reorganização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como a solução pelos menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos. Precisamos transformar a estrutura e o rendimento da escola primária ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República. Precisamos arrancar o ensino elementar extraprimário do marasmo e ineficiência a que ficou relegado, para contarmos no Brasil com verdadeiras modalidades de instrução técnico-profissionais e artística, úteis à formação dos artífices mais numerosos e ativos do nosso futuro progresso econômico, intelectual e social. Precisamos diferenciar, melhorar e expandir toda a rede escolar do ensino

médio: 1º) para criar escolas capacitadas para produzir operários qualificados, técnicos e especialistas em todos os setores da economia rural, da industrialização, da economia urbana, da administração racional e de qualquer forma produtiva de trabalho; 2º) para ajustar o ensino secundário aos conhecimentos que devem ser dominados pelo homem numa sociedade em que o trabalho é dignificado socialmente e todos devem colaborar responsabilmente pelo bem-estar da coletividade. Precisamos superar o padrão brasileiro de escola superior, que divorcia o labor intelectual universitário da pesquisa, da produção original e do progresso tecnológico, essenciais aos anseios de autonomia econômica, cultural e política da sociedade brasileira. O projeto de lei omitiu-se diante de todas essas necessidades e comprometerá terrivelmente, se for promulgado de modo definitivo, a nossa capacidade de resolvê-las no presente ou no futuro próximo. Ficou tão aquém das esperanças mais legítimas e do que deveria ser feito como mínimo, que representa um passo atrás em relação à própria Constituição vigente, muito mais liberal e progressista nas disposições sobre a educação nacional.

As manifestações de repúdio partiram, espontaneamente, de todos os meios universitários, dos mais modestos aos mais importantes. As entidades estudantis secundárias e universitárias irmanaram-se com entidades representativas os professores de todos os níveis do ensino, dos escritores e jornalistas, dos trabalhadores e líderes sindicais, dos líderes mais

esclarecidos dos diversos partidos e de órgãos patronais para exigir a rejeição, primeiro, e a refundição, em seguida, do malfadado projeto de lei. Mesmo deputados federais cômicos, pelo debate, dos riscos que corremos, aderiram a essas entidades e nos elucidaram sobre as forças que pressionaram os representantes do povo ou os iludiram. Conjugaram-se, assim, esforços que suscitaram e deram corpo a uma causa pública sem precedentes no Brasil. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros.

Contudo, a oposição do projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, não foi senão o episódio que desencadeou esse movimento de ideias e de luta pela reconstrução educacionais no País. As posições já estavam tomadas. As limitações, incongruentes e concessões do projeto de lei apenas chamaram à responsabilidade e à ação aqueles que vinham, direta ou indiretamente, propugnando pelas reformas educacionais urgentes. No fundo, pois, o projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados lançou à Nação o desafio desabrido dos círculos reacionários e obscurantistas, que se opõem de todos as maneiras à reconstrução educacional, e ele foi aceito com decisão pelo que tinham o dever de lutar por suas próprias convicções e ideias. Agora, urge modificar o encaminhamento do embate, para evitar confusões nocivas e para extrair do movimento a contribuição

positiva, que ele poderá dar à causa da democratização e aperfeiçoamento do ensino no Brasil.

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, de produzir “bom ensino” e de proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população. Não somos, portanto, contra a Escola Particular, nem tão pouco contra as instituições ou entidades leigas e confessionais, que patrocinam seus interesses na defesa intransigente do projeto de lei de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Sabemos que o Brasil muito deve à contribuição educacional das escolas privadas, que elas ainda prestarão serviços às famílias brasileiras que puderem subvencionar os estudos de seus filhos e que devemos zelar tanto pelo prestígio dessas escolas, quanto pela qualidade do ensino que elas ministram.

Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia na realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativa e politicamente, e com devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. Dados o caráter desses recursos, a gravidade dos problemas educacionais brasileiros e a existência de um sistema

de ensino público que carece de melhoria e de expansão, julgamos que a intervenção do Estado nos assuntos educacionais deve concentrar-se nas escolas criadas por sua iniciativa e abertas, indistinta e gratuitamente, a todos os candidatos de aptidão comprováveis, independentemente do seu saber ou prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com a sua solução, colocando-se assim em condições de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do Governo nesse campo. A “má escola” é produto direto de 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 condições 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 o fito de torná-lo

um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional.

Esses objetivos demonstraram que nossas críticas ao projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” partem e se alimentam de aspirações elevadas e altamente produtivas. Combatemo-lo, porque ele é insatisfatório, incongruente e pernicioso. Combatemo-lo, porque queremos substituí-lo por algo melhor, que atenda às necessidades educacionais prementes do povo brasileiro. Mas, ele não é o alvo exclusivo da nossa campanha nem seu termo final. Estes se acham na própria causa da instituição popular, da democratização do ensino e do aperfeiçoamento e ampliação do sistema de educação nacional. Qualquer que seja o destino desse projeto – e confiamos no espírito cívico dos representantes do povo no Governo: esperamos que ele também seja repudiado pelo Congresso e pelo Executivo – a Campanha em Defesa da Escola Pública continuará. Agora, ela existe para defender a causa que nos impede a opor-nos ao referido projeto de lei. Amanhã, ela nos permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável, inclusive para exigirmos deles uma lei que corresponda às expectativas e às necessidades educacionais, que se impõem inapelavelmente. No porvir, ela fará da educação uma preocupação essencial de todo brasileiro, iluminando nossas esperanças na direção de dias melhores, cheios de grandeza na libertação do Homem e na afirmação do

Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna.

Para assegurar à Campanha em Defesa da Escola Pública eficiência em relação a objetivos tão complexos, que envolvem de permeio um combate tático, mas sem tréguas, ao projeto de lei sobre “Diretrizes de Base da Educação Nacional”, é preciso garantir às atividades desenvolvidas a maior penetração possível em todos os círculos e camadas sociais; coordenação de todos os movimentos e realizações de âmbito local, municipal, estadual ou nacional; continuidade de trabalho, para que a difusão e a propagação da causa da Educação Pública produza influxos construtivos na área da política educacional brasileira. Em vista disso, o Grupo de Planejamento sugere à Comissão Executiva: 1^a) a adoção de um esquema organizatório bastante plástico para conquistar adesões e pronunciamentos em todos os setores de nossa sociedade, que trata da organização da Campanha, elaboração por um subcomissão do Grupo de Planejamento, composta pelos colegas Gildo Panzone, José Chasin, José Paschoal Rosário, Ana Profis e Gabriel Bolaffi); 2^o) a formação de uma literatura sobre os problemas educacionais brasileiros escrita com simplicidade mas com espírito positivo, e objetividade, que sirva como fonte de esclarecimentos de todos o meio de preparação dos aderentes da Campanha mais atuantes (conforme anexos II e III, em que essa literatura é iniciada através de dois estudos, elaborados por uma subcomissão do Grupo de

Planejamento, composta pelos professores Laerte Ramos de Carvalho, Fernando Henrique Cardoso, Roque Spencer Maciel de Barros e João Villalobos; 3º) a constituição de uma Comissão de Coordenação, Contactos e Propagandas, com representação na Comissão Executiva pelo menos com um terço de seus membros para cuidar da aplicação dos planos e do desenvolvimento prático da Campanha de Defesa da Escola Pública.

Capítulo 3

A defesa da escola pública e seus significados

Os debates que vamos travar aqui têm por objetivo atrair a atenção do Senado e do Presidente da República para as exigências dos estudantes, dos intelectuais e dos trabalhadores em face do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse projeto de lei, na forma em que foi aprovado pela Câmara dos Deputados, constitui um perigoso retrocesso em nossa evolução educacional. Ele se identifica de tal modo com os interesses mercantis ou com as ambições de poder dos donos de estabelecimentos particulares de ensino, que subverte por completo a nossa política educacional, convertendo o Estado republicano em instrumento dócil da vontade desses senhores e em agência de financiamento das empresas que eles dirigem.

Tendo em vista lançar confusão nos espíritos e, assim, restringir o alcance da Campanha de Defesa da Escola Pública, as forças empenhadas na aprovação do projeto procuram difamar os nossos propósitos.

Apontam-nos como algozes e detratores das escola privada. Responsabilizam-nos pela criação de incompreensões e conflitos entre o ensino privado e o ensino público. Atribuem-nos, por fim, a intenção de corromper a escola pública, usando-a como um meio de solapamento e de destruição do regime democrático.

Todas essas acusações são pueris. Os pronunciamentos da Campanha de Defesa da Escola Pública sempre se pautaram pelo mais escrupuloso respeito pela escola particular. Não só reconhecemos a importância de sua contribuição ao esforço educacional do País, como salientamos que os bons estabelecimentos de ensino privado poderão concorrer ativamente para a expansão e a renovação do nosso sistema de ensino. Todavia, seria ridículo pensar-se que as escolas particulares estariam ameaçadas em sua existência, liberdade e capacidade de crescimento, por quem quer que seja. A nossa Constituição assegura-lhes total proteção do Estado para a realização de seus fins legítimos e até o momento, pelo menos, ninguém se levantou contra isso. O inverso que é verdadeiro. Os que se unem pelo movimento organizado por esta Campanha respondem a um desafio que partiu, justamente, das correntes privatistas, leigas e confessionais, na esfera do ensino. E tiveram de fazê-lo com o fito exclusivo de tentar impedir, simultaneamente: 1º) a desagregação do sistema público de ensino 2º) o crescente controle da juventude por forças que abominam a democracia, o ensino neutro dado pelas escolas públicas e o

esclarecimento progressivo das massas populares através desse tipo de escolas.

Aí está a verdade por inteiro. Não obstante, conviria dar um breve balanço em nossos objetivos, em nossas ideias e em nossas aspirações. Tanto os nossos aliados, quanto os nossos adversários precisam conhecer com clareza a causa pela qual nós lutamos e, também, saber porque o fazemos. O combate ao projeto de Diretrizes e Bases e a defesa da escola pública não se conjugaram por acaso. Ambos nascem de uma nova compreensão da importância da educação escolarizada para o Povo, do direito que ele tem de obtê-la e do dever do Estado democrático de intervir esse processo para extinguir um dos mais odiosos privilégios – o privilégio de ser instruído numa sociedade letrada.

Porque somos contra o projeto de Diretrizes e Bases

Por paradoxal e incrível que pareça, não combatemos o projeto de Diretrizes e Bases apenas porque ele seja ruim e nefasto. Mesmo que ele fosse sanado das concessões feitas à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas, ele continuaria inaceitável, porque é anacrônico. As medidas mais avançadas que ele contém dão margem a uma estranha reflexão: pretende-se estabelecer diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro com os olhos pregados no passado. Ignora-se a realidade educacional brasileira no presente e, mais ainda, as exigências dessa mesma realidade que apontam para o futuro. Todas as

questões foram formuladas e resolvidas sob o império de concepções, de ideias e de valores pedagógicos mais ou menos obsoletos. A fórmula segundo a qual “os mortos governam os vivos” aplica-se, rigorosamente, à acanhada contribuição da Câmara dos Deputados, demonstrando que há um verdadeiro abismo entre as ilusões que alimentamos de sermos “avançados” e a nossa capacidade real de progresso.

Dois caminhos abriam-se ao legislador. Ou ele conferia a um órgão técnico, a ser criado pela lei, as atribuições de fixar as diretrizes e bases do sistema educacional, ou ele assumia, concretamente, o complexo encargo de formular tais princípios gerais e fundamentais. O primeiro caminho inspirou, aparentemente, o constituinte brasileiro de 1934, que se limitou a estabelecer as normas a serem obedecidas pelo Conselho Nacional de Educação na elaboração dos referidos princípios, na forma de um “plano nacional de educação”, a ser renovado periodicamente. O continuador do constituinte de 1946 tomou uma orientação ambígua. Em alguns pontos, avançou corajosamente na disciplinação de matéria técnica, descendo até as minúsculas regimentais em certas partes dos projeto de Diretrizes e Bases; em outros, é omissivo, delegando ao Conselho Federal de Educação a reponsabilidade por decisões capitais. Aqui se acha a fonte de todos os males. Em questões de interesse coletivo, ensinamos nossa experiência histórica, a lei tem sido um fator altamente construtivo. Onde o Estado se omite e não impõe normas consentâneas com

o interesse da coletividade, o livre jogo dos comportamentos espontâneos revela-se, em regra, incapaz de promover os ajuntamentos desejáveis. É certo que, muitas vezes, o Estado fomenta normas ideais que transcendem as possibilidades do homem e do seu meio. Esse risco, no entanto, produz consequências menos nefastas que a inoperância resultante do “largar as coisas a si mesmas”, deixando-se a solução dos problemas na dependência de elites profundamente marcada por uma mentalidade particularista, em que quase só contam motivações egoísticas ou conservantistas.

À luz dessas considerações, parece claro que o legislador, para agir construtivamente, tinha de apelar para o segundo caminho, despojando-o de qualquer ambiguidade que pudesse, eventualmente, cercear sua contribuição criadora. Esse caminho se torna mais imperativo, quanto a consciência comum se revela importante diante dos dilemas educacionais brasileiros, não chegando sequer à valorizar socialmente a educação escolarizada e as instituições que a transmitem. Sob esse aspecto, portanto, cabia ao legislador a árdua obrigação de definir, com a objetividade possível, o que pretendemos e o que devemos fazer com os diferentes tipos de instrução, ainda que, aqui ou ali, tivesse de esbarrar com atitudes de indiferença, de incompreensão e mesmo de intolerância. Poder-se-ia objetivar que o legislador atuaria, nesse sentido, como se ele fosse a própria fonte da consciência comum – não o seu intérprete. Embora

isso seja verdadeiro, em países com o atraso socioeconômico do Brasil, é preferível correr esse risco. A razão de tal circunstância parece óbvia. Ao superar as contingências de um regime representativo imperfeito, o legislador procura fórmulas e normas que, pelo menos, se ajustem aos requisitos normais da ordem social democrática. Garante-se, assim, uma soma de liberdade e de autonomia: 1º) que o põe ao abrigo de pressões conservantistas ou reacionários; 2º) que lhe assegura, concomitantemente, o máximo de capacidade inovadora. A contraprova dessa interpretação é fácil de estabelecer-se. Tomemos o legislador que teima, nessa condição, em ser “intérprete da consciência comum”. Como ela não existia senão em estado potencial, ele procede de fato como intérprete dos segmentos da sociedade civil que são capazes de agir organizadamente em defesa dos seus interesses e valores sociais. Em outra palavras, acaba assumindo a função de instrumento das camadas dominantes, como se seus papéis políticos fossem determinados pela posição delas na estrutura de poder, sem se dar conta das consequências anômalas desse comportamento. Por aí se vê qual é a fonte primária das limitações substanciais do projeto de Diretrizes e Bases. O legislador tentou o caminho certo, mas trilhou de forma errada. Identificando-se com a paupérrima tradição educacional imperante em nosso meio e com os interesses educacionais dos círculos socialmente privilegiados, cegos a necessidades educacionais na

Nação como um todo, deixou de ser o autêntico agente da consciência comum.

Em suma, as limitações fundamentais do projeto de Diretrizes e Bases derivam da maneira pela qual o legislador se vinculou, subjetiva e politicamente, com a ordem social existente. Na situação histórica-social do Brasil, um projeto dessa natureza teria de conter, forçosamente, normas que ajustassem os diferentes tipos de ensino, isoladamente, e o sistema nacional de ensino, como um todo, aos processos que estão transformando a sociedade brasileira em uma sociedade de classes, de economia capitalista e de regime político democrático. Seria preciso remover todos os resíduos do antigo regime, que obstruem nossa capacidade de progresso educacional. Primeiro, eliminando-se os influxos que divorciam o ensino da realidade social ambiente, tornando-o um ensino socialmente alienado dos problemas do homem e da sociedade. Tal coisa era normal onde e enquanto o ensino constituía um marca social – como símbolo de refinamento, de prestígio e de poder. Agora, que o valor do ensino depende estritamente de sua ligação com a vida prática do homem, devendo prepará-lo sobretudo para o trabalho, a preservação daquele ensino livresco, falsamente erudito, enciclopédico e humanístico representa um fenômeno sociopático. Segundo, ajustando-se os padrões de relações humanas nas escolas, em todos os níveis de ensino, aos ideais de vida imperantes numa sociedade democrática. A extrema distância social entre professores e alunos, a vigência

da dominação tradicionalista no seio da escola e o isolamento das instituições escolares dentro das comunidades humanas por elas servidas só seriam compatíveis com a sociedade brasileira do passado. Terceiro, tirando do ensino o caráter de uma atividade ociosa, como se ele fosse um fim e um valor em si mesmo. O que se busca hoje, nas escolas, é a preparação do homem para a vida. É mister despojá-los corajosamente, portanto, do pseudo-intelectualismo e do falso enciclopedismo, que possuíam sentido na época em que elas apenas contribuíam para polir, ilustrar e “civilizar” os espíritos.

Na medida em que se distancia, em grau maior o menor, das exigências do presente, o projeto de Diretrizes e Bases fica alheio aos problemas educacionais com que nos defrontamos. Por isso, em nenhuma norma ou conjunto de normas se procura objetivar as princípios que deveriam integrar nossas concepções pedagógicas e o funcionamento das nossas escolas em uma verdadeira filosofia democrática da educação. Doutro lado, estão ausentes do projeto intenções definidas de usar os recursos educacionais quer como fatores de integração nacional, quer como fatores de diferenciação regional ou local, quer como fatores de ajustamento do indivíduo às situações pessoais da vida. Por fim, numa lei que deveria ser um divisor de águas na história da educação nacional no País, não se fez nenhum esforço que tivesse por escopo a substituição progressiva dos modelos de organização das escolas. Nossa escola são – em todos os níveis do

ensino e tanto na escola pública, quando na escola particular – escolas nas quais impera o subaproveitamento e o desperdício dos fatores e recursos educacionais. Elas não utilizam os recursos educacionais do ambiente e, o que é pior, desperdiçam improdutivamente larga parcela dos fatores educacionais mobilizados efetivamente. Depois do vendaval que esse projeto de lei desencadeou sobre o País, nada restará dele senão as soluções pedagógicas pré-existentes, que tem concorrido para manter o Brasil na condição de “nação subdesenvolvida” econômica, social e culturalmente.

Em abono do legislador, só se poderia avançar um coisa: ele não podia criar soluções apropriadas numa esfera em que ainda são parcas as contribuições originais no próprio educador brasileiro. Os nossos reformadores educacionais realizaram suas famosas revoluções pedagógicas dentro das bibliotecas. O que fizeram pode ser um bom começo, mas, não passa disso. Para alterar a realidade, é preciso operar com modelos que se ajustem a ela, tanto estrutural, quanto dinamicamente. Nós não contamos ainda, infelizmente, com modelos de organização das escolas que levem em conta as necessidades e as possibilidades do meio humano brasileiro. Contudo, mesmo essa justificação não seria pertinente. Boa parte dos problemas educacionais brasileiros mais graves da atualidade não possui natureza técnica, mas política. A solução deles depende, diretamente, da assimilação da estrutura e das funções das instituições escolares pela nova ordem

social em expansão. O primeiro passo deveria e poderia ser dado, pois, pelo legislador. Só a partir daí haveria probabilidade de empregar melhor o labor pedagógico inventivo do educador.

A conclusão que precisa ser retida consiste em que o projeto de Diretrizes e Bases é pedagogicamente anacrônico. Se ele for aprovado sem modificações substanciais, estará fadado à sorte ingrata de tantas outras leis do Congresso, que se tornam inoperantes por serem inúteis. Como não atende às necessidades educacionais de uma sociedade em transformação, suas principais disposições já nasceram obsoletas ou estão variavelmente condenadas à rápida absolutização.

Outros defeitos essenciais do projeto de Diretrizes e Bases são, substancialmente, menos relevantes. Nem por isso, porém, deixam de obrigar-se a lutar contra ele. Estão nessa categoria as disposições que desfiguram o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; e as medidas que introduzem modificações capitais na concessão de bolsas pelo Estado ou que consolidam legalmente certas modalidades de subvenção oficial às escolas particulares. Todas essas disposições e medidas evidenciam nítido teor político e demonstram que o legislador, consciente ou inconscientemente, acedeu às exigências das correntes privatistas, mesmo onde e quando eles entram em conflito com a política educacional tradicionalmente posta em prática pelo Governo republicano brasileiro.

O que importa considerar é o sentido dessas inovações. Duas tendências são características do desenvolvimento do ensino durante a República. Primeiro, a expansão e a diferenciação paulatina do sistema oficial de instrução pública. Segundo, a autonomia do Estado como agente de orientação, supervisão e fiscalização do sistema nacional de ensino, nele se incluindo também os estabelecimentos particulares. Ambas as tendências sofrem um colapso. A primeira porque se pretende forçar o Executivo a assumir encargos específicos e generosos na área da expansão do ensino privado. Devido à extrema escassez dos recursos oficiais para o ensino, é de presumir-se que, se a lei for aprovada e obedecida, o ensino público tenha de enfrentar um período de negligência e de gradual degradação. A segunda porque o Governo seria minado por dentro, em sua faculdade de agir com independência e isenção em assuntos educacionais. Os representantes dos estabelecimentos particulares de ensino, mesmo atuando “patrioticamente”, tenderão a coibir o empenho do Estado republicano em favorecer o crescimento do sistema público de ensino e a estimular, inversamente, medidas que consultem os interesses ou as conveniências das escolas privadas.

Interromper ou paralisar qualquer uma das tendências já é, em si mesmo, um mal irreparável. Acrescer que se tenta obter os dois resultados no momento exato em que Estado democrático tende a assumir, de modo crescente, as responsabilidades educacionais que lhe cabem legitimamente. Enquanto

ele se manteve inativo ou deu de si muito pouco, as forças privatistas se acomodaram à situação de concorrência, deixando para as escolas públicas os encargos mais penosos ou menos lucrativos. Quando, sob a pressão dos fatores, ele teve de acordar para as suas funções educacionais, elas não só se insurgiram, como se organizaram para esmagar o novo surto do ensino público em seu nascedouro. O encadeamento é evidente. A iniciativa privada não está lutando por sua sobrevivência, mas pela sua hegemonia no seio do sistema nacional de ensino. Os que estão empenhados na defesa da escola pública, por sua vez, lutam simultaneamente para salvaguardar a capacidade de desenvolver as prerrogativas do próprio Estado democrático, frontalmente atingido nas fontes de sua liberdade e de sua soberania.

Educação popular e democratização do ensino

Depois dessa breve digressão, voltemos a um dos pontos centrais da exposição anterior. Decorridos quase três quartos de século de vida republicana, o Brasil ainda não conseguiu ajustar os diferentes tipos de ensino e o sistema nacional de educação às concepções e aos valores de uma sociedade democrática. A Terceira República, ao estabelecer que o próprio Congresso deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional, deu um passo acertado. Todavia, impunha-se que esse passo fosse firme e total. Era preciso completar de um golpe o processo de

integração das escolas e do sistema educacional como um todo à nova ordem econômica, social e política, para compensar o atraso em que ambos se encontram. As condições materiais e morais de vida se alteram lentamente e profundamente, nos últimos 72 anos. O mesmo não ocorreu com as instituições escolares, que passaram por transformações intermitentes e superficiais nesse período. Em consequência, o ritmo de alterações por que passaram foi de molde a fazer que elas permanecessem em considerável atraso, em relação principalmente às instituições econômicas e políticas, e não pudessem corresponder às necessidades educacionais nascidas das novas situações de existência social.

O busilis da questão educacional se deslocou, depois da implantação da República e da formação da sociedade de classes, para a preparação do povo para o novo estilo de vida econômica, social e política. O antigo sistema educacional brasileiro não comportava semelhante desenvolvimento. Por sua própria estrutura, atendia às necessidades de instrução que se configuravam como privilégio de pequenos grupos dominantes. Pelas técnicas e concepções pedagógicas imperantes, produzia um “ensino humanístico” altamente livresco e socialmente alienado, já que a formação do homem para as atividades práticas e a liderança política se processava por outros meios, especialmente no seio das parentelas e através dos exemplos ou dos ensinamentos dos mais velhos. No entanto, o crescimento da escolarização em todo esse

período se fez através desse sistema e dos tipos de escola que ele comportava. À medida que a população escolar aumentou e se diferenciou, surgiram por todas as regiões do País escolas apegadas aos velhos padrões “aristocráticos” de ensino. Como assevera ilustre sociólogo francês, respondendo à democratização do ensino com um escola de tipo arcaico, incapaz de preencher as funções educacionais que deveriam desempenhar nas áreas urbanizadas, industrializadas ou modernizadas do Brasil.

Isso quer dizer, em outros termos, que as duas primeiras Repúblicas falharam em sua missão educacional, menos por culpa do regime que por causa da mentalidade dos homens que detinham e manipulavam o poder público. Na nova ordem econômica, social e política, esses homens mantinham-se fascinados por concepções educacionais obsoletas, ignorando a importância da educação popular e da democratização do ensino para a normalidade do regime republicano e para o desenvolvimento para o desenvolvimento rápido da sociedade de classes. A tal ponto isso é verdadeiro, que ainda em 1950 nós contávamos com 50% de analfabetos na população brasileira, sendo que, num estado como de São Paulo, onde a instrução pública alcançou relativa consistência a população escolar de 7 a 14 anos abrangia nada menos de 42,6% de analfabetos! Nesse mesmo ano, na região centro-sul, a mais favorecida pelo crescimento econômico e demográfico, existiam por mil habitantes: 344 diplomados em ensino primário; 63 diplomados em

ensino médio; e 10 diplomados em ensino superior. Além disso, devido aos níveis de aspiração educacional preponderantes, a qualidade média do ensino só podia ser sofrível. Os 49% de analfabetos seriam, na melhor das hipóteses, semialfabetizados, como se os nossos dados sobre o ensino contivessem uma mentira estatística sintomática. No conjunto, pois, a Terceira República deve tomar a si a gigantesca tarefa de ajustar o ensino à ordem econômica, social e política, como se fosse o ponto zero da história educacional do regime democrático republicano.

Daí decorre um evidência gritante. O legislador que devia continuar e completar a obra do constituinte de 1946 tinha diante de si, no terreno da instrução, obrigações e deveres insofismáveis. Cabia-lhe, se não consumir, pelo menos acelerar a revolução educacional que antes não conseguíamos fazer! Ele precisava agir como crítico severo da situação educacional existente, repelindo os modelos anacrônicos de escolarização, herdados do antigo regime, ou adotando medidas que permitissem combater pela raiz os males advindos do fato de a instrução continuar a ser um privilégio econômico, social e político. Para realizar essas tarefas, o legislador não estava desamparado. Desde a implantação da República, os educadores de orientação laicista vêm apontado as necessidades educacionais fomentadas pelas ordem social democrática e têm assinalado as inconsistências berrantes das escolas brasileiras típicas. Doutra lado, a filosofia educacional imanente à democracia e às

próprias tendência de atuação do Estado republicano indicam os rumos a seguir. Apesar da escassez predominante de recursos para a instrução, bem sabemos que a República tentou enfrentar os problemas da educação do Povo através do ensino público, em todos os níveis escolares.

A solução estava, pois, em avançar abertamente no sentido das concepções legitimamente republicanas. Por em primeiro plano os problemas da educação popular e enfrentá-los através das responsabilidades do Estado democrático diante deles. Isso pressupunha realizar duas espécies de revolução no âmbito da educação escolarizada. Uma, no que concerne à estrutura do sistema nacional de ensino, pondo termo ao conceito e à prática correlata de que a instrução constitui um apanágio das elites dominantes. Outra, no que se refere aos conteúdos da escolarização, pondo-se paradeiro ao ensino retórico, vazio e inútil, que não prepara o homem para a vida e para o trabalho construtivo. As duas revoluções teriam um endereço certo. Elas iriam repercutir, forçosamente, de várias formas no fortalecimento, ampliação e melhoria da rede de ensino público e gratuito.

Nem poderia ser de outro modo. Num país no qual a distribuição desigual da renda à quase totalidade da população um nível de vida de mera subsistência, compete ao Estado – se for um Estado democrático – zelar pela instrução do Povo. Da mesma maneira, numa sociedade em que o Povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos e dos deveres cívicos

da cidadania, toca ao Estado – se for um Estado democrático – corrigir a situação, incentivando as camadas populares a participar das garantias sociais do regime e preparando-as para isso. Num caso, o Estado estaria, através de planos de justiça social, aumentando a participação invisível de todos na redistribuição da renda nacional. Noutra, estaria contribuindo para alargar o horizonte intelectual no homem comum, inserindo dentro dele novas concepções e avaliações sociais indispensáveis no novo estilo de vida.

Em síntese, a República não pode ser criticada por ter tentado resolver os problemas da instrução popular pelo ensino público e por sua disseminação. Aí, ela nos legou um patrimônio que deveria ser preservado com unhas e dentes. Ela poderia ser criticada por outras razões: por ter devotado tão pouco ardor a esse objetivo, dotando o Brasil de uma rede de ensino público minguada, quando à capacidade de absorver a população escolarizável, pobre e inconsistente, quanto à sua eficácia. Ao tomar a orientação que prevaleceu no projeto de Diretrizes e Bases, o legislador aderiu explicitamente aos que abominam e repelem a crescente intervenção construtiva do Governo brasileiro em assuntos educacionais. Ignorou, assim, o que jamais deveria esquecer: que a educação popular depende, no Brasil, da democratização do ensino através da escola pública.

A reconstrução educacional e a escola pública

Os pontos ventilados na primeira parte desta exposição sugerem que há grave risco em subestimar-se a natureza dos problemas educacionais brasileiros. Eles não são problemas meramente quantitativos. Não basta, por exemplo, duplicar ou triplicar a capacidade democrática das escolas, para atender as necessidades educacionais mais prementes do Povo. Estamos obnubilados pelos problemas quantitativos, em virtude de sua magnitude e porque eles são chocantes, em vista de nossas pretensões de “Nação civilizada”. Contudo, atrás deles se escondem problemas educacionais qualitativos, que envolvem a mobilização de recursos educacionais que permanecem inaproveitáveis e que exigem uma total reviravolta em nossas práticas pedagógicas.

Podia-se pensar, levemente, ser um luxo pretender a solução de tais problemas, enquanto sequer conseguimos resolver problemas quantitativos elementares. Mas, estamos laborando em tremendo e inofismável círculo vicioso, ao raciocinar dessa forma. Se não pudermos conjugar a solução dos problemas qualitativos do ensino, jamais sairemos do estado de atraso educacional em que nos achamos. Além disso, aumentaremos seriamente a margem de destruição improdutiva de recursos financeiros, materiais e humanos, consumidos na educação escolarizada.

Essa era a dura realidade com que se defrontava o legislador. Ela não se repete da mesma

forma em outros países, nos quais a democratização do ensino contou com condições mais favoráveis. Entre nós, as coisas são assim, o que descarrega sobre o sistema público de ensino amplas responsabilidades. A escola privada, infelizmente, concorreu de modo muito limitado para aquele fim. Ela se especializou, economicamente, em atender as famílias suficientemente abastadas para custear a educação de seus filhos. Em outras palavras, selecionou sua clientela entre camadas sociais aptas a considerar a instrução como um privilégio natural. Como essas camadas ocupavam as posições dominantes na estrutura de poder, elas também se satisfaziam com o antigo padrão “aristocrático” de ensino. Por isso, ao mesmo tempo que não serviu, como as escolas particulares anglo-saxônicas e norte-americanas, aos propósitos da educação popular pela democratização do ensino, esse tipo de escola sempre foi sensível à influência dos círculos conservantistas e reacionários. Ao contrário do que se propala, raramente se revelou permeável, no período republicano, às experiências pedagógicas inovadoras. Deixou, portanto, de contribuir de modo extenso e profundo, como aconteceu nos referidos países, para o enriquecimento e a renovação dos processos de escolarização.

Essa mesma realidade apresenta outra faceta, que não pode ser ignorada. Pode-se pensar o que se quiser sobre o Estado democrático e seu estilo de intervenção em assuntos de interesse coletivo. Pode-se, até, interpretar o intervencionismo estatal como um

“mal necessário”. O que não se pode é subestimar os fatos. Em todas as nações modernas, o influxo criador do intervencionismo estatal apresenta saldo positivo. O que preocupa os homens, em nossos dias, não é mais como obstar essa tendência, mas como discipliná-la, de modo a impedir que ela favoreça a concentração e o monopólio do poder nas mãos de pequenos grupos. A educação escolarizada vem a ser, exatamente, um dos campos de atuação mais frutíferos da Estado democrático. De um lado, porque ela fornece os meios mais eficazes de perpetuação da herança social, de preparação o homem para a vida e de preservação do equilíbrio social através da sucessão incessante das gerações. De outro, porque ela também constitui em fator construtivo de controle do ambiente pelo homem e de progresso cultural incessante. As nações modernas, que não possuem um bom sistema educacional, pagam um alto preço por esse fato. Ficam à margem do grandes processos civilizatórios de nossa época, dependendo das demais nações até para tomar consciência de seus problemas sociais e lutar contra eles.

O legislador brasileiro não voltou as costas para essa realidade. Tanto que escolheu o Estado como o fator número um para superar a situação de inércia e de estagnação do ensino. Só que dissociou os dois aspectos que mencionamos: tomou uma orientação avançada e moderna, sem temer os riscos de “intervencionismo estatal”, mas lhe deu um destino estreito e cego às exigências da sociedade brasileira no

presente. Todos estamos de acordo em que só através de uma alteração substancial no comportamento do Governo brasileiro conseguiremos tirar o ensino do ponto morto a que foi relegado, solucionando-se ao mesmo tempo os problemas quantitativos e qualitativos da instrução. As linhas dessa intervenção construtiva é que são discutíveis.

Em termo da ordem econômica, social e política em desenvolvimento, parece óbvio que o Governo brasileiro deveria pôr em prática duas espécies de influência criadora. Primeiro, de intervenção direta na situação educacional, através de medidas básicas de mudanças na organização e no funcionamento do sistema de ensino oficial. Segundo, de intervenção indireta nos padrões de organização e de rendimento do sistema particular de ensino.

A primeira forma de intervenção é a que possui maior significação no momento. Só ela poderá permitir estender a rede escolar a toda a população escolarizável, com economia de tempo, e oferecer perspectivas a uma transformação rápida das técnicas de ensino, da mentalidade pedagógica e da reorganização dos fatores de intervenção seria, por assim dizer, complementar. Dada a coexistência legal do ensino público e do ensino particular, a Nação possui interesse pelas eficácia, extensão e rendimento da rede de estabelecimentos de ensino privado. O que ocorrido em outras esferas, de incentivo às atividades da iniciativa privada, assinala qual deveria ser o modelo e as proporções dessa intervenção do Estado. Caberia

ao Governo brasileiro tão somente fomentar condições suscetíveis de favorecer o crescimento da escola particular como e enquanto empresa econômica, dependendo tudo o mais livre concorrência no mercado de serviços. Combinamos esses dois tipos de intervenção, o Estado democrático-republicano poderia obter uma dupla concentração de recursos financeiros e de medidas políticas ou administrativas. De um lado, estaria em condições de elaborar e explorar planos de reconstrução educacional, acelerando a solução dos problemas quantitativos e qualitativos de nosso sistema de ensino. De outro, poderia adotar normas que permitissem somar os efeitos construtivos das várias influências em presença, fazendo que os influxos positivos do ensino oficial e do ensino privado se somassem produtivamente.

O legislador descobriu, infelizmente, outro caminho, que estabelece um espécie de compromisso entre a atuação do Estado e as realizações da iniciativa privada, corrompendo qualquer possibilidade de colaboração integrativa das influências em jogo.

O sistema de distribuição de bolsas para pagar anuidade dos alunos em escolas particulares, independentemente da existência de oportunidades educacionais equivalentes em escola pública e de subvenção aos estabelecimentos privados de ensino irá concorrer para dispersar os escassos recursos oficiais destinados à instrução. No presente, esses recursos só se aplicam improdutivamente onde ocorra desperdício ou subaproveitamento dos fatores educacionais nas

escolas públicas. O mesmo não se poderia afirmar em relação ao futuro, se o projeto de Diretrizes e Bases for aprovado como está: os recursos do Estado sofreriam uma espécie de vaporização, sendo improvável que ele de melhoria da rede pública de ensino. Enquanto isso, a escola particular se tornaria uma empresa econômica superprotegida. Parasitará nos recursos financeiros do Estado sem pertencer, propriamente, ao conjunto de suas instituições escolares, fugindo completamente ao seu poder administrativo. Como as instituições que recebiam benefícios, no regime senhorial, poderá voltar-se para a realização de seus próprios fins. Vendo-se as coisas do ângulo da filosofia competitiva da livre empresa econômica, isso constitui inegável aberração. Aliás, um eminente educador brasileiro demonstrou que tais medidas equivalem a conceder ao privado a categoria de público, mantendo-se, não obstante, todas as regalias da escola particular como livre empresa. Em vez de se consolidar uma colaboração eficaz entre as duas redes de ensino, no fundo o que se procura é sobrecarregar ainda mais o erário público.

Em resumo, prevaleceu um orientação que aniquila pela base o aproveitamento construtivo da intervenção do Estado democrático nas duas direções possíveis. A questão mais grave, todavia, nem foi mencionada. Em nome de que interesse deve manifestar-se o legislador? Ele representa a “vontade da Nação” ou a “vontade dos círculos privatistas” na esfera do ensino? A quem deve servir: ao “grande

eleitor” invisível ao Povo, de quem recebeu o mandato e de cujos interesses fundamentais teria de ser o intérprete normal?

A resposta à pergunta desse gênero se encontra na esdruxula combinação do favoritismo estatal com a salvaguarda da escola-empresa. Trata-se de um arranjo anômalo, que destrói ou perverte a colaboração construtiva da escola pública e da escola privada. Em lugar da imensa revolução educacional que se precisaria fazer, deparamos com uma conglomeração artificial dos dois tipos de escolas, ligadas pelo cordão umbilical do dinheiro público, como se fossem irmãs siamesas. O pior é que com isso se visa comprometer a própria possibilidade de colocar-se o sistema de instrução pública a serviço da reconstrução educacional do País. Exaurido em seus recursos e contaminado em sua capacidade de ação autônoma, o que resta ao Estado democrático se não acomodar-se à política educacional das forças privatistas? A questão está em saber se essas forças poderão deter, de fato, a marcha da democratização do ensino, enterrando as esperanças dos que confiam na solução dos problemas da educação popular pela escola pública.

Conclusões

Eis aí porque somos contra o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não se trata de defender a escola pública com argumentos dogmáticos ou com artigos de fé. Nem de criticar, com ânimo destrutivo, as realizações do legislador. O que importa, em nossas convicções, é o que deveria ser feito – não apenas para “prestigiar” a escola pública, mas para tirar dela todas as consequências possíveis para a educação do Povo brasileiro e a renovação do nosso sistema de ensino.