

Dentre aqueles/as que pensaram com radicalidade sobre a formação social brasileira, Florestan Fernandes foi um dos que mais contribuiu para o campo educacional. Aliando o rigor teórico das análises sobre o Brasil com o reconhecimento (militante) da relevância das lutas em defesa da escola pública, tratou dos principais dilemas da educação sem se iludir com o potencial dessas lutas. Formação política e o trabalho do professor é um texto essencial nesse sentido e, também, um modo de compreender mais sobre nossa própria história.

————— LALO WATANABE MINTO | Faculdade de Educação - UNICAMP

Neste texto Florestan Fernandes apresenta a crítica ao utopismo daqueles que defenderam a educação pública sem colocar em questão nossas particularidades históricas. A partir de uma análise brilhante, o sociólogo reivindica o estudo e a compreensão de nossa condição dependente e subdesenvolvida como parte essencial da formação do professor para o exercício de seu trabalho em sintonia com os desafios educacionais de uma sociedade profundamente desigual e injusta.

————— FABIANA RODRIGUES | Faculdade de Educação - UNICAMP

Coleção: O pensamento educacional de Florestan Fernandes



A formação política e o trabalho do professor

Florestan Fernandes

# A formação política e o trabalho do professor

Florestan Fernandes

<https://lutasanticapital.com.br/products/pdf-a-formacao-politica-e-o-trabalho-do-professor>

  
LUTAS ANTICAPITAL

# A FORMAÇÃO POLÍTICA E O TRABALHO DO PROFESSOR

Florestan Fernandes

1ª edição  
**LUTAS ANTICAPITAL**  
Marília - 2020



Florestan Fernandes

**A formação política e o trabalho  
do professor**

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, Maurício 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

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

**Capa:** Mariana da Rocha Corrêa Silva

**Impressão:** Renovagraf

Fernandes, Florestan.

F363f A formação política e o trabalho do professor/  
Florestan Fernandes. – Marília: Lutas anticapital, 2019.  
93p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-53104-32-1

1. Florestan Fernandes -1920-1995
2. Ensino.
3. Ciência política
4. Democracia
5. Educação I. Título.

CDD 370.190981

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

1ª edição – julho de 2019

1ª reimpressão – julho de 2020

**Editora Lutas anticapital**

Marília –SP

[editora@lutasanticapital.com.br](mailto:editora@lutasanticapital.com.br)

[www.lutasanticapital.com.br](http://www.lutasanticapital.com.br)

## Sumário

Nota do coordenador da Coleção “O pensamento educacional de Florestan Fernandes”.....7

*Julio Hideyshi Okumura*

Quem foi Florestan Fernandes?.....13

*Marcelo Augusto Totti*

Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90.....29

*Julio Hideyshi Okumura*

*Henrique Tahan Novaes*

A formação política e o trabalho do professor.....63

*Florestan Fernandes*



## **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 primeiro 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. 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, contém 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 abrir a coleção selecionamos o texto “A formação política e o trabalho do professor”, fruto de uma palestra de Florestan Fernandes.

Convidamos o pesquisador da UNESP Marília,

Professor Marcelo Totti para escrever o texto “Quem foi Florestan Fernandes?”.

Eu e o professor Henrique Tahan Novaes situamos o texto em questão dentro de um quadro mais geral da teoria de Florestan bem como das suas lutas sócio-educacionais nos anos 1980-90.

Vale sublinhar também que, curiosamente, mesmo sabendo da sua relevância como acadêmico e militante, há poucas obras publicadas que debatem seu pensamento sobre a problemática educacional brasileira<sup>1</sup>.

Sua importância em relação ao tema proposto inicia-se, conforme Florestan Fernandes (1995), em 1941, quando pesquisava sobre o folclore na cidade de São Paulo – trabalho que enfocou, entre outras

---

<sup>1</sup> Em linhas gerais, há 3.595 trabalhos registrados no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que utilizam obras do autor em alguma de suas referências. Particularmente, quando pesquisamos as palavras Florestan Fernandes e Educação: no banco da Capes, há 5 resultados em que as expressões estão no assunto e 8 que estão no título; no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), temos 3 quando pesquisamos as expressões no título e 5 quando selecionamos somente o assunto; no banco da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), há 12 trabalhos quando selecionamos as palavras no assunto e 13 pesquisas quando filtramos com o título; no banco de teses da USP não há nenhum trabalho, e na base Acervus, da Unicamp, há 2 teses de doutorado quando selecionamos o assunto.

questões, a dinâmica de formação e as principais funções tidas nas ações autônomas de socialização das crianças, tema que obviamente faz parte da educação. Anos depois, na década de 1960, encabeçou a Campanha “Em Defesa da Escola Pública” e as lutas pela reforma universitária. Sem ser formado na área pedagógica, dividiu aulas sobre sociologia educacional com seu grande amigo, Antônio Candido, e, por fim, nas lutas que travou como deputado federal constituinte (1987-88) e nos debates dos anos 1990 que permearam o que viria a ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996).

Certamente, o pensamento, as experiências, os debates e as propostas sobre a educação brasileira e seus dilemas produzidos por Florestan Fernandes em seus escritos proporcionarão aos leitores reflexões fundamentais para repensarmos objetivamente e criticamente acerca das raízes das mazelas da educação brasileira.

Florestan Fernandes – como um dos principais intelectuais brasileiros do século XX – nos mostra que os filhos da classe trabalhadora e oprimidos necessitam de uma educação de “qualidade” que os formem como sujeitos auto-emancipados para o fomento e organização de possíveis e desejáveis revoluções na construção de uma sociedade mais igualitária, sem esquecer, obviamente, da necessidade de alterações conco-

mitantes em outras esferas da vida.

A Editora Lutas Anticapital, orgulhosamente, inicia este 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 canto do país.

No dia que Florestan completaria 99 anos de luta, a todos e todas, deseja-se uma leitura provocativa e revolucionária.

Marília, 22 de julho de 2019

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



## Quem foi Florestan Fernandes?

---

A pergunta sobre quem foi Florestan Fernandes está no passado, pois esse grande sociólogo nos deixou em 10 de agosto de 1995, mas sua obra é presente como objeto de estudo nas Universidades, escolas, debates acadêmicos e continua sendo fonte de inspiração para movimentos sociais, partidos políticos e para aqueles que lutam pelos debaixo como dizia Florestan, os deserdados da terra, oprimidos e trabalhadores, sua obra é viva na luta pela emancipação política e social de um povo sofrido, por mundo melhor, que na concepção de Florestan Fernandes seria o socialismo, não é por acaso que a principal universidade dos movimentos sociais localizada na cidade de Guararema, foi batizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de “Escola Nacional Florestan Fernandes”.

A importância do sociólogo não se restringe apenas à luta política de uma educação pública de qualidade, por uma sociedade mais justa, sua obra está diretamente ligada aos desafios da sociedade brasileira, o que levou Eric Hobsbawm (historiador inglês, um dos maiores do século XX) a considerá-lo como um dos dez maiores sociólogos do seu tempo, dada a magnitude de temas e a riqueza teórica e intelectual de sua obra.

FLORESTAN FERNANDES - 22/7/1920 \* 10/8/1995

# O pai da sociologia brasileira

■ A morte do mestre que Cardoso definiu como "solidário e generoso" pode ter sido causada por uma falha no equipamento de hemodiálise

SAO PAULO - São dois dias de sol e calor e uma operação de resgate de órgãos, o necrotécnico Florestan Fernandes (77 anos), morreu ontem, às 23h, no Hospital das Clínicas, em São Paulo. Com o falecimento, o pai da sociologia brasileira, Florestan Fernandes, deixa para a sociedade do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O médico Sérgio Reis, chefe da equipe que fez o resgate, disse que a morte de Florestan foi devido a uma falha no equipamento de hemodiálise. Ele pediu para que o corpo não fosse enviado ao Instituto de Medicina de Vila Alpina, e resgateiros não aceitaram. Quando o professor chegou ao seu apartamento, ele já estava morto. Ele foi levado para o Hospital de Base, porém não foi imediatamente intubado. Florestan ficou até um dia no hospital de origem. Após isso, ele foi levado ao Hospital das Clínicas, onde ele morreu ontem.

De estudante, Florestan começou a escrever artigos políticos, com ênfase de luta de classes, e foi considerado o fundador da sociologia brasileira. No entanto, ele também foi um intelectual de esquerda.

Antes de morrer, ele estava em tratamento. Antes de morrer, ele estava em tratamento. Antes de morrer, ele estava em tratamento.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

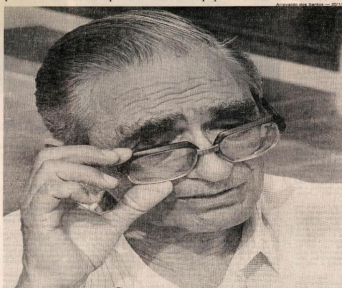
Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.

Em 1964, Florestan foi preso e passou por um período de prisão. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964. Ele foi libertado em 1964.



## TRIBUTOS

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

**Paulista - Marinho, ministro de Cultura** - Marinho é um dos mais conhecidos nomes da cultura paulista. Ele foi ministro de Cultura durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Fonte: Unesp Ciência, novembro de 2015, ano 7, número 69

Florestan Fernandes nasceu na cidade de São Paulo em 1920, de origem humilde, sua mãe Maria Fernandes havia imigrado de Portugal e trabalhava como empregada na casa da família Bresser de Lima, de origem alemã, a patriarca da família D. Hermínia que fora madrinha de Florestan dizia que seu nome não era de alemães e rebatiza-o para Vicente, pois seria estranho o filho da empregada ser chamado de Florestan. Antes de tornar-se o pai da sociologia, Florestan passa por inúmeros percalços, barreiras, típicas da grande maioria da população brasileira, sua infância sofrida é relata por ele com a seguinte frase: “Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e a socialização pré e extra-escolar que recebi, através das duras lições de vida”

(1994, p. 123).

Florestan passou sua infância vivendo com sua mãe em cortiços, quartos de aluguel, em lugares que seriam atualmente considerados insalubres, as roupas surradas e remendadas faziam parte das vestimentas do menino que começou a trabalhar como engraxate aos 6 anos de idade, passando por agruras da profissão como disputas por pontos de melhor visibilidade para o exercício do ofício. A socialização escolar também teve suas dificuldades, não tendo local fixo de moradia, a escola passava a ser um luxo, mas o caráter autodidata já era visível e o diferenciava dos meninos de sua época ao ser um leitor voraz de revistas, livros e folhetins da época, o que levou os colegas a dizer que ficaria de “miolo mole” de tanto ler.

A modernidade na cidade de São Paulo abriria certamente novas possibilidades ao jovem Florestan Fernandes, os anos de 1920 e 1930 representam um momento de inflexão e ruptura com os antigos ideais oligárquicos de uma sociedade rural, aristocrática e arcaica. A criação em 1933, da Escola de Sociologia e Política e impactada pela denominada “Revolução Constitucionalista” de 1932 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Neste período, mas especificamente em 1937, começou a trabalhar no bar do Bidu, localizado na rua Libero Badaró, onde ao lado se instalaria o Ginásio Riachuelo. O garçom do bar do Bidu era um entusiasta por literatura e pela história do Brasil, as leituras atrás do balcão e os



discursos a respeito da história brasileira encantavam alguns frequentadores, que lhe incentivaram a continuar os estudos fornecendo-lhe livros, inclusive arrumando um novo emprego em uma indústria farmacêutica. Ao garçom demissionário, o Ginásio Riachuelo ofereceu um desconto nas mensalidades do curso de madureza (antigo supletivo), o que possibilitou conciliar estudos e trabalho.

Ao conciliar trabalho e estudos era necessário dar um passo adiante e a recém-criada Universidade de São Paulo ofereceria uma possibilidade ímpar, Florestan encontrava-se em dúvida sobre qual curso poderia concorrer, o curso de química era opção interessante, visto que já trabalhava na indústria farmacêutica, mas não era possível manter trabalho e estudos concomitantemente devido ao fato do curso de química ser em período integral e os custos com livros e materiais eram demasiadamente caros para um jovem de origem plebeia, restava-lhe o curso de Ciências Sociais.

A escolha pelas Ciências Sociais não seria um caminho menos sinuoso, as provas para a habilitação no curso da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP eram bastante rígidas, composta por uma banca com dois professores franceses Roger Bastide e Paul Arbousse-Bastide<sup>2</sup> consistia em sorteio do ponto

---

<sup>2</sup> Ambos vieram ao Brasil na chamada missão francesa, como não havia professores com alto grau de conheci-

e arguição na língua nativa dos professores, ou seja, em francês. O sorteio do tema foi um livro de Durkheim, *A divisão do trabalho social*, a dificuldade de falar aos franceses especialistas no tema aumenta com o problema da arguição em francês, visto que Florestan não lia e muito menos falava francês, diante desse dilema pede para realizar a prova em português.

Os examinadores acham o pedido inusitado, reúnem-se e resolvem aceitar a proposta do candidato, sua capacidade autodidata rendeu frutos nesse momento, as leituras nos bondes, nas praças e na biblioteca municipal deram-lhe condições para comentar “as ideias de Durkheim com tamanha desenvoltura que deixou os professores impressionados. Eram 29 candidatos, dos quais apenas 6 foram aprovados, entre eles Florestan” (CERQUEIRA, 2004, p. 29).

O rompimento com a condição subalterna estava traçado, mas o caminho seria longo e tortuoso, o primeiro trabalho no curso de Ciências Sociais renderia uma nota aquém do seu potencial, 4,5 na disciplina de Roger Bastide e com um comentário bastante elucidativo de que o texto apresentado teria uma exposição jornalística e não uma discussão teórica sistemática. A partir desse episódio empreende

---

mento para lecionar as disciplinas na época da fundação da Universidade de São Paulo recorreu-se aos professores estrangeiros. Roger e Paul Bastide eram profundos conhecedores da teoria sociológica de Durkheim.

uma disciplina monástica de estudos a fim de sanar seu déficit cultural.

Porém, no segundo semestre do curso de Ciências Sociais entregou trabalho de aproveitamento da disciplina de sociologia para a assistente de Roger Bastide, prof. Lavinia Costa Villela, segundo a assistente, Florestan havia levado o folclore a “sério” demais, tal tema não deveria ser objeto de profunda análise sociológica e recebeu uma nota aquém do desejado. Florestan havia feito um enorme levantamento empírico da chamada cultura *folk* com quem tinha enorme familiaridade, a coleta de dados do folclore paulistano lhe proporcionou uma discussão crítica sobre os rumos da urbanização e dos processos de socialização infantil. Para Florestan, o folclore paulistano se dava fundamentalmente na rua e preferencialmente pelas crianças que não necessitavam da interferência do adulto, a partir da coleta de dados, Florestan lança novo olhar sobre o processo de socialização sem a participação dos adultos, as crianças criavam suas próprias regras e independência. Esse processo de socialização contrariava as teses da escola sociológica francesa que salientava que a socialização se dava por uma geração adulta sobre as mais jovens. Além de contrariar teses consagradas, a análise sociológica propunha observar os processos de urbanização e implementação capitalista na cidade de São Paulo, visto que tal folclore tendia a desaparecer com a urbanização e

expansão capitalista na cidade, pois esse folclore infantil ocorria preferencial na rua.

Contrariado com a nota e a argumentação da assistente foi discutir sua análise com o catedrático da disciplina Roger Bastide, que ficou impressionado com a análise do jovem estudante e sabendo das dificuldades financeiras recomenda para Sergio Millet que o encaminha para o jornal *O Estado de São Paulo*, onde passa a colaborar regularmente no jornal como articulista a partir de 1943. O trabalho na redação lhe rendeu o encontro com Herminio Sacchetta que leva Florestan ao PSR (Partido Socialista Revolucionário) seção da IV Internacional, a militância foi de curta duração devido a dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho na redação do jornal, o próprio Sacchetta recomenda a Florestan a continuar na Universidade que seria mais útil a causa e como último trabalho realiza a primeira tradução da *Introdução à crítica da economia política* publicada em 1944 pela editora Flama.

Os anos 1940 e 1950 são um período de formação e intensa pesquisa acadêmica, as pesquisas sobre os tupinambás deram o norte da carreira e o amadurecimento necessário para se tornar o pai da sociologia: “Os Tupinambá me colocavam, como diria Mauss, diante da necessidade de explicar uma civilização, como demonstra *A organização social dos Tupinambá*. Fui obrigado mobilizar todos os conhecimentos que pudera acumular sobre técnicas

empíricas e lógicas de pesquisa” (FERNANDES, 1994, p.134). Estudar e reconstruir a organização de uma etnia que fora exterminada no século XVIII alargou seus conhecimentos sociológicos e antropológicos referente as técnicas de pesquisa, completada com a defesa de sua tese de doutorado, em 1951, sobre a *Função social da Guerra na sociedade tupinambá*.

Foi nesse período que Florestan recebe o convite de Roger Bastide para realizar a pesquisa sobre as relações raciais no Brasil. A pesquisa encomendada pela Unesco tinha como pressuposto e objetivo identificar como as relações raciais no Brasil eram um tanto harmônicas, uma espécie de democracia racial fruto de nossa miscigenação. Muito envolvido com a conclusão da sua tese Florestan é relutante em aceitar o convite, mas aceita trabalhar conjuntamente com Bastide e praticamente as conclusões a quem chegaram são bastante distintas dos objetivos iniciais da Unesco. Com intenso levantamento empírico, Bastide e Florestan revelam que não há na sociedade brasileira um mito da democracia racial e que o preconceito que se manifesta está ligada a estrutura social e a cor, que em suas óticas é muito mais nefasto pois impede a ascensão social dos negros tendo mantendo a estrutura hierárquica da sociedade de classes, tal estudo rendeu o livro *Branços e negros em São Paulo*.

No final dos anos 1950, Florestan em conjunto com inúmeros intelectuais engaja-se na

campanha em defesa da escola pública. A campanha surgiu em virtude dos debates sobre uma nova Lei de Diretrizes de Bases para a educação, visto que a última havia sido redigida em 1946, aproveitando dos debates em 1959, o então deputado pela Guanabara Carlos Lacerda<sup>3</sup> apresenta um projeto substitutivo com o pretexto da liberdade de ensino favorece as escolas privadas, majoritariamente católicas: no interior do seu projeto estava equiparar, inclusive em termos de recursos as escolas públicas das escolas particulares, o que seria praticamente uma privatização da educação pública.

Com o lema verba para a escola pública, Florestan Fernandes entra de cabeça na campanha percorrendo cidades do Brasil, fazendo palestras, escrevendo textos para jornais e estudando os problemas educacionais no Brasil. Em conjunto com outros intelectuais lança o Manifesto “Mais uma vez convocados” em alusão ao Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932<sup>4</sup>. A campanha teve grande adesão da imprensa e de diversos setores da sociedade civil

---

<sup>3</sup> Carlos Lacerda foi um político e jornalista bastante influente, deputado pela União Democrática Nacional (UDN) foi um dos principais opositores do governo Getúlio Vargas.

<sup>4</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido em 1932 e é considerado um documento de profunda relevância na educação brasileira, com a defesa da educação pública, gratuita, laica.

que consideravam a educação pública como indispensável para a consolidação da democracia no país, tendo sido para Florestan um dos movimentos de maior importância na defesa escola pública e do acesso universal ao ensino.

No fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, o sociólogo uspiano tem intensa atividade intelectual com a defesa da tese de Livre-docência sobre a Integração do negro na sociedade de classes e tornando-se professor catedrático em 1964, período de intensa agitação política devido ao golpe civil-militar. A Universidade não ficaria de fora da repressão política do regime ditatorial que se instalara, a perseguição começa com a prisão de dois professores o mais conhecido é Mario Schenberg. Sua preocupação é salientada no discurso pronunciado em 23 de março de 1965, na qualidade de paraninfo da turma de 1964, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, com os rumos do país, com a liberdade de pensamento e a autonomia no interior da universidade.

Após Florestan começar a responder a vários Inquérito Policiais Militares e ter seu nome figurado em uma relação de professores que seriam cassados pelo regime, “Florestan foi preso por criticar severamente o golpe nos debates com estudantes e professores, a reestruturação do ensino superior e as perseguições na Faculdade de Filosofia”. (CERQUEIRA, 2004, p.93). Em uma de suas prisões

depois de ser preso e ser solto dois dias depois, Florestan passa na sua casa para rever a família e logo em seguida segue para a Faculdade de Filosofia,

Conta seu filho, Florestan Fernandes Júnior, que, ao chegar, o professor Florestan se encontrou na entrada com um funcionário. E ficou ali, em pé, conversando sobre sua prisão e os últimos acontecimentos na universidade, quando de repente alunos e professores começaram a deixar as salas de aula e a descer as escadarias do prédio em ao saguão onde ele estava. Uma multidão se aglomerou em torno dele, aplaudindo-o e catando o Hino Nacional. Numa emocionante manifestação de apoio e solidariedade, como demonstração de sua força intelectual e moral. (CERQUEIRA, 2004, p.99)

Com a decretação do AI em 1968, a repressão se assevera, a imprensa passa a ser censurada e a intervenção nas Universidades passa a ser mais aguda. Florestan passa a ser monitorado diariamente pelo DOPS (órgão da repressão política) e sua família começa a sofrer ameaças, diante desses fatos Florestan decide se exilar no Canadá e tem seu nome junto com outros 44 professores da Universidade de São Paulo na lista das aposentadorias compulsórias do regime civil-militar, em 25 de abril de 1969 Florestan é aposentado pelo regime ditatorial.

No exílio no Canadá, Florestan ministrava



aulas e mantinha correspondência direta com o Brasil, discutindo sua conjuntura política e social. Foi nesse período que nosso autor termina de desenvolver sua obra de maior magnitude; *A Revolução Burguesa no Brasil*, Florestan já vinha desenvolvendo a tese da revolução burguesa, ele amplia a discussão e a partir do capítulo 5, sua interpretação é claramente marxista com uma posição de concretização de uma revolução burguesa no Brasil sem a incorporação dos debaixo, somente um Estado baseado em uma autocracia-burguesa poderia manter-se no poder com alto índice de desigualdade social no país, para ele só uma saída: o socialismo!

Essa interpretação é uma linha mestra que segue nos seus escritos depois dos anos 1970, pode ser observado nos livros *Ditadura em questão e Circuito Fechado* são bons exemplos de como o autor observa a conjuntura política e social do país modificando suas posições de acordo as mudanças por que passa o país. No final dos anos 1970, Florestan retorna ao Brasil a convite de D. Paulo Evaristo Arns para ministrar um curso na PUC de São Paulo, o curso de Florestan é sobre a Revolução Cubana, que foi editado em livro com o nome de *Da Guerrilha ao socialismo*. Sabe-se que os militares ficaram possessos com o convite.

Foi logo no período de redemocratização que Florestan recebe o convite para integrar o Partido dos Trabalhadores, na visão de seu principal líder Luís

Inácio Lula da Silva seria de fundamental importância alguém como Florestan Fernandes para discutir a educação no processo constituinte. Florestan candidata-se a deputado constituinte e ganha a eleição com mais de 50 mil votos, sendo um dos deputados mais votados pelo PT. Sua participação na constituinte foi decisiva com a apresentação de 93 emendas entre as que se destacaram foi “a autonomia didático-científica, administrativa e financeira da universidade, incluída no artigo 207 da Constituição, a destinação de parte da receita orçamentária dos Estados e do Distrito Federal a entidades de fomento à pesquisa científica e tecnológica” (SOARES, 1997, p.111) entre outras inúmeras iniciativas que estão constante em nossa Constituição cidadã.

Florestan ainda teria um segundo mandato como deputado federal, cerrando fileiras ao lado dos trabalhadores, mas infelizmente o agravamento de uma cirrose debilitava-o e o impede de concorrer a um terceiro mandato. A situação era grave, tanto que Florestan foi submetido a uma bateria de exames e foi recomendado um transplante de fígado, após longa espera ele consegue uma doadora vítima de morte cerebral. Antes de ser submetido ao transplante, Fernando Henrique Cardoso, então presidente, telefona e oferece ajuda ao ex-professor para tratar-se no Estados Unidos, pois em 1995 Florestan havia sido condecorado com a medalha da ordem do Rio Branco, dando-lhe condições de fazer o tratamento no exterior.

Florestan agradece o gesto, mas recusa com o seguinte argumento: “Não posso aceitar esse privilégio. Eu sempre disse que confio nas pesquisas feitas no Brasil, que acredito em nossa medicina. Não poderia fugir na hora em que estou sendo colocado à prova” (apud CERQUEIRA, 2004, p. 173).

Após realizar o transplante, no dia 10 de agosto de 1995, já na fase de recuperação Florestan Fernandes faleceu por um descuido da equipe médica, vítima de embolia provocada pela entrada de ar nos vasos sanguíneos. A forma como se deu sua morte foi cercada de desconfiança, o inquérito policial aberto colocou a culpa na enfermeira que era negra e pobre. Em depoimento a série realidade brasileira produzida pela Escola Nacional Florestan Fernandes, Wladimir Sacchetta que foi seu assessor parlamentar, relata que promoveu uma investigação tendo como resultado que a morte de Florestan foi erro médico, que nunca um transplante era recomendado a uma pessoa debilitada e em idade avançada.

Como se vê nesse pequeno itinerário, Florestan Fernandes teve sua luta e sua obra aliada as melhores condições de vida povo brasileiro, estudando e pesquisando temas pouco afeitos aos ditames da sociologia convencional.

## Para compreender melhor Florestan Fernandes

Essa introdução e o texto oferecido pela editora Lutas Anticapital é apenas o começo para aqueles que querem conhecer mais o pensamento de Florestan Fernandes, sugiro além dos livros do próprio autor, com destaque para a Revolução Burguesa no Brasil, Sociedade de classes e subdesenvolvimento, Educação e Sociedade no Brasil entre outros, alguns textos que serviriam de subsídios aos temas que poderão suscitar interesse em sua obra.

Os livros de Laurez Cerqueira, *Florestan Fernandes: vida e obra* e de Eliane Veras Soares *Florestan Fernandes: o militante solitário* são importantes referências biográficas traçando um mapa da trajetória do autor com ênfase ao seu período de maior militância política. O livro de Sylvia Gemignani Garcia *Destino Ímpar*, talvez seja o mais detalhado e com maior riqueza analítica da trajetória intelectual de Florestan Fernandes, Sylvia Garcia foca na trajetória ligada à Faculdade de Filosofia da Usp. Propriamente sobre a obra do autor o livro *O Saber militante*, oriunda da Jornada de Marília e organizado por Mariangela D'Incao faz um belo mapa de temas que perpassa a obra do sociólogo com textos de importantes figuras da intelectualidade brasileira e pela editora Lutas Anticapital há um texto escrito por mim no livro *Movimentos Sociais e Crises Contemporâneas – volume 2*. Creio que seja um início

para aqueles que desejam se aventurar pela obra do sociólogo, boa leitura a todos!

Marília, 22 de julho de 2019

*Marcelo Augusto Totti*

Docente do Departamento de Sociologia e Antropologia  
Universidade Estadual Paulista /UNESP

### **Referências bibliográficas**

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

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

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

TOTTI, Marcelo. Florestan Fernandes e a construção da sociologia crítica no Brasil. In: MACEDO, R. F.; NOVAES, H. T.; LIMA FILHO, P. A. (orgs). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando, 2013.

## **Democracia, educação e revolução: o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980-90**

---

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

Esta apresentação foi elaborada para situar o texto “A formação política e o trabalho do professor”, de Florestan Fernandes para a Editora Lutas anticapital, da qual fazemos parte como Editor e membro do Conselho Editorial.

Florestan Fernandes (1920-1995), depois de experienciar o exílio no final da década de 1960 e de “sentir na pele” a ditadura empresarial-militar (1964-1985), comenta, em análise das suas próprias ideias sobre a educação brasileira, que, quando ainda era acadêmico na USP, nas décadas de 1950 e 1960, sua percepção sobre a educação carregava “[...] as ilusões que me levaram ao curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dotada de um sentido iluminista e, contraditoriamente, voltada para a transformação socialista do homem da civilização e da sociedade” (FERNANDES, 1995).

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

Seu pensamento educacional expressado na década de 1980, como observam Roberto Leher (2012), Fabiana Rodrigues e Lucelma Braga (2015), é fruto de experiências, leituras e interpretações sobre o Brasil e seus dilemas históricos que estavam em alto grau de maturidade.

Concordamos também com os autores no entendimento de que um dos resultados desse

aprofundamento teórico sobre as condições sociológicas, econômicas, políticas e históricas do Brasil, além dos avanços na compreensão da realidade educacional brasileira e seus problemas, se deu através da intensificação na sua participação política que culminou em sua candidatura como deputado federal constituinte pelo PT em 1986. Portanto, na década de 1980, os enfrentamentos políticos e suas atividades como articulista em diversos jornais, foram fruto de intensa inserção nas lutas do seu tempo histórico.

A maioria das contribuições de Florestan Fernandes sobre o tema educação na década de 1980 a diante estão aglutinadas no livro “O desafio educacional” de 1989 (que este texto que ora apresentamos faz parte), “A transição prolongada: o período pós-constitucional” de 1990, publicados pela editora Cortez, e “Tensões na Educação”, publicado em 1990 pela editora Sarahletras. Trata-se de textos publicados em jornais, entrevistas e palestras.

É possível afirmar que a educação sempre esteve em suas preocupações como pesquisador, professor e militante; por esse motivo, em nossa concepção, no decorrer do processo de aprofundamento do entendimento sobre o tema, não houve rupturas<sup>5</sup>, mas avanços em suas compreensões

---

<sup>5</sup> Diferentemente de uma das leituras mais bem elaboradas e contundentes sobre a obra de Florestan Fernandes



sobre a realidade educacional brasileira construída pela sua própria experiência científica e empírica.

Aqui analisamos o capítulo “A formação política e o trabalho do professor” dentro de uma perspectiva mais geral sobre seu pensamento educacional nas décadas de 1980-90.

Consideramos o pensamento de Florestan Fernandes sobre a educação brasileira concebido na década de 1980 semelhante ao da década de 1960, porque em ambos os momentos estavam presentes em seus discursos e textos a necessidade da escola para todos, de qualidade, laica e em todos os níveis. Suas reflexões sobre o tema ainda estavam concatenadas nos três pontos levantados a seguir: a necessidade de nos desprendermos do modelo de sociedade com

---

feita por sua orientada, a alemã Freitag (1987), a qual afirma haver uma ruptura epistemológica no pensamento do autor, separando-o em dois momentos, sendo o primeiro como “acadêmico-reformista” – inspirado nas obras de Karl Mannheim e expresso no campo da educação, principalmente, no movimento Campanha em Defesa da Escola Pública em 1960 – e o segundo como “político-revolucionário” – inspirado nas leituras de textos de cunho socialistas e nas obras de Karl Marx, Engels e Lênin, evidenciadas na sua atuação como publicista e deputado constituinte pelo PT na Assembleia Nacional Constituinte-ANC de 1987-88. Discordamos, assim como Leher (2012), que houve uma ruptura em sua obra.

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

Porém, nos anos de 1980, há uma evolução do seu pensamento. Para Fernandes (1989), a conquista dos direitos sociais só poderia se dar por meio de uma revolução, e não simplesmente pela projeção da ciência aplicada e simplesmente pela democracia, visão esta em grande medida adquirida pela leitura de Karl Mannheim (1893-1947).

Mais precisamente, os avanços democráticos na área da educação não seriam conquistados por meio de planejamentos estruturados pelo Estado e por conquistas institucionais, mas pela luta articulada da classe trabalhadora e oprimida, como ficou nítido com o golpe de 1964.

Em outras palavras, através da leitura do sentido do golpe empresarial-militar (1964-1985), Florestan Fernandes entendeu que as intenções das classes dirigentes ante qualquer desenvolvimento oriundo das necessidades do “de baixo” não estavam em sua agenda política.

Nos anos 1980-90, o fio condutor do seu pensamento educacional está embasado nas ideias socialistas. Fernandes (1989) entendia que a articulação da militância política dos oprimidos seria fundamental para que houvesse uma revolução democrática e educacional, pois, somente pela via

legal, não haveria os avanços necessários para essa importante conquista.

Há dois pontos adicionais principais que perpassam as ideias educacionais de Florestan Fernandes na década de 1980<sup>6</sup>: a formação política do professor e o seu trabalho (tema do texto em questão) e a necessidade da formação da autoconsciência e auto-emancipação dos “de baixo”.

Junto a isso, a defesa de que a verba pública deveria ser destinada exclusivamente a escola pública era ponto fundamental para o desenrolar das demais conquistas no campo educacional. Lamentavelmente não poderemos dar a ênfase necessária a este tema, mas é preciso destacar que nem sequer passa pela cabeça das classes proprietárias brasileiras no atual momento histórico a defesa dessa bandeira. De qualquer forma, é preciso lembrar que essa pauta apareceu nas lutas dos educadores republicanos desde a década de 1930<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Como vimos, a necessidade de desprendermos do modelo de sociedade com traços culturais coloniais vindos do antigo regime servil (1822-1889), de a educação ser democrática no seu sentido estrutural e comportamental (relacional) e de o Estado destinar a verba pública somente à educação pública.

<sup>7</sup> A história mostrou que a apropriação dos fundos públicos pelos empresários da educação é fundamental para a reprodução da educação enquanto mercadoria. E num plano mais amplo, já é possível afirmar que o capital financeiro bloqueia a destinação de fundos públicos para

Adentrando no primeiro ponto, para Fernandes (1989), há duas principais questões a serem debatidas sobre a formação política do professor e o seu trabalho: a tradição cultural brasileira do trabalho do professor e o caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes de capitalismo dependente e associado.

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

A formação da elite política e administrativa foi fortalecida quando as escolas superiores foram construídas após a vinda da Corte portuguesa ao Brasil. Desde então, a reprodução dos intelectuais que atuam como políticos e nas atividades administrativas foi alimentada através do acesso exclusivo que a

---

a educação pública. Basta lembrar as ações recentes do capital, num contexto de golpes de novo tipo, através de suas personificações no Estado (legislativo, executivo e judiciário), como a “Pec do Fim do Mundo” e a inviabilização das campanhas “10% do PIB para a educação”.

própria classe dominante, intencionalmente, teve aos institutos formativos (FERNANDES, 1989).

O professor, nesse momento, era formado para ser reproduzidor e transmissor neutro da cultura letrada. A relação com os estudantes, por esse motivo, estava distante de ser uma interação criativa e emancipadora. O intelectual formado por essa escola era, portanto, “domesticado” e, ao passar pela escola e se formar, ou fazia parte da elite ou a servia como mediador, como é o caso dos professores primários, para a continuidade da dominação cultural e política (FERNANDES, 2019).

Essa prática exclusivista, foi reproduzida em diversos momentos, mesmo no século XX. O grande problema é que a formação cívica da população em geral sempre foi deficitária. Essa tradição cultural empobrecedora serviu as classes dominantes e desapropriou a nação de uma formação democrática (FERNANDES, 2019).

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

Fernandes (2019) comenta que esse tipo de democracia estabelecida no Brasil, bastante frágil e

restrita, era uma democracia que as classes dominantes desenhavam e comandavam, ou seja, era uma democracia feita e pensada de privilegiado para privilegiado (SAMPAIO JR, 2014; DEO, 2017).

Fernandes (1989, p. 162) comenta que essa “[...] cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade [...]”.

Fernandes (2019) elenca o “Manifesto dos Pioneiros” da educação nova de 1932, como um dos grandes momentos do século XX que suscitaram a necessidade de pensarmos, refletirmos e praticarmos uma educação diferente para atender às transformações vindas pelo advento da República e pelo desenvolvimento do capitalismo na década de 1930.

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

E conclui que o trabalho do professor, sem

essa formação política que estructure seus pensamentos críticos como cidadão participante ativamente da sociedade democrática e capitalista, foi encaminhado, eticamente, pela importância da neutralidade das suas ações.

Fernandes (2019) diz que a sua geração foi excessivamente afetada por essa concepção de cientista e de professor. Ou seja, de um lado está o professor e de outro o cidadão. Entretanto, para Floresta Fernandes o que prevalece sobre a atuação do professor é o ser cidadão, pois, diferente disso, sem o fortalecimento da figura do cidadão na atividade de professor, qualquer forma de dominação e manipulação seria facilmente incorporada em sua função.

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

Fernandes (2019), utilizando sua própria experiência de vida para explicar essa relação democrática de um professor com postura cidadã, comenta que sua relação de professor e aluno com Fernando de Azevedo na universidade teve essa característica, pois ele o admirava como escritor, professor e pesquisador, mas não concordava com suas ideias e, mesmo assim, sua relação com ele era

de extremo respeito. Fernandes de Azevedo, aliás, estimulava que Florestan Fernandes pensasse por si próprio.

A atuação do professor-cidadão deve acontecer em dois âmbitos, dentro da escola como professor que tem plena consciência do seu importante papel como educador num país subdesenvolvido e de caráter exclusivista e fora da escola como cidadão. Fernandes (2019, p. 69-70) discorre sobre esse assunto que

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

A fusão dos papéis de educador e de cidadão deve, portanto, fazer parte da vida do professor, independentemente dos seus valores.

Portanto, Fernandes (2019) observa que, em função dessa tradição cultural e histórica que envolve o trabalho do professor, para que haja avanços na formação democrática, faz-se necessário que o professor exerça conscientemente a sua atividade com bases em sua formação cidadã e rebelde. No caso do



professor revolucionário, sua atuação deve ser “fundida” dentro e fora da escola, para que ele conheça e tenha consciência de sua realidade, da realidade dos alunos e da comunidade escolar e, conseqüentemente, tenha condições emancipatórias de romper todos os laços de dominação cultural e deixe de ser mero instrumento de reprodução da sociedade de classes.

### **O caráter político da atividade do professor numa sociedade de classes subdesenvolvida**

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

Para Fernandes (2019), há grandes diferenças quando comparamos um professor que leciona numa sociedade desenvolvida e abastada de recursos, na qual o alunado não se preocupa com questões elementares para sobrevivência, do professor das sociedades subdesenvolvidas, pois estas não oferecem mínimas condições ao seu povo, como é o caso do Brasil e outros países da América Latina.

Segundo Fernandes (2019, p.165), utilizando-se de um exemplo de proposta pedagógica emancipatória com bases críticas nas quais refletiam as

necessidades do seu próprio povo, cita a atuação de Paulo Freire<sup>8</sup>, com sua Pedagogia do Oprimido, diante das condições da população atendida, quando criou uma “pedagogia desopressora ou pedagogia da libertação, pois a atuação do educador no contexto foi de iniciar um processo de liberdade”.

A atuação do professor para a transformação da sociedade, por via institucional ou não, num país subdesenvolvido como o Brasil, deve ser pensada, sobretudo, politicamente. Para Florestan Fernandes, a ação de pensar politicamente tem que estar articulada com a realidade prática.

Sendo assim, Fernandes (2019, p. 71) comenta sobre a atuação do professor afirmando que

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politi-

---

<sup>8</sup> Paulo Freire (1921-1997) foi um dos mais importantes educadores brasileiros do século XX. Seu principal livro foi a Pedagogia do Oprimido publicado no ano de 1968. Além da sua preciosa obra educacional, Paulo Freire é intitulado como patrono da educação brasileira. Para conhecer mais sobre sua importante biografia e obra indica-se o livro de Ana Maria Araújo Freire de 2006 publicado pela editora Paz e Terra.

camente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 2019, p. 71).

A ação em que possibilita a transformação e a mudança provocada é em si um processo inerentemente político, não podendo ignorar a pessoa dos seus estudantes e as condições em que vivem. Fernandes (2019) salienta que todos os posicionamentos políticos, sendo eles conservadores ou progressistas, querem mudanças, mas uns, para manterem sua dominação, e outras, para promover transformações conforme seus ideais de progresso.

Por essa razão, como toda transformação acontece por meio de lutas políticas, o papel do professor é de pensar em mudanças, principalmente, com essa perspectiva. Fernandes (2019, p. 74) diz que, na formação do professor, “não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudanças”, mas que seu trabalho, intencionalmente, em contato com as problemáticas vindas da realidade concreta da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e comunidade do entorno), seja político.

Fernandes (2019, p. 75), quando enfatiza a atuação política do professor, observa que estamos diante de uma realidade que não pode ser comparada

a de Cuba – que naquele contexto já estava preocupada com a formação do “novo” homem –, mas “[...] de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai à escola desposado das condições mínimas para passar pelo processo educacional”.

Ou seja, a criança e o jovem brasileiro não têm casa adequada, saneamento básico, praça no bairro, seus pais não têm carteira assinada, etc.

Fernandes salienta também que o professor deve inicialmente compreender o seu aluno como um ser igual, que por vezes, somente tem condições financeiras piores que a dele, e de encontrar meios de ofertar as mínimas condições para que ele possa acessar e permanecer na escola. Para ele, esse ato já traria muitas mudanças nas relações entre professor e aluno.

Mesmo sendo uma ação a priori assistencialista, para Fernandes (2019), este simples ato já cria uma certa ruptura, pois nessa relação entre educador e educando, foi percebido que aquele ser, fundamentalmente, precisa ser acolhido, compreendido e transformado, dentro dos seus limites.

Outra importante iniciativa do professor como ser político para Florestan Fernandes é de lutar por melhores condições estruturais e administrativas da educação, ou seja, que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade escolar e que se engajem para lutar por melhores condições de

trabalho e estruturais para a escola. Florestan tece estas observações a partir de reflexões a respeito do movimento dos educadores, alunos, funcionários e pesquisadores na década de 1980: “Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziram diferenças de classes não efetivas nas relações de estudantes e professores”, porém, pelas forças políticas, são barrados pelas atuações da mídia, do próprio Estado que, essencialmente, insiste em operar de forma conservadora e repressora (FERNANDES, 1989, p.169).

Retomando o fio da meada, problemas fundamentais como os salários baixos, a dominação educacional imposta pelo imperialismo (exemplo: acordo MEC-USAID<sup>9</sup>), o investimento e a necessidade de valorização do ensino público, a educação como direito de todos etc. são elementos que demonstram a importância e a necessidade da atuação política do professor, fora dos muros da escola.

Sua ação política deve resultar em

---

<sup>9</sup> Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Para conhecer mais profundamente sobre o tema, indicamos os livros “A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano” de José Oliveira Arapiraca (1979) e “Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)” de José Wellington Germano (2011).

engajamento consciente dentro e fora da escola, como instrumento intelectual “crítico diante a realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (Fernandes, 1989, p. 170).

Fernandes (2019) reforça esse aspecto do professor como ser político comentando que a consciência política do professor deve sempre estar armada diante sua realizada concreta. O trabalho do professor vive me tensão cotidianamente, pois isso sua atuação deve ser capaz de sentir e perceber as contradições em seu labor politicamente. O professor brasileiro precisa se colocar como um cidadão participante de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas históricos específicos e, diante desse contexto, compreender e reconhecer que possui um expressivo conjunto de forças e possibilidade, que só serão conquistadas se ele agir politicamente, se concatenar suas ações práticas (pedagógicas) e políticas com a mesma qualidade e intencionalidade.

### **A necessidade da formação da autoconsciência e auto-emancipação dos “de baixo”**

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

Nesse assunto, Fernandes (2019) destaca dois

principais pontos: a necessidade de pensarmos uma educação que servisse a classe trabalhadora e a escola como espaço de formação política.

Se a educação socialista fosse consolidada no Brasil, não haveria a necessidade de lutar contra a desigualdade nem contra a opressão, pois, numa sociedade socialista, não há a relação de oprimido e opressor pelo fato de não existir desigualdade de classes, contudo, como Florestan Fernandes está tratando da educação dos “de baixo” ainda situada nos processos dentro do modo de produção capitalista, a luta pela conquista da democracia e contra a reprodução da dominação seria uma situação de enfrentamento constante na atual conjuntura escolar se a classe trabalhadora e os oprimidos quiserem vislumbrar uma outra sociedade (FERNANDES, 2019).

O ideal, na perspectiva da educação socialista, é o professor, o estudante e a própria escola como instituição conduzirem sua própria pedagogia e as deliberações serem direcionadas pelo coletivo, democraticamente. Fernandes (2019) enxerga que é possível pensar e refletir utilizando-se as bases da pedagogia socialista dentro do capital, mas praticá-la em sua integralidade só seria viável se houvesse a conquista da vitória revolucionária do proletariado, depois de eliminação da desigualdade de classes.

Por essa razão, Fernandes (2019) deixa clara a importância da democratização do ensino e da

necessidade de permanência estudantil, pois como não havia condições concretas para desenvolver uma pedagogia socialista, ressalta a necessidade de o filho da classe trabalhadora estar e permanecer na escola.

O problema é que sistema educacional pensado e articulado pela burguesia nativa<sup>10</sup> concretizado através dos currículos e da ideologia hegemônica de caráter burguês, nunca possibilitaria aos trabalhadores condições de acesso e permanência estudantil, muito menos de fomentar uma revolução socialista. As medidas controladas pelo Estado, se assim conduzidas, ofereceriam transformações superficiais que não modificariam os principais dilemas educacionais brasileiros. A falta de acesso à escola, a permanência do aluno e as más condições de ensino seriam, no máximo, minimizados por meio de reformas pontuais e controladas.

Para Fernandes (1989), por essas razões, a conquista da educação democrática plena seria o

---

<sup>10</sup> Fernandes (2005) chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de o grupo não ter as intenções políticas, historicamente, assim como as burguesias dos países representantes do capitalismo central, de fomentar o desenvolvimento estrutural de posicionamento nacionalista, focalizando a formação de uma nação soberana. Assim, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou “burguesia brasileira”, pois seus intentos não correspondiam a tal postura e, pelo contrário, estavam sob direcionamento, cultural, político e econômico, dos projetos imperialistas.



primeiro passo fundamental para a classe trabalhadora e os oprimidos obterem bases mínimas para abrir seus horizontes intelectuais, prepará-los para a vida e o mundo do trabalho.

Entretanto, uma vez que a educação é pensada, institucionalizada e sistematizada historicamente pela classe dominante, o outro grande problema a ser rompido é que os conteúdos ministrados na escola servem como ferramentas que deformam e adestram os jovens como se fossem máquinas operadas e dirigidas à distância por um controle opressor.

Romper os privilégios de acesso e permanência na escola que a burguesia nativa mantém como fonte de segregação social e de perpetuação do controle cultural, econômico e político, para Fernandes (1989), é a primeira barreira a ser quebrada para que os “de baixo” pudessem se libertar das sofridas amarras do passado.

Ou seja, a conquista da democracia plena era condicionante, na leitura da realidade concreta feita por Florestan Fernandes, para obter acesso a direitos e para possibilitar as mobilizações dos oprimidos em formar sua autoconsciência e autoemancipação.

A revolução democrática na educação, mesmo com esse problema agregado, seria o primeiro passo histórico, a priori via democracia, para que existissem condições estruturais para a criação de uma escola que fosse capaz de servir aos trabalhadores, sem

aprisioná-los, de forma excludente, a situações de subalternidade. O acesso à escola democrática ofertada pelo Estado, mesmo com suas contradições, poderia ofertar a todos uma educação que possibilitasse o desprendimento dos resquícios culturais vindos dos períodos que antecederam a constituição da República, gerando bases para a busca de autonomia e emancipação dos trabalhadores e oprimidos (FERNANDES, 2019).

Florestan Fernandes, como vimos, tinha plena clareza que acessar e permanecer na escola era basilar para que a classe trabalhadora pudesse se formar para participar ativamente como cidadão com postura democrática na sociedade. Contudo, preconiza também que eles, incluindo os educadores (professores), além de construir para a construção de uma educação fundamentada em bases democráticas, para se libertar do domínio ideológico imposto pela lógica reprodutora capitalista opressora, teriam que apoderar e conduzir sua própria educação de acordo com sua realidade local e histórica como classe (FERNANDES, 2019).

Fernandes (1989, p. 150) explana que:

O filho do trabalhador não pode ser submetido a uma reprodução sistemática, ou seja, a escola reproduz o trabalhador através dos seus filhos. É preciso quebrar esse elo. É preciso que o trabalhador encontre condições de auto-

emancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexo através do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista.

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

Aqui entramos no segundo ponto. A escola não tem somente a função de ensinar instruções organizadas por meio de um currículo, ela também pode ser um espaço de socialização da comunidade e do despertar da consciência, do indivíduo e do coletivo, nas dimensões políticas. A politização da classe trabalhadora e dos oprimidos, para Fernandes (2019), deve começar na escola desde a tenra idade.

Nesse sentido, a escola seria um dos principais locais que possibilitaria que os horizontes intelectuais do professor, estudante, funcionários e comunidade local fossem abertos pelo fato de seu amplo atendimento e obrigatoriedade, tornando a educação e as relações coletivas instrumentos forma-

tivos para a transformação da sociedade.

Nesse quadro, a atuação do professor como mediador entre os conteúdos ministrados e o alunado seria fundamental para formar o estudante, filho da classe trabalhadora, sem os alienar, deformar e adestrar como se fossem objetos a serviços exclusivo do capital.

Conforme Fernandes (1989, p. 149), o papel do professor seria de

[...] libertar o trabalhador da opressão, da condição de oprimido, de modo que o proletário possa ter uma relação libertária, crítica e revolucionária com sua situação de existência material, social e moral.

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

A riqueza do espaço escolar público é priorizada na concepção de Florestan Fernandes porque é um dos lugares que grande parte dos filhos da classe trabalhadora e os oprimidos acessam e, dentro do sistema, não há outras oportunidades de

organização concreta como a escola. Conforme Fernandes (1989), a escola faz parte das instituições apropriada pela burguesia mais solidificadas no capitalismo e, por sua própria contradição inerente, se bem conduzida pela comunidade escolar, pode ser uma das principais ferramentas de autoemancipação dos “de baixo”.

Fernandes (1989, p. 240) afirma que, “[...] para mim, o elemento central da educação está na escola e, dentro da escola, na sala de aula, há esse binômio: sala de aula e escola”. As amarras de uma sociedade hierarquizada, excludente, autocrática e repressiva poderiam ser reformuladas a partir de um processo educacional que transferisse para dentro da escola e da sala de aula um caráter libertador e emancipador, de forma que a classe trabalhadora e os oprimidos pudessem se reconhecer dentro do processo social, cultural, político e econômico por meio das ações educacionais e pelo convívio democrático fomentado pelas interações na escolar.

O processo educacional acontece fundamentalmente dentro da escola e na sala de aula. Por esse motivo, é preciso que as diretrizes educacionais estejam conectadas às ideias democráticas de educação e deem bases formativas e autonomia para que o educador possa exercer seu papel de fomentador da consciência crítica, emancipadora e criativa juntos aos seus alunos e comunidade escolar.

Um conceito fundamental trabalhado por Fernandes (2019, p. 72) é o de “mudanças antecipadas”, que ocorrem “em primeiro nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade”.

Se ele estiver certo, os educadores com formação política revolucionária têm que estabelecer uma dialética entre mudanças na “instituição escolar” e na “sociedade global”. Algo recorrente na obra de Fernandes é defesa de que os professores não precisam “esperar” a grande revolução, mas antecipar, desde já, mudanças que podem ocorrer num primeiro nível na instituição, mas que necessariamente devem estar conectadas com grandes transformações na “sociedade global”<sup>11</sup>.

Fernandes (1989, p. 237) enxerga então no processo educacional a

[...] cadeia para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua libertação depende de sua consciência crítica e

---

<sup>11</sup> O conceito de mudança antecipada pode servir tanto para as escolas estatais que “saem na frente”, na luta por transformar a escola estatal em escola pública, arrancando do Estado as decisões fundamentais, quanto para as escolas de movimentos sociais, que promovem mudanças antecipadas no que se refere à criação da escola do futuro, ou a educação para além do capital. Ver, por exemplo, Rodrigues, Novaes e Batista (2014).

que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante.

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

A escola que interessa aos trabalhadores e oprimidos é, para Fernandes (1989), aquela que oferece condições para que haja o desenvolvimento do seu intelecto de modo independente, isto é, que a escola - representada pela sua comunidade - pense seu processo formativo autonomamente e politicamente. Assim, o filho do trabalhador não seria somente mais uma peça a serviço da reprodução

sistemática do modo de produção capitalista. Esse elo contínuo seria enfraquecido na construção desse ambiente educacional no qual possibilitaria ao trabalhador condições de autoemancipação intelectual, cultural e política.

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

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



vindas de vestígios das relações sociais oriundas do regime servil. Além disso, a escola com tais características coaduna-se com os interesses do capital internacional de controlar e dominar culturalmente, politicamente e economicamente os países pertencentes a “periferia” do capitalismo.

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

Por esses motivos, a interação viva democrática do coletivo escolar é fundamental para a formação na democracia, e não somente para uma possível democracia vivenciada fora na sociedade como um todo. O ambiente escolar opressor que, historicamente, foi constituído na escola burguesa nativa, era um dos grandes problemas da nossa educação. Não bastava ter escola para todos se continuasse com a mesma cultura exclusivista na qual o aluno vindo das periferias não consegue se

enxergar como pertencente ao espaço estrutural, curricular e pedagógico proposto. A construção da escola em sua integralidade é função dos atores que nela vivem, pensam e a constituem (FERNANDES, 1989).

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

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

Consideramos que o fio condutor do seu pensamento sobre a educação brasileira estava pautado num projeto socialista de sociedade, diferente do pensamento e propostas levantadas na década de

1960. A ideia de que a revolução educacional viria por meio da conquista da democracia plena, por um processo natural e através do planejamento científico intencional, foi abortada, principalmente pela compreensão do sentido do golpe de 1964.

A partir daí Florestan Fernandes tinha plena ciência de que qualquer tipo de avanço, sejam os conectados aos ideais republicanos e democráticos sejam os conectados a revolução e a construção do comunismo, seriam conquistados e solidificados pelo engajamento político construído pelos “de baixo”.

Por último mas não menos importante, aos olhos de hoje, é possível dizer também que Florestan Fernandes percebeu claramente que ao invés de uma marcha inevitável para a “redemocratização” ou criação de uma “Nova República” no contexto de 1980-90, o Brasil vivia uma nova etapa da “contrarrevolução prolongada”, com ações e golpes que deram continuidade ao grande golpe de 1964. Ele viveu as manobras das classes proprietárias que impediram as eleições diretas, e impediram a eleição de Lula em 1989, viveu a farsa da ira de Collor e o grande pacto para colocar Fernando Henrique Cardoso no poder. Para sua sorte, faleceu muito antes da política de conciliação do lulismo do golpe de 2016, e a prisão política de Lula, cenas da nova etapa da “contrarrevolução prolongada”.

A expectativa de arrancar das nossas classes proprietárias um sistema educacional de qualidade,

com investimentos públicos para a educação pública parece que definitivamente chegou ao fim. Não que as lutas pelos fundos públicos para a educação pública (revolução dentro da ordem) devem deixar de fazer parte da agenda das lutas sociais, mas cada vez mais ganha centralidade a revolução contra a ordem, o que justifica a importância da formação política dos professores, e a conjugação de ações dos professores na escola e na sociedade.

Marília, 22 de julho de 2019

*Julio Hideyshi Okumura*  
Mestre em Educação pela UNESP Marília

*Henrique Tahan Novaes*  
Professor da FFC- UNESP-Marília

## **Referências Bibliográficas**

DEO, Anderson. Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil. In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; LOPES, J. A.; MAZIN, A. D. (Orgs.). Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 3, p. 23-50.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. D'Incão, Maria Ângela (org.). O saber militante: Ensaios sobre Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Paz e Terra e Unesp, 1987, p.163

FERNANDES, Florestan. A sociologia numa era de revolução. São Paulo: Editora Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. A sociologia no Brasil. São Paulo: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. A condição de sociólogo. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

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

\_\_\_\_\_. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

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

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. Educação & Sociedade, v. 33, n. 121, out./dez. 2012.

OKUMURA, Julio Hideyshi. Florestan Fernandes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-88): debates, propostas e pensamento educacional. 184f. Mestrado em Educação. UNESP – Marília, 2019.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; BRAGA, Lucelma Silva. A centralidade da educação pública na obra e militância de Florestan Fernandes, no período entre 1980 a 1995: contribuições ao pensamento marxista sobre a educação no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 2, p. 133-145, dez. 2015.

RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T. ; BATISTA, E. *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras expressões, 2014.



## **A formação política e o trabalho do professor**

---

*Florestan Fernandes*

O tema que me foi proposto é extremamente complicado e exige muita meditação. Não cheguei a preparar um plano expositivo. Esperava encontrar, na relação com o auditório, uma forma de saturar o debate de três preocupações centrais, a partir das quais procurarei desenvolver a minha parte, vamos dizer, autoritária desse mesmo debate. Autoritária, porque farei a exposição e vocês não poderão escolher as minhas ideias.

Acho que um primeiro ponto essencial é o que diz respeito à tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática. Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1844, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e



ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores, por exemplo, que se dedicam ao ensino de crianças – as célebres professoras primárias. Sou de uma época em que se lia em pequenos livros de memórias de uma professora, por exemplo, a história de uma professora que trabalhou numa fazenda. É preciso pensar nisto: desde esse professor até aqueles outros, como Mario Schenberg, que são considerados como grandes cabeças teóricas. Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados. Esse é um tópico importante. O segundo tópico diz respeito à própria correlação entre a atividade do professor, numa sociedade subdesenvolvida, e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer. E dentre as sociedades subdesenvolvidas, o Brasil se apresenta com características peculiares, por ser uma sociedade com desenvolvimento desigual muito forte e, portanto, por apresentar contrastes e contradições muito violentos. O último ponto seria uma tentativa de propor a minha posição, que no passado eu não tornava explícita, respeitando um certo ecletismo que fazia parte da orientação básica da universidade e que, hoje, desde que fui lecionar na Universidade de Toronto, tenho procurado tornar evidente. O que um marxista pensa, quando se coloca diante de um assunto como este? Aí então se colocam os três pontos centrais da exposição. É claro que eles são amplos. Não estou aqui para dar receitas, nem propor soluções. Venho participar de

reflexões, com vocês, e minha função é a de provocar um debate.

Quanto ao primeiro ponto, é sabido que a orientação mais ou menos fechada, que prevaleceu no período colonial em relação à cultura e à educação, ela não foi desagregada com a Independência nem com a proclamação da República. Mesmo as reformas pombalinas de instrução pública tiveram repercussões modestas no Brasil. Não se chegou a transferir para o Brasil o conjunto de transformações que ocorreram na sociedade portuguesa, e isto porque Portugal entravava o processo de crescimento cultural da colônia, e a aristocracia senhorial, posteriormente, tratou o Brasil como a antiga Coroa: fechou os horizontes. De modo que a grande tradição cultural brasileira é de um elitismo cultural fechado, cerrado, numa sociedade na qual se cultivou, sempre, o conhecimento, o livro e até a filosofia da ilustração.

É algo muito curioso, porque a desconfiança em relação ao intelectual seguia paralela a uma atitude intelectual mais ou menos aberta, dependendo naturalmente de quem se fala. Quando vocês ouvem falar de um homem como o velho Conselheiro Nabuco, vocês têm um ponto de referência para avaliar o que foi essa elite num momento de apogeu. Um homem que estava preocupado com o marco das leis, com a transformação da sociedade brasileira em termos de uma organização institucional que garantisse um mínimo de liberdade e reduzisse o despotismo, sempre

inerente à escravidão, que se manifestava em todas as direções – na relação do senhor com o escravo, nas relações do senhor com os homens pobres livres, que eram equivalentes humanos dos escravos (sem as garantias sociais que estes tinham por ser propriedade), nas relações do senhor com sua mulher, com todas as mulheres, com seus filhos, com todos os jovens. Era uma sociedade altamente hierarquizada. Mas, ao mesmo tempo, era também uma sociedade que precisava do intelectual. E o caminho que se descobriu para utilizar o intelectual foi o mesmo que orientou o seu uso pela Igreja Católica.

As instituições-chave foram taxativamente circunscritas a um perímetro de defesa exasperada da ordem existente. Mesmo nas escolas superiores isoladas, que foram o que nós conhecemos de mais avançado, graças à vinda da Corte para o Brasil e ao desenvolvimento posterior do Segundo Império, mesmo aí, o interesse que havia pela atividade intelectual propriamente dita estava vinculado à atividade administrativa e política indispensável desses profissionais liberais. O próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. Nesse contexto, o intelectual era, por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebeia, automaticamente se

qualificava como um componente da elite e, quando isso não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural.

E a tendência perdura até hoje. Quando se fundou a Faculdade de Filosofia, os próprios fundadores tinham a ideia de uma renovação das elites. A ideia de que não estavam plantando, no Brasil, a sementeira de uma revolução cultural, mas sim, tentando renovar, fortalecer seus quadros humanos, para ganhar no campo da cultura a batalha que haviam perdido no campo da política. Portanto, é uma tradição cultural que empobrece a visão do que seria a cultura cívica. É muito importante a amplitude da cultura cívica de uma nação. Uma nação da periferia pode importar todas as técnicas sociais, todas as instituições-chave, todo o sistema de valores de uma dada civilização, mas nem por isso pode importar os dinamismos pelos quais essas técnicas, essas instituições e esses valores se reproduzem, crescem e se transformam. Esse lapso, que nos perseguiu de forma secular, tornou a invenção uma ocorrência efetiva, mas esporádica, possível apenas quando surgiam pessoas de tal porte criador que a repressão cultural não era capaz de inibir.

Se se aceita esta perspectiva entende-se por que o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade. Ele era considerado como instrumento de dominação e,

muitas vezes, ficava nas cadeias mais inferiores do processo, como aconteceu com o padre em relação ao escravo. O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade. Eu me lembro de livros nos quais estudei e que foram elaborados para crianças, no fim do século XIX e no início do século XX. Por acaso caíram em minhas mãos e por aí eu aprendi muita coisa. Eram de bom nível, até em termos de nível intelectual, superior aos livros que as crianças usam hoje. Mas marcavam, de uma maneira quase que hierática, o caráter mecânico, autoritário da educação. A criança ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver. A diferença se fazia naturalmente pela capacidade das famílias de reenriquecer esse empobrecimento cultural, porque era, de fato, um empobrecimento aprender técnicas divorciadas da capacidade de pensar e de ser diferente.

Por que a cultura cívica era tão circunscrita, tão fechada? Porque no Império a democracia era a democracia dos senhores. Na República foi uma democracia de oligarcas. Ou seja, aquilo que os antropólogos, que estudaram a África do Sul, chamaram de democracia restrita e que os nossos cientistas políticos têm medo de aplicar à sociedade brasileira. Para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma

coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar. Essas três coisas eram interdependentes e se interligavam. No horizonte intelectual predominante, para aqueles que eram formados à luz da imaginação, da personalidade-status dos membros das classes dominantes, das aspirações sociais das suas elites culturais – não cabia a ideia de que há uma cultura cívica que é de toda a nação. A nação eram “eles”. Aquele pequeno “nós” coletivo, que era o mesmo praticamente de norte a sul. É preciso refletir objetivamente sobre isso, mas não construir mitos, fantasias, porque essa é a nossa realidade histórica.

Há um processo que não tenho tempo de discutir aqui, relativo ao modo pelo qual a República deu origem a escolas primárias, vinculadas a concepções pedagógicas diferentes, e como isso foi um elemento acumulativo, que depois influenciou tendências renovadoras manifestadas nas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia etc. Na carência de uma cultura cívica, a sociedade civil não era uma sociedade civil civilizada. Era uma sociedade civil rústica, uma sociedade civil na qual o despotismo senhorial ou do mandonismo, com outros componentes, tinham um papel vital. Pode-se avaliar isso quando surgem os primeiros educadores que

fogem a esse padrão. Esses educadores são naturalmente rebentos da burguesia, principalmente da burguesia urbana, embora alguns, como é o caso de Anísio Teixeira, tenham raízes na sociedade senhorial, e outros, como Fernando de Azevedo e mais uns três ou quatro, sejam pessoas de famílias tradicionais, algumas que se mantiveram importantes, outras que decaíram socialmente. Esses educadores trouxeram para o Brasil, em nível de consciência social, uma perspectiva revolucionária sobre a educação. Anteciparam mudanças, que seriam potencialmente possíveis e necessárias, numa sociedade capitalista, mas que as classes dominantes brecaaram, impediram. Ao ler o Manifesto dos educadores, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada. Vejam o que aconteceu, lendo a terceira parte do livro de Fernando de Azevedo. A cultura brasileira depara-se, ali, com o drama da resistência terrível que os centros mais tradicionais, e principalmente a Igreja Católica (que chegou a exercer um semimonopólio sobre a educação), mantiveram; a resistência tenaz que se moveu contra eles, e inclusive a tentativa de desmoralização sistemática daquelas

peessoas, embora alguns, como é o caso de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, fossem “homens da casa”, com formação religiosa. O próprio Fernando de Azevedo afastou-se da ordem dos jesuítas quando ia tomar votos. Naquela célebre meditação antes de tomar voto, ele descobriu que sua vocação era outra e separou-se da Igreja. Foi uma campanha tremenda, que produziu resultados nefastos. Por aí se tem um horizonte cultural claramente delimitado, porque, afinal de contas, a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era a genticinha; e, para ser a genticinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de ersatz, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar máquinas humanas para o trabalho).

Assim, tem-se um circuito histórico, que foi quebrado pela própria dinâmica do desenvolvimento da luta de classes no Brasil, da expansão do capitalismo e que ainda é vigente quando se dá um avanço notável – a criação de um Instituto de Educação – que a imaginação de Fernando de Azevedo e dos seus companheiros concebeu segundo um padrão que poderia ter sido o francês. Quando se pensa naquela instituição, pensa-se de uma maneira que responde a essa consciência utópica. Assim, o educador precisa aprender biologia educacional,



psicologia educacional, sociologia educacional, administração escolar, educação comparada, didática geral, didática especial e o que se vê são compartimentos, como se isso fosse uma espécie de salero. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado.

Esse debate nos leva, naturalmente, a um circuito que se monta aos poucos. Anísio Teixeira fala, com acerto, que, com a implantação da República, a educação deixou de ser uma educação de príncipe para ser uma educação da massa dos cidadãos. É uma afirmação teórica, vamos dizer, abstrata. Na verdade, a massa de cidadãos continuou a ser ignorada como antes, mas a República criava esta obrigação para o estado e criava para o professor a necessidade de ser um agente ativo, que ia além daquilo que as elites culturais, econômicas e políticas estavam dispostas a admitir. Mas, no circuito das transformações, acabou prevalecendo a ideia, que era essencial na calibração dos professores, tanto na Escola Normal e no Instituto de Educação, quanto na Faculdade de Filosofia, segundo a qual o professor deve manter uma atitude de neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores. Essa batalha, que foi travada nos Estados

Unidos e que é tão bem estudada por Wright Mills, em um dos seus livros, no qual ele procura explicar por que o pragmatismo norte-americano falhou, aqui foi travada num campo muito pobre. Como um professor pode ser neutro na sala de aula? Como um investigador pode ser neutro em suas pesquisas? E, principalmente, como um técnico, em nível de ciências aplicadas, de tecnologia, pode ser neutro em relação ao controle de forças materiais, sociais, culturais, psicológicas etc.?

Esse debate sobre neutralidade ética implica a ideia de uma responsabilidade intelectual. Isto é, ela é o caminho pelo qual o especialista, saindo da escola normal ou da universidade, norteia-se em termos de uma relação de responsabilidade com a sociedade, isto é, com a ordem. Ele não é colocado numa relação de tensão, mas de acomodação. E quando ele abre o caminho da tensão por outras vias que não são estimuladas a partir do ensino e da pesquisa, nascem apesar das imposições e limitações formuladas em seu nome. A essa concepção correspondeu a ideia de que era necessário separar o cidadão do cientista e do professor. Essa disjunção foi fatal para a minha geração. Eu posso pensar o que eu quiser. Posso ser socialista, sempre fui socialista, desde que me tornei gente, consciente da minha relação com o mundo. Como professor, o socialismo não deve ser dimensionado em sala de aula, pois aí deve prevalecer um ecletismo, que vai desbotar as implicações

socialistas do pensamento do professor. O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. Todos os regimes manipulam. O totalitarismo não manipula sozinho a personalidade humana ou os pequenos grupos, as grandes massas. Manipulações são feitas em termos de interesses dominantes e com frequência de forma repressiva e opressiva. Este é um tema muito vasto para nossa exposição, mas de qualquer forma ajuda a entender a pobreza do circuito da cultura civil. Ela era tão esmagada, tão pobre que até esse traço da personalidade do professor é essencial no conjunto, como chave, para entender outras coisas. Deveria ser despojado da dimensão de cidadão, na sua prática educacional, na sala de aula. Mas, justamente ali, o professor precisa ser professor-cidadão e um ser humano rebelde. Isso levou certos círculos, que saíram da Faculdade de Filosofia e de outros centros de estudo, a um radicalismo que esteve vinculado ao radicalismo dos pioneiros, mas que possuía um campo independente. A convergência foi produto do momento histórico. Eu, por exemplo, trabalhei com Fernando de Azevedo; fui assistente dele, nunca aluno, nunca pensei como ele. Tínhamos muitas afinidades, eu sentia muita admiração por ele, mas

pensávamos de modo diferente, para o nosso bem... Foi vantajoso para ele pensar por conta própria e permitir que eu fizesse a mesma coisa. Mas esse radicalismo, que foi produto dos rebentos, das transformações que ocorreram na esfera do ensino escolarizado, levou muitos a uma amarga e elaborada concepção cética, porque parecia que, por meio da escola, não se podia fazer nada, porque a escola, afinal de contas, não era a sociedade. A grande mudança só pode ser provocada na sociedade e, portanto, o essencial era sair da escola, ir para a sociedade e ali travar a grande batalha no campo da revolução política.

Respeitando o que há de verdade nessa posição, que seria um extremismo – e, se absorvida pedagogicamente, seria um extremismo pedagógico –, ela falha num ponto. É que, com frequência, para se usar um conceito que foi operativo na década de 1940, e aplicado pelos antropólogos, há mudanças antecipadas, que ocorrem em primeiro nível de uma instituição e podem avançar em relação às transformações da sociedade global, percorrendo depois outras esferas da sociedade. O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele

sempre estará fundindo os dois papéis. Esse debate, hoje, tem uma grande atualidade, porque a cultura cívica agora deixa de ser um elemento mistificado e mistificador. Deixa de ser um fetiche, algo improvável ou algo de circuito estreito. A cultura cívica passa a ser aquilo que a sociedade toda está construindo, nas piores condições possíveis que poderíamos imaginar e, portanto, é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites. É claro que o professor pode ser, como diz um sociólogo colombiano, membro de uma antielite. A criação da antielite não está na vontade de um professor isolado, mas é parte de um processo sociocultural e, nesse processo, os professores têm um papel decisivo.

O segundo ponto é o mais importante em toda a nossa conversa aqui. É claro que um professor que leciona numa sociedade rica, desenvolvida, pode não ter de se preocupar com certos temas. A mesma coisa acontece com o clero. O clero da Europa avançada e dos Estados Unidos tende a ser muito mais leniente para com os poderosos do que o clero que vive, por exemplo, os dramas humanos do Nordeste ou das favelas de São Paulo. Os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa

pedagogia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito à elaboração de uma pedagogia dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. Não existe uma pedagogia dos oprimidos, existe uma pedagogia da desopressão, da liberação dos oprimidos.

A controvérsia, aí, seria a de se saber se é pela via da instituição, se é pela via dos professores ou das elites culturais que os oprimidos se emancipam. Em geral, essas fontes apenas ajudam. Podem dar um pontapé inicial, mas o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Aí está um problema essencial. Na época em que frequentei a Faculdade de Filosofia, estava muito na moda um livro de Kilpatrick: Educação para uma civilização em mudança. É muito importante refletir sobre o título desse livro e o quanto ele é mistificador.

As palavras civilização e mudança prendem a imaginação do leitor a dois símbolos; e há quem não queira civilização e quem rejeite mudança. O importante não é dito ali. Eu próprio demorei algum tempo até decidir-me a escrever uma introdução de certa envergadura teórica, sobre a natureza da mudança. A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação. Pode-se ver que a polarização é muito complexa. O conservador quer a mudança. Se não houver mudança, a própria dominação pode ser destruída, sofrer uma crise. Não se pode manter uma sociedade sem transformação. Até a ditadura recente, de governo a governo, promoveu mudanças substantivas para continuar existindo, crescendo, mantendo-se como ditadura. O conservador deseja mudança, mudança essencial para manter o conservantismo, para vitalizar o conservantismo. O reformista não é reformista se não for capaz de definir programas de mudança – mudanças que, aí, passam a ser essenciais, porque para o reformista não se trata de preservar uma ordem, trata-se de ir ao fundo das potencialidades de transformação dessa ordem, como quiseram, por exemplo, os pioneiros da educação

nova. Se temos uma sociedade capitalista podemos explorar todos os elementos que são possíveis dentro dessa sociedade. E o reformista pode também querer alguma outra coisa, querer um socialismo que, além de forçar essa revolução dentro da ordem, queira juntar a essa revolução o começo de uma transição para novas formas econômicas, sociais e políticas. Por fim, o revolucionário também quer mudanças, e mudanças que partam da revolução contra a ordem, que enterrem a ordem existente e, junto com ela, conservadores e reformistas.

Toda essa problemática era deixada de lado, porque a consciência utópica, que reinava na pedagogia, era mistificadora. Ela se paralisava diante da ideia de mudança. É curioso que voltemos a isso. O “mudancismo”, hoje, parece ser um sinapismo. Serve para tudo, inclusive para despertar falsas esperanças e crenças na transformação automática da sociedade. Mudança requer luta e luta social entre classes. Um professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista. Não sei se vocês chegaram a ler Marx no original, ou se porventura leram a antologia que eu organizei, Marx-Engels: História. Nessa antologia, há uma leitura sobre isso. Marx dizia: “Eu não criei a ideia de classe, não criei a ideia de luta de classes”. Ele explica o que fez de novo, que não foi cunhar a palavra classe, nem inventar o conceito de luta de classes. Isso ele encontrou pronto e acabado, na obra de historiadores,



economistas e filósofos, que haviam produzido uma vasta obra a partir do século XVIII em diante. Pode-se, porém, fazer como os teólogos da libertação, ou seja, absorver estes conceitos sem absorver o marxismo e, até, combater os marxistas, de uma maneira que não é agradável para mim, como o faz Frei Betto. Tudo isto é importante dizer, porque mudança implica luta e luta social. Se o conservador quer mudar alguma coisa, quer fazê-lo para preservar suas posições de poder ou, então, para amplificá-las, para não correr riscos; o reformista quer mudar para conquistar posições de poder; por sua vez, o revolucionário quer mudar porque se identifica com classes que são portadoras de ideias novas a respeito da natureza, do conteúdo da civilização e da natureza do homem.

O debate que se travava dentro da universidade, por exemplo, a respeito daquele livro de Kilpatrick, era pobre. Cheguei a escrever um pequeno artigo em Educação e sociedade no Brasil, no qual fazia certas ironias, o que foi mal recebido pelos pedagogos. Eram comentários muito sérios, mas envolviam ironias com endereço certo. Mudança, substantivamente, sempre é mudança política. Se o professor pensar em mudança, tem que pensar politicamente. Não basta que disponha de uma pitada de sociologia, uma outra de psicologia, ou de biologia educacional, muitas de didática, para que se torne um agente de mudança. E nesse caso, por exemplo, Dewey e sua escola deram uma prova muito rica do

que o pragmatismo norte-americano conseguiu fazer, usando a escola como instrumento de transformação do meio social ambiente. É muito importante estudar o que foi feito nos Estados Unidos, tentando aproveitar os recursos materiais e culturais do ambiente, para modificar a relação do estudante com a sociedade. Às vezes uma sociedade de mineradores, decadente, podia encontrar na escola o eixo da luta contra a pobreza, contra a estagnação econômica, contra o indiferentismo diante da catástrofe. A escola não é tão neutra, desde que ela seja projetada numa esfera de ação propriamente política. Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade em relação ao nível político. Isso é curioso. Antes que os sacerdotes rebeldes tivessem dado seu grito, os educadores haviam dado o seu, mas não encontraram meios de organização institucional, porque a máquina do estado é opressiva, a empresa privada também e, assim, os educadores ficaram impotentes, mesmo quando tinham consciência do que podiam e deviam fazer.

Observe-se, por exemplo, o que disse certa vez um padre: “um ser humano não pode ser cristão no Brasil nas presentes condições materiais, sociais e culturais de vida”. Não há elementos que criem a humanidade desse ser e que nele despertem a consciência de uma humanidade, que pode sentir-se

ofendida e rebelar-se contra a opressão. Para que o catolicismo se torne possível, é preciso criar um novo tipo de homem. Não se trata aqui da revolução socialista em Cuba ou de criar um homem socialista, como dizia Guevara. Trata-se de encontrar o homem na situação brasileira, de desobjetificar e de humanizar o ser humano que vai para a escola despojado das condições mínimas para passar pelo processo educacional. Não sei quantos de vocês leram o trabalho do prof. Luiz Pereira, A Escola numa área metropolitana, dissertação de mestrado orientada por mim. Vê-se ali o professor travando contato com esse estudante de origem mais modesta, de populações migrantes, que transferem do Nordeste para o Sul suas misérias, deficiências e carências, como diria Darcy Ribeiro. E constata-se que o professor não possui formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer. Luiz Pereira, a partir do material empírico traça atitudes de afastamento e da avaliação negativa por parte do professor desses estudantes. Professores de pequena burguesia, de classe média, que, naquele momento, estavam com o horizonte obscurecido pelas noções das classes dominantes, noções que vêm daquela concepção mandonista, herdada da sociedade colonial, imperial e que vicejou na Primeira República. No entanto, muitos professores aprenderam novos papéis (tenho uma cunhada que trabalha numa escola da periferia e vejo como as coisas ocorrem; ela e suas

companheiras andam atrás de material e praticamente confraternizaram-se com os miseráveis) e não têm mais aquela atitude de distanciamento e sim uma atitude de confraternização. O professor foi rebaixado em seu nível social e respondeu a isso positivamente. Em vez de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura, uma vitória da percepção de que o elemento humano que vai para a escola realmente precisa ser aí compreendido e transformado, dentro dos limites possíveis.

Agregue-se a isto outros dados, como o clima de violência. A violência desaba nas escolas primárias, secundárias, e até nas escolas superiores, em termos de destruição de equipamentos, de salas de aulas, de brutalização de estudantes, de professores e diretores. E há outra ordem de problemas. A deterioração que ocorreu no sistema de ensino, da qual é exemplo a recuperação do mandonismo, levou as classes dirigentes a empobrecerem a revolução nacional e retiram da educação aquele mínimo que antes a caracterizava. E qual foi a consequência? Houve uma deterioração rápida de todas as escolas, tanto em nível de ensino pré-primário e primário, quanto em nível de ensino médio e superior. Esses problemas

aparecem na pesquisa e na produção intelectual e há problemas ainda mais graves, porque, afinal de contas, nesse despertar, estudantes e professores entendem que formam uma comunidade. Eles querem expandir-se como uma comunidade, quebrar aquelas barreiras, que antes introduziam diferenciais de classe não efetivos nas relações de estudantes e professores. E encontram o caminho barrado, por meio de várias vias: incompreensão dos meios de comunicação de massa, incompreensão do próprio estado que, na sua essência, opera como um estado de classe altamente conservador. Haveria ainda muitos problemas a salientar, inclusive o desnivelamento pelo qual passa a atividade do professor, que é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo cultural. O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. Existem problemas ainda mais complexos, que dizem respeito às relações entre o Brasil e outras sociedades capitalistas, por exemplo, a dominação imperialista da Europa avançada, dos Estados Unidos e do Japão, sobre o Brasil. Ou ainda o fato de nós termos ganho uma comissão MEC-Usaid, que acabou calibrando toda a reordenação jurídica de nosso sistema educacional. É notória a introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o ensino privado e que acabam por

fortalecer a ideia de que a educação, para ser responsável, precisa ser sobretudo uma mercadoria. Assim, é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante dessa realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática que vá além da escola.

Isso efetivamente está acontecendo. Seria impossível, por exemplo, quando me tornei assistente na faculdade, ouvir algum professor dizer que ganhava salário. Um professor não dizia isso. Ele tinha proventos. A concepção estamental era tão forte, que ele se sentiria degradado se fosse considerado (ou se se considerasse) um assalariado. Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, quer até imitar os operários na luta econômica e política. Para ver se tem êxito, impõe-se certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural. Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar “armado” de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Por- tanto, a

disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir. É algo inconcebível e é retrógrado. O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

O último tópico nos leva a uma questão um pouco mais delicada, que me permite ser mais eu mesmo. Eu não sou só marxista. Sou um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma “fanfarronice”. É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante, embora não esteja em um partido comunista e que, afinal de contas, tentou, durante toda a vida, manter uma coerência que liga a responsabilidade intelectual à condição de socialista militante e revolucionário. Se se olha para a sociedade brasileira de hoje, constata-se que o professor tem muitas promessas diante de si. Ele não precisa criar o ponto de partida de uma ação pedagógica politicamente orientada. Esse ponto de partida, que foi um sonho para todos nós e que nos levou à ruína, à medida que tentamos criá-lo, acabou surgindo

espontaneamente e, em grande parte, graças às transformações do modo de produção capitalista e do regime de classes sociais no Brasil.

A sociedade avançou, criou novas oportunidades históricas, e o fez por meio da diferenciação do regime de classes. A produção capitalista alterou-se, a incorporação aos países de economia central permitiu o florescimento de uma industrialização que esteve longe do alcance das nossas mãos no passado, e esse longo e complexo processo de formação de uma classe proletária e independente atingiu, enfim, o seu clímax. É curioso que isso tenha acontecido sob uma ditadura e contra a vontade dessa ditadura. Por quê? Porque uma ditadura não pode impor os limites de crescimento e de transformação de uma sociedade. Os capitalistas não podem ter as duas melhores coisas ao mesmo tempo: o crescimento do capital e o esmagamento do trabalho. Se o capital cresce, o trabalho cresce e se o trabalho cresce, o conflito social também. Se há repressão quanto ao conflito social, o conflito vai se manifestar de uma maneira clandestina, no subterrâneo da sociedade. E foi o que ocorreu aqui em São Paulo: operários que adotaram ideias que eram defendidas na década de 1950, mas que só se tornaram uma prática rotineira nos últimos anos, na década de 1970, por exemplo, e nesses últimos momentos. A comissão de fábrica, a comissão de bairro. Ou seja, a fábrica como um lugar onde não apenas se trabalha e se é explorado, mas



como um lugar no qual o operário luta pelo reconhecimento de sua pessoa e do seu valor. Começa-se por aí. Ao mesmo tempo que se criam condições para a conclusão do processo de constituição de uma classe proletária independente, criam-se as condições da luta política contra a supremacia burguesa e contra a dominação burguesa. Derrotar essa supremacia é, afinal de contas, uma necessidade orgânica dos trabalhadores. E as grandes dificuldades existentes dizem respeito aos meios institucionais de autodefesa coletiva. Esses meios foram forçados a partir do desafio da repressão. Sindicatos que se transformam, modos de ação conjugada que se alteram e tentativas de inibir o despotismo do capital, dentro da empresa e na sociedade global. Uma luta tenaz para conquistar peso e voz na sociedade civil. Isso marca, portanto, um novo rumo da história.

Estamos na vertente de uma fase ainda não encerrada, mas que já adquiriu as condições de clímax, e em uma fase, ora iniciada (possível de se analisar, em alguns aspectos, por meio do livro do professor Celso Frederico, e em relação à qual se pode conhecer outros elementos importantes no livro do professor Luís Flávio Rainho). É fácil ver como aquele peão, que está ao mesmo tempo se proletarizando, se tornando um morador da cidade, se enlaça num processo de luta de classes altamente complicado e no qual ele acaba sendo um elemento decisivo, porque é ele quem dá o significado de massa e é ele quem, com

frequência, levanta as exigências mais ardentes e mais insufocáveis. Assim, estamos no limiar de uma nova era e aqui se justifica a reflexão que Marx faz a respeito da necessidade de se pensar na educação do educador: “quem educa o educador?”. O educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca e quando pratica uma má ação no sentido gestáltico ele se autopune, aprende alguma coisa.

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira de hoje. O educador está se reeducando, em grande parte, por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; a outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes. E isso vai tão longe que, se um professor primário, que antes era um zero, sair para uma greve, arrastará consigo não só os seus companheiros, a sua categoria, mas

também estudantes, pais de estudantes, a manifestação de massa. Isso é muito importante, quer dizer, assiste-se a um processo novo, um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política.

No segundo prefácio de *O capital*, Marx apresenta um debate muito interessante a respeito dos economistas alemães. O que eles poderiam fazer, depois que os economistas clássicos haviam criado a teoria econômica? O que poderiam fazer de original? Qualquer coisa que pudessem fazer seria uma repetição; conseqüentemente, eles tinham que pensar aquela teoria de forma crítica e redefinir a sua relação com a sociedade. Ou aceitavam a teoria econômica dos clássicos e se convertiam em “sacerdotes da burguesia” ou procuravam saber qual era o sentido imanente da história do presente. Qual era a classe que estava lutando pela revolução? E até que ponto fazer a crítica da economia política não era fazer uma nova teoria econômica, uma economia política do proletariado? A mesma coisa se pode pensar do educador. Não se trata de colocar o educador naquela perspectiva de ódio às instituições. Vamos acabar com as escolas, elas são prisões. Todas as prisões precisam ser destruídas. Não se trata disto. Instituições e valores são sempre redefinidos na marcha das civilizações. O homem nunca se livrou de

certas instituições. Seria o caso de perguntar ao padre Illich, por exemplo, por que as escolas são más numa sociedade capitalista? Por que poderiam ser boas dadas certas reformas ou dadas condições históricas que garantissem uma revolução social?

Seria preciso deslocar uma reflexão utópica abstrata para um circuito realista, que vincule a consciência de transformação a uma ação prática inconformista ou rebelde. É exatamente isso que o professor está tentando fazer agora. É claro que não é a massa dos professores. Não são todos os professores. Pode ser uma minoria, mas é essa minoria que está levando à frente um processo novo. Eu fiz uma conferência, ainda este semestre, no último congresso organizado pela Apeoesp. Foi uma surpresa para mim. Havia mais de 6 mil pessoas no auditório. Vê-se por aí o grau de mobilização. O que isso representa? Não eram mais de seis mil pessoas pleiteando, do governo Sarney, nomeação para os escalões intermediários. Eram mais de 6 mil pessoas que estavam ali preocupadas com a relação do educador com a sociedade, com a humanização do homem que nessa sociedade é despojado da sua humanidade. Voltando ao exemplo de Marx, o educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou com as classes subalternas. É claro que o educador, tendo liberdade de escolha, pode

dispor de uma ampla margem de atuação política na sociedade. Para uma pessoa que está na minha posição, posso dizer que é lamentável que muitos professores usem essa liberdade para tornarem-se conservadores e até reacionários, inclusive, para fazerem listas de punição de colegas dos quais gostariam de se livrar por motivos ideológicos, políticos e, às vezes, até de competição intelectual. Pode-se lamentar o teor dominante das tendências reformistas mais ou menos ambíguas. Mas, de qualquer maneira, existe uma vasta gama de potencialidades que se exprimem no campo real, ou seja, é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva. A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e, também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária.

Essa é uma perspectiva que não é mais proclamada apenas como uma possibilidade. Ela é algo não só virtual. É algo que podemos considerar vicejando, na sociedade brasileira, com um ímpeto tão grande, que assustou os setores mais sofisticados da burguesia e levou, inclusive, a cúpula do PMDB a fazer uma aliança espúria com políticos egressos do

governo ditatorial, com expoentes militares da própria ditadura e a uma conciliação que lhes permite, enfim, ganhar tempo e criar caminhos de interesse para as classes dominantes. Observam-se transformações que estão ocorrendo e que são de profunda significação no meio histórico brasileiro, definindo de maneira diferente a posição e as perspectivas dos educadores.

É claro que eu não posso senão sugerir isto e, ao fazê-lo, naturalmente, usei meu sistema de referência, sob o aspecto marxista: o encadeamento de consciência da situação com a ação prática modificadora. Esse encadeamento é substantivo, é essencial e especificamente político. Não se trata de proclamar uma utopia e dizer – “nós temos uma fórmula, graças a esta fórmula vamos produzir a nova escola, e esta vai gerar a nova sociedade, que, por sua vez, formará a nova geração”. Isso tudo é conto da carochinha. Já se acreditou nisso, não só no Brasil, como também na Europa e nos Estados Unidos. A realidade é que as transformações são conquistadas a duras penas. Os professores entram, agora, nas mais difíceis condições de uma nova era, tal como está acontecendo com os proletários.