

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**ESTADO E EDUCAÇÃO PELA IMPRENSA: O DEBATE DE
FLORESTAN FERNANDES ANTE A LEI DE DIRETRIZES E BASES
DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1959 - 1961)**

CRISTIANE SILVA MÉLO

**MARINGÁ
2009**

CRISTIANE SILVA MÉLO

ESTADO E EDUCAÇÃO PELA IMPRENSA: O DEBATE DE FLORESTAN
FERNANDES ANTE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
NACIONAL (1959 - 1961)

Dissertação apresentada por CRISTIANE SILVA MÉLO ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. MARIA CRISTINA GOMES MACHADO

MARINGÁ
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

M528e Mélo, Cristiane Silva
Estado e educação pela imprensa: o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961) / Cristiane Silva Mélo. -- Maringá: [s.n.], 2009.
223 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Maria Cristina Gomes Machado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

1. Educação e imprensa - Florestan Fernandes. 2. Educação - Imprensa - LDBN (LEI 4.024/61). 3. Fernandes, Florestan, 1920-1995 - Educação e Estado - Educação e imprensa. 4. Estado e educação - Florestan Fernandes - Discussões. I. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.370.115

CRISTIANE SILVA MÉLO

ESTADO E EDUCAÇÃO PELA IMPRENSA: O DEBATE DE FLORESTAN
FERNANDES ANTE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
NACIONAL (1959 - 1961)

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi – UNICAMP - Campinas

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo – UEM

30 de março de 2009

AGRADECIMENTOS

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento da pesquisa;

À professora Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado, pelas orientações, pelo respeito acadêmico com que me auxiliou a direcionar os estudos, pela credibilidade e confiança depositada neste trabalho e em minhas possibilidades de realizá-lo. Agradeço pela presença constante no acompanhamento desta pesquisa, pela dedicação e compreensão, por me conduzir a enxergar o ser humano em seu contexto amplo, na valorização da realização de uma prática docente com sentido;

Ao professor Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo, pela participação nas Bancas de Exame de Qualificação e Defesa, pelas significativas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, por colaborar com minha formação acadêmica na adição de aprendizagens e valores;

Ao professor Dr. José Claudinei Lombardi, pelo fato de, desde o início, ter se disponibilizado a participar da Banca Examinadora e contribuir para o enriquecimento deste estudo, agradeço pelas importantes sugestões;

À professora Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara, por ter aceito o convite em participar do exame de qualificação e pelas indicações essenciais à organização deste trabalho;

Aos professores Dr^a. Amélia Kimiko Noma e Dr^a. Edinéia Rossi, pelas valorosas Lições e por compartilhar conhecimentos importantes aos meus estudos no Campo da História e Historiografia da Educação e das Políticas Educacionais;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares” e do Mestrado em Educação, com os quais pude compartilhar experiências de pesquisa;

À minha família. À minha mãe Francisca e ao meu pai José, exemplos de fé e esperança, aos meus irmãos Júnior, Ademar e Rose, pelo incentivo e confiança;

À Deus, expresso minha gratidão.

“... por ser educador, cabe ao professor reeducar-se a si próprio como condição para aperfeiçoar-se e pôr-se acima das contingências do meio. É tomando consciência da situação e das exigências todo especiais que ela impõe ao educador que os professores brasileiros poderão arcar com o extraordinário dever de advogado ex - officio dos interesses educacionais decurados da comunidade brasileira. Contra tudo, contra todos e até contra motivos pessoais egoísticos precisa lutar o educador brasileiro para atender e pôr em prática uma filosofia educacional construtiva, capaz de mudar a mentalidade do homem através da educação das novas gerações e reeducação das velhas.”

Florestan Fernandes

MÉLO, Cristiane Silva. **Estado e Educação pela imprensa: o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

RESUMO

Este trabalho discute as idéias educacionais de Florestan Fernandes (1920-1995) na imprensa, na época de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), com ênfase em seu pensamento sobre a relação entre Estado e educação na sociedade brasileira. Para tanto, indaga-se: Qual o debate de Florestan Fernandes acerca do Estado e da educação expresso em seus textos publicados em *O Estado de São Paulo* no período de 1959 a 1961? No Brasil, o período compreendido entre o final da década de 1950 e o início de 1960 foi marcado por mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, dentre as quais encontramos intensas discussões acerca da importância da educação no desenvolvimento da sociedade. Fernandes defendeu o ensino público como um elemento indispensável à constituição de um país democrático. Sobre suas contribuições nos debates acerca da educação brasileira, destacamos o seu envolvimento na *Campanha em Defesa do Ensino Público*, na qual foi contrário a projetos relativos à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1961. Ele pronunciou conferências e publicou artigos, discutindo questões sobre a educação e o ensino, e assinou o *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público* em 1959. Fernandes contribuiu com diversos jornais, tendo artigos publicados em *O Estado de São Paulo*, *Folha da Manhã*, *Folha de São Paulo*, *Jornal do Brasil*, *Jornal de Brasília*, entre outros. Debateu inúmeras questões de cunho político e social, tendo sido a educação um dos temas abordados na imprensa. Em suas discussões, denunciou problemas existentes no ensino brasileiro, propondo reformas e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação nacional. Na leitura de seus artigos e textos publicados no jornal *O Estado de São Paulo*, notamos o empenho pela defesa de um projeto de organização do ensino público que pudesse contribuir para a formação integral do indivíduo para a vida em sociedade. Fernandes considerava que a educação e as instituições escolares exerciam importante função social, sendo o Estado o órgão possuidor de deveres na oferta de um ensino democrático, acessível e de qualidade aos cidadãos. Em virtude disso, defendeu a ampliação do acesso ao ensino primário no país, apontando serem necessários maiores investimentos na oferta quantitativa e qualitativa da educação elementar. Com base nas considerações apontadas, o presente estudo, que se define como uma pesquisa histórica, apresenta seus resultados organizados em quatro capítulos que, respectivamente, se intitulam: *Florestan Fernandes: pensamento e ação*; *Florestan Fernandes e a questão educacional brasileira: a necessária estruturação de um sistema nacional de ensino no país*; *As discussões de Florestan Fernandes acerca do Estado e da educação na imprensa*; e *Escola para o Brasil: o ensino primário como um elemento contribuinte no estabelecimento de um país democrático*. Tendo em vista os resultados obtidos, o trabalho apresenta fontes da história da educação brasileira

e do pensamento pedagógico nacional, de modo a contribuir para a compreensão das idéias educacionais de Florestan Fernandes difundidas por meio de veículos da imprensa. A pesquisa também subsidia a discussão de significativos acontecimentos ocorridos no país no âmbito educacional em meados do século XX, para o entendimento da relação que se estabelece entre sociedade, Estado e educação no período supracitado, colaborando na explicitação dos debates em torno da organização de um sistema nacional de ensino no país.

Palavras-chave: História da Educação; Pensamento Pedagógico; Florestan Fernandes; Imprensa e Educação; Estado e Educação.

MÉLO, Cristiane Silva. **State and Education through the press: the debate of Florestan Fernandes facing the Law of Directives and Bases of National Education (1959-1961)**. 223 f. Dissertation (Master in Education) – University of Maringá. Supervisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

ABSTRACT

This paper discusses the educational ideas of Florestan Fernandes (1920-1995) in the press, during the course of the first Law of Directives and Bases of National Education (Law 4,024/1961), emphasizing on his thoughts on state and education relationship in Brazilian society. For that, a question is made: What is the Florestan Fernandes' debate about the state and education in his texts published in *O Estado de São Paulo* in the period from 1959 to 1961? In Brazil, the period between the end of 1950s and the beginning of 1960 was marked by economic, political, social and cultural changes, among which there are intensive discussions about the importance of education in the development of society. Fernandes believed in public education as an essential element in the structure of a democratic country. On his contributions in educational debates in Brazil, it is highlighted his involvement in the *Campanha em Defesa do Ensino Público* (Campaign in Defense of Public Education), which was contrary to the projects on the Law of Directives and Bases of National Education of 1961. He gave lectures and published articles, discussing issues on education and teaching, and signed the *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público* (Manifestation of Democrats Educators in Defense of Public Education) in 1959. Fernandes contributed to various newspapers, with articles published in *O Estado de São Paulo*, *Folha da Manhã*, *Folha de São Paulo*, *Jornal do Brasil*, *Jornal de Brasília*, among others. He discussed many issues of social and political nature, being education among the topics discussed by Fernandes in the press. In his discussions, he presented problems concerning to Brazilian education, and proposed reforms and actions that could contribute to the development and quality of national education. Through the reading of his articles and texts published in the newspaper *O Estado de São Paulo*, we can note the commitment to defend a project of public education organization that could contribute to people's complete formation for life in society. Fernandes noted that education and schools institutions had significant social role, being the State the holder of the national state duties in the provision of a democratic, accessible and quality education to the citizens. As a result, he defended the expansion of the access to primary education in the country, emphasizing the increase in the investments to provide quantitative and qualitative basic education. Based on the considerations mentioned, the present study, which is defined as a historical research, presents its results organized into four chapters which are entitled, respectively: *Florestan Fernandes: thought and action*; *Florestan Fernandes and the Brazilian educational issue: the needed systematization of a national education system in the country*; *Florestan Fernandes discussions about the State and education in the press*; and *School to Brazil: primary education as a contributor to the establishment of a democratic country*. Considering the results, this work presents sources of the history of Brazilian education and national pedagogical thought in order to contribute to the understanding of the educational ideas of Florestan Fernandes

broadcasted by the press. The research also supports the discussion of significant educational events in the country in the mid-twentieth century, for the understanding of the relationship established between society, government and education in the abovementioned period, working on details of the debates about the organization of a national system of education in the country.

Keywords: Education History; Pedagogical Thought; Florestan Fernandes; Press and Education; State and Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FLORESTAN FERNANDES: PENSAMENTO E AÇÃO.....	23
2.1. O Intelectual Florestan Fernandes.....	24
2.2. Florestan Fernandes e a educação	37
3. FLORESTAN FERNANDES E A QUESTÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A NECESSÁRIA ESTRUTURAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO PAÍS	55
3.1. O debate ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), a posição de Florestan Fernandes e as discussões na imprensa (1959-1961).....	56
3.2. A Campanha em Defesa do Ensino Público por Florestan Fernandes	79
3.3. Estado e educação no “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” (1959)	89
4. AS DISCUSSÕES DE FLORESTAN FERNANDES ACERCA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA	101
4.1. O Estado e a Educação na sociedade brasileira na década de 1950 e no início de 1960	103
4.2. Por um Estado Democrático e um Estado Educador	119
4.3. Por um ensino público e democrático: o papel do educador.....	129
5. ESCOLA PARA O BRASIL: O ENSINO PRIMÁRIO COMO UM ELEMENTO CONTRIBUINTE NO ESTABELECIMENTO DE UM PAÍS DEMOCRÁTICO.....	133
5.1. O ensino primário e a oferta da educação elementar à população brasileira.....	135
6. CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	162
ANEXOS.....	174
ANEXO A	175
ANEXO B	181
ANEXO C	185
ANEXO D	189
ANEXO E	193
ANEXO F	211

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutimos as idéias educacionais de Florestan Fernandes (1920-1995) na imprensa jornalística brasileira na época de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961). A presente pesquisa tomou como foco de análise o discurso do autor acerca do Estado e da educação na sociedade brasileira propagado no jornal *O Estado de São Paulo*, precisamente no período de 1959 a 1961.

Fernandes participou da “Campanha em Defesa do Ensino Público” na década de 1950, na qual foi contrário à projetos e emendas relativas à “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1961 e foi um dos intelectuais que assinou o “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” de 1959. Tendo pronunciado conferências e publicado inúmeros artigos sobre a educação e o ensino, abordou a educação nas discussões sobre a “Reforma Universitária” (Lei 5.540/1968), na década de 1960 e sobre a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1996, nos anos finais da década de 1980 e nos anos iniciais de 1990, enfatizando-a em meio às discussões em torno da elaboração da “Constituição Federal do Brasil” de 1988.

O autor escreveu livros relacionados à sociologia, antropologia e educação. Sua produção é mais conhecida na área de Sociologia, em que estudiosos se debruçam na análise de obras como “Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica”, “Mudança Social no Brasil”, “A Sociologia numa Era de Revolução Social”, “Elementos da Sociologia Teórica”, “A Revolução Burguesa no Brasil” e “A Organização Social dos Tupinambás”. Fernandes é considerado por muitos, nas Ciências Sociais, como o fundador da Sociologia Crítica no Brasil. O livro “Educação e Sociedade no Brasil”, organizado por Fernandes na década de 1960, reuniu diversos trabalhos de sua autoria. Os textos abordam os temas educação e ensino brasileiro, constituindo-se em uma obra importante para a área da educação. Essa obra remete os leitores às valorosas informações sobre o desenvolvimento da educação nacional e aos debates acerca do ensino no país, estando o material disponível ao interesse dos estudiosos da linha de História da Educação do Brasil.

Em pesquisa realizada no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em dezembro de 2007, verificamos, na leitura dos resumos das produções acadêmicas referentes a Dissertações e Teses defendidas a partir de 1987, mais de sessenta trabalhos que abordam o pensamento de Florestan Fernandes, com ênfase ora em suas contribuições sociológicas e antropológicas, ora educacionais. Nesse âmbito, encontram-se estudos cujos objetos de análise são a produção sociológica e a educacional de Florestan Fernandes no decorrer das atividades que exerceu ao longo da vida. Essa expressiva quantidade de trabalhos reflete a valorização no meio acadêmico de um importante sociólogo e educador que colaborou na definição de debates e projetos indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade brasileira. Fernandes destacou a aplicação das ciências como fator de possíveis mudanças sociais e apontou a articulação entre cientistas sociais e educadores para a solução de problemas existentes na área de ensino brasileiro. O avanço científico era, para ele, algo a ser investido no país, assim como a organização do ensino superior nacional e sua estrutura.

Nesta dissertação, apresentamos um estudo bibliográfico e histórico que contribui para o levantamento de fontes referentes à historiografia da educação brasileira e ao pensamento pedagógico nacional, bem como para a compreensão das idéias educacionais de Florestan Fernandes difundidas por meio da imprensa jornalística. O trabalho proposto também subsidia a discussão de significativos acontecimentos ocorridos no país no âmbito educacional no século XX, para o entendimento da relação que se estabelece entre sociedade, Estado e educação no supracitado período, colaborando na elucidação do debate em torno da tentativa de organização de um Sistema Nacional de Ensino no Brasil.

A segunda metade do século XX foi marcada por intensos debates acerca da educação brasileira. Muitos intelectuais discutiram a situação do ensino no país, destacando propostas para o seu desenvolvimento. Nesse momento, ressaltam-se as discussões de educadores sobre os deveres do Estado para com o investimento e a manutenção do ensino público. Florestan Fernandes foi um intelectual atuante na defesa do ensino público de qualidade a ser ofertado para toda a população nacional. Com base em pesquisas sobre a situação do ensino no país, enfatizou ser necessária a expansão dos diferentes níveis de ensino nas

regiões brasileiras, considerando importante a democratização do acesso à educação e à cultura.

Consideramos os artigos jornalísticos de Florestan Fernandes, publicados em “O Estado de São Paulo”, como valiosos materiais de estudo para a área da História da Educação. São significativas fontes e objetos de pesquisa para a história da educação brasileira, do pensamento pedagógico nacional e das políticas educacionais públicas no Brasil, uma vez que nos remetem ao conhecimento do panorama dos assuntos debatidos por intelectuais no momento de discussão de uma importante lei a ser definida para assegurar a organização do sistema de ensino no país. Além disso, tais artigos apresentam-nos as idéias educacionais de um dos mais ativos intelectuais em defesa do ensino público nacional.

A utilização da imprensa como fonte de pesquisa nos leva a considerá-la como uma produção cultural e histórica. Segundo Lombardi (2004), as fontes resultam da ação histórica do homem, pois mesmo que não sejam produzidas com intencionalidade de registrar a vida humana e o mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com os outros e com a realidade que o circunda. Testemunham, enfim, a natureza, produzindo e reproduzindo as condições de existência e de vida.

As “fontes históricas” não são “naturais” como as existentes na natureza; são produções humanas, na medida em que são construídas pela ação do homem. Na história da educação, elas consistem no ponto de partida, “na base”, como um ponto de apoio na construção da historiografia, que pode ser vista como a reconstrução do conhecimento do objeto histórico estudado. As fontes históricas são a fonte do conhecimento histórico, visto que nelas é que se apóia o conhecimento que se produz a respeito da história. Contudo, não são delas que “brota” e “flui” a história de modo espontâneo. Elas se aproximam caracteristicamente das fontes da natureza apenas pelo fato de serem “inesgotáveis”. A “inesgotabilidade das fontes históricas” ocorre porque sempre que recorremos a elas, tendemos a descobrir novos elementos, significados e informações que tenhamos vivenciado em ocasiões anteriores, tornando-se dinâmico o processo de produção da historiografia (SAVIANI, 2004 a).

A produção historiográfica depende das fontes que darão subsídios para que ela aconteça. A relação que se estabelece entre o pesquisador e o objeto da pesquisa é mediada pela atitude de busca do pesquisador, do ato de ele procurar desvendar o que não sabe e buscar explicações para o que ainda não foi explicado. A intenção do pesquisador e suas indagações são fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa (BLANCK MIGUEL, 2004).

As fontes carregam em si a categoria da interpretação, pois o trabalho em uma pesquisa não se limita apenas à busca, seleção, ao levantamento ou tratamento das fontes escolhidas. A periodização e abrangência do estudo de um determinado tema procedem das fontes. Na pesquisa, só é possível entender questões se elas forem contextualizadas. A contextualização permite o tratamento das fontes como categoria de totalidade, contudo faz-se necessário mediá-las em função das suas especificidades.

Escritos jornalísticos são elementos que trazem, de modo implícito, a ação de escritores e as suas produções, como sujeitos e elementos co-participantes na dinâmica social. Expressam fundamentalmente cultura e são produtos históricos e sociais elaborados em consonância com determinadas circunstâncias e realidade, transmitindo conteúdos formulados intencionalmente e direcionados a públicos específicos. Possuem caracteres informativo e formativo de opinião, o fenômeno educativo está presente nesse processo de propagação do saber. Os jornais, assim como folhetins, revistas, entre outros materiais produzidos pela imprensa, têm sido constantemente utilizados por estudiosos da educação na reconstituição de discursos, de idéias pedagógicas, de acontecimentos e fatos que marcaram a história de países e do mundo.

O pensamento educacional na imprensa jornalística brasileira tem sido objeto de pesquisa para nós já há algum tempo. Durante quatro anos, realizamos estudos acerca dos pensamentos sobre educação de Rui Barbosa (MÉLO; MACHADO, 2007a) (MÉLO; MACHADO, 2007b) (MACHADO; MÉLO, 2007) e de Cecília Meireles (MÉLO; MACHADO, 2008) na imprensa. Nesta pesquisa, objetivamos conhecer e compreender as idéias educacionais de Florestan

Fernandes propagadas na imprensa, em especial, as relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961¹.

Florestan Fernandes contribuiu com artigos em diversos jornais, entre os quais “O Estado de São Paulo”, “Folha da Manhã”, “Folha de São Paulo”, “Jornal do Brasil” e “Jornal de Brasília”. Ele utilizou-se da imprensa para debater inúmeras questões de cunho político e social. Abordando a educação como um dos seus temas, o autor anunciou problemas existentes no ensino brasileiro na proposta de reformas e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação nacional. O ensino público foi apontado como um significativo meio de oportunizar condições democráticas para toda a população. Alguns trabalhos e Comunicações por ele apresentados em eventos também foram publicados na imprensa, assim como várias entrevistas concedidas pelo autor a jornais e revistas.

Sobre as idéias de Florestan Fernandes expostas em jornais, é possível mencionar os estudos do autor Marcos Marques de Oliveira, que, em sua tese intitulada “O articulista Florestan: ciência e política como base de uma pedagogia socialista” (OLIVEIRA, 2006) e em seu texto “O articulista Florestan: democracia e educação em tempos de neoliberalismo” (OLIVEIRA, 2005), analisa os artigos jornalísticos de Florestan Fernandes publicados na década de 1990 no jornal “Folha de São Paulo”. Oliveira destaca o envolvimento de Florestan Fernandes na defesa do socialismo por meio de artigos jornalísticos propagados enquanto jornalista.

Os textos de imprensa referenciados no decorrer deste trabalho foram selecionados a partir do levantamento bibliográfico realizado no acervo de jornais do “Arquivo do Estado de São Paulo” (SP), no “Arquivo professor Florestan

¹ Para a compreensão de textos de imprensa, consideramos necessário, na realização desta pesquisa, um estudo sobre a análise do discurso de textos jornalísticos. Nesse sentido, alguns referenciais teórico-metodológicos auxiliaram no entendimento de questões referentes à imprensa e à análise de textos de imprensa. Sobre jornais, a imprensa jornalística e a leitura de textos jornalísticos, ver a obra “O jornal: Da forma ao sentido” de Maurice Mouillaud *et al.*, organizada por Sérgio Dayrell Porto (PORTO, 2002). O livro, que contém 31 ensaios de pesquisadores franceses e brasileiros, aborda assuntos e reflexões sobre o jornal. Destacam-se os elementos do jornal, a interpretação, a produção de sentido, metodologias de análise, estratégias comunicativas, análise de discurso, vinculação texto-realidade, texto – questões políticas e sociais, entre outros. Salientamos ainda os textos: “A imprensa, co-partícipe da educação do homem” de José Carlos Souza Araújo (2002); “O que é notícia” de Juarez Bahia (1990); “O jornal: seus objetivos e conteúdo” de F. Fraser Bond (1962); “Jornalismo e sociedade” de Michael Kunczik (1997); “História, imprensa e educação: um estudo sobre o pensamento educacional em Uberlândia através do Jornal “A Tribuna” (1930-1942)” de Maria de Lurdes Almeida Silva Lucena e Wenceslau Gonçalves Neto (2008); e as obras: “Técnica de Jornal e periódico” de Luiz Amaral (1978); “A missão da imprensa” de Carlos Lacerda (1990); e “Comunicação, literatura e compromisso social” de Carlos Alberto Vicchiatti (2005).

Fernandes” disponível para consulta na Biblioteca Florestan Fernandes – Biblioteca Central da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP/SP), no acervo de materiais da “Biblioteca do professor Florestan Fernandes” (UFSCar/São Carlos), e no acervo da Universidade Estadual de Maringá (UEM/PR).

Tomamos como fontes primárias, conforme o foco da pesquisa, os textos de autoria de Florestan Fernandes que possuem discussões sobre o Estado e a Educação, publicados entre 1959 e 1961, no jornal “O Estado de São Paulo”²:

Artigo / Texto / Resenha / Reportagem	Autoria	Jornal	Data de publicação
Os Educadores e as exigências educacionais do presente	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	14/02/1959
Mais uma vez Convocados: Manifesto ao Povo e ao Governo	<i>Fernando de Azevedo et al. / O Estado de São Paulo/ Documento assinado por Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	01/07/1959
Os Escritores e a Escola Pública / Os escritores e a escola	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	21/11/1959
A Posição dos Escritores	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	05/12/1959
Em Defesa da Escola Pública I	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	30/01/1960
Em Defesa da Escola Pública II	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	06/02/1960
Em Defesa da Escola Pública III	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	13/02/1960
Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	21/05/1960
O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	28/02/1961
Resistências a Mudanças Sociais	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	02/12/1961
Diretrizes e Bases a Sansão do Presidente	<i>Florestan Fernandes</i>	<i>O Estado de São Paulo</i>	28/12/1961

² Os textos datados das décadas de 1950 e 1960, fontes primárias e materiais de apoio, referenciados no decorrer do trabalho e dos apêndices, bem como na exposição dos anexos, tiveram em sua grafia algumas terminologias modificadas de acordo com as normas da língua portuguesa vigentes em 2008.

Quanto à periodização da pesquisa, faz-se o recorte de janeiro de 1959 a dezembro de 1961. Em janeiro de 1959, foi apresentado, por Carlos Lacerda para votação no Congresso, um projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por sua vez, em dezembro de 1961, o texto final da LDBN foi sancionada, tendo sido divulgada, na íntegra, na imprensa, em janeiro de 1962. Fernandes, após a LDBN ter sido sancionada, voltou, em outros momentos, a debater na imprensa questões relacionadas à educação e sua legislação e assuntos relativos ao ensino no país, destacam-se, como exemplo, as discussões do autor presentes em “Diretrizes e Bases: a orientação do Clero Católico”, artigo datado de 1962.

Ao considerar os acontecimentos políticos, econômicos e sociais que ocorreram no país no período de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, este trabalho levanta as seguintes indagações: Qual o debate de Florestan Fernandes acerca do Estado e da educação expresso em seus textos jornalísticos publicados em “O Estado de São Paulo” no período de 1959 a 1961? Ainda no âmbito desta questão, questiona-se: qual o sentido atribuído pelo autor à educação e ao ensino público na sociedade? Qual o papel do Estado e da educação na sociedade brasileira destacados por Florestan Fernandes em seus escritos jornalísticos, em meio às discussões desenvolvimentistas que caracterizaram o governo Kubitschek no período em que foi propagada expressiva quantidade de seus artigos?

Realizada sob uma perspectiva histórica, a pesquisa contextualizou o momento histórico da época de elaboração e divulgação dos escritos jornalísticos de Florestan Fernandes. Consideramos o debate da questão sociedade, Estado e educação como elemento de uma totalidade, relacionando-o com aspectos sociais, políticos e econômicos do respectivo momento histórico no qual se insere. As necessidades da época, em especial as de mudanças na área do ensino para sua organização e desenvolvimento, influíram nas discussões do autor sobre questões relacionadas a educação e sociedade, propagadas pela imprensa jornalística. Tais discussões, por sua vez, repercutiram no meio social em que foram direcionadas, provocando a movimentação de uma maior quantidade de indivíduos na defesa do ensino de caráter público e gratuito.

Entendemos a educação como elemento e produto social. Tal fenômeno é analisado neste trabalho, considerando-se as condições e os determinantes que o produzem. Coloca-se em questão a totalidade que o envolve (MARX, 1983), ou seja, aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciam o seu processo. A atividade de educar, ação humana, define-se como “*práxis*”, e a prática de caráter crítica e revolucionária pode provocar mudanças nas relações que os homens estabelecem entre si, no modo de produção de suas vidas no meio social. A vida social é essencialmente prática, “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX, 1986, p. 56).

A educação sob uma perspectiva histórica é concebida como resultante de determinadas épocas históricas, assume caráter intencional na formação do homem e mostra-se necessária segundo a exigência do momento (FIGUEIRA, 1995). Entender a educação contextualizada é considerar que o homem produz sua própria existência e as necessárias relações sociais, estando a educação submersa na materialidade do modo de se produzir a vida humana.

O Estado pode ser definido como o conjunto de instituições, órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outros, que possibilitam a ação do Governo, que, por sua vez, estabelece os programas e projetos propostos por membros da sociedade, como políticos, técnicos e organismos da sociedade civil (HÖFLING, 2001). As políticas públicas podem ser entendidas como o “Estado em ação”, uma vez que o Estado implanta projetos do governo pelos programas com sua ação voltada para específicos setores da sociedade. Höfling (2001, p. 31) destaca ser a educação uma “política pública social”, ou seja, a educação é pensada como uma política pública de caráter social de responsabilidade do Estado.

A sociedade, por sua vez, pode ser compreendida como um grupo de pessoas que vivem sob normas comuns, em comunidade. É um “meio humano” no qual os indivíduos encontram-se integrados, em interação, relacionando-se entre si. Karl Marx comentou que a própria existência é uma atividade social (BOTTOMORE, 2001). O homem é influenciado e influencia o meio social em que está inserido, age sobre a natureza e as circunstâncias sociais, transformando-as de acordo com suas necessidades de sobrevivência e socialização.

Os resultados da pesquisa encontram-se apresentados em quatro capítulos que, respectivamente, se intitulam: “Florestan Fernandes: pensamento e ação”;

“Florestan Fernandes e a questão educacional brasileira (1959 – 1961): a necessária estruturação de um sistema nacional de ensino no país”; “As discussões de Florestan Fernandes acerca do Estado e da Educação na imprensa (1959-1961)” e “Escola para o Brasil: o ensino primário como um elemento contribuinte no estabelecimento de um país democrático”.

No primeiro capítulo, apresentamos o autor Florestan Fernandes, mediante as seguintes discussões: “O intelectual Florestan Fernandes” e “Florestan Fernandes e a educação”, que, em conjunto, ressaltam assuntos relacionados à vida, obra, aos pensamentos e às ações de um importante intelectual envolvido com as questões sociais, nas diversas atividades que exerceu ao longo da vida. Fernandes acreditava ser possível construir um país democrático, ao serem oportunizadas condições a todos os indivíduos e grupos sociais de participarem ativamente, por direito, de todas as instâncias sociais. Em virtude disso, defendeu o ensino público como um elemento indispensável à constituição de um país democrático e a educação como necessária à formação integral do indivíduo para a sociedade. Desse modo, contribuiu decisivamente para os debates acerca da educação brasileira.

No segundo capítulo, discutimos a atuação de Florestan Fernandes e os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no período de 1959 a 1961. Subdividimos o capítulo com a apresentação dos seguintes itens: “O debate ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), a posição de Florestan Fernandes e as discussões na imprensa (1959-1961)”; “A Campanha em Defesa do Ensino Público por Florestan Fernandes” e “Estado e educação no “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” (1959)”. Destacamos as discussões sobre o Estado e a educação desenvolvidas na sociedade no decorrer da tramitação da LDBN no Congresso, enfatizando o embate travado com a exposição do Substitutivo Lacerda em 1959. A posição de Florestan Fernandes quanto às discussões naquele momento, bem como as contribuições do autor com a Campanha em Defesa do Ensino Público são apresentadas. Expomos, ainda, as discussões de intelectuais acerca da educação e da LDBN presentes na imprensa.

A situação da educação brasileira em meados do século XX, o debate sobre o ensino público, a movimentação dos educadores e a elaboração de

projetos de lei para a organização do ensino, e a estrutura da Lei nº 4.024 foram assuntos acompanhados e noticiados no jornal “O Estado de São Paulo”, que narrou muitos acontecimentos relativos ao movimento de intelectuais na defesa do ensino público. Alguns desses escritos, como “O Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (MANIFESTO..., 1959, p. 08)”, os artigos “Em Defesa da Escola Pública” de autoria de Florestan Fernandes e a reportagem sobre os debates realizados no primeiro dia do “Simpósio de Problemas Educacionais”, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, encontram-se em anexo neste trabalho.

No terceiro capítulo, discutimos a questão sociedade, Estado e educação em Florestan Fernandes. Para tanto, recorremos ao debate do autor propagado na imprensa por meio de artigos e textos publicados no jornal “O Estado de São Paulo” no período de 1959 a 1961, época em que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era pensada e elaborada. Destacamos o pensamento de Florestan Fernandes acerca do Estado e da educação na sociedade brasileira e a defesa, por ele, do ensino democrático, de caráter público e de qualidade no país. O capítulo encontra-se subdividido em três itens: “O Estado e a Educação na sociedade brasileira na década de 1950 e no início de 1960”; “Por um Estado Democrático e um Estado Educador” e “Por um ensino público e democrático: o papel do educador”.

No quarto capítulo, abordamos as discussões de Florestan Fernandes sobre o ensino primário público e privado brasileiro na segunda metade do século XX. O autor concebia esse nível de ensino um elemento importante na constituição da democracia no país; desse modo, defendia ser necessária a expansão quantitativa e qualitativa do ensino primário nas diversas regiões brasileiras.

Em síntese, abordamos, no decorrer deste trabalho, as idéias de Florestan Fernandes acerca do Estado e Educação na sociedade brasileira em interlocução com os debates desenvolvidos no país em torno da educação e do ensino nacional no final da década de 1950 e no início de 1960, época de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, enfatizando como essas discussões se apresentaram na imprensa.

2. FLORESTAN FERNANDES: PENSAMENTO E AÇÃO

Neste capítulo, apresentamos uma biografia sintética de Florestan Fernandes e aspectos do conjunto de sua obra destacados por estudiosos que analisaram seu pensamento sociológico e educacional. Examinamos a atuação do autor em debates sobre a educação e o ensino brasileiro, enfatizando as suas idéias educacionais discutidas na sociedade. Para isso, recorreremos aos seus escritos das décadas de 1950, 1960, 1980 e 1990, de modo a fornecer um panorama das atribuições de Florestan Fernandes ao sentido da educação na sociedade brasileira.

Florestan Fernandes precisou trabalhar na infância e adolescência para auxiliar no sustento de sua família, experiência que, somada à sua vivência numa realidade permeada de pobreza econômica, possibilitou-lhe conhecer de perto as necessidades dos indivíduos pertencentes às camadas populares. O autor, em certa ocasião, quando já conhecido como renomado professor da área da sociologia, comentou que jamais teria se tornado o sociólogo que se apresentava sem as “duras lições” que a vida lhe concedera. Conhecer aspectos da vida de Florestan Fernandes nos possibilita compreender a sua efetiva ação pelos ideais que acreditava serem importantes. Trata-se de um autor que debateu problemas sociais a partir de uma perspectiva próxima de quem vivenciou as repercussões de tais problemas.

Fernandes teve conhecimento da realidade de vida dos indivíduos da classe operária e isso lhe permitiu defender enfaticamente causas para a melhoria das condições de vida dessa população, fato que o auxiliou a realizar análises profundas de situações e de povos que bem compreendeu. Ele defendeu o ideário de democratização nos setores da sociedade, pois concebia ser inaceitável o fato de nem todas as pessoas terem condições de participar nas diversas instâncias sociais.

Ele frisou a necessidade de igualdade de acesso à educação na sociedade brasileira, pois percebia que os diversos níveis do ensino nacional ainda apresentavam-se como privilégio de poucos. A partir da década de 1940, a educação e o ensino tornaram-se temas constantes nos discursos e debates de Florestan Fernandes nas variadas atividades profissionais que exerceu. Na

docência, na política e no jornalismo, o autor debateu a educação como assunto de primeira ordem para o estabelecimento de um regime democrático no país. A educação para ele era importante na formação do homem para as relações sociais, indispensável à transmissão da cultura, à preparação do cidadão e trabalhador nacional e ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

2.1. O Intelectual Florestan Fernandes

Como intelectual radical e socialista, relacionei-me sempre, em todas as oportunidades que tive, com o movimento sindical e com as campanhas que punham em questão as reformas sociais [...] Servir a quem e por quê? Aos proletários, de onde provenho, e para que eles conquistem peso e voz na sociedade civil, poder real nas relações com o Estado e com a demolição da ordem existente...

Florestan Fernandes

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo em 22 de julho de 1920. Filho de Maria Fernandes, uma lavadeira portuguesa não alfabetizada, e de pai desconhecido, casou-se com Myriam Rodrigues com quem teve seis filhos. Faleceu em 10 de agosto de 1995, aos 75 anos, no Hospital das Clínicas em São Paulo.

Florestan Fernandes formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1944. Nos anos de 1945 e 1946, cursou Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. Tornou-se Mestre em Ciências Sociais (Antropologia), em 1947, pela Escola Livre de Sociologia Política com a dissertação “A organização social dos Tupinambá”; Doutor em Ciências Sociais (Sociologia) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, em 1951, com a tese “A função social da guerra na sociedade tupinambá”; Livre-Docente no ano de 1953 pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP com “Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na Sociologia” e Catedrático, professor titular, em 1964, na Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP com “A integração do negro na sociedade de classes”.

Lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Exerceu também atividades docentes no exterior, nas instituições *Columbia University* (1965/1966), *Yale University* (1977), *Universidade de Toronto* (1969/1970) e no *Instituto Sedes Sapientiae* (1976/1977). Foi Deputado Federal Constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no período de 1987 a 1990, tendo sido reeleito para o período de 1991 a 1994.

Florestan Fernandes é autor de uma imensa quantidade de livros, ensaios, diversos artigos jornalísticos e de revistas, resenhas e traduções. Muitos de seus trabalhos foram publicados em outras línguas. Seu conjunto de obras conta com mais de cinquenta livros, nos quais foram abordados temas relacionados à sociologia, antropologia e educação. Recebeu diversos prêmios e distinções, sendo homenageado também com distinções póstumas³. A escola do movimento Sem Terra em Guararema (SP) e a Biblioteca Central da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo são instituições que receberam o nome Florestan Fernandes, fato que expressa reconhecimento e homenagem ao autor que, ao longo da vida, dedicou intensa participação a esses espaços.

Florestan Fernandes aos seis anos de idade precisou trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Arrimo de família, teve como primeiro trabalho o exercício de auxiliar numa barbearia, mas logo passou a realizar outras atividades: engraxava sapatos, encerava casas nos bairros, levava compras de feiras de clientes nas residências, auxiliava numa fábrica de colchões, dentre outras tarefas. Trabalhou em açougue, marcenaria, alfaiataria, padaria, restaurante e bar. Recordava Fernandes (1981) que sua infância foi marcada por momentos de dificuldade financeira, sendo que aos nove anos já “ganhava a vida” como um adulto, no auxílio do sustento da família.

Todo dinheiro que ganhava eu levava para casa. Quando escondia dinheiro – tinha uns truques para esconder dinheiro – eu não escondia para gastar, eu escondia para dosar a entrada de dinheiro em casa. Havia dias em que não tinha trabalho e eu não queria submeter a família à privação. Então, se algum dia fazia muito dinheiro, escondia dentro do sapato. E, quando o trabalho caía, o dinheiro continuava a fluir. Isso nunca ninguém me ensinou

³ Sobre as Distinções e os Prêmios recebidos por Florestan Fernandes, bem como Títulos de seus Trabalhos publicados, ver “Sumário do *Curriculum* de Florestan Fernandes”, em anexo (ANEXO I).

a fazer, eu fazia como uma prudência antecipada (FERNANDES, 1981, p. 16).

Quando Fernandes tinha entre nove e dez anos, sua mãe o colocou para trabalhar numa alfaiataria, trabalho que foi visto como uma oportunidade para o garoto aprender uma profissão e por meio do qual passou a fazer entrega de encomendas em casas de famílias de alta classe média em São Paulo (CERQUEIRA, 2004). Sua infância, mais que despertar a ação e compreensão de “luta” pela sobrevivência, contribuiu para a formação de seu entendimento acerca da realidade social.

“Eu nunca teria sido o sociólogo que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi, através das duras lições da vida [...]. Iniciei a minha aprendizagem ‘sociológica’ aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto, e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e sociedade [...]. A criança estava perdida nesse mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar, nas ‘técnicas do corpo’ e nos ‘ardis dos fracos’, os meios de autodefesa, para a sobrevivência. Eu não estava sozinho. Havia minha mãe. Porém, a soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela ‘tempestade da vida’ e o que nos salvou foi o nosso orgulho selvagem” (FERNANDES *apud* CERQUEIRA, 2004, p. 10, grifos do autor).

Em suas palavras, a vivência de fortes experiências na infância, enquanto criança pertencente a uma família que possuía dificuldades devido à condição econômica de pobreza, possibilitou a ampliação de seu conhecimento de mundo e de homem social.

A visão que nortearia suas análises sociológicas como profissional, na compreensão de fatos ou da condição de grupos considerados como os “de baixo”, como denominava o autor, perpassaria pela vida que teve. Essa visão seria também norteadada pela compreensão de um indivíduo que, pelas muitas experiências advindas das “duras lições da vida”, aproximou-se da realidade das pessoas pertencentes às camadas populares, muitas das quais posicionadas à margem da sociedade, no limite do exercício de seus “direitos”. Nesse sentido, Fernandes “[...] cresceu entre os excluídos, - sua maior escola de aprendizado sociológico, como dizia, - e nunca perdeu a perspectiva de classe.” (SACHETTA, 1996, p. 54). Ele se manteve “fiel” à visão e à realidade da classe da qual

provinha: “[...] de qualquer maneira a coisa mais difícil que fiz foi permanecer fiel a minha classe de origem” (FERNANDES, 1997, p. 240).

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

[...] Servir a quem e por quê? Aos proletários, de onde provenho, e para que eles conquistem peso e voz na sociedade civil, poder real nas relações com o Estado e com a demolição da ordem existente. [...] Romper de uma vez e para sempre com um passado que nos engata ao colonialismo, ao neocolonialismo, à dependência, à exploração e à subalternização dos oprimidos. Não é uma causa mais importante que o “poder” e um grande sonho para um intelectual que acredita ardentemente na revolução social? (FERNANDES, 1986, p. 25).

Florestan Fernandes considerava que o papel do intelectual era o de agente transformador no meio em que estivesse inserido. Para ele, a sociedade em mudança oportunizava condições para o intelectual estabelecer uma prática social transformadora, podendo, por meio de uma atividade prática revolucionária, conscientizada e crítica, alterar circunstâncias no meio social, em especial as de falta de condições democráticas e de baixa transmissão cultural da população. No entanto, ele acreditava que o intelectual sozinho nada poderia realizar, pois entendia que os condicionantes do meio eram influentes na produção da vida material do homem. Segundo Fernandes (1981, p. 23), numa sociedade de classes, se a classe trabalhadora não busca “amadurecimento” político e não se desenvolve como classe independente, o intelectual que se identifica com ela não consegue ser instrumental revolucionário ao seu favor.

Caberia, segundo ele, ao intelectual, dentre outras tarefas, a transmissão e democratização do universo cultural e do senso crítico em relação ao conhecimento e à cultura, já que compreendia ser preciso entender a sociedade para transformá-la. As atitudes, em conjunto, do intelectual e das pessoas que possuíssem tais saberes poderiam gerar novos padrões de civilização e, nesse

caso, o intelectual assumiria atos responsáveis e ativos na reconstrução social e cultural.

Mantemo-nos “bem informados”, intelectualmente falando, mas de forma paradoxal, porque não dominamos efetivamente as técnicas intelectuais que poderiam tornar as “informações” produtivas. Por fim, seria (o intelectual) impelido a operar como agente humano da democratização da cultura, hoje mera entidade abstrata e verbalizada nas intenções dos “mais avançados”! Ora, é um contra-senso supor que acabaremos partilhando dos benefícios da democracia e da civilização industrial sem nenhum esforço coletivo. Existem barreiras a romper; condições de comunicação intelectual a engendrar. Nessas ocorrências, o intelectual não poderá manter-se como mero espectador ou como simples inventor de bens intelectuais, que se propagam por si mesmos, a mercê do esclarecimento dos homens. O intelectual terá de arcar com suas tarefas, misturar-se com a “plebe ignorante” e elevar-se com ela a um novo padrão de civilização. Democratização da cultura significa reconstruir a relação do intelectual com o mundo, pôr fim a um estado de coisas que faz do saber sistematizado um privilégio social e dar início a uma era de proscrição da ignorância como fonte de dominação do homem pelo homem. Em suma, envolvendo-se no processo acima referido, os intelectuais brasileiros adquiririam experiências que fariam deles participantes responsáveis, ativos e criadores da reconstrução de nossa herança social e cultural, o que lhe permitiria entrar com seu quinhão no forjamento do nosso “mundo do futuro” (FERNANDES *apud* MOTA, 1980, p. 196-197, grifos do autor).

Na juventude, Fernandes colaborou na copa e na cozinha da lanchonete “Bar Bidú”, e numa empresa denominada “Novoterápica”, na qual permaneceu até terminar o Curso de Madureza. Na Novoterápica, eram comercializados produtos dentários, e Fernandes foi entregador de amostras, atuou no estoque e na chefia da seção de dentes. Logo, foi transferido para a área de artigos dentários na empresa “Boticão Universal”. Trabalhou ainda como propagandista no laboratório “Pio Miranda e Cia” (FERNANDES, 1997). Afirma Cerqueira (2004, p. 25) que o trabalho iniciado precocemente em ramos de atividade tão diversos na infância e adolescência expandiu a socialização de Fernandes, marcada pela “[...] observação da realidade, pelo desejo de compreendê-la e de ir além desses limites até chegar às Ciências Sociais”.

Após o ingresso no curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, Florestan Fernandes recebeu propostas para se tornar professor assistente em diversas áreas, passando a aceitar o convite que o professor

Fernando de Azevedo (1894-1974) lhe fez em 1944 para ser assistente da Cadeira de Sociologia II (FERNANDES, 1975), iniciando sua brilhante carreira como docente. Durante 25 anos, Fernandes lecionou Sociologia na USP, sendo afastado em 1969 (FERNANDES, 1975), por consequência do Ato Institucional nº 5 (A I – 5) no período da Ditadura Militar.

Nos anos de 1960, em que se instaurou o regime militar no Brasil, grupos de educadores da Universidade de São Paulo (USP) foram desarticulados, sendo interrompida parte da produção científica. Florestan Fernandes, um dos professores afastados de suas atividades acadêmicas, esteve na prisão por alguns dias no ano de 1964. Após a prisão, recebeu muitos convites de universidades de diversos países para lecionar e atendeu a alguns convites para ministrar cursos, palestras e seminários nos EUA, México, Noruega, Alemanha e França. Ainda em 1964, esteve na Universidade de Columbia, em Nova York, onde ministrou um curso por seis meses, e, ao voltar para o Brasil, logo viajou para realizar outro curso em Harvard (CERQUEIRA, 2004). Por consequência do A I – 5, em 28 de abril de 1969 um decreto foi publicado aposentando compulsoriamente 42 pessoas, dentre elas Florestan Fernandes, professor da USP (SEREZA, 2005). Fernandes foi exilado no Canadá, passando a lecionar em Toronto. Quando retornou ao país, recusou-se a solicitar reintegração à USP, voltando ao campus como educador na tarefa de ministrar um curso sobre a Revolução Cubana, pelo Diretório Central dos Estudantes (SACHETTA, 2004).

Sobre aspectos da vida acadêmica de Florestan Fernandes, destaca-se a condição de que sua vida como estudante na Universidade de São Paulo, segundo o próprio autor (FERNANDES, 1975), não foi nada fácil. As aulas eram ministradas por professores estrangeiros, muitos não se preocupavam com as dificuldades que os alunos pudessem apresentar por não compreenderem a língua com a qual se expressavam em salas de aula. Havia aulas em Francês, Inglês, Italiano e Alemão. Enfatiza Cerqueira (2004) que os métodos praticados em salas de aula eram os das universidades da Europa, pois a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi pensada para atender à elite paulistana que antes direcionava os filhos para estudarem em instituições européias.

Fernandes encontrava no autodidatismo um meio para compensar as dificuldades na aprendizagem. Ele tinha conhecimento das deficiências existentes no ensino secundário da época, que, em sua opinião, não ofertava preparação suficiente aos alunos para os cursos superiores. Havia terminado os estudos secundários pelo Curso de Madureza⁴, esforçava-se nas leituras para acompanhar as aulas, estudando muitas horas por dia, além do horário em Classe.

Sereza (2005) aponta que apesar de Fernandes em determinados momentos não se sentir aceito por colegas da faculdade, o fato é que não tinha recursos financeiros como muitos de seus companheiros do Curso, ele possuía imensa vontade de vencer estes obstáculos e o que o movia era a busca e a paixão pelo saber.⁵ A intenção de Florestan Fernandes em ampliar sua compreensão do mundo e das condições do homem no meio social era uma questão já instigada desde a infância, conforme discutido neste trabalho. Destaca Sereza (2005, p. 26, grifos do autor) que

Apesar do “forte cheiro de ralé” e de uma visão dos colegas que deve ser compreendida em perspectiva, Florestan tinha – e sabia disso – algo mais. [...] O que explica melhor, no entanto, o que havia de especial em Florestan era uma paixão pela vida intelectual e pela tentativa de compreender o mundo por meio de um instrumento que permitisse ver além do que seus companheiros da vida cotidiana enxergavam – o curso de sociologia, ainda que não tivesse sido a sua primeira opção, parece ter apresentado isso muito rapidamente, embora o sentimento de que era um intelectual já viesse de antes, do Curso de Madureza.

Fernandes, na década de 1940, passou a militar no Partido Socialista Revolucionário (PSR), engajando-se na corrente Trotskista e no movimento contra o Estado Novo. Coube a Florestan Fernandes, a convite da Editora Flama, traduzir a obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* de Karl Marx. Ele escreveu uma extensa introdução para o livro, bastante prestigiada por

⁴ Florestan Fernandes estudou no Ginásio Riachuelo no período de 1938 a 1940. O colégio contava com um “Curso de Madureza” que permitia realizar cinco anos de estudos regulares em três, oportunizava ao aluno o direito de concorrer aos exames oficiais de conclusão do ginásio e do colégio (MAZZA, 2002 a, p. 369).

⁵ Florestan Fernandes declarou que em alguns momentos sentiu-se discriminado na Faculdade: “[...] não fui recebido com hostilidade ostensiva, mas com frieza como se para aquelas pessoas fosse melhor se eu mantivesse certa distância deles” (FERNANDES *apud* CERQUEIRA, 2004, p. 32).

intelectuais na época (CERQUEIRA, 2004). Comenta Fernandes que traduzir a obra de Marx consistiu numa importante atividade:

Essa pequena realização teve [...] enorme importância para mim. Graças ao estudo do marxismo, ao qual eu podia aplicar as técnicas que aprendera na Universidade, me colocava o problema do que deveria ser a sociologia e sua relação com outras ciências de uma perspectiva que era relativamente diferente daquela que se poderia ter dentro do ensino acadêmico (FERNANDES, 1975, p. 11).

Florestan Fernandes considerava que o socialismo, como sistema sócio-político, era o regime que deveria vigorar no país, idéia que se encontra presente em seus escritos desde o início de sua carreira. Celestino Alves da Silva Junior (1987, p. 199) enfatiza que a “fidelidade ao socialismo” e a “responsabilidade científica” foram os termos da opção de vida de Fernandes. Em entrevista concedida a Paulo de Tarso Venceslau, no início do ano de 1991, Florestan Fernandes (1997), ao ser questionado sobre a crise do socialismo e a possibilidade de revisão dessa organização, afirmou:

Eu sou socialista, portanto acredito que nós vamos construir uma sociedade socialista, que deverá começar com uma democracia da maioria, atingir a igualdade com liberdade e desenvolver todos os elementos fundamentais da personalidade humana. Trata-se de um socialismo que defende um humanismo – uma síntese, uma superação de todas as outras formas de humanismo anteriores (FERNANDES, 1997, p. 226).

No período em que desempenhou os dois mandatos como deputado, Fernandes buscou defender convicções socialistas. Como sociólogo militante, estava atento à busca de profundas transformações no país (SACHETTA, 1996).

Florestan Fernandes é considerado por muitos estudiosos o fundador da sociologia crítica no Brasil. Octávio Ianni (2004) destaca que a produção intelectual do autor é caracterizada por um estilo de reflexão que questiona a realidade da sociedade e o pensamento humano. Em toda sua produção intelectual, inclusive as relacionadas à sua prática de ensino, aos debates públicos e às conferências realizadas, observa-se a presença da perspectiva crítica. Nela, Fernandes questiona o “real” e o “pensado”, considerando os pontos de vista e as interpretações dos membros dos grupos e das classes na pesquisa. Essa reflexão permite ir além do que está estabelecido e explicado de imediato,

podendo alcançar sempre considerações novas. Ele resgata o ponto de vista da sociologia clássica e moderna, baseando-se em ensinamentos do marxismo. Ianni (2004, p. 67-69) ressalta:

A obra de Florestan Fernandes é contemporânea do seu tempo, no sentido de que expressa de forma clara e desenvolvida estas duas dimensões: responde aos desafios do presente e reinterpreta o passado, desvendando outros nexos entre ambos. [...]

Toda obra de Florestan Fernandes está impregnada de um profundo empenho, de uma formidável capacidade de batalhar com os temas e as análises, as palavras e as coisas, o som e o sentido. Uma busca permanente do nexo interno do real, a fim de o conhecer e desvendar, reconhecer e desmascarar. Todas as linhas fundamentais dessa obra vibram, todo o tempo, um singular compromisso entre a inteligência e a paixão. [...] uma paixão enraizada em um empenhado e rigoroso compromisso com a teoria, a inteligência do real, o desentranhamento dos nexos do real; simultaneamente a um empenho em compreender os movimentos da sociedade, as vitórias e derrotas que constituem a longa história do povo.

Segundo Aníbal Quijano (1996), o conjunto da obra de Florestan Fernandes é um dos mais completos da modernidade, tendo por característica a presença de variadas perspectivas teóricas. É possível identificar, em seus escritos, fundamentos do materialismo histórico-dialético, do funcionalismo, do estruturalismo, entre outros. Para Quijano (1996), não se trata de um mero ecletismo nem reflete etapas de um desenvolvimento intelectual e teórico do autor, pois a presença de diferentes vertentes em sua obra apresenta a tentativa de encontrar, pelas diferentes possibilidades em integração, a necessária racionalidade.

A sua é uma das mais extensas e fecundas bibliografias. Por isso, sem remilgos no uso de instrumentos, não somente de várias e diversas disciplinas, mas também de várias procedências teóricas, desde o estrutural-funcionalismo, o materialismo histórico até as bases de uma teoria materialista da sociedade na América Latina. E não se trata de um mero ecletismo, ou exatamente somente de etapas de seu desenvolvimento intelectual e teórico. E sim do depoimento de uma das trajetórias mais eficazes na ânsia de encontrar, entre as maneiras das propostas eurocêtricas dominantes e as necessidades da própria história latino-americana, a necessária racionalidade integradora. Não é por isso, de nenhuma maneira acidental, seu interesse na obra de José Carlos Mariátegui, que ele introduziu ao debate brasileiro. Como tenho dito desde o início, sua biografia intelectual é cifra e

compêndio de um modo de ser científico social latino-americano, antecipada da trajetória de toda uma geração. Ele viveu e morreu ao pé da harpa, do lado dos explorados e dos dominados do mundo. A sua é uma das poucas biografias completas deste incerto tempo⁶ (QUIJANO, 1996, p. 68, Tradução nossa).

Gabriel Cohn (1987) também evidencia a existência de certo ecletismo na bibliografia de Florestan Fernandes. Para ele, a construção da obra, em Fernandes, relaciona-se com a visão do processo, da seqüência e das interligações de procedimentos que buscam explicar os fenômenos. Assim, diversas modalidades que dão acesso à realidade social são articuladas, no intuito de formular metodologicamente esquemas teóricos diferentes no âmbito de uma pesquisa. Para Cohn (1987, p. 53), Florestan Fernandes

[...] consegue de fato dar conta de diversas formas de acesso ao seu objeto e produzir análises inteiramente consistentes internamente. Isso deriva um pouco de uma posição que não é de qualquer um. É preciso extraordinária coragem e uma convicção muito funda a vigor, da capacidade da inteligência tenaz, para se entregar à obra de uma maneira simultaneamente tão firme e tão despojada. [...] ecletismo não é para quem quer: é para quem pode. É preciso ter o domínio pleno dos instrumentos, é preciso ter a convicção plena da própria inserção no mundo, para se poder dar ao luxo de ser eclético. É preciso ser muito bom para isso. Florestan tem conseguido fazê-lo.

Ianni (1987) aponta que as reflexões instigadas pelo conteúdo da obra de Florestan Fernandes fornecem novas contribuições para o conhecimento da reconstrução da realidade em suas condições lógicas e históricas. Fernandes dialoga com autores clássicos e modernos, e sua sociologia sintetiza repertório teórico de cinco fontes, sendo possível perceber diálogos com: a “sociologia

⁶ *La suya es una de las extensas y fecundas bibliografías. Por eso, sin remilgos en el uso de instrumentos no sólo de varias y diversas disciplinas, sino también de varia procedencia teórica, desde el estructural-funcionalismo, el materialismo histórico, hasta las bases de una teoría materialista de la sociedad en América Latina. Y no se trata de un mero eclectismo, ni exactamente sólo de etapas en su desarrollo intelectual y teórico. Sino del testimonio de una de las más eficaces trayectorias en el afán de encontrar, entre la maraña de las propuestas eurocentristas dominantes y las necesidades de la propia historia latinoamericana, la necesaria racionalidad integradora. No es, por eso, de ninguna manera, accidental su interés en la obra de Jose Carlos Mariátegui, que él introdujo al debate brasileño. Como quedó dicho al comienzo, su biografía intelectual es cifra y compendio de un modo de ser científico social latinoamericano, adelantado de la trayectoria de toda una generación. No toda esa generación se mantuvo en el empeño. [...] El vivió y murió al pié del arpa, del lado de los explotados y de los dominados del mundo. La suya es una de las pocas biografías completas de este desconcertado tiempo* (QUIJANO, 1996, p. 68).

clássica e moderna” (1ª), dentre cujos autores destacam-se Comte, Dürkheim, Le Play, Simiand, Mauss, Gurvitch e Bastide, Weber, Sombart, Pareto, Simmel, Tonnies, Wiese, Freyer e Mannheim, Spencer, Hobhouse, Malinowski, Radcliffe-Brown e Ginsberg, Cooley, Giddings, Park, Burgess, Parsons, Merton e Wright Mills; o “pensamento marxista” (2ª), na utilização de obras de Karl Marx, Engels, Lenin, Trotsky, Gramsci, entre outros, sendo que o autor incorpora o pensamento dialético na escolha e discussão de temas; o “pensamento brasileiro” (3ª), em sua corrente mais crítica, manifestando diálogo com Euclides da Cunha, Lima Barreto, Manoel Bonfim, Astrogildo Pereira, Graciliano Ramos, Caio Prado Junior, entre outros; a “própria realidade da época” (4ª), ressaltando os significados de desafios como os Movimentos e acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais; os “grupos e classes sociais” (5ª), que compreendem a maioria da sociedade, oportunizando a compreensão do contexto, mediante a apresentação do panorama social e histórico mais amplo dos que aparecem no pensamento produzido pelas perspectivas dos grupos e das classes dominantes.

Bárbara Freitag (1987) distingue dois momentos diferentes na produção intelectual de Florestan Fernandes. Esse fato corresponde a diferentes características em suas obras e atitudes enquanto intelectual. Para a autora, o marco que divide os dois momentos é o afastamento de Florestan Fernandes da USP pela aposentadoria compulsória decorrente do A I – 5. O primeiro momento então remete às suas produções elaboradas antes desse episódio e o segundo, após.

Evidencia Freitag (1987) a existência de uma “ruptura epistemológica” no trabalho do intelectual, que reorienta o seu conceitual teórico e muda suas problemáticas de análise e discussão após o decreto de sua aposentadoria compulsória. Desse modo, Freitag põe em relevo a descontinuidade de uma postura “acadêmico-reformista”, que Fernandes assumira no início de sua carreira até os anos finais da década de 1960, passando a apresentar, após o A I – 5, uma postura “político-revolucionária” em suas produções bibliográficas. Como professor de sociologia da USP, segundo ela, Fernandes sustentara, em suas análises da realidade brasileira e propostas de mudanças, as teorias reformistas, utilizando-se da sociologia positiva. Como cidadão, após ser cassado e perseguido na época da ditadura militar, passa a analisar o processo político

brasileiro mais pelas teorias revolucionárias fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

Em contraposição à tese de Freitag, encontram-se as afirmações de Celestino Alves da Silva Junior (1987). Este frisa que o marxismo sempre esteve presente nas análises sociológicas de Fernandes, e o próprio sentido político que impregnou o trabalho dele enquanto professor da Universidade de São Paulo já encerraria em si um conteúdo revolucionário, posto pelo compromisso da transformação social. Marcos Marques de Oliveira (2005) também ressalta a não existência de um “segundo Florestan” nas décadas de 1980 e 1990, e afirma, resgatando palavras de Sylvia Gemignani Garcia (2002) que, nesse período, o autor apresenta uma vida-obra marcada por uma dupla adesão: adesão à investigação sociológica da sociedade e ao projeto de racionalização do mundo social, que se vinculam à concepção racionalista da ciência pela qual ele se orientou nas décadas de 1940 e 1950.

A obra de Florestan Fernandes é voltada para a explicação e compreensão das realidades brasileiras. Segundo José Paulo Netto (1987), a “síntese original”, a “idéia sistematizadora fundamental” que se encontra presente como base do pensamento de Fernandes é a pesquisa da realidade brasileira, entendida como o “alfa” e “ômega” de todo seu itinerário. A realidade brasileira é o foco que orienta, sob diferentes formas e modalidades, toda a evolução do autor, desde a sua opção profissional pela sociologia até a sua afirmação e ações por uma pedagogia socialista. Ele faz parte da “família” de intelectuais de pensadores e investigadores que têm como objeto a história da formação social brasileira discutida sob o ponto de vista das classes e camadas sociais exploradas e oprimidas.

O conjunto de obras de Florestan Fernandes contribui para a compreensão da sociedade brasileira, consistindo em materiais importantes para a história e historiografia do país. Nilo Odália (1987) aponta o livro “A revolução Burguesa no Brasil” como um marco para a historiografia brasileira, além de ser uma contribuição para a melhor compreensão da história brasileira, uma vez que é um modelo interpretativo que se caracteriza não apenas pela narração, mas também pela infiltração da temporalidade como fundamento de reflexão. Destaca Antônio

Cândido (1997) que a obra sociológica construída por Florestan Fernandes se caracteriza como uma das mais importantes do mundo contemporâneo.

A sua imaginação veemente e a capacidade de discernir os temas essenciais para a investigação lhe permitiram ver os fatos da sociedade segundo os ângulos mais importantes, que eram por vezes também os mais inesperados, e mesmo alguns considerados inviáveis. Ninguém mais do que ele merece o qualificativo tão raramente bem atribuído de grande homem – porque viveu com indômita bravura, porque foi íntegro no caráter, na inteligência, na atuação, mas sobretudo porque soube pôr os seus raríssimos dons a serviço de grandes interesses coletivos, saindo de si para dar-se ao seu tempo (CÂNDIDO, 1997, p. 12).

Marcos Vinícius da Cunha (2005, p. 219) nos remete à reflexão sobre a associação entre Florestan Fernandes e a realidade que o cercou. Para o autor, Fernandes se posiciona como sendo um só; assim, vida e obra e as concepções de ciência e educação se conectam, não constituindo temas isolados em seu pensamento e em sua ação enquanto intelectual.

Sobre a importância das contribuições e ações do intelectual Florestan Fernandes na sociedade brasileira, recorre-se ao discurso do ministro Carlos Sant’Anna⁷ na sessão de abertura da série de eventos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou sob a denominação Memória Viva da Educação Brasileira, em 1989, tendo sido Florestan Fernandes homenageado no evento. O depoimento de Fernandes sobre questões relacionadas à educação foi registrado e, posteriormente, em 1991, publicado em livro sob o título *Memória Viva da Educação Brasileira* (FERNANDES, 1991). Segundo Carlos Sant’Anna (1991),

A riqueza da contribuição do professor Florestan Fernandes decorre não apenas da capacidade de visão analítica do intelectual, mas também de sua vivência, de sua participação intensa em diversos campos de nossa realidade social e política, e de sua postura e proposta de vida sempre constantes com os ideais da democracia.

Como professor, Florestan Fernandes não se limitou às salas de aula. Como sociólogo, muito contribuiu para a ampliação de perspectivas e a valorização da Educação, através de obras que enfatizaram a dimensão social e política da questão educacional (SANT’ANNA, 1991, p. 16 - 17).

⁷ Carlos Sant’Anna foi Ministro de Estado da Educação no Brasil no período de 1989 a março de 1990.

Florestan Fernandes, nas diversas atividades que exerceu, defendeu questões de caráter político e social, com vistas ao benefício da população brasileira. A democracia, um dos temas mais presentes em suas discussões, perpassou pelos debates dos mais variados assuntos que abordou. Apontou a causa da educação como elemento indispensável ao estabelecimento de condições democráticas aos indivíduos. Vejamos, em seguida, a questão educacional na visão de Florestan Fernandes, seus pensamentos sobre a educação e o ensino brasileiro.

2.2. Florestan Fernandes e a educação

O homem precisa ter consciência de si próprio como indivíduo e como classe, para o bem e para o mal, para a transformação e para a conservação da sociedade. Mas precisa ter consciência. E essa consciência se adquire através da educação...
Florestan Fernandes

Florestan Fernandes debateu a educação e o ensino brasileiro nas muitas atividades que exerceu ao longo da vida. Estes eram assuntos considerados importantes ao progresso e desenvolvimento social. A oferta de uma educação com um ensino de qualidade era indispensável ao estabelecimento de um país democrático em que todos os cidadãos pudessem verdadeiramente usufruir de seus direitos estabelecidos pela Constituição. A educação, para Florestan Fernandes, era um direito de todos, e por ser um direito, deveria ser garantida pela ação do Estado. A educação escolar foi enfatizada pelo autor como necessária à conscientização e emancipação dos indivíduos no meio social. Débora Mazza (2002 a), sobre a educação nas abordagens de Florestan Fernandes, aponta:

A problemática educacional apareceu na trajetória de Florestan Fernandes na condição de estudante, de professor universitário, de membro de grupos socialistas, de publicista, de parlamentar. Ela se vinculou ao referencial sociológico desenvolvido nos estudos empíricos sobre o folclore, o tupinambá e os negros; nos trabalhos teórico-metodológicos alimentadores da docência; nos textos sobre temáticas específicas ligadas aos problemas

emergentes na sociedade brasileira; no exercício parlamentar envolvendo-se nas lutas em defesa da escola pública como uma das âncoras de sustentação do Estado democrático (MAZZA, 2002 a, p. 378).

Para Florestan Fernandes, as pessoas das camadas populares podiam encontrar no ensino escolar um meio oportuno de formação integral para a vida. Em diversos momentos, o autor salientou a necessidade de o Estado se responsabilizar pelo ensino nacional, de modo a oferecer para toda a população uma educação democrática, isenta de problemas que prejudicassem sua eficácia. O Estado tinha por tarefa assegurar a educação, em especial às pessoas que não possuíam recursos financeiros para custear os estudos, oportunizando condições de acesso ao saber sistematizado e à cultura. A democratização das condições de acesso ao ensino era, na visão do autor, dever do Estado Democrático.

Ao Estado Democrático cabe, como disseram os pioneiros da Escola Nova, como defendem todos os educadores modernos, ao Estado democrático cabe a democratização do ensino. Colocar o ensino ao alcance do estudante pobre e, se necessário, ajudar esse estudante pobre a manter-se na escola pública e gratuita. [...] Portanto, a escola pública, gratuita de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia (FERNANDES, 1989, p. 21).

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

[...] a transformação da educação escolarizada em fator social construtivo, no seio da sociedade brasileira, está na dependência da capacidade do Estado de intervir, criadoramente, na melhoria, ampliação e expansão da rede de ensino que ele montou, sob a

pressão das circunstâncias, por sua conta e risco (FERNANDES, 1960 b, p. 118).

Nas décadas de 1950 e 1960, a educação escolar foi percebida por muitos como um assunto de segunda ordem, não sendo alvo principal de reformas que se realizavam na sociedade com vistas ao seu desenvolvimento e progresso social. Florestan Fernandes apontava que a situação da educação no país demonstrava que o ensino brasileiro não estava sendo concebido como importante para a elevação social. Um fato a ser lembrado é que os governantes desvinculavam a educação do ideário de desenvolvimento que muito se defendia no contexto de reformas políticas; assim, a educação, na perspectiva do autor, era ignorada como um elemento importante no progresso material e moral dos indivíduos na sociedade.

Para Florestan Fernandes, a educação era indispensável à civilização social e importante na relação homem-sociedade, uma vez que possibilitava condições intelectuais e conhecimentos práticos úteis à ação humana no meio natural e social. Os objetivos intencionais sobrepostos na organização da educação escolar poderiam concorrer para o bem na formação do indivíduo. Na visão do autor, a educação poderia contribuir para a conscientização do homem a respeito da realidade que o cerca e de sua ação transformadora na sociedade. Do mesmo modo, a educação escolar poderia colaborar no progresso material do homem e da sociedade.

Na situação brasileira, na qual procuramos combater, penosamente, os efeitos do subdesenvolvimento econômico, social e cultural, temos forçosamente que pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor do seu próprio destino histórico. Ninguém compartilha mais do mito de que a educação seja, em si e por si mesma, uma fonte de esclarecimento contínuo e de aperfeiçoamento incessante da natureza humana e da civilização. Tudo depende dos valores a que ela sirva, o que a converte em instrumento terrível, tão apto para o “bem”, quanto para o “mal”. Mas, se pudermos determinar um conjunto de requisitos ideais a que a educação escolarizada deva corresponder, numa sociedade de organização democrática, parece fora de dúvida, pela experiência simultânea de vários povos modernos, que ela se erige numa das alavancas do progresso material e moral dos homens. Desse ângulo não deixa de ser um paradoxo a estranha contradição que impera no Brasil: enquanto propugnamos por “desenvolvimento

econômico acelerado” e por uma “política de desenvolvimento”, mantemos a educação como um privilégio social e como um fator estático ou neutro. Toda inovação exige para erigir-se ou perpetuar-se atitudes e comportamentos novos – o que significa: conhecimentos novos sobre técnicas sociais igualmente novas (FERNANDES, 1966, p. XXI).

Mudanças se realizavam no sistema de ensino, de modo a perpetuar uma organização já posta. Muitas reformas eram pensadas, porém, não com vistas à transformação significativa do âmbito educacional e transformações no social. Essa realidade ocorria porque os interesses pela modificação do ensino não consideravam as exigências educacionais da própria realidade social. A educação escolar se mantinha distante das necessidades sociais, políticas e econômicas do país e da efetivação de mudanças, pelos educadores, de concepções e métodos pedagógicos em prol de uma renovação educacional.

[...] a educação escolarizada não ocupa, em nosso horizonte cultural, a posição que deveria ter. Conforme as camadas ou os círculos sociais que considere, o investigador depara com motivações, centros de interesses e valores educacionais que são: 1º) incongruentes com as exigências educacionais da nova ordem econômica, política e social, que se está implantando no Brasil em conexão com a desagregação do antigo regime; 2º) insuficientes diante das necessidades educacionais do presente, tolhendo ou restringindo a capacidade dos “leigos” e dos “homens de ação” de descobrir ou simplesmente defender com tenacidade as medidas práticas que deveriam nortear os planos de reconstrução educacional. 3º) inconsistentes com a responsabilidade do educador no mundo moderno, por divorciar a atividade pedagógica propriamente dita do processo de reconstrução educacional ou por isolar os movimentos de renovação pedagógica de círculos sociais naturalmente interessados na expansão, diferenciação e aperfeiçoamento do sistema nacional de ensino (FERNANDES, 1966, p. 112).

A ampliação equitativa das oportunidades educacionais era a primeira das necessidades no setor da educação. Era preciso que o Estado assumisse a tarefa de fundação e equiparação de prédios escolares nas diversas regiões brasileiras. A democratização do ensino, na perspectiva de Florestan Fernandes, oportunizava a assimilação democrática de conteúdos e a consciência pelo indivíduo da vida em sociedade⁸. Essa ampliação consistia no elemento

⁸ Entende-se como idéia de formação de “Consciência” o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos e refletem sobre suas ações enquanto sujeitos que agem intencionalmente no meio social. A atividade consciente perpassa pelo estabelecimento de reflexões de uma nova leitura de mundo que os leva

necessário para o aperfeiçoamento das condições democráticas na sociedade; em outras palavras, a democratização social se concretizava também pela democratização do acesso escolar, pois ambas eram necessárias, sendo dever da escola “transformar” a mentalidade do homem, de modo a permitir sua preparação consciente e ativa para que pudesse participar da ordem social democrática e agir nas possibilidades de desenvolvimento dessa organização. Ressalta Fernandes que

[...] a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem social democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento. Ela assegura seja a evolução mais rápida para estilos democráticos de existência, seja a consolidação do próprio regime democrático, seja a capacidade deste de manter-se fiel a seus princípios fundamentais, renovando-se incessantemente para corresponder a novas exigências de conforto material, de segurança social, de aprimoramento espiritual e de satisfação moral dos homens. [...] a democratização do ensino oferece uma das vias – pode-se supor, mesmo, que a principal via – de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas (FERNANDES, 1960 b, p. 24-25).

A defesa era a democratização não somente dos meios de acesso às instituições escolares, mas do próprio saber disponibilizado por essas instituições. Era preciso acabar com a hierarquização do saber. Os indivíduos das camadas populares tinham o mesmo direito ao acesso do saber sistematizado ofertado aos grupos elitizados. Educadores nas instituições de ensino não deveriam se pautar num ensino de caráter dual, caracterizado por formações diferenciadas aos pobres e ricos, mas na formação integral do sujeito para a vida em sociedade, tornando-o apto a prosseguir em seus estudos, de modo a participar ativamente nas instâncias sociais. O educador, dessa forma, não contribuiria para a manutenção de classes, organização que dificulta grande parcela da população de usufruir os direitos de cidadão.

Florestan Fernandes enfatizou esse ideário ainda na década de 1990, ao mostrar a importância da classe trabalhadora possuir a mesma condição de acesso à educação e à cultura que a classe detentora do poder econômico de

a identificar a não naturalidade da realidade existente na sociedade em que vivem, condição importante para que não aceitem direcionamentos e limitação de suas ações a partir de convicções e ideologias impostas por grupos dominantes.

produção. A educação foi concebida por ele como indispensável à condição mínima de democracia nos setores sociais, e, em sua perspectiva, as classes populares eram as que mais necessitavam de condições de uma formação plena para a vida em sociedade.

Há muitos que pensam na Educação para a classe trabalhadora como uma educação exclusiva. É trabalhador? Então vai ser operário, ele precisa de uma educação técnica, precisa ser instruído, não educado; ele precisa ser adestrado não polido. Intellectualizado? Ora, o trabalhador tem tanta necessidade de cultura quanto aquele que não é trabalhador, aquele que é proprietário dos meios de produção. Por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar, etc. Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Temos de dar ao trabalhador essa mesma educação. O educador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar ao trabalhador adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino (FERNANDES, 1991, p. 48-49).

A educação foi apontada pelo autor como um instrumento de luta dos pobres, importante e necessária para a formação do trabalhador nacional. Afirmava Fernandes que “[...] o trabalhador precisa de uma educação que o transforme em alguém capaz de manter uma posição ofensiva nas relações de classe (FERNANDES, 1991, p. 49)”. Nesse sentido, a educação poderia promover a conscientização nas classes populares para que pudessem assegurar seus direitos sociais diante da realidade que os oprimia⁹. A cultura, nesse contexto, tornava-se o elemento necessário à “libertação” da “escravidão da ignorância” que assolava a população e emperrava a ação dos indivíduos na luta por melhores condições de vida.

Muitos colocam o combate à fome e à penúria em primeiro lugar. Contudo, educação e consciência social clara são os principais substratos dos pobres na luta de classes. Uma população trabalhadora menos rústica não seria reduzida à condição de substituta e sucessora da população escrava e liberta por tanto tempo, se dispusesse de melhor nível educacional e cultural. Além

⁹ Os direitos sociais incluem “[...] o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria”. Buscam garantir a participação dos indivíduos à “riqueza coletiva” no social. Sua efetivação depende da atuação de uma forte e eficiente atividade do Poder Executivo. Permitem às sociedades reduzirem excessos de desigualdade social gerada pelo capitalismo e estabelecer um mínimo de bem estar à população. A idéia norteadora dos direitos sociais é a “justiça social” (CARVALHO, 2003, p. 10).

disso, há os efeitos circulares e reativos. A pressão destrutiva da ignorância e da marginalidade cultural (em relação aos padrões de civilização das classes dominantes) aumentou até limites extremos a violência entre os próprios excluídos, a propensão à capitulação passiva ou zigue-zagues nos conflitos com os de cima (FERNANDES, 1995 a, p. 26).

Destacava Fernandes a necessidade de o educador estar atento à realidade social e econômica da qual provinha seus alunos. O educador, em sala de aula, possuía uma espécie de “relação com o poder”. Era sujeito importante no processo de ensino-aprendizagem não passando despercebido na formação da realidade do aluno, contribuía ou para sua elevação e emancipação ou para sua manutenção e/ou degradação enquanto sujeito no social.

Veja-se A escola numa Área Metropolitana. Ali vocês vão ver qual é a realidade da estratificação social dentro da escola. Essa estratificação precisa ser suprimida, e o professor é um agente de perpetuação de estruturas sociais dentro da escola; é um agente da ordem dentro da escola; então, ele é, também, um fator de coerção social, de limitação da mudança, da subalternização do estudante. Quer dizer, ele vai criar estímulos e incentivos para a capitulação passiva, para que aquele que é educado se pense como subalterno e não como igual; não como oprimido que se liberta, mas como o oprimido que tem um sentimento de gratidão para com a dominação (FERNANDES, 1991, p. 56-57).

Na concepção de Florestan Fernandes, era preciso preparar o aluno das camadas populares para atividades defensivas no meio social; para isso, a transmissão, sobretudo do conteúdo cultural e científico sistematizado no ambiente escolar, tornava-se necessária. Era preciso também oportunizar aos alunos das classes mais favorecidas a formação de valores e deveres para com a sociedade.

A escola e a sala de aula estão localizadas em bairros miseráveis, em bairros pobres, em bairros nos quais o desenvolvimento desigual apresenta sua face mais perversa. Também em bairros ricos. E o professor precisa saber como lidar com os problemas dessa gente, porque, se de um lado é preciso educar o subalternizado para certos tipos de ação, para aqueles que estão no pólo dominante é preciso desenvolver atitudes e valores que os levem a compreender que eles não estão sós no mundo, que eles não são sobras, que eles têm responsabilidades perante a Nação (FERNANDES, 1991, p. 50-51).

Florestan Fernandes enfatizou a importância de o professor se posicionar como um sujeito reflexivo e crítico na sociedade, sendo também um “cidadão” e, ao mesmo tempo, um “ser humano rebelde” (FERNANDES, 1987), apto a lutar pela defesa dos ideários democráticos que beneficiassem a população em geral. A consciência da condição de cidadão o faria entender a sua função social, direcionando suas atividades a partir de suas convicções de cidadania e responsabilidade social. Desse modo, poderia intervir na realidade em prol do bem comum, não se permitindo manipular.¹⁰

[...] 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 um 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 (FERNANDES, 1987, p. 21-22).

A ação do professor se dava além de suas atividades em sala de aula, expandindo-se pela participação, pelas atitudes e pela intervenção na realidade social na qual estava inserido. O professor assumia, portanto, o papel de educador e, ao mesmo tempo, de cidadão na sociedade. Desse modo, afirmava Fernandes (1987):

Se ele (professor) 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 situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis (FERNANDES, 1987, p. 23).

Fernandes considerava que a educação deveria ser, na vida dos alunos, uma experiência transformadora que desenvolvesse a criatividade, possibilitando condições de libertá-los da opressão social (FERRARI, 2006). Os problemas da educação se aproximavam de problemas sociais graves, como os da fome. Uma vez ofertada uma educação de qualidade aos indivíduos, estes, conscientes das condições e da realidade que os cercavam, teriam condições de se posicionarem na sociedade como agentes críticos e não passivos, recorrendo aos seus direitos.

¹⁰ Jiron Matui (2001) aborda a questão cidadão, educação e o educador em Florestan Fernandes em sua obra “Cidadão e professor em Florestan Fernandes”.

Nessa perspectiva, a educação contribuiria na conscientização e preparação para a ação política social.

Para Fernandes, a instituição escolar deveria deixar de reproduzir os mecanismos de dominação de classe da sociedade (FERRARI, 2006). A escola, em sua concepção, era o ambiente que deveria ofertar conhecimento científico e cultural em prol da emancipação humana, sendo, sobretudo, um espaço democrático.

[...] a sala de aula fica na raiz da revolução social democrática: ou ela forma o homem livre ou ficaremos entregues, de forma mistificadora, a um antigo regime que possui artes para readaptar-se continuamente às transformações da economia, da sociedade e da cultura. Dissociar a sala de aula de seu empobrecimento e deteriorização brutais é a saída para gerar a escola de novo tipo que, por sua vez, desencadeará e aprofundará a renovação de mentalidade de que carecem os de baixo e os de cima (FERNANDES, 1989, p. 24).

A educação era um elemento importante na “transformação” da consciência e ação do homem. O homem não foi entendido como um sujeito passivo no processo de assimilação e transmissão do saber, e sim como um agente formulador da organização e estrutura do sistema educacional, tendo condições de determinar a função social da educação na vida e sociedade, de acordo com suas necessidades. A educação, para Florestan Fernandes, assumia, nessa perspectiva, o papel de formação integral do homem, mas este tinha condições de direcioná-la a partir dos objetivos que lhe conviessem, sempre baseando-se na própria concepção de educação e sociedade.

Para Florestan Fernandes, a relação entre a educação, a ser vista como elemento social, e o entendimento da sociedade, como um ambiente formulador da concepção e das práticas educativas, era algo importante na constituição do ensino de caráter transformador e emancipatório na sociedade.

A escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homens, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma “civilização em mudança” só pode atuar como um foco de conservantismo sócio-cultural. Ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente (FERNANDES, 1966, p. 81, grifos do autor).

A atitude de pensar e elaborar a educação em consonância com as exigências da sociedade em constante mudança era o que fornecia condições para a educação, após ser intencionalizada e direcionada, desempenhar seu papel social de modo eficaz.

Como salientei algures, nosso *dilema educacional* é de cunho institucional. Temos de ajustar as nossas instituições escolares ao padrão emergente de integração da ordem social, para que elas possam preencher as funções psico-sociais, sócio-econômicas e sócio-culturais da educação escolarizada na civilização moderna (FERNANDES, 1966, p. 83, grifos do autor).

Fernandes articulou a educação e o ensino com as questões sociais, pois considerava importante a não desvinculação da relação homem com o meio no qual está inserido. A ação intencionalizada do homem produz mudanças no social, e uma vez objetivada sua prática, pode gerar transformações para o benefício de sua vida. Fernandes, em muitos de seus escritos, apresenta-nos a educação como um meio de formação da mentalidade do homem para sua vida prática. Destaca Saviani que

[...] ao longo de toda sua obra sobressai a figura do sociólogo crítico e militante, que encara a educação seja como objeto de análise científica seja como campo de intervenção prática, ambos os aspectos requerendo, de forma articulada, a contribuição do sociólogo e sua colaboração com os educadores na obra de reconstrução do sistema educacional brasileiro (SAVIANI, 1996, p. 78).

O autor refletiu sobre a realidade social. Em suas análises sobre as questões sociais do Brasil, levou em conta a formação política e sócio-econômica do país. Ele considerou as Ciências Sociais significativas para o conhecimento de outras áreas, em especial a educação, sendo esta percebida como uma produção humana, pensada e organizada pelos homens num dado contexto social. As ciências sociais eram importantes na análise e na compreensão da educação ofertada no meio social:

[...] o importante é a contribuição das ciências sociais para o conhecimento da Educação, para colocar a Educação dentro do seu eixo histórico. Por que um país precisa mais da Educação que outros? Por que um país da periferia, com desenvolvimento capitalista desigual, precisa da Educação para diminuir as desigualdades, para eliminar iniquidades, para criar uma

pedagogia dos oprimidos, como diria Paulo Freire? As ciências sociais têm uma importância fundamental nas respostas a essas questões. E podem servir às classes dominantes, podem servir às classes intermediárias, podem servir às classes subalternas (FERNANDES, 1991, p. 42).

Acreditava e defendia ser possível associar educadores e cientistas sociais em projetos que contribuíssem para a descoberta de meios adequados de intervenção na estrutura e no funcionamento do sistema educacional brasileiro; assim, os cientistas sociais deveriam compreender a importância de sua participação e sua responsabilidade nos projetos de reconstrução do sistema de educação do país (FERNANDES, 2005). Essa atitude embasou a atuação do “[...] não – especialista longamente engolfado nas lutas pedagógicas [...]” (FERNANDES, 1989, p. 7), pois Fernandes jamais se posicionou de modo indiferente aos dilemas educacionais brasileiros, seja dos “[...] mais simples e específicos aos mais complexos e gerais” (FERNANDES, 1989, p. 7). Nagle (1987) destaca que,

No campo da educação em geral, incluindo o ensino superior, as contribuições de Florestan Fernandes delimitam um rico quadro de propósitos, além de ampliar o universo da reflexão pedagógica. Nesse universo se surpreende a forte associação entre a tarefa do cientista social e a do pensador preocupado com um sistema de valores de natureza democrática. Tudo isso merece ser ressaltado, ponto por ponto (NAGLE, 1987, p. 188).

Em sua concepção, cabia ao sociólogo não apenas identificar as características da área da educação, mas também contribuir, por meio de suas análises, para a compreensão das condições que geravam os aspectos observados. Era preciso conhecer o processo que instituiu a educação mediante a compreensão do uso social que a sociedade faz da educação e das instituições escolares.

Na visão de Florestan Fernandes, a educação foi pensada como um elemento importante para a prática social. Ele defendeu a junção entre a educação e o conhecimento científico para a aplicação. A seu ver, a educação, ao ser embasada no conhecimento científico, poderia ser aplicada à mudança social e à modificação das condições culturais do indivíduo para a sobrevivência. Fernandes entendia que adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência

representava uma tarefa de urgência e seriedade e era essa a tarefa com que se deparavam os educadores e cientistas sociais no final da década de 1950. (FERNANDES, 2005).

Fernandes apontou a ausência de um padrão de educação popular de qualidade no Brasil (MAZZA, 2002 b). O sistema de ensino no país apresentava inúmeros problemas, dentre eles a desvinculação da educação ofertada às necessidades da vida moderna do homem. Cumpria modificar a organização do ensino, tanto em seus aspectos físico-estruturais, com a implantação de recursos, quanto teóricos, com a fundamentação de uma nova concepção de educação e metodologias de ensino, de modo a atender às exigências sociais. Para o autor, era necessária a modernização das instituições escolares com o propósito de possibilitar a formação do homem às condições emergentes de vida, bem como de inserir o Brasil entre as nações prósperas, independentes e desenvolvidas da época.

O ensino popular, em sua concepção, caracterizava-se como um produto da contradição entre a necessidade de educar as massas populares e a incapacidade dos governos em atender efetivamente a essa realidade (MAZZA, 2002a). Fernandes destacou ser preciso na sociedade haver uma maior preocupação pela importância da educação escolarizada.

O estudioso considerava, no entanto, que as deficiências na área do ensino brasileiro eram resultantes da própria condição de país subdesenvolvido, situação que dificultava o direcionamento de maiores investimentos no ensino, somado à dependência cultural que a sociedade brasileira apresentava em relação a outras nações, com maior teor de desenvolvimento.

O atraso educacional acompanha o subdesenvolvimento econômico e a dependência cultural, ao contrário do mito da “escola para uma civilização em mudança”. O conservantismo tosco ou egoístico possui um conteúdo neocolonial certo: o incentivo à alienação das consciências. As culpas são hipocritamente transferidas aos professores e às escolas, como se elas moldassem sua ruína por gosto e incapacidade. Contra isso temos de bater-nos incessantemente. Ou eles ou nós; ou o Brasil culto, ou o Brasil da senzalização e da barbárie – não temos escolha! Cada um de nós constitui um soldado dessa causa ou compartilhará da vergonha que a tradição exclusivista acarreta! (FERNANDES, 1995 a, p. 6).

Com base nessa realidade, destacou a necessidade de governantes e educadores se preocuparem com a causa do ensino. Era preciso incentivar a expansão, o desenvolvimento e a oferta de um ensino de qualidade a todos os cidadãos. A educação escolarizada deveria ser assunto de primeira ordem a ser debatido para o benefício da população nacional.

Fernandes entendia que os problemas existentes na área de educação dificultavam o desenvolvimento da nação, constituindo-se nos focos principais da instabilidade do regime republicano em vigência. O problema da carência de educação escolarizada para as camadas populares e a necessidade urgente de superação desse problema foram destaques em suas discussões (MAZZA, 2002 b).

[...] Hoje, estamos no limite: se o Brasil não superar o atraso e carências educacionais com rapidez, ficaremos condenados a submergir em um tipo de dependência, sob o capitalismo oligopolista (ou monopolista) pior que a dominação colonial direta.

[...] Primeiro, o lucro, os juros, os privilégios; depois, o ser humano! Ignora-se que não é possível conciliar desenvolvimento com democracia sem promover a educação para todos, abrir os diversos ramos de ensino a todos, firmar uma cultura cívica crítica enraizada entre todos, etc. (FERNANDES, 1990, p. 206).

Além da inexistência de expressiva quantidade de instituições educativas disponíveis à população nas diversas regiões do país, situação que dificultava o acesso de muitos à educação escolarizada, estando o ensino naquele momento caracterizado mais como privilégio da elite, outro problema que se percebia na área de educação era o ensino praticado nessas instituições, que contavam com concepções de ensino e aprendizagem não condizentes com as necessidades dos alunos e do meio social. Concepções e métodos pedagógicos eram inadequados à oferta de um ensino eficaz, e a essa realidade somava-se à falta de interesse de educadores e da comunidade escolar em geral em modificar essa situação.

Os dilemas educacionais que temos de enfrentar historicamente, como povo, agravam-se sobremaneira pela circunstância, quase nunca reconhecida, de que a inexistência de técnicas pedagógicas adequadas e a extrema carência de escolas em todos os níveis do ensino somam-se à ausência de disposições

coletivas de mudança da situação educacional (FERNANDES, 1966, p. XVII).

A oferta de uma educação de qualidade perpassava pela necessidade de uma formação consciente de educadores quanto ao seu papel social e a seus deveres para com a organização de um ensino eficaz. Em vista disso, mudanças deveriam ser realizadas na prática dos educadores em salas de aula. Por volta das décadas de 1950 e 1960, Fernandes salientou a importância das concepções de educação e ensino defendidas em outros momentos pelo Movimento da Escola Nova, de 1932.¹¹ Em meio as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Fernandes destacou que os ideários concebidos pelos signatários do Manifesto de 1932 mais se aproximavam do ideal de democracia no âmbito educacional brasileiro na década de 1930.

O “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova” representou a principal tomada de posição na tentativa de incorporar o Brasil nas correntes modernas da democratização do ensino. A sua publicação, em 1932, constitui uma data de significado ímpar para os educadores e o seu conteúdo traduzia o único impulso no sentido de arrastar a burguesia a decisões políticas propriamente revolucionárias. Em plena crise da hegemonia oligárquica tradicional e no momento em que a tendência à urbanização comercial sofria uma tímida alteração para o industrialismo, os educadores procuraram sensibilizar as elites das classes burguesas com o fantasma dos riscos da ignorância e com a importância da modernização do ensino. (FERNANDES, 1989, p. 34)

Pregava, sobretudo, a posição crítica de educadores quanto ao assunto democracia na área de educação. Florestan Fernandes entendeu a escola como o elemento central da educação, estando em seu interior a sala de aula, regida pelos educadores, sujeitos indispensáveis ao desenvolvimento do processo educativo. A escola e a sala de aula, pelos benefícios que podiam proporcionar à população, deveriam assumir posições de dignidade e importância na sociedade.

Para mim, o elemento central da Educação está na escola e, dentro da escola, na sala de aula. Há esse binômio: sala de aula

¹¹ Gilselene Damasceno Barão (2008), em tese intitulada “As contribuições educacionais de Florestan Fernandes: o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria educação”, aborda a interlocução crítica de Florestan Fernandes com a Pedagogia Nova no Brasil e nos Estados Unidos, com destaque aos pensadores Anísio Teixeira, Kilpatrick e Counst.

e escola. E isso é ignorado. Poucos autores o salientam, como Schmidt, um educador libertário, anarquista. É muito importante para que nós retiremos da Educação as cadeias que a amarram a uma sociedade muito hierarquizada, muito autocrática, muito repressiva. Liberar o processo educacional, transferir para dentro da sala de aula o caráter mais profundo de uma pessoa que se dá à outra (FERNANDES, 1991, p. 45).

Ele defendeu a necessidade da existência de diretrizes para a educação, que deveriam estar presentes na garantia do estabelecimento e na coordenação do processo educacional. O sistema de ensino, tendo por base tais diretrizes, possuiria certa organização, o que contribuiria para a oferta de um ensino eficaz.

O processo educacional se desenrola dentro da escola. E se é preciso instituir uma lei de diretrizes e bases, essas diretrizes e bases são apenas coordenadas, que visam a impedir que dentro dessa imensa liberdade se instaure uma desordem que destrua todo o processo educativo (FERNANDES, 1991, p. 46).

Apontou a equiparação de recursos educacionais nas escolas, com vistas ao estabelecimento de um ensino eficaz na formação integral dos indivíduos, no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades físicas, cognitivas, intelectuais, morais e sociais. Destacou, ainda, a necessária vinculação da escola à comunidade social, e a relação entre escola e sociedade para o estabelecimento de uma formação significativa ao sujeito, de maneira tal que essa formação contemplasse as necessidades de preparação para a vida do educando.

Desse modo, a educação e o ensino público foram vistos por Florestan Fernandes como elementos importantes na preparação dos indivíduos para a sociedade. Robinson dos Santos (2002), em sua obra “Saber e compromisso: Florestan Fernandes e a escola pública”, aborda a educação na concepção de Florestan Fernandes e enfatiza as seguintes idéias referentes ao pensamento do autor sobre a educação:

a) a educação é vista como um processo social e, como tal, influencia e é influenciada na sua relação com os demais processos;

b) ao analisar a realidade brasileira, Florestan percebe o peso da influência da mentalidade aristocrata, na qual a educação não era importante e aparecia como um elemento secundário, mas, ainda assim, privilégio de uma pequena parcela da sociedade;

c) em consequência, o potencial transformador da escola não era aproveitado como fator de dinamização social e autonomização cultural, o que a tornava um elemento de conservantismo sociopolítico e cultural;

d) entretanto, ele reconhece que esse potencial transformador poderia ser aproveitado e direcionado para mobilizar e contribuir para o processo da mudança cultural provocada, o que tornaria a educação um fator social construtivo;

e) conseqüentemente, caberia ao educador um papel central nesse processo: ele deveria ser o porta-voz na denúncia dos problemas sociais, promovendo a conscientização da população;

f) advoga o fim da educação como privilégio de elite e a democratização do acesso à educação, bem como defende que o ensino seja público, laico, gratuito e obrigatório. O Estado democrático tem de ser um Estado-educador (SANTOS, 2002, p. 85-86).

Fernandes, ao considerar a importância da educação na formação dos indivíduos para a sociedade, envolveu-se na luta em defesa do ensino de caráter público, concebido como necessário para que todos pudessem ter acesso à educação para usufruir de seus benefícios. Destacava a oferta de um ensino essencialmente público, gratuito e laico. Ele participou da “Campanha em Defesa do Ensino Público” na década de 1950, posicionando-se contra aos projetos relativos à “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1961 (LDBN/Lei 4.024) (FERNANDES 1966). Envolveu-se no debate sobre a “Reforma Universitária” (Lei 5.540/1968) na década de 1960¹² e ainda nas discussões sobre a “Lei de Diretrizes e Bases” de 1996 (LDBN/Lei 9.394) (FERNANDES, 1993).

Ele debateu a educação no período de elaboração da Constituição Federal de 1988 (SEREZA, 2005; FERNANDES, 1989). Foi participante da subcomissão de Educação, Cultura e Esportes em meio às discussões sobre a Constituição. Apresentou 96 emendas, sendo que 34 foram incorporadas à Constituição, dentre elas a que “[...] garante a autonomia das universidades, a possibilidade de Estados vincularem parte de sua arrecadação para entidades de fomento à pesquisa científica e a inclusão do atendimento público a menores de seis anos

¹² Amilton Costa (2005) em sua dissertação “A luta pela Reforma universitária: Florestan Fernandes 1964-1969” discute a atuação de Florestan Fernandes a favor da universidade pública no contexto de elaboração da reforma universitária no período de 1964 a 1969. Sobre a questão do sentido e da representação do movimento de Reforma Universitária, ver também “Reforma Universitária e Mudança Social” de autoria de Florestan Fernandes (1992).

nas creches e pré-escolas.” (SEREZA, 2005, p. 180). Sobre a atuação de Florestan Fernandes como parlamentar e suas contribuições nos debates relacionados ao ensino público brasileiro, recorre-se à Sachetta (1996), que destaca:

Fernandes assumiu a atividade parlamentar numa perspectiva da oposição de esquerda e procurou defender convicções socialistas durante todo o período em que desempenhou os dois mandatos que lhe foram conferidos. Como sociólogo militante, nunca perdeu de vista a busca de transformações profundas para o país. Na Comissão de Educação logrou fazer o que foi possível em favor do projeto pelo qual sempre lutou: expandir, modernizar e, em especial, fortalecer a escola pública. Participou ativamente da elaboração da lei de Diretrizes e bases, à qual procurou dar o máximo de si (SACHETTA, 1996, p.53).

A questão da oferta de educação para todos e do ensino popular estava sendo debatida no país há muito tempo. Fernandes destacou que discussões eram realizadas, porém o que se percebia era que a República havia se omitido em relação à sua própria conversão em “Estado-educador”. As oportunidades ao ensino primário se caracterizaram como insuficientes, assim como o acesso ao ensino secundário e superior, que se dava de maneira ainda mais restrita. Para o autor, o progresso social dependia também da expansão do ensino científico-tecnológico, sendo necessário oportunizar mais condições de acesso ao ensino de caráter profissional (FERNANDES, 1960 B). O ensino superior, nesse aspecto, assumia um caráter importante:

Ao pensar na questão da universidade, Florestan almejava uma instituição que estivesse voltada para as necessidades do povo, que estimulasse o aperfeiçoamento técnico-científico e oferecesse subsídios para retirar o Brasil do estado de subdesenvolvimento em que se encontrava (COSTA, 2005, p. 320).

Na década de 1960, Fernandes evidenciou que, em matéria de educação, o país ainda se apresentava como incapaz de estender as oportunidades educacionais a todos os indivíduos aptos a aproveitá-las, apontando, nesse sentido, que ainda éramos um “povo atrasado” (FERNANDES, 1960 b, p. 85).

A sociedade brasileira não dispunha de um sistema de ensino que assegurasse a participação dos indivíduos em todos os graus de escolaridade. Fernandes asseverava que o próprio sistema de educação selecionava e

restringia os alunos. Era preciso que o ensino primário oportunizasse condições para que o aluno pudesse prosseguir nos demais níveis. Para tanto, o ensino primário deveria ser expandido às diversas localidades do país, e o mesmo deveria ocorrer com o ensino secundário e superior, mais disponíveis, naquele momento, aos grupos elitizados, de modo que a educação aparecia como privilégio econômico e social de poucos.

O que se podia perceber era que o próprio sistema de educação repercutia em outros problemas sociais. O ensino era influenciado por condicionantes sociais e, ao mesmo tempo, assumia a posição de agente influenciador de mudanças na sociedade (FERNANDES, 1960 b).

Os pensamentos de Florestan Fernandes sobre a educação e o ensino, apontados no decorrer desta discussão, fundamentaram debates e ações do sociólogo em prol de uma educação de qualidade.

Por certo, como ele próprio frisou em diferentes oportunidades, Florestan não era um pedagogo e nem mesmo um cientista da educação no sentido especializado que essas expressões adquiriram no século atual. Contudo, o senso de radicalidade já referido levou-o, a partir da experiência de sua própria formação e do processo formativo que passou a liderar como professor, a atuar como um verdadeiro educador, isto é, aquele que pratica a educação com a consciência clara de que a está praticando, o que o leva a formular conceitos de máxima significação para o conhecimento da essência própria dos fenômenos educativos. Tomando em conta a sua trajetória não será difícil encontrar elementos que ilustram o que foi dito (SAVIANI, 1996, p. 72).

Suas contribuições para a educação se deram por intermédio de sua efetiva participação nos debates acerca do ensino nacional. Em busca de alternativas para melhorias na área de educação, Fernandes realizou estudos sistemáticos sobre os diversos níveis de escolarização (NAGLE, 1987), deixando-nos, como legado, valiosos materiais referentes a esse tema. A seguir, discutiremos a participação do autor nos debates acerca da educação e do ensino brasileiro em meio às discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, com destaque para seu pensamento educacional propagado na imprensa.

3. FLORESTAN FERNANDES E A QUESTÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: A NECESSÁRIA ESTRUTURAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO PAÍS

Florestan Fernandes posicionou-se a favor da escola pública, gratuita e laica em meio às discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) na década de 1950 e anos iniciais de 1960. O seu envolvimento na Campanha em Defesa do Ensino Público, desenvolvida por educadores em época de intensas discussões acerca da referida legislação, rendeu-lhe o título de intelectual defensor de um ensino público de qualidade.¹³ O autor contribuiu significativamente nos debates na área de educação, ao apontar a necessidade de reformas no âmbito educacional. Destacou a importância da expansão das condições de acesso ao ensino primário, secundário e superior nas diversas regiões brasileiras, ao defender a idéia de democratização do ensino em seus diversos níveis à população.

A “educação no Brasil” e a “‘democratização’ do ensino nacional” foram temas de muitas discussões no país no período de 1959 a 1961. Encontrava-se em tramitação, no Congresso, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposto a princípio em 1948, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. Com a apresentação de um projeto substitutivo, em janeiro de 1959, pelo Deputado Carlos Lacerda, acentuou-se na sociedade os debates acerca do papel do Estado para com a oferta do ensino à população. A polêmica baseou-se, sobretudo, na questão da liberdade de ensino, referenciada no projeto substitutivo, estendendo-se às discussões sobre a atitude do Estado em financiar ou não escolas privadas e de seus deveres com a manutenção da rede escolar pública e privada.

¹³ Destacamos aqui a importância de considerar a diferenciação entre ensino público e ensino público estatal. Sobre essa questão, ver “A problemática do público e do privado na história da educação” de José Luiz Sanfelice (2005a). A educação pode ser pensada como um serviço público quando é oferecida pelo Estado ou pelo setor privado. O componente jurídico denomina determinados serviços estatais considerados públicos, que seriam serviços privativos do Estado, diferenciando-os de outros não privativos, que podem ser oferecidos pelo setor privado; assim, existem atividades, dentre elas a educação, que são consideradas serviços públicos sendo ou não empreendidas pelo Estado (SANFELICE, 2005a). Ao se utilizar o termo ensino público nesta discussão, considera-se o ensino público de caráter estatal, a disposição, pelo Estado, à toda população em condições de recebê-lo.

Este capítulo acompanha o debate acerca do Estado e da educação expresso por intelectuais que defenderam as verbas do governo exclusivamente para as escolas públicas. Utilizando a imprensa como meio de propagação dos seus ideais, publicaram em julho de 1959, em “O Estado de São Paulo”, um documento de expressiva definição: o “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público”, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por mais de 80 intelectuais, dentre eles Florestan Fernandes, um dos mais ativos articuladores de debates e ações em prol do ensino de caráter público. O Manifesto defendeu a necessidade de um Sistema Nacional de Ensino no país, apontando o Estado como o órgão responsável por assegurar essa organização e manter o ensino público, obrigatório e laico no Brasil.

Apresentamos, neste capítulo, o cenário que provocou a movimentação de educadores “defensores do ensino público” em debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), com destaque às discussões desses intelectuais na imprensa sobre o Estado e a educação. A assinatura de Florestan Fernandes no Manifesto de 1959 representou seu posicionamento a favor do grupo que exigia do governo maior envolvimento nos assuntos relacionados à educação e ao ensino público. Esse grupo reivindicou reformas significativas em todo campo educacional, e Fernandes, representante da corrente socialista, uniu-se aos educadores mais voltados às correntes liberais pragmatista e idealista na defesa do ensino democrático e qualitativo na sociedade brasileira.

A posição e a participação de Florestan Fernandes em relação à “Campanha em Defesa do Ensino Público”, expostas na imprensa, assim como suas idéias sobre a educação e o ensino brasileiro, fornecem informações para o entendimento da questão Estado e educação, debatida pelo autor em seus escritos publicados em “O Estado de São Paulo” no período de 1959 a 1961.

3.1. O debate ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), a posição de Florestan Fernandes e as discussões na imprensa (1959-1961)

Florestan Fernandes, em meio às discussões acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4. 024/1961), destacou ser necessária a organização do sistema de ensino brasileiro para o desenvolvimento e a oferta das condições de acesso à educação.

As discussões sobre a necessidade de um Sistema Nacional de Ensino no país estiveram atreladas à polêmica dos debates que se desenvolveram em todo o período em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4. 024/1961) esteve em discussão no Congresso Nacional. Debatida durante treze anos, essa lei foi proposta como projeto inicial em 1948, mas foi sancionada apenas em dezembro de 1961.

Após a deposição de Getúlio Vargas, o Congresso Constituinte elaborou a quinta Constituição Federal do Brasil, com vistas ao desenvolvimento de um regime democrático no país. A Constituição entrou em vigência em 1946 e seu artigo 5º assinalava, como cargo da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Com esse decreto, desenvolveu-se a discussão e a votação no Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (NISKIER, 1995).

Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani (1900-1981), ao nomear uma comissão, sob a presidência de Lourenço Filho (1897-1970), para elaborar e propor um projeto para as diretrizes e bases da educação nacional, deu início a um projeto de reforma geral da educação brasileira. O Projeto foi encaminhado à Câmara Federal, acompanhado, dentre outros documentos, de uma “exposição de motivos” (MARIANI, 1948) subscrita por Clemente Mariani, publicada no jornal “O Estado de São Paulo” em 02 de novembro de 1948. No texto, Mariani afirmou que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconhecia e anunciava a necessidade de o Estado intervir na educação para que os estabelecimentos de ensino se tornassem excelentes instituições educativas a serviço da população brasileira. O sistema nacional de ensino consistia na esperança da efetivação e reforço da unidade nacional, assim como do sentimento de cidadania e democracia pelas crianças. A fundação e manutenção das escolas eram consideradas dever do Estado, que deveria fiscalizar estabelecimentos de ensino e oferecer ao público o mínimo de segurança em

termos de formação profissional. O texto tratava da estruturação dos sistemas estaduais e federal de ensino, de acordo com os princípios constitucionais.

Reconhece e proclama o projeto a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, não para fazer das escolas instrumentos do seu domínio, mas sim “órgãos por excelência da sociedade” como desejava o Brigadeiro Eduardo Gomes, porque na frase de V. Exa... “a educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social e, assim, de ordem e de cooperação”. No sistema nacional de ensino repousam as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentimento de vida democrática das nossas crianças [...] Fundar e manter escolas é um dever do Estado, “defendendo-a as, como propugna Anísio Teixeira, das influências imediatistas dos governos, ou da influência profunda de ideologias partidárias”. Fiscalizá-las não é menos seu dever. Se a fiscalização oficial, por si só, não basta para “curar todos os males do ensino”, impedirá, contudo, que eles se generalizem e, associada a outras medidas acabará erradicando-os. Nem se conceberia que num país, onde o direito de exercício das profissões se baseia em diplomas concedidos por estabelecimentos de ensino, se prescindisse de “oferecer ao público esse mínimo de segurança que, quando á competência do profissional, a regularidade de um curso faz presumir” (MARIANI, 1948, p. 05).

O projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948 foi pensado como um elemento a definir o desenvolvimento dos sistemas estaduais e federal da educação nacional. Seus princípios foram propostos de modo a nortear a organização do ensino em todo país. Não consistia numa reforma, mas trazia consigo elementos filosóficos e políticos para promover mudanças na área de educação brasileira.

Bem se vê que o projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tenho a honra de apresentar a V. Exa. Sr. Presidente da República, para que, se o julgar digno de apreço, o encaminhe ao Congresso nacional, não como uma reforma do ensino. Pela primeira vez e seguindo processos democráticos, procuramos elaborar uma lei que, a exemplo dos estatutos ingleses, mais do que reformas, necessitará de desenvolvimento. É um conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades flexíveis e criadoras. Como uma constituição do ensino, dará origem aos sistemas estaduais e ao próprio sistema federal de educação, cujas leis deverão obedecer ao mesmo espírito, para que, no final, sejam os próprios institutos de ensino organismos vivos e progressivos, capazes de revisão mediante alteração dos seus próprios regimentos. A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, ela própria, mutável e evolutiva, em face do seu

poder de rever-se constantemente, ao sabor dos ensinamentos da experiência e da prática (MARIANI, 1948, p. 05).

Segundo Mariani, o projeto de 1948 foi elaborado com base na valorização das condições democráticas a serem efetivadas no âmbito da educação. Esta foi considerada importante para a formação do cidadão nacional e necessária para a formação do sujeito altruísta com vistas ao bem comum. A lei possuía a responsabilidade perante a nação de assegurar a idéia de organização de um ensino que transmitisse valores, conhecimento e cultura, de modo a preparar o indivíduo para a sociedade.

Indicando que a lei, a ser elaborada, deveria ser democrática no seu sentido, nos seus objetivos, nas formas e nos processos educativos, em tudo se procurando maior correspondência com as necessidades reais da vida do povo: insistindo na exigência da flexibilidade dos currículos e da formação de uma cultura que não se isole da vida, mas enriqueça a experiência humana e nos solidarize a todos “pela identidade de objetivos, de preocupações, de interesses e de ideais”, deixei bem claro, entretanto, que, “nem por variáveis e flexíveis, as diretrizes e bases desejáveis haviam de perder o espírito de unidade, em que encarnariam a sua força e os seus predicados de duração. As aspirações e os processos da educação nacional, como bem determina a Constituição, têm por definição – uma premissa necessária: a de ser nacional o seu objetivo. Isto é, a de visar, em última análise, a integridade da Nação, as condições do seu progresso conjunto e a reafirmação constante daqueles valores que a criaram e que a sustentam”, entre os quais, o culto das tradições e dos antepassados, o sentimento da continuidade nacional, a formação do caráter e da moral o não menor cuidado com a alma do que com o espírito (MARIANI, 1948, p. 05).

O projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado pela comissão em 1948 (BRASIL, 1960 a), embora tenha atendido a muitas reivindicações dos educadores da época – como a proposta da constituição de um Conselho Nacional de Educação com a função principal de assessorar o Ministro enquanto o Ministério teria por tarefa central dar cumprimento às responsabilidades da União em matéria de ensino – suscitou diversas questões para as quais os políticos não ofertaram respostas, deixando lacunas no projeto que foi substituído por outro, cuja denominação ficou conhecida como o “Substitutivo Lacerda”. O Substitutivo (BRASIL, 1960 b) ao

projeto de 1948 foi apresentado à Câmara dos Deputados pelo Deputado Carlos Lacerda em 15 de janeiro de 1959.

Com esse substitutivo, acentuaram-se na sociedade as discussões sobre a questão da liberdade de ensino. Esse assunto se caracterizava como algo polêmico já em outros momentos de discussões sobre a LDBN; no entanto, a partir da exposição do Substitutivo Lacerda, em 1959, houve o acirramento de novas discussões na sociedade. O projeto foi significativo na definição de novas atitudes pelos intelectuais que defendiam o ensino público, como a escrita do “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” em 1959 (MANIFESTO..., 1959) e o desenvolvimento da Campanha em Defesa do Ensino Público no período de 1959 a 1961. Nesse período, foi intensa a participação de educadores na defesa do ensino de caráter público, e muitos realizaram debates, conferências e publicaram inúmeros artigos na exposição de suas idéias.

Dentre os acontecimentos significativos ocorridos nesse período, destacamos o Simpósio realizado acerca da educação brasileira em setembro de 1959, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, que contou com a participação de renomados educadores, dentre os quais Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. A situação e os problemas do ensino brasileiro foram assuntos de discussões no Simpósio. Durante a realização do evento, foram discutidos dezoito temas, tendo participado um grande número de professores, estudantes e técnicos de São Paulo e de outros estados. O evento consistiu num fato importante à sociedade e aos debates sobre as questões educacionais que se travavam no momento, tendo sido noticiado pelo jornal “O Estado de São Paulo” em 02, 03 e 04 de setembro de 1959.¹⁴

No simpósio, Florestan Fernandes apresentou o trabalho “A Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, destacando, como a idéia central de sua exposição, a reflexão sobre a atividade

¹⁴ Encontra-se, em anexo, o artigo de “O Estado de São Paulo”, datado de 03 de setembro de 1959. O texto informa sobre a realização, em setembro de 1959, do Simpósio de Problemas Educacionais, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Remete-nos ao conhecimento dos assuntos debatidos por intelectuais em momentos de intensos debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 4.024/1961), no período de 1959. Os “problemas da educação” foi o expressivo tema do Simpósio. O tema não se voltava diretamente à LDBN, mas nota-se que os assuntos tratados pelos intelectuais no evento demonstravam a intenção de mudanças na organização do sistema de ensino brasileiro para a solução dos problemas observados, que dificultavam o desenvolvimento da educação nacional. A exposição de Florestan Fernandes no evento é comentada pelo jornal no artigo anexado.

que deveria “[...] orientar a cooperação entre educadores e cientistas sociais” numa instituição como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Em sua concepção, num país subdesenvolvido, a educação assumia funções sociais construtivas, sendo de interesse da coletividade que tais funções fossem exploradas de modo “coordenado” e “inteligente”. O cientista social, em sua concepção, poderia contribuir qualitativamente com a área de educação, ao assumir o papel de colaborar com os educadores na verificação de problemas e intervenções na realidade educacional. Entendia que a formação dos educadores e dos cientistas sociais era diferenciada, mas concebia como algo possível a realização conjunta de atividades de ambos intelectuais, e, para que isso se tornasse possível, era preciso pensar em trabalhos comuns que associassem os esforços de cientistas sociais e de educadores a partir do estudo e tratamento dos problemas que se evidenciassem no funcionamento das escolas (PROFESSORES INICIAM UM GRANDE DEBATE..., 1959, p. 09). Fernandes, portanto, defendia a integração entre cientistas sociais e educadores. Destacou a educação e o conhecimento científico para a aplicação, tais elementos eram considerados contribuintes para a mudança social e para a modificação das condições culturais do indivíduo para a sobrevivência¹⁵ (FERNANDES, 2005).

Fernandes compreendia que o Estado era o órgão importante no incentivo ao desenvolvimento científico brasileiro. Esta foi a bandeira hasteada por muitos educadores nas discussões dos problemas educacionais brasileiros em meio às discussões sobre a LDBN. É necessário frisar que, na sociedade, as discussões sobre os deveres do Estado para com a oferta do ensino nacional vinham sendo destacadas desde a apresentação do projeto de lei elaborado pela comissão de especialistas e pela iniciativa do ministro Clemente Mariani em 1948. A discussão sobre o papel do Estado na organização e manutenção do ensino foi um tema de intenso debate na discussão e elaboração de propostas da LDBN nº 4.024. Destaca Villalobos (1969, p. 33) que as relações entre Estado e Educação foi o assunto mais importante para os organizadores e aos que influíram mais de perto

¹⁵ Sobre esse assunto, ver o trabalho “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada” (FERNANDES, 2005), apresentado por Florestan Fernandes no Simpósio de Problemas Educacionais, realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em setembro de 1959. O trabalho é analisado por Marcus Vinícius da Cunha (2004) em “Ciência e Educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso”, no qual interpreta o discurso de Florestan Fernandes e o de Anísio Teixeira referente ao vínculo entre ciência e educação.

na sua elaboração, do anteprojeto de 1948. Isso se verifica pela pergunta que abre o relatório geral da Comissão: “Por que a interferência do Estado na educação nacional?” Reproduziu a argumentação clássica a favor dos deveres do Estado em matéria de Ensino deixando claro o documento os objetivos que reclamavam a essa interferência posto em primeiro lugar o da unidade nacional.

O Projeto de 1948 apresentou em seu texto a idéia da educação como um direito de todos a ser ofertada no lar e na escola. Segundo a Lei, era função do Estado-União organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios e reconhecer estabelecimentos de ensino, em observância aos aspectos da referida lei que estava sendo proposta. Os poderes público, federal e locais tinham por obrigação assegurar o direito à educação, promovendo, estimulando e auxiliando no desenvolvimento do ensino e da cultura. Sobre o ensino religioso, o projeto definia ser uma disciplina de matrícula facultativa nas escolas oficiais, de modo que o aluno seria matriculado nas aulas a partir de sua opção e confissão religiosa (BRASIL, 1960 a).

Após o Projeto de 1948, outras propostas e outros documentos, como relatórios, foram expostos, assim como debates, conferências e eventos realizados em torno de discussões sobre o texto dos projetos em exposição e itens compreendidos como necessários a serem incluídos no texto final da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira¹⁶.

A proposta do Substitutivo Lacerda, em 1959, acentuou o debate acerca das responsabilidades do Estado perante o ensino no país. O projeto apresentou, em seu título III, a questão da “liberdade de ensino”, destacando “proibição” ao Estado na manipulação do ensino nacional. Seu artigo 6º declarava: “[...] É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.” (BRASIL, 1960 b, p. 505).

¹⁶ Sobre documentos expostos e debates desenvolvidos no decorrer da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), ver “Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade” de João Eduardo Rodrigo Villalobos (1969) e “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” organizado por Roque Spencer Maciel de Barros (1960). As obras apresentam os acontecimentos ocorridos no período de 1948 a 1961. O livro de Florestan Fernandes (1966), “Educação e sociedade no Brasil”, possui um capítulo específico intitulado “A conspiração contra a escola pública”, que reúne textos do autor, publicados no decorrer desse período. O autor dedicou o livro aos que o “apoiam” na Campanha de Defesa da Escola Pública.

O Substitutivo destacou, como ação esperada do Estado, outorgar igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as privadas proporcionalmente ao número de alunos atendidos. Cabia ao Estado a tarefa de reconhecer os estudos realizados pela população em estabelecimentos particulares. Além disso, subentendia-se, com o substitutivo, a idéia de que a família tinha por direito escolher os estabelecimentos de ensino nos quais os filhos estudariam, cabendo o Estado subvencionar e subsidiar a iniciativa privada, de modo que suas instituições também pudessem estar a serviço das camadas populares. Destacava-se, assim, o ideário de privatização do ensino. Os defensores das escolas particulares defendiam que, ao invés de o Estado fundar escolas, deveria financiar as de caráter privado para que se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito de escolher as escolas para seus filhos.

Na sociedade, educadores debateram os deveres do Estado para com o desenvolvimento do ensino nacional. A iniciativa privada reivindicava para si a prioridade absoluta de ação e proteção por parte do Estado. A educação, sendo pública, seria gratuita e entraria na linha de competição com a educação privada; o objetivo principal do substitutivo era obter do poder público proteção e financiamento para a iniciativa privada, fato que prejudicaria o desenvolvimento da escola pública (ROMANELLI, 1978).

Uma expressiva quantidade de intelectuais posicionou-se contra o texto do substitutivo Lacerda. Com o “substitutivo Lacerda”, desenvolveu-se na sociedade um movimento denominado “Campanha em Defesa da Escola Pública”:

[...] a oposição ao projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” não foi senão o episódio que desencadeou esse movimento de idéias e de luta pela reconstrução educacional no país. As posições já estavam tomadas. As limitações, incongruências e concessões do projeto de lei apenas chamaram à responsabilidade e à ação aqueles que vinham, direta ou indiretamente, propugnando pelas reformas educacionais urgentes (FERNANDES, 1960 a, p. 185).

A Campanha teve a participação de educadores da geração dos pioneiros da Escola Nova, professores intelectuais e líderes sindicais da nova geração de defensores do ensino público. À medida que se seguiam no Congresso as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

prosseguia-se na sociedade a movimentação dos intelectuais nas discussões dos assuntos relacionados à educação brasileira e à defesa do ensino público.

Ao mesmo tempo em que prosseguiram a discussão das diretrizes e bases da educação desenvolveu-se intensa campanha pela escola pública, educadores e outros setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos e outras categorias profissionais, empenharam-se para tornar realidade o preceito constitucional “a educação é um direito de todos”. Para que todos tivessem direito à educação, seria necessário ampliar o número de escolas públicas e gratuitas, já que as particulares eram pagas, e, dessa forma, só acessíveis a determinadas classes sociais (PILETTI; PILETTI, 1995, p. 191, grifos do autor).

O movimento de Defesa pela Escola Pública teve como centro de irradiação a Universidade de São Paulo e obteve também a participação de estudantes, em especial alunos dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais, que se organizaram de modo a estudar, debater e propagar o movimento. A campanha teve por princípio a defesa do ensino público, em contraposição ao projeto substitutivo em discussão no Congresso Nacional (FAZENDA, 1985). Os órgãos de imprensa se envolveram na Campanha, entre os quais destacamos aqui a colaboração de “O Estado de São Paulo” com a publicação de inúmeros artigos de intelectuais.

A movimentação dos intelectuais em relação aos debates sobre a educação e o ensino brasileiro, em meio às discussões em torno da LDBN, foi acompanhada pela mídia jornalística, sendo o jornal “O Estado de São Paulo” um veículo propagador dos ideários dos defensores do ensino público. Esse jornal expôs em suas páginas opiniões de intelectuais sobre a educação, o ensino brasileiro e os projetos da LDBN (Lei 4.024) e noticiou muitos acontecimentos que nos apresentam o desenvolvimento dos debates na época. Os debates acerca dessa Lei foram acompanhados e noticiados na imprensa desde as iniciais exposições de proposta até a aprovação da Lei no Congresso. Observemos a sequência de artigos publicados no jornal “O Estado de São Paulo” no decorrer do período:

O ESTADO DE S. PAULO — SEXTA-FEIRA, 22 DE DEZEMBRO DE 1961

Sofreu vinte e cinco vetos o projeto de diretrizes e bases da educação nacional

DA SUCURSAL

BRASILIA, 21 — O Serviço de Imprensa do Palácio do Planalto divulgou hoje os vetos postos pelo Executivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação, ontem sancionado pelo presidente da República. São os seguintes, pela ordem cronológica, os dispositivos vetados:

concluise a sexta serie primaria o ingresso na segunda serie do primeiro ciclo de qualquer curso de grau medio, mediante exame das disciplinas obrigatorias da primeira serie.

5) — Parte do artigo 59, assim redigido no projeto: "Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos de que trata a lei anterior, montar que tra-

podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes; c) de indicar "o melhor nas Universidades particulares, mediante eleição singular ou lista triplíce, para aprovação ou escolha pelo Instituto ou Conselho de Curadores; d) de contratar professores e auxiliares de ensino, nomear catedráticos ou indicar, nas Universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso, para le-

(SOFREU VINTE E CINCO VETOS..., 1961, p. 15).

PAGINA DEZITO

O ESTADO DE S. PAULO — DOMINGO, 7 DE JANEIRO DE 1962

Integra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O "Diário Oficial" da União, de 27 de dezembro último, publicou a íntegra da Lei 4.046, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada com veto pelo presidente da República em 20 daquele mesmo mês.

Os artigos vetados que já foram divulgados na edição do dia 22 de dezembro deverão ser ainda considerados pelo Congresso, após o reexame parlamentar.

O projeto sancionado tem o seguinte teor:

ATOS DO PODER LEGISLATIVO

Art. 1º. O Presidente da República: Fica saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Das fins da educação

Art. 1.º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e no ideal de solidariedade humana, tem por fim:

a) educar sobre a incorporação de recursos no sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos argumentários;

b) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 24, § 1.º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 20;

c) VETADO

d) promover licenciaturas, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;

e) elaborar seu regulamento a ser aprovado pelo Presidente da República;

f) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sobre eles;

g) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;

aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer artigo vetado em seu balanço anual.

§ 2.º Em caso de extinção da fundação, o seu patrimônio reverterá ao Estado.

§ 3.º Lei especial fixará as normas da contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitos.

Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física aos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.

TÍTULO VI

Da educação de grau primário

CAPÍTULO I

Da educação pré-primária

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mais de dezesseis anos, terão, obrigatoriamente, uma sala de aula, com sala de recreio, onde se realizem aulas semanais.

Art. 25. O ingresso na primeira série do 1.º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que seja demonstrada satisfatória educação primária, dando que o educando tenha como anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Parágrafo único. VETADO.

Art. 27. Para matrícula na 1.ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente.

Art. 28. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

a) Duração mínima de período escolar;

b) ensino e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames;

c) 30 aulas e quatro horas semanais.

Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.

Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art. 49. Os cursos industriais, agrícolas e comerciais serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1.º As duas últimas séries do 1.º ciclo incluirão, além das disciplinas especificadas de ensino técnico, quatro do curso ginasial recondido, sendo uma optativa.

§ 2.º O 2.º ciclo incluirá, além das disciplinas especificadas de ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3.º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estudante.

TÍTULO VIII

Da Orientação Educativa e de Inovação

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do modo social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia.

Art. 73. Será obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos, bem como a execução dos programas de ensino.

§ 1.º Será privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento.

§ 2.º O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificativa, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrará pelo menos 1/4 do programa da respectiva disciplina.

§ 3.º A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Art. 74. VETADO.

§ 1.º VETADO.

§ 2.º VETADO.

SURDEZ

belvox

INSTITUTO INTERNACIONAL DE AUDIÊNCIA S.A.

R. SÃO MARCELO, 255

13.º CAROLINA - 1401 JOM

CONS. SURDEZ - 110-12-0947

SÃO PAULO

RECEBA ESTE CUPÃO:

Nome: _____

End.: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Atenção-se a distribuição



(ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES..., 1962, p. 18).

Por meio desses artigos, os profissionais da educação puderam ficar cientes de informações sobre o andamento dos projetos na Câmara e a movimentação de intelectuais em debates sobre o ensino nacional. Muitos autores, como Florestan Fernandes, encontraram na imprensa um meio de expor suas opiniões e de informar o público sobre o que ocorria na área educacional. Valendo-se disso, apresentaram sua visão sobre a realidade da educação brasileira, ora criticando, ora defendendo idéias de homens que participavam da vida pública nacional estando envolvidos no debate sobre o ensino no país. Assim, a imprensa foi um instrumento de combate utilizado por Florestan Fernandes. Ele divulgou ideais que, segundo acreditava, deveriam se tornar públicos e ser defendidos pela maioria da população. Isso é ilustrado a seguir:

ESTADO DE S. PAULO — QUINTA-FEIRA, 20 DE DEZEMBRO DE 1961

Diretrizes e Bases: a Sanção do Presidente

PROF. FLORESTAN FERNANDES
da Faculdade de Filosofia da USP

Não constitui surpresa a maneira pela qual o sr. João Goulart encorrou suas responsabilidades perante a Nação, ao sancionar o projeto de

leis. Devemos de graça a reação...

...Das duas principais merecem nossa atenção. Primeiro, parece patente que precisamos rever seriamente as nossas idéias sobre a qualidade do homem público. A democracia não pode virar onde

deriam contribuir, poderosamente, para atenuar a febre de criação de faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Universidades, que vem assolando e denegando o ensino superior brasileiro. O veto à letra "f" do artigo 9 retira atribuições do Conselho Federal de Educação que passam a ser essen-

(FERNANDES, 1961b, p. 13).

Suplemento Literário — 3

Resistências à mudança social

FLORESTAN FERNANDES

para a comunidade prova a sua importância social.

A importância das atitudes e das motivações desfavoráveis à mudança social tem sido ressaltada, com maior ênfase, desde que se descobriu que o "arranco econômico" depende de uma fase prévia de modificação mais ou menos rápida mas sempre profunda da herança cultural tradicional. O comportamento dos agentes econômicos é largamente determinado por fa-

menos louváveis, os professores universitários. O longo debate, que se seguiu a cada conferência, ofereceu-me um instrumento de sondagem endoscópica da sociedade brasileira, de real significação para os meus centros de

to êxito depois da tradução para o português do livro de Jacques Lambert (2), facilitaria a compreensão objetiva das relações de tensão entre os chamados "Brasil arcaico" e "Brasil moderno", exploradas com profundida-

tos em crise pelo progresso. Os revolucionários sabem muito bem disso, a ponto de se preocuparem com a preservação dessa esfera da cultura ou de procurar nela apoio dinâmico para a "ira moral", suscetível de levar os homens a fazer justiça pelas próprias mãos. No entanto, o conservador no Brasil não sabe o que deve nem o que tem de preservar e muito menos porque

(FERNANDES, 1961 a, p. 03).

Destaca Mazza (2002 b) que os artigos de Florestan Fernandes ganharam popularidade em período de intensos debates entre os defensores da escola particular e da escola pública:

Florestan, desde a década de 40, escrevia semanalmente na sessão "Homem e sociedade" do Jornal de São Paulo, onde, com frequência abordava temáticas relacionadas com a educação. Porém, é no conflito estabelecido entre os interesses dos proprietários das escolas privadas, confessionais e leiga, e os defensores da escola pública que seu nome e seus artigos ganham popularidade (MAZZA, 2002 b, p. 34, grifo do autor).

Por intermédio da imprensa, o autor buscava adeptos às suas idéias, com o objetivo de mobilizar a classe de educadores, os intelectuais e a população para a defesa de ideários que os beneficiassem. Enfático em suas discussões, cobrava a atitude de apoio pela luta em prol do ensino de caráter público e qualitativo.

Essa questão se verifica em seus artigos “Os Escritores e a Escola Pública (Os escritores e a escola)” e “A Posição dos Escritores” publicados em O Estado de São Paulo, respectivamente, em 21 de novembro de 1959 e 05 de dezembro de 1959.

Em “Os Escritores e a Escola Pública” (FERNANDES, 1966), o autor destacou os deveres dos escritores, defensores do ensino público, diante dos acontecimentos relacionados ao ensino público brasileiro. As ações e os debates entre representantes católicos e leigos sobre as verbas do Estado para o ensino público e particular ocorriam ao mesmo tempo em que ambos os grupos disputavam a influência na política educacional no país. Fernandes exigiu dos escritores uma ação política, uma tomada de posição diante da situação, destacando ser necessária a percepção, por parte dos escritores, da responsabilidade intelectual que possuíam perante a defesa da educação e da cultura. Em “A posição dos Escritores” (FERNANDES, 1960 a), dentre outras questões, ele destacou a sua intenção, em relação ao artigo anterior, expondo o seu objetivo, que era, sobretudo, provocar reflexão e a mobilização dos intelectuais para a defesa do ensino público:

Em artigo recente, publicado neste Suplemento Literário, tomei a liberdade de apontar, francamente, as obrigações dos escritores diante das ameaças que pairam sobre a escola publica brasileira. *O alvo direto do artigo era evidente: obter uma manifestação que marcasse, definida e decisivamente, a posição da inteligência brasileira em face das monstruosas transações que se estão fazendo, sem nenhum disfarce, na Câmara dos Deputados, em torno dos recursos e das atribuições da União na esfera da educação.* Essas transações poderão ter as piores conseqüências para a democratização do ensino no País, sendo de esperar-se que os escritores conscientes dos riscos que elas representam e dos poderosos interesses que as movimentam de forma inexorável, viessem oficialmente a público, para condená-las e combatê-las (FERNANDES, 1960 a, p. 86, grifos nossos).

As palavras de Florestan Fernandes nos revelam o seu entendimento sobre as contribuições dos veículos de imprensa na formação da opinião pública. A imprensa foi compreendida pelo autor como um meio eficaz para a divulgação de idéias por ter condições de atingir um grande número de pessoas, sendo por isso considerada um elemento formativo, importante para a conscientização e formação de atitudes dos indivíduos no meio social.

Sabemos que os escritos jornalísticos são, em geral, produzidos com base em objetivos precisos. A imprensa se caracteriza como um objeto social, cujas produções se inserem num dado contexto histórico e se direcionam a públicos específicos. O fato de existir censura na imprensa nos leva a refletir sobre o poder que ela exerce no coletivo. Se existe censura, é porque há temor em relação ao resultado de uma ou outra informação ou comentário veiculado na sociedade. Por tudo isso, a imprensa pode consistir em um poderoso meio de influência de classes dominantes sobre classes populares (AMARAL, 1978).

Seria a imprensa “partícipe” do processo de educação do homem? Destaca Araújo (2002, p. 61) que “[...] se a educação é prática social que se estrutura a partir do que é veiculado pela cultura, a imprensa tem seu lugar na educação dos homens na sociedade.” A imprensa é, sobretudo, um elemento cultural, expressão e produto do modo como os homens concebem e refletem sobre determinada realidade social (ARAÚJO, 2002). Além de possuir papel informativo, assume forte caráter formativo de opinião. Por formar opinião, o jornalista, em muitos momentos, se posiciona como educador.

Florestan Fernandes, ao longo de sua carreira, utilizou constantemente a imprensa como instrumento veiculador de opinião. O autor contribuiu com “O Estado de São Paulo”, “Folha da Manhã”, “Folha de São Paulo”, “Jornal do Brasil” e “Jornal de Brasília”, entre outros. Uma parte de seus artigos jornalísticos relacionados à educação e a assuntos de cunho político e social encontra-se reunida nos livros “O desafio educacional” (FERNANDES, 1989), “A transição prolongada” (FERNANDES, 1990), “Tensões na Educação” (FERNANDES, 1995 a), “Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos” (FERNANDES, 1995 b) e “A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários” (FERNANDES, 1995 c).

Alguns escritos jornalísticos de Florestan Fernandes podem ser encontrados na obra “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de Roque Spencer Maciel Barros (BARROS, 1960); em números da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, entre outros periódicos; em bancos de dados dos jornais com os quais colaborou; no acervo de materiais da “Biblioteca do professor Florestan Fernandes” em São Carlos (SP/BR); no acervo de jornais do “Arquivo do Estado de São Paulo”; e no “arquivo professor Florestan Fernandes” disponível

para consulta na “Biblioteca Florestan Fernandes – Biblioteca Central da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”.

Textos de Florestan Fernandes foram publicados na imprensa em época das discussões sobre a LDBN. O autor colaborou na Campanha em Defesa do Ensino Público por meio de artigos de jornais e conferências. Ele considerava a educação um assunto de primeira ordem a ser debatido no país para a constituição de condições políticas e sociais democráticas para toda a população.

A ação do intelectual sociólogo, em sua efetiva participação enquanto debatedor de problemas educacionais brasileiros (PROFESSORES INICIAM UM GRANDE DEBATE..., 1959), repercutiu em significativas contribuições para a área da educação brasileira. Abordou questões relacionadas a todos os níveis de ensino no período em que a LDBN encontrava-se em discussão. O autor colaborou nos debates de assuntos que envolviam a educação pública naquele momento, em que reformas de cunho social e político eram propostas, sendo essas reformas enfatizadas como indispensáveis ao desenvolvimento e ao progresso da sociedade brasileira. As mudanças na estrutura e organização do sistema de instrução pública, em especial, foram pensadas com a intenção de se oportunizar a oferta de uma educação acessível e de qualidade a todos os indivíduos. Fernandes considerava necessário discutir questões relacionadas ao ensino público para o desenvolvimento das instituições de ensino, em meio às discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destacou a necessidade de se apontar os aspectos da instrução pública e defender idéias para que sua estrutura e organização afirmassem a favor de uma educação democrática e de qualidade. Era importante que a população brasileira não permanecesse indiferente aos debates que se desenvolviam, em sua opinião, “contra” o ensino público. Era preciso, portanto, estabelecer estratégias e ação de defesa dessa modalidade de ensino.

Não me sinto superior a ninguém. Nem a modesta participação que tenho na vida intelectual brasileira me credencia para tanto. Todavia, sinto que é preciso dar um grito de alarma. O tempo caminha contra aqueles que se preocupam com a qualidade, a segurança e o enriquecimento da escola pública brasileira. Isto é, ele caminha contra nós. Se não nos movimentarmos de outra forma, dando novos conteúdos e novos alvos à nossa ação, tomando também uma orientação mais corajosa, agressiva e congruente, teremos nos convertido em espectadores do drama

da escola pública no Brasil. Ajudaremos aqueles que ambicionam ou maiores lucros, ou o monopólio indevido da política educacional. Contudo, não ajudaremos ao progresso intelectual da nação que depende da escola gratuita em todos os níveis do ensino e da democratização da cultura. Este é, em linguagem chã, crua e simples, o dilema em que se acha, atualmente, o escritor brasileiro. Diante dele, só há obrigações morais, implícitas em sua condição de intelectual: a defesa intransigente da escola pública e dos meios que poderão levar à expansão, aperfeiçoamento e distribuição equitativa nas diversas regiões do país (FERNANDES, 1960 a, p. 86).

Florestan Fernandes destacava ser necessária a efetivação do Estado-educador, enquanto instituição mantenedora de um ensino público e gratuito para toda a população. Era preciso que a ação mínima do Estado, na resolução de problemas referentes ao ensino nacional, se convertesse em ativa participação no desenvolvimento e na organização da instrução pública.

É certo que a República falhou às suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm de limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado-educador, em vez de manter-se como um Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação (FERNANDES, 1960 b, p. 68).

Desse modo, o autor apontou o Estado como o responsável pelo ensino público e pela oferta de uma educação de qualidade à população. Ressaltamos que a ação do Estado para com a oferta da educação geralmente é entendida como um modo de garantir aos indivíduos acesso ao conhecimento científico, elaborado social e culturalmente.

A primeira LDBN foi aprovada em dezembro de 1961. Sobre a questão da liberdade de ensino, o capítulo ficou com a redação concedida pelo Senado, destacando ser “[...] assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”, tendo sido suprimida apenas a expressão “não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino”, adotada antes pela Câmara. A lei previu a organização de um Conselho Federal de Educação (ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES..., 1962, p. 18) e o artigo 5.0 da nova LDBN, no Título III da “Liberdade de Ensino”, decretou serem “[...] assegurados aos

estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nele realizados.”.

A lei destacou, como dever do Estado-União, dos estados e do Distrito Federal, a organização dos seus sistemas de ensino, de modo a atender a variedade dos cursos, a flexibilidade dos Currículos e a articulação dos diversos graus, sendo da competência da União autorizar o funcionamento, além de reconhecer e inspecionar instituições de ensino no país (ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES..., 1962, p. 18).

[...]

Dos sistemas de ensino

Art 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

Art. 12 A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais [...].

Art. 14 É da competência da União reconhecer e inspecionar estabelecimentos particulares de ensino superior [...].

Art. 15 Aos Estados que durante 5 anos mantiveram universidade com funcionamento regular, serão conferidas as atribuições a que se refere a letra b) do art. 9.º tanto quanto aos estabelecimentos por eles mantidos, como quanto aos que posteriormente sejam criados.

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União bem como reconhecê-los e inspecioná-los [...] (ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES..., 1962, p. 18).

O direito à educação seria assegurado

1) Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus na forma da lei em vigor.

2) Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e na falta desta os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos [...] (ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES..., p. 18).

Frisamos que, para a aprovação da LDBN, vários vetos foram aplicados ao Projeto em discussão no Congresso. A Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública enviou ao presidente da Câmara dos Deputados Sr. Ranieri Mazzilli um memorial, enfatizando a importância do desenvolvimento e da oferta do ensino público na sociedade brasileira, bem como a necessidade da efetivação de uma lei que assegurasse os deveres do Estado com o custeamento da instrução pública no país. Esse documento foi subscrito por Júlio de Mesquita Filho, presidente de honra da Campanha de Defesa da Escola Pública; pelo jornalista Paulo Duarte, presidente; e por Florestan Fernandes, vice-presidente e relator. O fato, datado do início do mês de dezembro de 1961, foi assunto na imprensa. O Estado de São Paulo divulgou o texto do documento, cujos trechos transcrevemos a seguir:

Como é do conhecimento de V. Exa. o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se em fase final de tramitação na Câmara dos Deputados. Esse projeto não sofreu, infelizmente, todas as modificações e aperfeiçoamento que deveria receber no Senado. Ele continua a ser, sob muitos aspectos uma peça inconsciente e anacrônica, mantendo ou revitalizando soluções educacionais incompatíveis com as exigências educacionais do presente e atendendo, passivamente, a interesses que colidem com a política educacional republicana, de democratização do ensino através das escolas públicas. Não obstante cumpre a todos os cidadãos realizar o maior esforço possível para que o texto aprovado se beneficie das poucas alternativas de melhoria que ainda restem. Nesse sentido, escrevemos a V. Exa. para solicitar o encaminhamento das seguintes questões que visam alertar os senhores deputados [...] trata-se de algo essencial: o ensino público não é perfeito – temos que garantir condições para que a sua renovação e aperfeiçoamento contínuos assegurem o melhor aproveitamento possível da intervenção do Estado na esfera da educação escolarizada: dinheiro público para a escola pública é uma fórmula que se completa pela idéias que sempre defendemos de racionalização e planejamento no uso dos recursos oficiais para expansão do sistema público de ensino” (DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL..., 1961, p. 30).

A Câmara dos Deputados aprovou, no dia 13 de dezembro de 1961, em regime de urgência, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, acolhendo 55 das 125 emendas oferecidas pelo Senado. Após aprovada a redação final, a matéria foi à sansão. O plenário da Câmara acabou adotando todas as emendas com parecer favorável da comissão de educação, e apenas

três com pareceres contrários, que se referiam à obrigatoriedade da prestação de contas das fundações que mantivessem escolas, cujo patrimônio fosse proveniente de dotações de poder público, à criação de cursos nas Faculdades de Filosofia para os orientadores educacionais do ensino médio e à disposição segundo a qual os sistemas de ensino se incumbiriam de prover assistência social e médico-odontológica e de enfermagem aos alunos (CÂMARA: APROVADO O PROJETO..., 1961, p. 04).

Alguns dias após a aprovação do Projeto de LDBN, em 17 de dezembro de 1961, a imprensa noticiou a reunião da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública a realizar-se no dia seguinte para discutir e aprovar uma espécie de “representação” a ser remetida ao presidente da República, exigindo os vetos aos artigos do projeto de Diretrizes e Bases considerados “mais nocivos aos interesses nacionais”. O professor Roque Spencer Maciel de Barros ficou encarregado de redigir o anteprojeto da representação. A notícia foi transmitida na imprensa com um pedido de comparecimento da população à reunião, em especial representantes dos órgãos estudantis, operários, sindicais e culturais que haviam prestado apoio à Campanha Estadual de Defesa da Escola Pública (DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL..., 1961, p. 30).

A comissão de Defesa da Escola Pública estava em atividade contra a aprovação de artigos no projeto que não compactuassem com os princípios de um ensino democrático e com o desenvolvimento da escola pública no país. Essa comissão já havia divulgado um Manifesto perante a situação, por ela considerada de desvalorização do ensino público nacional. Esse manifesto abordava a necessidade de participação da população na defesa do ideal de democracia no ensino, convocava para a proteção dos princípios do ensino de público e para uma manifestação contra o projeto que destacavam poder definhar a expansão e qualidade do ensino público brasileiro. Vejamos partes desse Manifesto:

Estamos, assim, às vésperas da sansão dessa lei pelo presidente da República. Em face disso, a Campanha de Defesa da Escola Pública conclama todos os brasileiros, porventura empenhados na defesa dos cofres públicos e na solução dos problemas da educação popular, para a última etapa da luta contra as medidas nocivas aos interesses nacionais, contidas nesse projeto de lei.

Os estudantes, que iniciaram os movimentos de crítica e de repúdio ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tão generosa e patrioticamente condensado na fórmula que se tornou o lema de nossa Campanha: Dinheiro Público para a Escola Pública! Os operários e os trabalhadores em geral, os mais diretamente interessados na manutenção e expansão do ensino público, os líderes sindicais, os professores, os intelectuais e todos os cidadãos cômicos de seus deveres cômicos, precisam honrar francamente os compromissos sagrados que temos perante o regime democrático, defendendo mais uma vez os seus esteios, que estão na educação do povo pela instrução pública, gratuita e aberta a todos! Ninguém pode fugir à responsabilidade de cobrar do governo e do Presidente da República o respeito pelas tradições educacionais republicanas.

[...]

Duas medidas, pelo menos, terão de ser expurgadas. A última parte do parágrafo segundo e todo o parágrafo terceiro do artigo 92 que instauram oficialmente no País a subvenção das escolas particulares pelo governo.

[...]

Dinheiro público para a escola pública! Nada de concessões que alimentem o retrocesso disfarçado ao mandonismo político, a privilégios odiosos e ao obscurantismo cultural. O Povo exige democratização do ensino, ou seja, expansão e aprimoramento da rede de escolas públicas gratuitas e abertas a todos, sem distinções econômicas, sociais, raciais ou religiosas! (DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL..., 1961, p. 30).

Na reunião, decidiu-se formalizar a atitude de insatisfação da Campanha em relação à aprovação do Projeto. Participantes consideraram que o texto não atendia a questões importantes do ponto de vista pedagógico, como a aplicação dos recursos públicos ao ensino, os ideais democráticos e as necessidades do país. Resolveram então enviar telegramas ao Presidente da República e ao Ministro da Educação. Solicitaram ao Presidente e ao Ministro veto a itens do Projeto considerados “nocivos” à organização do sistema público de ensino, pois, segundo acreditavam, era necessário vetar disposições que ferissem o princípio da educação democrática para a garantia de recursos do país a serem aplicados na manutenção e expansão da escola pública. O telegrama, em nome da Comissão de Defesa da Escola Pública, foi subscrito por Florestan Fernandes, Roque Spencer Maciel de Barros, João Eduardo Rodrigues Villalobos e Fernando Henrique Cardoso. A seguir, transcrevemos o telegrama enviado ao Presidente da República e reproduzido na imprensa em 19 de dezembro de 1961:

Exmo. Sr. Dr. João Ralchior Marques Goulart [...] Em nome da Comissão de Defesa da Escola Pública solicitamos de V. Exa. o apoio às teses esposadas pelos defensores da educação democrática, opondo o veto formal às medidas consagradas ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que visam a favorecer a escola particular em detrimento do sistema público de ensino.

Lutamos durante dois anos com o objetivo de que o país tivesse uma lei de educação à altura de suas necessidades históricas, de forma a favorecer a humanização de todos os brasileiros e o rápido desenvolvimento do país. Não fomos até aqui inteiramente compreendidos; o Parlamento Nacional acabou por aprovar um projeto que está longe de atender, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista de aplicação de uma política financeira adequada, as instantes necessidades da educação nacional. Não é possível, a esta altura corrigir todos os erros, vícios e males consubstanciados no projeto. Esperamos, contudo, que V. Exa., fiel ao mandato popular que recebeu, corrija os erros mais nefastos do projeto, vetando ao menos integralmente, o art. 95 do referido projeto de Diretrizes e Bases Nacional e expurgando os arts. 93 e 96 das disposições letivas à escola pública, da forma que o dinheiro público venha a ser exclusivamente aplicado na escola pública.

Contando com a sua patriótica e democrática inspiração, subscrevemos, em nome da Comissão de Defesa da Escola Pública, a) Florestan Fernandes, Roque Spencer Maciel de Barros, João E. R. Villalobos, Fernando Henrique Cardoso (DIRETRIZES E BASES: PEDIDA AO PRESIDENTE..., 1961, p. 16).

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alvo de 25 vetos pelo Congresso. O “Estado de São Paulo” anunciou o acontecimento no noticiário impresso em 22 de dezembro de 1961. A posição do governante do Estado quanto aos vetos da LDBN de 1961 foi assunto de críticas por Florestan Fernandes na imprensa, alguns dias após a LDBN ter sido sancionada, em artigo intitulado “Diretrizes e Bases: a sansão do presidente”, publicado em “O Estado de São Paulo” no dia 28 de dezembro de 1961. Ele afirmou que o determinado Projeto aprovado e a Lei sancionada não eram o que se esperassem para o desenvolvimento da instrução pública nacional.

Não constitui surpresa a maneira pela qual o senhor S.R. João Goulart encarou suas responsabilidades perante a nação, ao sancionar o projeto de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, sob a acessória do Ministro da Educação do Governo Sr. Oliveira Brito. O presidente da República e o Senhor Oliveira Brito, deram-se as mãos, num gesto de soberano desprezo diante do destino

da Democracia no País. Da educação Popular e do desenvolvimento da instrução pública. Para ser franco, devo tornar claro que, se existem alguns méritos nos vetos, eles cabem inteiramente ao ministro da educação. Político hábil, acima de tudo, escolheu o terreno técnico para propor os vetos, tentando assim salvar as aparências e dar alguma satisfação às correntes que se empenharam duramente na crítica do projeto reelaborado e aprovado pelo Congresso Nacional (FERNANDES, 1961 b, p. 13).

Fernandes reconheceu a importância de certos artigos presentes na lei aprovada, assim como da aplicação de alguns vetos pelo Congresso; porém, destacou a existência e inexistência de necessários vetos no texto da legislação educacional, afirmando que a LDBN aprovada apresentava pontos favoráveis e desfavoráveis ao ensino. Vejamos uma das análises do autor acerca de vetos na LDBN de 1961:

Ao sancionarem o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sem vetos parciais aos artigos 93 e 94 e veto total do artigo 95, que instituem a subvenção direta e indireta da escola particular pelo Estado, o ministro da Educação, o Governo e o presidente da República endossam a posição do Congresso Nacional, deixando de ser neutros nesse assunto! Tomaram a si a defesa e o patrocínio dos interesses privatistas, introduzindo no País o protecionismo oficial dos estabelecimentos particulares de ensino. O que prevaleceu foi a vontade da Igreja Católica e as aspirações dos donos de escolas particulares, contra a orientação que caracterizava a política educacional que herdamos da I República, e que devíamos defender intransigentemente, de envolver financeiramente o Estado apenas na expansão do sistema público de ensino. Houve parcialidade e essa parcialidade alterou por completo as responsabilidades educacionais do Estado republicano brasileiro. Sem explicar por que deram esse passo, os responsáveis pelo poder político organizado se aliam aos que conspiram contra a escola pública e alegam que se mantiveram “neutros, quando jamais poderiam ser “neutros”! ... Nas circunstâncias que se sucederam, com rapidez, a “neutralidade” foi o manto sob o qual se processou uma transação nefasta para a educação popular e para a democratização do ensino através da escola pública (FERNANDES, 1961 b, p. 13).

Na perspectiva de Fernandes, o texto da LDBN, mesmo com certos vetos aplicados em seu texto, não atendia aos princípios constitucionais de democracia. Consistia a lei num elemento não muito valorativo da ação do Estado para com o desenvolvimento da instrução pública.

Essa lei irá subverter as atribuições e as responsabilidades educacionais do Estado, em benefício das escolas mantidas pelo Clero Católico ou organizadas pela iniciativa privada com o afã de lucro, e em detrimento da expansão crescente e da melhoria contínua do sistema público de ensino. Os que deviam nos resguardar de riscos dessa natureza comprometem-se na empreitada e tornam-se paladinos de uma triste causa, disfarçada atrás de fórmulas altas, como a enunciada pelo senhor ministro da Educação, na mencionada entrevista: “O ensino é um só. Público ou privado, ele se define pela qualidade que oferece.” Essa data ficará na história da Educação no Brasil como o dia da “transação final”, um dia nefasto, em que os homens incumbidos de velar pela coisa pública decidiram pôr a República em leilão, ferindo-a diretamente no próprio cerne vital da vida democrática – o ensino público! (FERNANDES, 1961 b, p. 13).

Fernandes voltou em outros momentos a discutir na imprensa assuntos relacionados à educação e à ocorrência de debates que se travaram em torno da LDBN de 1961, como exemplifica seu artigo “Diretrizes e Bases / A Orientação do Clero Católico”, de 14 de abril de 1962 (FERNANDES, 1966). A LDBN sancionada em 1961 não pôs fim às discussões sobre os problemas da instrução pública e a organização do sistema de ensino brasileiro. Na década de 1960, foi ativa ainda a participação de Fernandes nos debates acerca da Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), destacam-se também suas contribuições com os debates sobre a educação em época de elaboração da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei. 9.394), acontecimentos estes também acompanhados pela imprensa. Os artigos “Diretrizes e Bases” (FOLHA DE SÃO PAULO, 12/03/1989), “A nova lei da Educação” (JORNAL DO BRASIL, 28/02/1989) e “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Suplemento de Educação, APEOESP, 1988), de autoria de Florestan Fernandes, reunidos pelo autor no livro “O Desafio Educacional” (FERNANDES, 1989) na década de 1980, são textos que abordam os impasses em torno da LDBN de 1996. Fernandes comentou, em “Diretrizes e Bases”, o aspecto positivo referente ao fato de que os “[...] estudantes e professores mantiveram acesa a chama de defesa da escola pública e dos papéis do Estado no desenvolvimento do ensino público” (FERNANDES, 1989, p. 25). Segundo ele, esse fato consistia em um avanço para as discussões da lei, e a ocasião era um momento oportuno para soluções que articulassem os resultados de um

diagnóstico crítico das carências no ensino e os princípios normativos gerais do sistema nacional de educação.

3.2. A Campanha em Defesa do Ensino Público por Florestan Fernandes

A atuação de Florestan Fernandes no desenvolvimento da “Campanha em Defesa do Ensino Público” nos finais da década de 1950 e no início dos anos 1960 foi intensa. O autor, em resenha intitulada “Resistências a mudanças”, publicada em O Estado de São Paulo, em 02 de dezembro de 1961, apontou o quanto a participação na Campanha lhe rendeu oportunidades de conhecer aspectos da sociedade brasileira, visto que se debruçou no estudo da situação do ensino e na defesa da educação democrática nas diversas regiões do país, tendo mantido contato com diversas personalidades das mais variadas áreas de atuação nos debates acerca da legislação educacional.

Graças à Campanha de Defesa da Escola Pública, alguns meses após participar desse simpósio, tive a oportunidade de sair do relativo isolamento a que ficam condenados, por contingências de carreira e por outros motivos Menos louváveis, os professores universitários. O longo debate, que se seguia a cada conferência ofereceu-me um instrumento de sondagem endoscópica da sociedade brasileira de real significação para os meus centros de interesse científico. Em quase cinco dezenas de debates, no município da capital de São Paulo, em outras comunidades do interior do nosso Estado e em várias “grandes cidades” brasileiras, consegui estabelecer um diálogo, por vezes de natureza polêmica, com representantes dos diferentes círculos e correntes sociais da sociedade brasileira contemporânea. Se me foi dado perceber, reiteradamente, que a “fome de instrução” é boa conselheira e que até os leigos incultos são capazes de atinar com as soluções que deveríamos por em prática, também tive de ceder a conclusões sumamente penosas e inesperadas (FERNANDES, 1961 a, p. 03, grifos do autor).

Débora Mazza (2004) comenta que

Florestan lançou-se de corpo e alma na Campanha de Defesa da Escola Pública, vislumbrando nela uma oportunidade de fazer ciência aplicada, ou seja, de submeter a vida escolar a uma nova disciplina, coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento da sociedade de classes, do regime democrático e da civilização tecnológica industrial no Brasil. Acreditou que por intermédio da educação se criaria uma âncora social de sustentação do Estado Democrático (MAZZA, 2004, p. 275).

Ele lutou decisivamente pelo ideário de verbas públicas para o ensino público, ao considerar que o Estado deveria assumir sob sua responsabilidade a expansão e manutenção de uma educação de qualidade para toda a população nacional. Empenhou-se na defesa de um ensino de caráter público e democrático, causa esta hasteada nas diversas atividades que participou durante a época em que tramitava no Congresso o Projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. As colaborações do autor em debates, conferências e comunicações totalizaram:

39 conferências dedicadas à análise e crítica do projeto de Diretrizes e Bases, feitas em auditórios de composição e níveis intelectuais variáveis; 4 comunicações sobre temas educacionais, desenvolvidas em convenções formais; participação de 3 mesas redondas, em canais de televisão, e 2 mesas redondas em recintos fechados, para públicos especiais; 1 exposição no decorrer de um comício preparado por entidades sindicais operárias; 5 conferências em que o assunto foi debatido do ângulo de algum problema educacional básico, preparadas para públicos orgânicos. Se considerarmos só as 44 conferências em conjunto, veríamos o seguinte: 19 foram realizadas na capital do Estado de São Paulo; 16 foram realizadas em comunidades urbanas do interior do Estado de São Paulo; 8 foram realizadas em grandes capitais de outros estados brasileiros; 1 foi realizada em uma comunidade urbana do interior do Estado de Minas Gerais. O patrocínio das conferências distribuiu-se da seguinte maneira: 18 conferências, por associações estudantis de alunos de nível médio; 2 conferências por lojas maçônicas; 6 conferências, por associações culturais; 1 conferência, por associações de professores de ensino médio conjuntamente com associações de professores de ensino médio conjuntamente com associações culturais; 2 conferências, por associações estudantis de alunos do curso superior conjuntamente com associações estudantes de alunos de curso de nível médio (FERNANDES *apud* SANTOS, 2002, p. 103).

A “Campanha em Defesa do Ensino Público” contou com a participação de muitos intelectuais e educadores das mais diversas áreas do ensino na defesa do ideário de oferta de uma educação qualitativa de caráter público para a sociedade. O movimento se desenvolveu em contraposição ao substitutivo Lacerda, que expôs a liberdade de ensino, definindo o auxílio do Estado na manutenção das escolas privadas: “[...] Combatemo-lo, porque queremos substituí-lo por algo melhor, que atenda às necessidades educacionais prementes do povo brasileiro” (FERNANDES, 1960 a, p. 187). O texto do substitutivo

provocou o descontentamento de intelectuais de diversos setores da sociedade, que se aliaram em debates sobre os artigos da referida lei e na defesa de verbas do Estado para o ensino público. Fernandes, em artigo jornalístico intitulado “Objetivos da Campanha em Defesa do Ensino Público”, publicado em O Estado de São Paulo em 21 de maio de 1960, comentou sobre a origem do movimento, que teve por princípio norteador de discussões e debates a defesa de um ensino público tomado sob a responsabilidade do Estado. Vejamos a discussão do autor sobre a participação de intelectuais no desenvolvimento da Campanha em contraposição ao substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

As manifestações de repúdio partiram, espontaneamente, de todos os meios responsáveis, dos mais modestos aos mais importantes. As entidades representativas dos professores de todos os níveis de ensino, dos escritores e jornalistas, dos trabalhadores e líderes sindicais, dos líderes mais esclarecidos dos diversos partidos e de órgãos patronais para exigir a rejeição, primeiro, e a refundição, em seguida, do malfadado projeto de lei. Mesmo deputados federais cômicos, pelo debate, dos riscos que corremos, aderiram a essas entidades e nos elucidaram sobre as forças que pressionaram os representantes do povo ou os iludiram. Conjugaram-se, assim, esforços que suscitaram e deram corpo a uma causa pública sem precedentes no Brasil. Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, jamais se vira semelhante movimento de opinião em torno dos problemas educacionais brasileiros (FERNANDES, 1960 a, p. 185).

Fernandes aliou-se aos educadores em prol da causa do ensino público, em contraposição aos princípios de liberdade de ensino proposto pelo substitutivo Lacerda. Ele apontou, em seu artigo “Objetivos da Campanha em Defesa do Ensino Público”, como o objetivo primordial da Campanha a defesa da qualidade total da oferta dos níveis de ensino para toda a população brasileira. A educação pública era, na concepção dos signatários, o meio mais propício à oferta de educação para todos. Esta era a condição para a oferta de uma educação democrática a ser disponibilizada não apenas à elite, mas também às classes populares. A instrução pública poderia alcançar todos os indivíduos, independentemente da “raça”, “religião” ou “situação econômica”. A ação do Estado em subvencionar os estabelecimentos particulares, defendida pelos signatários da campanha, era importante para a efetivação de uma educação de qualidade pelo viés do ensino privado. De acordo com Fernandes, eles não eram

contrários à expansão das escolas particulares, mas a favor da qualidade da educação, em todos os níveis e modalidades, a ser ofertada à população brasileira.

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendermos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país subdesenvolvido e dotado de recursos escassos para a educação, econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população. Não somos, portanto, “contra” a Escola Particular, nem tão pouco “contra” as instituições ou entidades leigas e confessionais, que patrocinam seus interesses na defesa intransigente do projeto de lei de “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Sabemos que o Brasil muito deve à contribuição educacional das escolas privadas, que elas ainda prestarão serviços às famílias brasileiras que puderem subvencionar os estudos de seus filhos e que devemos zelar tanto pelo prestígio dessas escolas, quanto pela qualidade do ensino que elas ministram (FERNANDES, 1960 a, p. 186).

Era objetivo da Campanha zelar pela manutenção de um Estado democrático cujas ações no âmbito da educação se efetivassem com vistas ao bem comum da população em geral e não dos interesses particulares de ministros, governantes e representantes de grupos sociais na proposta de reformas, pois estas, provenientes de interesses pessoais, não provocavam mudanças no ensino nem obtinham a solução para os inúmeros problemas que se verificavam em sua organização. Era dever do Estado democrático manter as escolas fundadas por sua iniciativa para que prevalecessem condições de acesso à educação para toda a população. A ação do Estado não deveria se restringir ao auxílio de estabelecimentos de ensino privados, impedindo o desenvolvimento do ensino de caráter público. O autor assim escreveu:

Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia na realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativa e politicamente e com devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. Dados o caráter desses recursos, a gravidade dos problemas educacionais brasileiros e a existência de um sistema de ensino público que carece de melhoria e de expansão, julgamos que a intervenção do Estado nos assuntos educacionais deve concentrar-se nas escolas criadas por sua iniciativa e abertas, indistinta e gratuitamente, a todos os candidatos de aptidões comprováveis (FERNANDES, 1960 a, p. 186).

A Campanha objetivava, ainda, tornar público a realidade da situação da educação brasileira nas diversas regiões do país, observada e discutida por estudiosos e intelectuais naquele momento, assim como apresentar o debate acerca dos assuntos sobre a educação e o ensino ante as discussões e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta consistia numa legislação importante a ser pensada para a organização do sistema de ensino no Brasil, há muito tempo era aguardada sua elaboração na área de educação, tendo sido prevista pela Constituição brasileira de 1946 e solicitada enfaticamente pelos signatários do Manifesto de 1932¹⁷.

Em terceiro lugar, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber ou prestígio, venham a preocupar-se com os problemas brasileiros com a solução, colocando-se assim em condições de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do governo nesse campo (FERNANDES, 1960 a, p. 186).

A necessidade de um sistema nacional de ensino no país foi destacada pelos signatários da Campanha em Defesa do Ensino Público como algo importante para o estabelecimento de uma educação democrática para toda a população. A população brasileira deveria contar com uma rede de ensino primário, médio e superior que relacionasse entre si conteúdos necessários à formação integral do indivíduo para o meio social. O ensino primário elementar deveria propiciar condições para que o aluno prosseguisse em seus estudos. O

¹⁷ A organização de um sistema nacional de ensino no Brasil foi objeto de enfáticos debates no decorrer do século XX, bem como em épocas anteriores. No final do século XIX, Rui Barbosa (1848-1923) foi o primeiro a propor a criação de um órgão de coordenação e difusão do ensino, objetivando a formação de um sistema de educação e destacando a necessidade de o Estado responsabilizar-se pela educação pública, de modo a ofertar uma educação gratuita, obrigatória e laica, de acesso a todos (MACHADO, 2002). Nessa época, por um lado, discutia-se a educação popular como uma questão de ordem pública e, assim, atribuía-se ao Estado a função de unificar o sistema educacional ou, pelo menos, fiscalizá-lo e regulamentá-lo; por outro lado, considerava-se a educação uma questão de ordem privada, familiar, cabendo ao Estado auxiliar as famílias e assegurar a liberdade de ensino pelo incentivo à iniciativa particular (SCHELBAUER, 1998). A campanha de Rui Barbosa pela defesa de um ensino de caráter público e estatal e pelo fortalecimento da idéia de participação do Estado enquanto órgão responsável pela oferta de um ensino qualitativo à população nacional se propagou por meio da imprensa jornalística em 1889 (MELO; MACHADO; 2007 a). Essas discussões repercutiram no campo educacional, e a atuação desse autor foi percebida como importante no desenvolvimento dos debates acerca do Estado para com o desenvolvimento do ensino público. Palavras de Rui Barbosa foram referenciadas por Clemente Mariani, em 1948, em seu texto de exposição de motivos acerca da elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MARIANI, 1948) e pelos signatários do “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público”, em 1959, texto de significativa expressão dos intelectuais que aderiram à Campanha em Defesa do Ensino Público.

ensino médio deveria preparar os estudantes não somente para o alcance do ensino superior, como também para as relações sociais, sendo importante favorecer a formação para o trabalho e para a cidadania. O ensino superior, por sua vez, deveria contribuir para a formação de profissionais bem qualificados, assim como para o avanço científico do país. Era necessário que o Estado se atentasse aos benefícios que a educação poderia proporcionar à população em geral. Os signatários da Campanha destacaram, ainda, a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade de investimentos na área de educação.

Fernandes asseverava que o Estado não poderia permanecer alheio aos interesses relacionados ao ensino. A pouca qualidade no ensino público era o que alguns membros do estado e representantes da burguesia almejavam, mas não o que o povo necessitava, de modo que tal situação deveria ser modificada. A educação era importante ao progresso do país, por isso deveria ser alvo de reformas significativas para o seu desenvolvimento. Cabia ao Estado, portanto, aplicar investimentos constantes no ensino nacional. Era dever da população, de educadores e intelectuais se conscientizar dos assuntos relacionados ao ensino no país; assim, deveriam saber dos problemas que pairavam sobre a instrução pública e sua organização, de maneira que pudessem recorrer aos seus direitos de acesso a uma educação de qualidade. A educação pública possuía inúmeros problemas, como a inexistência de prédios escolares em muitas localidades, assim como a falta de recursos e de profissionais qualificados para o ensino nas instituições educacionais existentes.

Fernandes atribuía ao povo e aos intelectuais responsabilidades para com o desenvolvimento da educação nacional. Acreditava ser preciso estender os debates sobre a educação e sua legislação à sociedade em geral. Essa foi uma ação dos intelectuais defensores do ensino público durante o período em que a LDBN esteve em discussão no Congresso. Foram realizadas várias conferências sobre o ensino no país e publicados inúmeros artigos pela imprensa, com o fim de levar ao conhecimento da população os assuntos sobre o ensino brasileiro.

A “má escola” é produto direto do desinteresse dos usuários dos serviços educacionais por seu funcionamento, destino e rendimento. A “má aplicação” dos fundos educacionais e a “má política educacional” também são frutos diretos da indiferença da coletividade às iniciativas oficiais no terreno da instrução pública.

O progresso educacional, base e condição de qualquer outra espécie de progresso (econômico, político ou social), dependem de uma participação ativa consciente e altruísta de todos os cidadãos na melhor utilização dos recursos educacionais disponíveis. Essa participação numa sociedade de massas e de organização democrática, afeta tanto os que “conhecem” os problemas educacionais, quanto os que “nada sabem” a seu respeito. Por isso, visamos deliberadamente a incluir os problemas educacionais brasileiros dentro do horizonte intelectual do cidadão comum, com o fito de torná-lo um colaborador constante, construtivo e vigilante do nosso progresso educacional (FERNANDES, 1960 a, p. 186-187).

A movimentação dos intelectuais representou a união de muitas pessoas na defesa de uma causa considerada importante para toda a população brasileira. Eles acreditavam que a denominada educação democrática, estabelecida pelo viés, sobretudo do ensino público, contribuiria especialmente com a classe popular, que mais necessitava dos benefícios da educação em sua formação para a vida em sociedade. O ensino médio que ofertava cursos técnicos para a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho necessitava de reformas. Destacava Fernandes a necessidade de ampliação da oferta do ensino médio no país. A rede escolar secundária precisava contar com escolas capacitadas a ofertar formação técnica e científica para os diversos setores da economia brasileira, de modo a propiciar a qualificação do profissional para o mercado de trabalho. Para tanto, era indispensável a realização de reformas significativas em sua organização e condições de oferta:

Precisamos diferenciar, melhorar e expandir toda a rede escolar do ensino médio; 1º) para criar escolas capacitadas para todos os setores da economia rural, da industrialização, da economia urbana, da administração racional e de qualquer forma produtiva de trabalho; 2º) para ajustar o ensino secundário aos conhecimentos que devem ser dominados pelo homem numa sociedade em que o trabalho é dignificado socialmente e todos devem colaborar responsavelmente pelo bem estar da coletividade (FERNANDES, 1960 a, p. 184).

O ensino superior, por sua vez, apresentava problemas em sua organização. Florestan Fernandes destacou a necessidade de elevar o padrão brasileiro de instituições de ensino superior, e, para isso, era importante a oferta de ensino, pesquisa e extensão. Era preciso que houvesse mudanças no campo do ensino superior brasileiro, de forma que este gerasse progresso científico para

o país. A pesquisa, na concepção de Fernandes, consistia numa atividade importante, que deveria se tornar foco de investimentos por parte do governo. Os avanços tecnológicos eram significativos ao desenvolvimento da sociedade brasileira, mas o ensino superior, que poderia proporcionar esse avanço, não estava assumindo a posição que merecia nos projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa situação deveria se alterar, sendo significativa a ação de intelectuais na defesa dessas mudanças.

Precisamos superar o padrão brasileiro de escola superior, que divorcia o labor intelectual universitário da pesquisa, da produção original e do progresso tecnológico, essenciais aos anseios de autonomia econômica. Cultural e política da sociedade brasileira. O projeto de lei omitiu-se diante de todas essas necessidades e comprometerá terrivelmente se for promulgado de modo definitivo, a nossa capacidade de resolvê-las no presente ou em um futuro próximo. Ficou tão aquém das esperanças mais legítimas e do que deveria ser feito como mínimo, que representa um passo atrás em relação à própria Constituição vigente, muito mais “liberal” e “progressista” nas disposições sobre a educação nacional (FERNANDES, 1960 a, 184-185).

Para os intelectuais adeptos da campanha, era necessário debater assuntos relacionados à LDBN, pois a promulgação da legislação consistia numa possibilidade de realização de reformas significativas em todo o sistema de ensino nacional. Fernandes apontou que a lei, para muitos, representava a “esperança” de mudanças em todo o campo educacional brasileiro, em virtude da fundamentação centrada em uma nova organização dos diversos níveis de ensino e na extinção dos problemas educacionais percebidos na área de educação naquele momento. Esse pensamento suscitou o interesse de intelectuais em participar da Campanha em Defesa do Ensino Público e em se posicionarem contrários ao substitutivo Lacerda.

A Campanha de Defesa da Escola Pública surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Existiam fundadas esperanças de que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educacional do país, fornecendo as bases para a reorganização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como a solução pelo menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos (FERNANDES, 1960 a, p. 184).

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

Essas transações poderão ter as piores conseqüências para a democratização do ensino no País, sendo de esperar-se que os escritores conscientes dos riscos que elas representam e dos poderosos interesses que as movimentam de forma inexorável, viessem oficialmente a público, para condená-las e combatê-las (FERNANDES, 1960 a, p. 86).

No artigo “A Orientação do Clero Católico”, após a LDBN ter sido recentemente sancionada, publicado em “O Estado de São Paulo em março de 1962, Fernandes comentou que a ação dos intelectuais contra o substitutivo Lacerda havia sido positiva. O movimento havia consistido num “salto” em direção à “civilização”, ou seja, além de um elemento importante no rumo dos debates naquele momento, representou uma experiência prática e nova de participação de intelectuais por um interesse comum. Assim, emergia a força de um grupo pela reconstrução educacional do país, prática a ser seguida pelas futuras gerações.

Vários tipos de pessoas e de grupos sociais se envolveram de forma profunda no combate ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os motivos que determinaram suas manifestações e o modo pelo qual se conduziram para difundir suas idéias demonstram que já demos um “salto” bem grande na direção do estilo de vida imanente à moderna civilização ocidental. Em conjunto, indicam a vitalidade e o teor construtivo das reações inconformistas, que estão trabalhando pela reconstrução econômica, social e cultural no Brasil. Embora somente expressem as atitudes, os comportamentos e as aspirações sociais de minorias, elas equacionam e respondem às exigências do amanhã, se conseguirmos romper a servidão invisível que nos acorrenta, espiritualmente, à ordem moral da sociedade brasileira pré e anti-republicana (FERNANDES, 1966, p. 423).

O grupo dos Defensores do Ensino Público contou com um número expressivo de intelectuais, sendo possível verificar, entre os participantes da Campanha em Defesa do Ensino Público, a existência de diferentes linhas de pensamento e concepções teóricas referentes à educação. Saviani (2007 a) destaca a existência de três correntes: a liberal-idealista, a liberal pragmatista e a socialista.

A corrente liberal-idealista foi representada pelo jornal O Estado de São Paulo, que se encontrava sob a direção de Júlio de Mesquita Filho e professores da filosofia e história da educação da Universidade de São Paulo (USP), dentre os quais Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Villalobos. A corrente liberal pragmatista contou com a contribuição dos educadores do movimento renovador da escola nova da década de 1930, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho. Florestan Fernandes representou a tendência socialista, tendo sido o principal líder dessa corrente, que buscou a compreensão da educação considerando seus determinantes sociais; segundo essa vertente, a educação seria um elemento de transformação social provocada (SAVIANI, 2007 a). As idéias de Fernandes tiveram significativa repercussão nos debates sobre o ensino, porém o que acabou se sobressaindo foi a defesa de uma concepção liberal de educação no período.

Na campanha em defesa da escola pública, desencadeada na fase final da tramitação do projeto das Diretrizes e Bases da Educação, a hegemonia esteve nas mãos dos liberais representados principalmente pelo grupo ligado ao jornal O Estado de São Paulo e à Universidade de São Paulo. Ainda que a liderança principal tenha sido incontestavelmente do professor Florestan Fernandes, não eram suas idéias as hegemônicas, mas sim aquelas correspondentes à estratégia do liberalismo (SAVIANI, 2002, p. 47 - 48).

Florestan Fernandes esteve ao lado dos que defenderam um ensino de caráter público de qualidade. Acreditava que as idéias defendidas pelo grupo afirmavam a liberdade de ensino a partir do efetivo auxílio do Estado no desenvolvimento do ensino privado. Por ser esse ensino reacionário e ofensivo ao desenvolvimento do ensino nacional, Fernandes se uniu aos que defendiam

aspectos da educação e sua organização pelo viés da expansão e qualidade do ensino público.

A ação de intelectuais em prol do ensino público foi destacada por Florestan Fernandes como necessária e significativa para o desenvolvimento do ensino nacional. Desse modo, o autor enfatizou que, seja qual fosse o destino do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os princípios da Campanha, em especial o de defesa de um ensino democrático e de qualidade para toda a população brasileira, deveriam permanecer no país, bem como a continuação da atitude conjunta dos intelectuais para que problemas existentes na área do ensino nacional fossem sanados:

Qualquer que seja o destino desse projeto – e confiamos no espírito cívico dos representantes do povo ou governo: esperamos que ele também seja repudiado pelo Congresso e pelo Executivo – a Campanha de Defesa da Escola Pública continuará. Agora ela existe para defender a causa que nos impele a opor-nos ao referido projeto de lei. Amanhã, ela nos permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável, inclusive para exigirmos deles uma lei que corresponda à expectativa e às necessidades educacionais, que se impõem inapelavelmente. No porvir, ela fará da educação uma preocupação essencial de todo brasileiro, iluminando nossas esperanças na direção de dias melhores, cheios de grandeza na libertação do homem e na afirmação do Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna (FERNANDES, 1966 a, p. 187).

A Campanha, portanto, colaboraria com as aspirações educacionais daquele momento, tendo sido desenvolvida para o combate contra ideários legislativos educacionais do Substitutivo Lacerda. Sob essa perspectiva, deveria permanecer na sociedade brasileira o sentimento e a ação de luta pela causa da instrução popular, pela democratização do ensino e pelo aperfeiçoamento e ampliação do sistema de educação nacional.

3.3. Estado e educação no “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” (1959)

Florestan Fernandes, no ano de 1959, assinou o “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público - mais uma vez convocados; manifesto ao povo e ao governo” (MANIFESTO..., 1959). Esse documento foi direcionado ao povo e ao governo em 1º de julho de 1959 por um

grupo de intelectuais representantes do movimento “Campanha em Defesa do Ensino Público”. O Manifesto foi escrito por Fernando de Azevedo e assinado por mais de 80 intelectuais, na expressão de defesa do ensino de caráter público sob responsabilidade do Estado para a oferta de um ensino democrático para toda a população nacional.¹⁸

O Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público foi publicado, pela primeira vez, por “O Estado de São Paulo” e, simultaneamente, pelo “Diário do Congresso Nacional”. Posteriormente, foi reproduzido pelo “Diário de Notícias” e pelo “Jornal do Comércio”, ambos do Rio de Janeiro, bem como pelo “Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo” e pela “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” (BARROS, 1960).

Roque Spencer Maciel de Barros (1960, p. XXIII), um dos intelectuais que aderiu à Campanha de Defesa do Ensino Público, assinala ter sido o Manifesto “[...] a primeira manifestação coletiva contra o projeto do Deputado Lacerda e essa razão bastaria, se outras não pudessem ser invocadas, para fazer do texto em questão uma peça histórica de importância básica na luta em defesa da escola pública”. Isso nos remete à compreensão do Manifesto de 1959 como um importante documento para a história da educação, uma vez que expressa o debate travado no final da década de 1950 em relação ao Estado e à educação.

O Manifesto contou com a participação marcante de intelectuais e educadores renomados, que, incomodados com a direção na qual se encaminhavam as discussões e a elaboração do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, afirmaram-se defensores da escola pública e democrática. Os signatários do documento posicionaram-se contra os princípios de liberdade de ensino destacados no projeto substitutivo apresentado por Carlos Lacerda.

Florestan Fernandes assinou o Manifesto porque considerava necessário que houvesse mudanças na organização e nas condições de acesso aos níveis de ensino. Conferiu importância à ação de intelectuais na defesa de reformas que pudessem beneficiar o desenvolvimento da educação nacional, pois concebia como dever de todos zelar por um ensino de qualidade cuja função se voltasse

¹⁸ O texto integral do “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público” encontra-se em anexo neste trabalho.

para a formação integral do indivíduo para a sociedade. Ele se posicionou contra o texto da legislação educacional proposto por Carlos Lacerda, e defendia a necessidade de o Estado direcionar verbas para a ampliação e equiparação de escolas nas regiões brasileiras. Assim, percebia que todos deveriam se unir para que essa realidade se tornasse possível. Nesse trecho do artigo de sua autoria, publicado em O Estado de São Paulo em novembro de 1959, meses depois da apresentação do Manifesto, Fernandes revela a urgência com que tratou os debates em torno da liberdade de ensino destacada no substitutivo:

A nossa escola pública está passando pela crise mais profunda e grave, que jamais teve de enfrentar ao longo de sua magra existência. Isolada dos setores da população que vêm servindo e desamparada de apoio efetivo por parte daqueles que deveriam lutar por sua sobrevivência e expansão, ela corre o risco de ser aniquilada e absorvida por escolas concorrentes, de cunho confessional ou mercantil (ou, variadamente, confessional e mercantil) (FERNANDES, 1960 a, p. 83).

Com suas palavras, evidencia-se a importância por ele atribuída à atuação de intelectuais em prol da defesa do custeamento do ensino público por parte do Estado. Por mais de dez meses, o substitutivo era debatido na sociedade e as discussões encaminhavam-se para a finalização com a possível aprovação da lei, em benefício das escolas privadas. Era preciso, com urgência, suscitar a tomada de posição dos intelectuais em favor do ensino público. Em sua opinião, as verbas do Estado destinadas à educação deveriam ser encaminhadas exclusivamente às instituições educativas do governo, com benefícios voltados à população marginalizada do acesso à educação escolarizada no país.

O Manifesto de 1959, foi escrito e publicado ao povo e para o governo como expressão coletiva de um grupo de intelectuais que se auto-apresentava ciente das dificuldades enfrentadas pela instrução pública nacional. Havia inúmeros problemas que assolavam o desenvolvimento da educação, como a precariedade dos prédios escolares e a falta de qualificação inicial e continuada do pessoal docente. Segundo os signatários do Manifesto isso era resultado da indiferença com que governantes tratavam os assuntos relacionados ao ensino no país, e a tal situação somava-se a defesa, por parte de intelectuais e de representantes governamentais, de assuntos particulares e do apoio aos interesses das escolas privadas.

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua história, a educação pública no país e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

O Manifesto de 1959 foi destacado pelos signatários como o marco de uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional. As defesas se voltaram para uma educação integral, liberal, democrática, universal, laica, obrigatória e gratuita, necessária à formação para o trabalho e para a cidadania e de um ensino essencialmente público. Vejamos a importância atribuída pelos signatários ao ensino público e à função da educação pública:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: Ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor a pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolheram, das atividades humanas, será, um vasto plano de educação democrática, o cuidado comum metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Os signatários do documento criticaram a “má organização do ensino” da época, a “má preparação dos professores”, a “baixa qualidade do ensino público”, o “descaso do governo com assuntos relacionados à educação”, o “excesso da

centralização do ensino”, a “falta de investimentos do governo no ensino público”, entre outros assuntos que envolviam a situação da educação na época.

Eles objetivaram expor seus pontos de vista sobre os problemas da educação, os quais consideravam graves e complexos no âmbito nacional. Tal atitude se pautou no “amor ao princípio de liberdade”. Dessa forma, não eram contrários aos fundamentos da liberdade de ensino, mas consideravam que esta não deveria se concretizar pelo direcionamento de benefícios ao ensino particular em detrimento do público ou pela manutenção do ensino privado por viés de financiamento público. Assim, foram contrários aos princípios de liberdade de ensino do substitutivo Lacerda e evocaram a “liberdade” de pensamento e de igualdade de condições de acesso à educação, isto é, uma liberdade baseada nos deveres do Estado de assegurar o ensino público de qualidade para a ampliação de oportunidades à educação e cultura.

Segundo os signatários, o Substitutivo Lacerda consistia num documento que favorecia o ensino privado no país. A “liberdade” presente no documento previa a liberdade das instituições de ensino privadas sem a devida fiscalização, mas com a real subvenção da nação. Consideravam ser preciso uma tomada de posição contra o “falso ideário” de liberdade que, ao invés de contribuir para a qualificação da educação nacional, iria degradá-la, colaborando com o sucesso dos interesses particulares de grupos que não viam a educação como um fator importante a ser investido para o bem comum da população, carente de uma boa formação educativa e cultural para a vida em sociedade.

A ação do Estado apresentada pelo Substitutivo não cumpriria com o dever já definido pela Constituição, que era assegurar condições de ensino a todos por intermédio da fundação e equiparação de estabelecimentos de ensino públicos. Pela Constituição do Brasil, cabia aos poderes públicos manter o ensino em seus diversos ramos no país, sendo livre à iniciativa particular ofertar a educação em consonância com a legislação que regulamentasse o ensino. Era tarefa dos Estados e do Distrito Federal organizar seus sistemas de ensino. A legislação atribuía caráter principal à instrução pública e supletivo à iniciativa privada. Essa organização estava sendo desafiada pelo Substitutivo proposto e pelos debates de grupos que o apoiavam.

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino e toda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórios. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema - a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente esses termos: o que é principal (ensino público) na Carta Constitucional, passa a ser nele, supletivo e o que supre, completa ou substitui, isto é a iniciativa privada, toma o lugar as funções ou ao papel que ao Estado atribuiu (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Uma vez aprovada essa legislação, com base no Substitutivo Lacerda, contribuiria para o desenvolvimento da iniciativa privada e, em contrapartida, para a desqualificação e diminuição quantitativa das instituições públicas nacionais. O ensino nacional estaria concentrado nas dependências da iniciativa privada, as instituições públicas tornar-se-iam assunto de pouca atenção do poder público e o ensino privado, por outro lado, seria alvo de remota fiscalização e de efetivo auxílio financeiro.

[...] é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d” “O Estado de São Paulo”) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos” (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

O documento, portanto, apresentava “uma tomada de consciência da realidade” e dos problemas existentes no ensino público naquele momento para possíveis mudanças em favor de seu desenvolvimento. Do mesmo modo, propunha “[...] uma retomada, franca e decidida, de posição [...] em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem

como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.”¹⁹ (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Os signatários destacaram que a organização do ensino se caracterizava como “má”, “arcaica”, “antiquada” e “deficiente” em muitos aspectos. Em todos os níveis do ensino, era possível perceber inúmeros problemas em sua organização, como os defeitos na infra-estrutura dos prédios e das instalações escolares, a falta de formação pedagógica de professores e a falta de planejamento de expansão e organização das escolas superiores. Enquanto isso, podia-se verificar, na sociedade, uma imensa quantidade da população em idade escolar fora da escola, o que mantinha elevado o índice de analfabetismo no país.

Comentavam que um fato relevante era que o campo educacional não acompanhara as transformações que ocorreram na sociedade. O processo de industrialização, a urbanização e o crescimento demográfico nas últimas décadas haviam produzido mudanças econômicas e sócio-culturais na sociedade brasileira. Esses eram alguns dos fatores que determinaram o desequilíbrio e o desajustamento entre o sistema de educação e a sociedade. Houve a expansão quantitativa de escolas, porém não em conjunto com a expansão qualitativa, sendo possível verificar o rebaixamento do nível de qualidade de todos os graus de ensino. Nesse aspecto, várias mudanças foram pensadas para o ensino, no entanto permanecia a mesma “inorganização” de épocas anteriores.

Os signatários apontaram como deficientes os recursos aplicados à educação e o que prevalecia era o excesso de centralização de investimentos por parte do Estado em determinadas regiões. A isso se somava o desinteresse de

¹⁹ A defesa do ensino público e democrático foi exposta por intelectuais anos antes da apresentação do Manifesto de 1959. Em março de 1932, um grupo de educadores apresentou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (MANIFESTO... 1932), publicado pela imprensa e, posteriormente, pela Companhia Editora Nacional. O documento, no qual se defendeu a Escola Nova e a causa da escola pública, foi redigido por Fernando de Azevedo, que escreveu a “Introdução” ao Manifesto, e subscrito por 25 intelectuais. O Manifesto de 1932 destacou a necessidade de uma reforma organizacional de todo o campo da educação, sendo que os signatários enfatizaram a defesa da escola pública, gratuita e laica e de práticas educativas fundamentadas em métodos pedagógicos científicos cujo centro do processo de ensino-aprendizagem era o aluno. O Estado foi considerado o órgão responsável pela organização de um sistema de ensino nacional. O Manifesto de 1932 influenciou nos debates da Constituição Federal de 1934, que estabeleceu, em seu art. 150, a competência da União de fixar um plano nacional de educação, coordenar e fiscalizar a execução desse plano em todo o território do país. A sistematização documental da organização de um sistema nacional de ensino só ocorreria, porém, em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases sancionada. Saviani (2004 b) em seu texto “O legado educacional do longo século XX brasileiro” destaca que o Manifesto de 1932 possui imenso valor histórico na área de investigação sobre a educação, sendo um importante legado deixado pelo século XX, consiste em um documento de política educacional que além da defesa da escola nova está a causa da defesa da escola pública.

governantes em modificar essa situação, que assolava a educação pública do país. O ensino público sofria pela falta de ação do Estado em assegurar sua expansão e qualidade no decorrer dos anos:

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover as suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Muito deveria ser feito pela área da educação brasileira, que tinha que estar atenta às necessidades sociais do momento, acompanhar as mudanças que ocorriam na sociedade, como os avanços tecnológicos, que exigiam novos paradigmas na educação, conforme exposto no Manifesto (MANIFESTO..., 1959, p. 08). Para tanto, era preciso que o Estado assumisse o papel de mantenedor do ensino público nas diversas regiões brasileiras, os ministros e governantes deveriam ter como preocupação a proposta e a efetivação de reformas significativas no âmbito educacional.

Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o País, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade – uma oração em que o *mea culpa* preceda o *sursum corda*, o ato de contrição ao ato de esperança (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Algumas modificações de fato ocorreram, como, por exemplo, a expansão quantitativa do número de escolas primárias no país. Os signatários destacaram a necessidade de mudanças mais intensas em outros níveis de ensino, como, por exemplo, no ensino secundário, que preparava os estudantes para adentrarem as instituições de cursos superiores e ofertava alguns cursos técnicos necessários para a qualificação profissional. Os signatários enfatizavam que o ensino secundário possuía problemas em sua organização e condições de acesso no país; além disso, contava com poucos investimentos do governo para sua

ampliação e desenvolvimento. Como o Estado não atribuía muito interesse às reformas no ensino secundário, modificações em seu âmbito eram relegadas a segundo plano.

O dia em que esse grau de ensino (o “secundário” que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 30 ou 40% dos 65 que cabem agora às instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais) tomará um impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Com esta passagem, o documento reforçava a idéia da necessidade de o Estado intervir em matéria de ensino. Contudo, a liberdade de ensino foi destacada pelo substitutivo Lacerda, com base na expressão de livre iniciativa dos estabelecimentos privados em promover a educação para todos. O documento apontou como sendo “[...] vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino” (BRASIL, 1960 a). Essa idéia foi contraposta pelos signatários do Manifesto que, no documento, afirmaram ser necessária a ação do Estado na definição da organização do ensino nacional, não sendo esta uma atitude que monopolizaria o ensino, mas, que, antes de tudo, iria assegurar a oferta de um ensino de qualidade. O Estado, ao mesmo tempo, oportunizava condições democráticas para a livre iniciativa de oferta e expansão do ensino da rede particular, e, de modo algum, impedia o desenvolvimento da educação privada no país. Vejamos a posição dos educadores quanto a essa questão:

Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio, só existiriam quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação de ensino que abre à iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional e um número crescente de escolas particulares de todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas como uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões do comércio” como as batizou

Fernando de Magalhães a mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nossos sistemas educacionais (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Para os signatários do Manifesto, o Estado podia estimular a iniciativa de entidades particulares, mas deveria, por princípio, assegurar o cumprimento do dever de manter os sistemas de ensino nacionais e disponibilizar recursos para que os problemas que emperrassem o desenvolvimento do ensino público fossem sanados.

Os intelectuais signatários do Manifesto defenderam um ensino essencialmente público, baseado nos preceitos da ordem democrática. Hastearam a bandeira da educação liberal e democrática, evidenciando a importância da educação para o avanço científico e tecnológico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e progresso do país.

[...] a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências ser da técnica que residem a base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Era preciso que a educação seguisse a direção da evolução de mudanças que ocorriam na sociedade. Sendo assim, não deveria permanecer estática diante das transformações que rondavam a organização social, mas acompanhá-las. O mundo exigia novas práticas educativas em conformidade com as novas necessidades pessoais e sociais dos indivíduos e do mercado globalizado. Percebia-se a expansão da revolução científica e tecnológica, do nacionalismo, das reivindicações econômicas dos indivíduos por melhores condições de vida, bem como a formação e o avanço pelos países de métodos pedagógicos diferenciados do modelo proposto pelo ensino tradicional. Isso direcionava para a definição de uma nova filosofia educacional por parte de educadores e da função social da escola, visto que essa instituição deveria oportunizar ao indivíduo o conhecimento da civilização e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho em contínua transformação.

Desse modo, caberia à educação pública a formação integral do indivíduo para a vida em sociedade, a preparação para o convívio social e para o mundo do trabalho. A educação pública possuía condições de colaborar com o progresso científico e tecnológico no país. Assim, as mudanças em sua organização deveriam estar de acordo com a idéia da função social da escola apresentada no momento.

A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Os signatários destacaram que, ao invés de proporem uma legislação e ações que assegurassem a superação dos problemas existentes no ensino brasileiro e, conseqüentemente, a qualidade da educação nacional, evidenciavam-se debates que nada contribuía para a definição de um sistema de ensino eficaz.

A educação pública, pôr toda a parte está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causa conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem praia em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da República se vem lentamente construindo e reconstruindo peça por peça, através de dificuldades imensas (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

Para os signatários, a liberdade de ensino no Substitutivo Lacerda colocava em risco as condições democráticas de acesso à educação no país. A oferta do ensino público por parte do Estado conduzia a maiores oportunidades de educação ao povo. Era preciso que o Estado se atentasse à importância do desenvolvimento da instrução pública no país e à necessária efetivação da democracia no âmbito educacional para o ingresso da população em instituições educativas. Ao contrário do Brasil, outros países valorizavam a conquista da democracia e da expansão de acesso ao ensino público no país. Muitos ainda,

em especial governantes, permaneciam indiferentes aos debates que prejudicavam o encaminhamento da qualidade da instrução pública nacional. O Substitutivo prejudicava a concretização da educação democrática no país, já que o direcionamento de verbas do Estado para a manutenção de escolas privadas não era garantia da efetivação do princípio de educação para todos.

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, - grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

A “educação para todos” concretizar-se-ia por intermédio do ensino de caráter público sob responsabilidade do Estado. Este deveria zelar pelo ensino gratuito para que todos os indivíduos, independentemente da condição econômica e da classe social da qual provinha, pudessem ter acesso à educação e à cultura. O ensino gratuito e laico, fundamentado na liberdade de pensamento e na crença, era condição primária para o estabelecimento de um ensino democrático. Assim, a organização do sistema de ensino nacional deveria encaminhar-se para assegurar esse princípio.

A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processam ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, - o que seria um destino, - mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público (MANIFESTO..., 1959, p. 08).

O ensino público deveria ser assegurado pelo Estado por ser o único meio que permitia maiores condições democráticas de acesso à educação para a população brasileira. Por ter sido concebida como gratuita e de iniciativa estatal, o ensino público havia sido criado para atender a todos os cidadãos brasileiros. A democratização na sociedade passava pela democratização dos meios de acesso ao ensino, necessário à formação do indivíduo para a vida em sociedade.

4. AS DISCUSSÕES DE FLORESTAN FERNANDES ACERCA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA

Neste capítulo, discutimos o pensamento de Florestan Fernandes acerca do Estado e da educação na sociedade brasileira, baseando-se em seus escritos propagados pela imprensa no período de 1959 a 1961. Estes foram realizados ante os debates acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação, no Brasil, foi analisada por intelectuais e educadores que debateram os problemas existentes no ensino e propuseram reformas para a organização do seu sistema em todo o país. É importante frisar que uma parte dos debates realizou-se no âmbito do governo Kubitschek (governo/1956-1961), marcado pelo ideário desenvolvimentista. Ancorado num “plano de metas”, esse governo priorizou, entre diversos setores, o “educacional”, na busca pelo progresso econômico do país, com a pretensão de avançar “50 anos em 5”. A educação, portanto, foi foco de atenção na sociedade e no governo não apenas por estar sendo discutida no Congresso a sua legislação, mas também por ser considerada, naquele momento, um elemento importante para o desenvolvimento e progresso da sociedade brasileira. Em setembro de 1961, após a renúncia de Jânio Quadros (governo/1961-1961), João Goulart assumiu a presidência (governo/1961-1964) do Brasil. Em seu governo, o campo educacional foi marcado pelo encaminhamento de discussões sobre reforma educacional, e houve o fortalecimento da idéia de combate ao analfabetismo no país com as primeiras experiências do método de alfabetização de Paulo Freire.²⁰

Compreendemos ser a educação escolar um produto social de caráter intencional. Ela se adapta às necessidades de cada época, sendo histórica na medida em que trabalha com conteúdos necessários, conforme a exigência da sociedade no momento (FIGUEIRA, 1995). É fruto das relações humanas, ensina aos indivíduos direitos, deveres, cultura acumulada historicamente e o que é preciso para viver em sociedade, isto é, em determinado contexto ao qual é direcionada. Nesse sentido, a elaboração da organização da educação e de seu

²⁰ Sobre o desenvolvimento de campanhas de combate ao analfabetismo no país ver a obra “Educação popular e educação de adultos” de Vanilda Pereira Paiva (1987). Para o conhecimento do método de alfabetização proposto por Paulo Freire, ver sua obra “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1980).

sistema relaciona-se com a sociedade, visto que as discussões em torno das exigências sociais contribuem para a definição dos debates e para a estruturação do sistema de ensino e da função social da escola. Romanelli (1978) nos remete à reflexão de que a forma como se origina e evolui o poder político implica no desenvolvimento da educação escolar. A organização da educação institucional tende a se modificar de modo a atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Nesse sentido, mesmo que os objetivos do sistema de ensino busquem atender aos interesses gerais da sociedade, as diretrizes assumidas pela educação, que, em geral, são elaboradas por representantes da camada mais favorecida da sociedade, acabam por favorecer o público da camada cujo representante produziu tais legislações (para seu benefício).

Florestan Fernandes lutou pela organização do sistema de ensino que beneficiasse a classe menos privilegiada do acesso à educação. A população pobre no país necessitava da educação, não podendo ser desprovida dos conhecimentos científicos e culturais, pois estes eram necessários para a vida em sociedade. Como instrumentos de luta na sobrevivência e convivência cotidiana, eram importantes para a conscientização no meio social e, também, para a preparação para o mundo do trabalho. O sociólogo percebia a influência do poder político dos mais privilegiados na organização do sistema de ensino, ao observar e destacar a atuação de ministros e governantes que ao realizarem reformas no ensino buscavam suprir interesses próprios, colocando os interesses da população em segunda ordem. Segundo Fernandes, esse era um dos motivos pelos quais a educação encontrava-se, em muitas regiões, em situação deplorável; assim, cobrou da sociedade e dos intelectuais ações na defesa de interesses que beneficiassem a população em geral. Defendeu, portanto, a importância dos interesses da escola pública.

Em vista das considerações expostas, pode-se indagar: Qual a participação do Estado para com a organização do ensino, destacado por Florestan Fernandes? Qual importância atribuída pelo autor ao ensino público a ser destinado à formação da classe operária? Tais questões serão desenvolvidas no decorrer deste capítulo.

No período de 1959 a 1961, em artigos, resenhas e textos publicados em O Estado de São Paulo, Florestan Fernandes abordou assuntos relacionados à educação e ao ensino brasileiro. Os escritos revelam o jornalista envolvido com a causa do ensino público nacional.

4.1. O Estado e a Educação na sociedade brasileira na década de 1950 e no início de 1960

Florestan Fernandes defendeu o estabelecimento de um sistema nacional de ensino no país. Este era necessário ao fortalecimento da idéia de organização escolar e curricular em todos os níveis de ensino para a oferta de uma educação de qualidade à população nacional. Enfatizou, em suas discussões, a necessidade de efetivação do “Estado-educador”, concebido como órgão responsável pela instrução e possuidor de significativa função social. A educação foi pensada por ele como um elemento importante na constituição de condições democráticas à sociedade, ao ser considerada como um dos processos pelos quais os indivíduos se preparam intelectualmente para a vida, desenvolvem sua inteligência, seus padrões de gosto artístico, literário ou filosófico, bem como sua capacidade de apropriar ou produzir cultura.

Ao apontar problemas existentes na área do ensino brasileiro, Fernandes destacou ser preciso ampliar a quantidade de escolas e instituições educativas nas regiões brasileiras. Considerando importante a boa qualificação e capacitação profissional dos docentes no ensino, denunciou que não eram todas as instituições educativas que contavam com professores preparados para a atividade docente. Acreditava ser indispensável uma educação conveniente às necessidades das classes populares, pois era necessário que o campo educacional fosse organizado de modo a acompanhar o progresso da sociedade, a educação não deveria permanecer desvinculada das exigências sociais. Destacou a ampliação de acesso à educação para todos, pois concebia a formação importante para a participação ativa dos indivíduos nas diversas instâncias sociais. Ele defendeu um ensino de caráter público estatal, gratuito e laico. Esse ideário encontra-se expresso em seu artigo intitulado “Em Defesa do Ensino Público II” (FERNANDES, 1960 a), publicado em O Estado de São Paulo em 06 de fevereiro 1960. Em sua concepção, o aspecto positivo desenvolvido no

ensino, no decorrer dos tempos, era a inclusão da laicidade, o que gerou um movimento separatista de interesses entre a Igreja e o Estado em matéria de educação. O projeto de Lei em discussão no Congresso encaminhava-se para a valorização dos interesses da Igreja e da iniciativa privada, pondo em risco a defesa da laicidade.

Nesse sentido, o que se percebia era que a educação, na sociedade, contava com uma insuficiência em sua organização e condições de oferta.

O que o Brasil fez, na esfera da educação, pode causar-nos orgulho! Há milhões de analfabetos no Brasil. Não temos uma boa escola primária; não dispomos de uma boa rede de ensino secundário, profissional e superior; não contamos com número suficiente de professores bem formados para todas essas escolas, etc. No entanto, temos – pelo menos tínhamos até a Terceira República veremos o que acontecerá daqui por diante – algo de valor inestimável. Uma filosofia oficial não expressa mas imperativa, laicista em sua natureza e laicizante em sua operatividade, no tocante aos assuntos de ensino²¹ (FERNANDES, 1960 a, 109).

Observamos, na tabela a seguir, que o Brasil na década de 1950 contava com a maior parte de suas instituições de ensino primário, secundário e superior concentradas na região sul e leste. Estas eram as regiões que mais possuíam quantidade de pessoal docente e de alunos que se matriculavam nos estabelecimentos educacionais. No caso do ensino elementar, é possível verificar certo distanciamento entre o número de matrículas e de conclusão de Curso, em 1957, sobretudo nas regiões norte e nordeste, podendo-se elencar, como possíveis causas dessa situação, a evasão escolar e a repetência.

²¹ A “Terceira República” no Brasil corresponde à época pós-“Segunda República”, que abrange o período do governo provisório (1930-1934) e do governo constitucional (1934-1937) de Getúlio Vargas.

Distribuição percentual do ensino por unidades escolares ou cursos, corpo docente, matrícula efetiva ou inicial e conclusões de curso por regiões do país.

RAMOS DO ENSINO	REGIÕES DO PAÍS					
	Norte	Nordeste	Leste	Sul	Centro-Oeste	Total
<i>Ensino Primário (1):</i> Unidades escolares.	3,6	24,3	29,8	38,5	3,6	85.720 100
Corpo docente	3,1	16,3	32,4	44,6	3,3	183.056 100
Matrícula efetiva	3,3	16,8	35,8	40,6	3,3	5.540.098 100
Conclusões de curso	1,2	6,1	34,4	55,9	2,1	487.128 100
<i>Ensino médio (2):</i> Unidades Escolares	2,6	13,3	34,9	45,5	3,4	6.348 100
Corpo docente	2,4	12,2	37,1	45,5	2,7	86.937 100
Matrícula inicial	2,3	12,0	35,9	47,0	2,5	1.976.201 100
<i>Ensino superior (3):</i> Cursos	2,1	16,2	39,1	40,5	2,0	1.046 100
Corpo docente	2,2	14,0	37,8	44,2	1,5	19.263 100
Matrícula inicial	1,5	11,2	40,9	44,6	1,5	89.586 100

- (1) Em relação a 1957, como foi possível escolher entre a matrícula inicial e a efetiva, esta foi preferida. [...] (2) Em relação a 1959; os dados incluem os estabelecimentos de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola e normal. (3) Em relação a 1959; os dados incluem os cursos de formação e os de pós-graduação. (*) Fonte de dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, pags. 349-72. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Ao comparar dados sobre o ensino nos anos 1940 e 1950, percebemos que, em geral, houve um aumento, no início da década de 1940 e 1950, do número de matriculados em estabelecimentos de ensino primário e secundário no país, em especial nas regiões Nordeste, Leste e Centro-Sul do Brasil. Na região Norte, decresceu o número de matriculados no ensino primário, mantendo o índice de procura pelo ensino médio industrial.

O ensino superior foi o nível de ensino que mais manteve seu índice de matrícula no decorrer dos anos entre a década de 1940 e 1950. Poucos investimentos foram aplicados para a fundação de instituições de ensino superior, evidencia-se um baixo índice de oferta e procura da população pelos estabelecimentos de ensino superior, que se caracterizava como privilégio de poucos, na medida em que percebe-se que a oferta de condições de acesso à esse nível de ensino se mostra mais restrito do que nos demais.

Matrículas e Diplomados por mil habitantes urbanos*

<i>Discriminação</i>	NORTE		NORDESTE		LESTE		CENTRO-SUL	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
<i>Ensino Primário</i>								
Matrícula geral	378	296	217	308	161	353	262	264
Diplomados existentes	102	174	58	130	61	162	145	344
<i>Ensino Médio</i>								
Matrícula geral	8	14	9	13	6	12	14	20
Secundário	4	6	2	2	1	1	4	6
Comercial	1	1	1	1	1	1	1	2
Industrial	25	32	13	27	12	24	34	63
Diplomados existentes								
<i>Ensino Superior</i>								
Matrícula geral	2	1	1	1	1	1	2	2
Diplomados existentes	7	5	4	4	5	4	10	10

*Fonte: A. Barbosa de Oliveira (Org.), *O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda*, quadro 4-A. Dados em anexo ao material "Dados sobre a situação do Ensino" (FERNANDES, 1960 b).

Fernandes considerou positivo o fato de ter havido crescimento de matriculados e de instituições escolares na área de educação brasileira. A construção de escolas pelo Estado era algo benéfico ao desenvolvimento da educação nacional, porém muito deveria ser realizado para que, em diversas

localidades no país, houvesse instituições educativas à disposição das crianças em idade escolar. Em artigo intitulado “Em Defesa da Escola Pública III”, Fernandes apontou que as condições de acesso democrático à educação estava por se efetivar, todavia percebia-se que o Estado estava cumprindo minimamente com a tarefa de fundação e manutenção de instituições educativas. Este era um importante passo, mas esperavam-se mais ações de um Estado para com a instrução pública.

Seria vão e ilusório afirmar-se que o Estado brasileiro tenha conseguido desenvolver uma administração do sistema nacional de educação adaptada às exigências de uma ordem social democrática. Estamos bem longe disso e os educadores já apontaram, fartamente, as razões desse fato. No entanto, apesar das peias “burocráticas” e das insuficiências, ele atende ao *mínimo* desejável e esperável em um país como o Brasil e impede o pior, a degradação desbragada do ensino e a inércia paralizadora (FERNANDES, 1960 a, p. 113, grifos do autor).

O Brasil, no ano de 1957, possuía um total de 79.850 estabelecimentos educacionais em sua dependência. O ensino público primário contava com 77.131 instituições de ensino. Era 119 a quantidade de unidades escolares de ensino elementar, 2.109 de ensino médio e 491 de ensino superior. Todas ofertavam o ensino público e eram mantidas pelo Estado. Essa realidade equivalia a 85% do total dos estabelecimentos de ensino do país, sendo predominante o número de instituições de ensino primário, pois havia muitos estabelecimentos de ensino secundário e superior de fundação da iniciativa privada. Vejamos em seguida um quadro geral do ensino no Brasil, com dados relativos ao ano de 1957, considerando a quantidade de unidades escolares, o corpo docente, o número de matrículas e de conclusões de curso, de ensino público e privado, de níveis primário, secundário e superior.

Quadro geral do ensino no Brasil em 1957, tendo em vista as unidades escolares, o corpo docente, a matrícula geral e as conclusões de curso.*

RAMOS DE ENSINO	UNIDADES ESCOLARES			CORPO DOCENTE			MATRÍCULA GERAL			CONCLUSÕES DE CURSO		
	Ensino público	Ensino particular	Total	Ensino público	Ensino particular	Total	Ensino público	Ensino particular	Total	Ensino público	Ensino particular	Total
Ensino primário	77.131	8.589	85.720	159.100	23.956	183.056	5.664.892	800.687	6.465.579	397.582	89.546	487.128
	90%	10%	100%	87%	13%	100%	88%	12%	100%	82%	18%	100%
Ensino extraprimário 1. Elementar	119	512	631	532	1.621	2.153	8.994	17.885	26.879	1.721	2.116	3.837
	19%	81%	100%	25%	75%	100%	33%	67%	100%	45%	55%	100%
2. Médio	2.109	4.457	6.566	31.396	51.712	83.108	321.854	651.130	972.984	45.494	99.030	144.524
	32%	68%	100%	38%	62%	100%	33%	67%	100%	31%	69%	100%
3. Superior	491	731	1.222	10.281	8.395	18.676	47.579	38.174	85.753	7.886	7.863	15.749
	40%	60%	100%	55%	45%	100%	55%	45%	100%	50%	50%	100%
Total	2.719	5.700	8.419	42.209	61.728	103.937	378.427	707.189	1.085.616	55.101	109.009	164.110
	32%	68%	100%	41%	59%	100%	35%	65%	100%	34%	66%	100%
Total geral	79.850	14.289	94.139	201.309	85.684	286.993	6.043.319	1.507.876	7.551.195	452.683	198.555	651.238
	85%	15%	100%	70%	30%	100%	80%	20%	100%	70%	30%	100%

*Fontes de dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 349-52 e 354 (dados relativos ao ensino extraprimário, considerando tanto o oficial ou reconhecido, quanto o não oficial; os dados relativos ao ensino extraprimário médio e superior incluem também o ensino eclesiástico). Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Fernandes destacava que se faziam necessárias ações mais efetivas por parte do Estado, para que a educação atingisse a parcela da população brasileira em condição de recebê-la. Era necessária a fundação e equiparação de mais instituições de ensino primário, secundário e superior em todo o país, em especial nas regiões em que dados demonstravam haver poucas unidades escolares e imenso contingente populacional. Em relação ao número de crianças e jovens escolarizados referente à população em idade escolar, sabe-se que, entre as décadas de 1940 e 1950, houve um considerável aumento nessa quantidade nas regiões brasileiras, como demonstra a tabela abaixo. Observa-se que houve um expressivo aumento percentual de alunos matriculados nas diversas localidades, com predomínio na região centro-sul. Essa região atingiu, em 1950, mais de 70% (74,0%) de crianças em idade escolar matriculadas nas escolas primárias, a região norte atingiu pouco mais da metade (57,9%), enquanto, nas regiões nordeste e leste, a quantidade de alunos matriculados no ensino primário não chegou a atingir 50%.

Crianças escolarizadas em percentagem sobre a população em idade escolar*

Matrículas	NORTE		NORDESTE		LESTE		CENTRO-SUL	
	1940	1950	1940	1950	1940	1950	1940	1950
Primário	63,5	57,9	30,3	49,1	23,9	40,3	57,0	74,0
Secundário	1,6	3,4	1,5	2,7	1,2	2,5	3,8	7,1
Comercial	1,1	1,3	0,3	0,4	0,2	0,3	1,2	1,8
Industrial	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3

*Fonte: A. Barbosa de Oliveira (Org.). *O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda*, quadro 2-A (na data dos censos demográficos, o primário, em percentagem, representava a população de 7 a 12 anos; e o nível médio, a população de 14 a 19 anos). Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Fernandes afirmou que tanto o número de escolas, quanto a qualidade da instrução por elas transmitida mantinham-se muito abaixo das necessidades educacionais das diversas regiões e camadas da população do país. Na sua opinião a República, regime político implantado após o fim do governo imperial (1922-1889), havia “falhado” em não se converter em “Estado Educador”, em especial por não produzir modelos de educação exigidos pela sociedade de classes e pela civilização baseada na economia capitalista, na tecnologia e no regime democrático. Era preciso, portanto, ampliar as condições de acesso à educação nas diversas regiões brasileiras (FERNANDES, 1960 b).

Em seu trabalho “Os educadores e as exigências educacionais do presente”, publicado em 14 de fevereiro de 1959, em O Estado de São Paulo

(FERNANDES, 1966), Fernandes destacou que o desenvolvimento da democracia no decorrer dos tempos foi “condicionado” e “tolhido” pelas possibilidades que a organização em classes sociais oferecia à expansão e integração de uma ordem social igualitária. Assim, observava-se

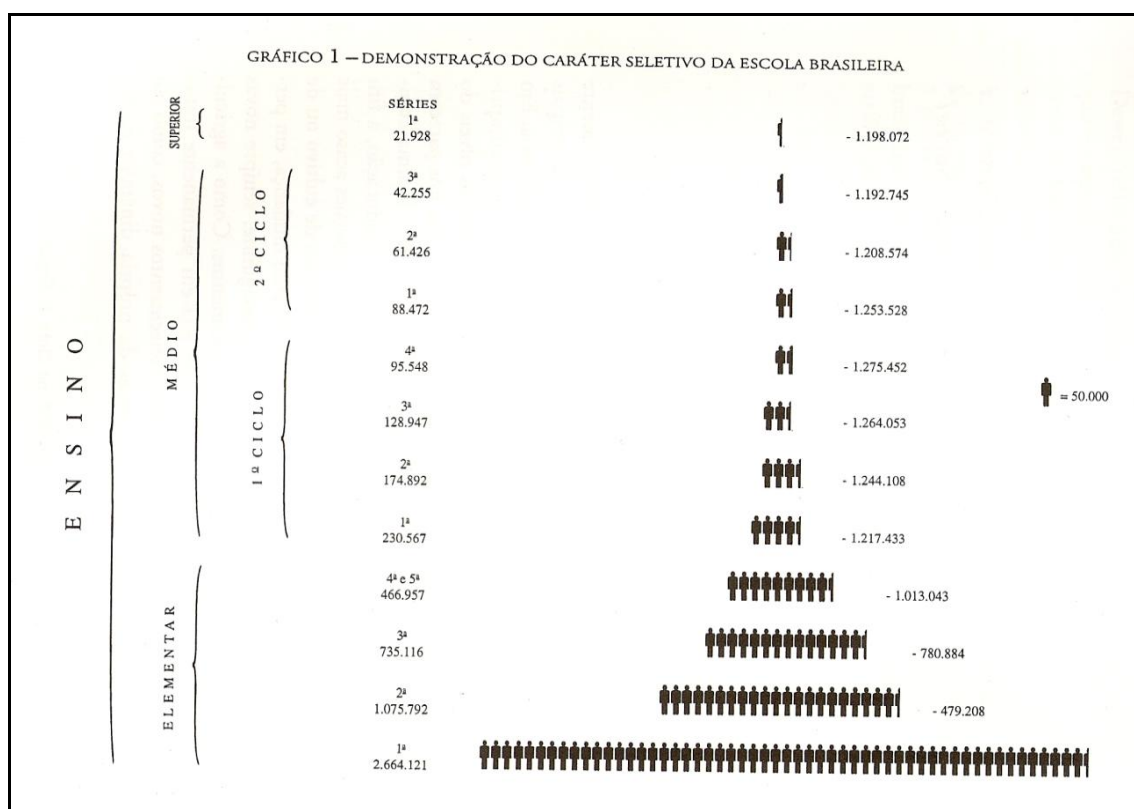
[...] a formação de um sistema escolar que se funda, formalmente, em valores democráticos mas funciona, na prática, segundo interesses e acomodações variavelmente pré ou antidemocráticos. Idealmente, tal sistema escolar deveria garantir igualdade de oportunidades para todos os indivíduos em condição de receber determinado tipo de instrução. Na verdade, porém, ele atende, apenas, aos segmentos da população escolar que conseguem anular (ou não são afetados) pelas barreiras invisíveis à educação democrática (FERNANDES, 1966, p. 541).

Para Fernandes, a oferta de educação na sociedade não correspondia à efetivação da democracia no âmbito educacional, pois os aspectos sobre sua realidade mostravam-se pouco satisfatórios. Era insuficiente o número de estabelecimentos de ensino disponibilizado para a população em condições etárias de frequentar tais instituições. O ideário e a filosofia democrática pairavam sobre o universo educacional, porém não se estabeleciam na prática. Era alto, por exemplo, o índice de analfabetismo no país. As crianças em idade de frequentar as escolas e os estabelecimentos de ensino elementar não estavam matriculadas nas instituições educativas. Anísio Teixeira, em Conferência sob o tema “A Escola Brasileira e a Estabilidade Social”, pronunciada em 1957, anunciou que a situação educacional brasileira, no momento, apresentava-se como uma pirâmide, na qual a base, constituída pelo ensino elementar, era frágil e não chegava a ter consistência e solidez. A “pirâmide” se afilava mais à medida que se apresentava o acesso aos demais níveis de ensino. Assim, era abaixo do esperado o número de indivíduos que chegava a ter acesso ao ensino superior. Sobre o ensino primário no Brasil, o autor comentou:

Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7 milhões e 595 mil, a escola primária acolhe 4.921.986, ou seja, cerca de 70%. Destes, porém, encontram-se no 1º ano 2.664.121, quando ali só deviam encontrar 1 milhão e 500 mil (grupo de idade de 7 anos), no 2º, 1.075.792, quando aí se deviam achar 1 milhão e 500 mil, no 3º, 735.116, onde deviam estar outros 1 milhão e 480 mil; só este fato já

afila singularmente a pirâmide, conforme se pode ver no gráfico [abaixo indicado] , que ora apresentamos, das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior (TEIXEIRA, 1999 a, p. 101, grifos nossos).

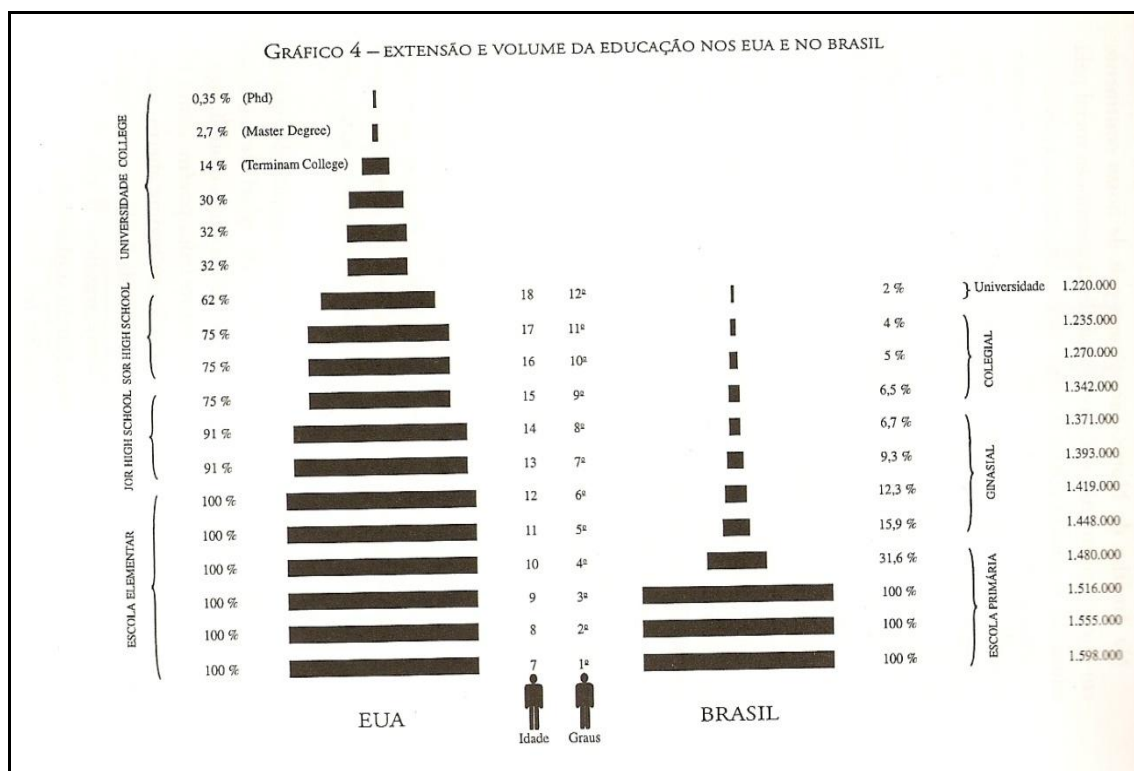
Na concepção de Anísio Teixeira (1999 a), não estava sendo cumprida a função da escola primária que era, sobretudo, ministrar uma “cultura básica” ao povo brasileiro. Segundo o autor, o ensino primário se organizava num processo “puramente” seletivo. Se os estabelecimentos de ensino primário se destinassem a efetuar esse processo de seleção na “escolha” dos alunos aptos a prosseguir nos estudos, a sua função essencial de transmissão de cultura básica a todos estaria prejudicada.



(TEIXEIRA, 1999 a, p. 100)

O aspecto seletivo da escola pública se iniciava pela insuficiência de instituições educativas nas regiões brasileiras. Para Teixeira, a característica marcante da organização das escolas em assegurar um processo seletivo era o menosprezo direcionado às diferenças individuais dos alunos e, até mesmo, a utilização dessas diferenças para distanciar os menos capazes. Era a escola que fixava os padrões que os alunos deveriam atingir nos Cursos. O ensino

não se adaptava ao aluno, ao contrário, era o aluno que tinha que se adaptar ao ensino, e os que não se revelassem capazes de acompanhar tal exigência eram “reprovados”, tornavam-se repetentes ou excluídos. Era uma situação bastante diferente de outros países, que valorizavam a função social da escola. Destaca o autor que, nos Estados Unidos, em cada mil habitantes de 7 a 13 anos, a maioria terminava a escola elementar. Cerca de 910 entravam na escola secundária aos 14 anos, 750 terminavam aos 16 anos o primeiro ciclo de três anos (*Júnior High School*), 620 terminavam aos 18 anos o segundo ciclo (*Senior High School*), 320 entravam na Universidade, 140 terminavam o College (4 anos) e, destes, 27 graduavam-se em *Masters*, e 3,5 atingiam o Doutorado (8 a 9 anos de estudos).



(TEIXEIRA, 1999 a, p. 112)

No Brasil, no ano de 1950, de um total de 30.188 pessoas, de uma população de jovens de 15 anos de idade e mais, 15.272 eram analfabetas. Isso correspondia a pouco mais da metade da população jovem em idade de ser alfabetizada, cuja taxa era de 50,6 %. No ano de 1960, de um total de 40.233 pessoas, 15.964 eram analfabetas, o que permite perceber que houve diminuição no índice de analfabetismo entre os jovens, ao se considerar o crescimento do número dessa população nesse ano. A taxa de analfabetismo,

na sociedade brasileira, no ano de 1960, equivalia a 39,7%. Houve, no país, diminuição expressiva do índice de analfabetismo da população de jovens e adultos no decorrer das décadas do século XX, como demonstra a tabela abaixo.

**Analfabetismo na faixa de 15 anos e mais. Brasil-1900-2000*.
POPULAÇÃO DE 15 ANOS DE IDADE E MAIS**

ANO	TOTAL	ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	19.533	16.295	13,6

*Fonte IBGE - Censo Demográfico, (REZENDE PINTO *et al.*, 2000, p. 513.).

A diminuição da taxa de analfabetismo no decorrer do século XX se deu, sobretudo, com o advento dos programas governamentais de alfabetização e erradicação do analfabetismo de jovens e adultos no país, a partir da década de 1960²². É importante frisar que as taxas de analfabetismo no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, não apenas as correspondentes à população de jovens e adultos, mas também as de crianças, eram altas. As discussões de intelectuais sobre esse problema foram importantes para o debate e a busca de alternativas para a erradicação do analfabetismo no país. Uma solução destacada por muitos foi a criação de instituições educativas de ensino elementar para serem disponibilizadas à população

Florestan Fernandes discutiu a questão do analfabetismo no país com afinco. Segundo dados do Anuário Estatístico do Brasil, exposto pelo autor, em relatório preparado para a Comissão de Problemas Econômicos do II Congresso Sindical dos Trabalhadores de São Paulo, em 1950 de um total de 30.249.423 pessoas de 15 anos e mais, cerca de 14.919.77 sabiam ler e escrever. Contudo, 15.272. 632 não sabiam ler e escrever e cerca de 60.012 não possuíam declaração de instrução.

²² Sobre essa questão, ver o artigo de Rezende Pinto *et al.* (2000).

Proporção de Alfabetizados e de Analfabetos na População Brasileira (1872-1950)*

Especificação	1872 (1)	1890 (1)	1900 (2)	1920 (2)	1940 (2)	1950 (2)
Sabem ler e escrever	1.564.481 16%	2.120.559 15%	3.380.451 34%	6.155.567 35%	10.379.990 44%	14.916.779 49%
Não sabem ler e escrever	8.365.997 84%	12.213.356 85%	6.348.869 65%	11.401.715 65%	13.269.381 55%	15.272.632 50%
Sem declaração de instrução	—	—	22.791	—	60.398	60.012
Total	9.930.478	14.333.915	9.752.111	17.557.282	23.709.769	30.249.423

(1) Para as pessoas de todas as idades; (2) Pessoas de mais de 15 anos e mais.

* Fonte dos dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil: 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 24. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Em São Paulo, de um total de 211.613 crianças com doze anos de idade, 149.181 sabiam ler e escrever, em contraposição a cerca de 62.283 que não dominavam a leitura e escrita. Esta era uma quantidade alta, visto que se tratava de uma das cidades que mais contava com número de unidades escolares no país.

Proporção de crianças em idade escolar alfabetizadas e analfabetas na população do Estado de São Paulo (1950)*

Idade	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sem declaração de instrução	Total
7 anos	46.369	180.022	158	226.549
8 anos	82.000	131.806	215	214.021
9 anos	112.732	91.117	160	204.009
10 anos	134.386	83.288	211	217.885
11 anos	137.986	58.529	139	196.654
12 anos	149.181	62.283	149	211.613
13 anos	144.236	50.933	120	195.289
14 anos	145.812	50.941	132	196.885
Total	952.702 57%	708.919 42,6%	1.284 0,07%	1.662.905 100%

* Fontes dos dados brutos: Estado de São Paulo. Censo Demográfico, VI Recenseamento Geral do Brasil – 1950, p. 18. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Fernandes sublinhava que era possível diagnosticar problemas em todos os níveis de ensino, tanto nas dependências do ensino público quanto nas do ensino particular. Apontou em artigo intitulado “Os escritores e a escola pública”, publicado em O Estado de São Paulo em 21 de novembro 1959 (FERNANDES, 1966), que a escola não acompanhara as mudanças que

ocorreram no desenvolvimento da sociedade, fato que dificultou sua organização, de modo a não estabelecer um ensino eficaz.

Acresce que nossa escola pública nasceu, cresceu e se desenvolveu sob a égide do modelo tradicional da escola especializada, alheia aos anseios e às necessidades culturais variáveis da sociedade brasileira. Daí resultaram insuficiências notórias, contra as quais os educadores foram os primeiros a se insurgir, mas que não puderam ser debeladas, principalmente por causa da influência negativa dos círculos sociais ultra-conservadores. No âmago dos debates, porém, esse fato é ignorado, esquecendo-se os oponentes, inclusive, que os alegados “defeitos” da Escola Pública aparecem aumentados, no mínimo, na escola confessional ou leiga, já que eles resultam do próprio padrão organizatório da escola tradicional e especializada! (FERNANDES, 1960 a, p. 83-84, grifo do autor).

No Simpósio de Problemas Educacionais, em 1959, o Professor Carlos Correa Mascaro, ao apresentar o trabalho “O custeio da Educação e a utilização de recursos para reformas educacionais”, comunicou que dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) revelavam que o Brasil ocupava o 60º lugar quanto às despesas públicas com educação *per capita*, por habitante. Assim, gastava menos que muitos outros países latino-americanos, o que implicava que a situação não estava sendo alterada, visto que o país era a nação de maior crescimento demográfico do mundo e com pouca probabilidade de inserir o sistema escolar ao nível das exigências então verificadas. Tal risco aumentaria, caso o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecesse subsídios a empresas escolares privadas.

Mascaro ressaltou que o Estado-União, os estados e os municípios deveriam visar uma reforma no sistema escolar, considerando a importância do papel social da escola no país e dos investimentos em sua organização, oferta e equiparação, era partir do conhecimento e planejamento do que se tinha e do que se podia gastar com o ensino no país.

A escola deve ajustar-se mais a conveniências nacionais que a interesses regionais ou locais. Tendo função integrativa e como promotora de mudanças, a escola tem um papel de relevo a desempenhar no presente estágio da vida nacional. Por isso é preciso que se aliem União, Estados e Municípios em amplos e firmes acordos que permitam uma renovação integral de nosso

obsoleto sistema escolar: essa renovação integral se iniciará pelo entendimento acerca das respectivas competências e capacidades financeiras e da conveniência e oportunidades de imediata fusão dos recursos pecuniários oriundos das quotas mínimas de impostos em fundos comuns (NOVOS TEMAS APRESENTADOS..., 1959, p. 10).

Ainda no Simpósio, em 1959, o professor Milton da Silva Rodrigues, ao apresentar seu trabalho sobre os “Problemas atuais na organização do ensino universitário no Brasil”, destacou a importância da intervenção do Estado na educação para a organização planejada do ensino a partir do reconhecimento das necessidades educacionais específicas de cada região do país.

A intervenção do Estado na educação deve, também, consistir na planificação racional do ensino – estudando as necessidades de cada região e fixando os padrões a que o ensino deve e pode atingir, em função de cada meio especial. As Congregações das escolas superiores é que deve, no entanto, caber a decisão de como realizar aqueles objetivos a atingir esses padrões. Mesmo aqui, a opinião das respectivas entidades profissionais deve ser ouvida (NOVOS TEMAS..., 1959, p. 10).

A intervenção do Estado nos assuntos relacionados à educação, na perspectiva de muitos intelectuais, era essencial para a manutenção de um ensino de qualidade no país. Para Florestan Fernandes, o Estado deveria investir e custear a manutenção dos estabelecimentos de ensino fundados por sua iniciativa. A educação escolar possuía condições de se desenvolver à medida que os problemas existentes em seu interior fossem sanados. A insuficiência qualitativa e quantitativa de instituições de ensino no campo educacional era um problema que seria solucionado pela interferência do Estado na promoção de todos os níveis de ensino e na efetivação da organização de um sistema de ensino nacional eficaz:

[...] a educação escolarizada não se converterá em fator social construtivo, na sociedade brasileira, enquanto não se processar a correção das deficiências quantitativas e qualitativas do sistema de ensino, bem como a superação das limitações apontadas na utilização dos recursos educacionais, mobilizados pelos diferentes tipos de escolas. Isso nos põe diante do grande problema de política de educação, que temos que enfrentar na atualidade. Como sair da delicada situação educacional em que nos encontramos? A iniciativa privada seria capaz de promover, simultaneamente, a correção das deficiências qualitativas e quantitativas do nosso ensino e a

superação de nossas limitações no uso social da educação? Ou dependemos, para atingir ambos os fins, do aumento das atribuições, encargos e responsabilidades do Estado na esfera da educação escolarizada? (FERNANDES, 1960 b, p. 115-116).

Na concepção de Florestan Fernandes, o investimento na educação e cultura e o custeamento do ensino público eram importantes para assegurar a todas as camadas populares condições de acesso democrático à educação. Dados sobre as despesas realizadas pelos Estados e fixadas pelos municípios no ano de 1955 nos mostram que a educação pública esteve no 3º lugar nas prioridades do governo, posição modificada em anos posteriores, ocupando, em 1965, a 2ª posição, com a LDBN já sancionada.

**Despesas realizadas pelos Estados e fixadas pelos municípios
cálculo percentual**

Áreas	Estados		Municípios	
	1955	1964	1955	1964
Administração geral	14,0 (2ª)	14,3 (3ª)	13,1 (3ª)	10,9 (3ª)
Exação e fiscalização financeira	4,4 (9ª)	8,1 (6ª)	5,4 (7ª)	6,1 (5ª)
Segurança pública e assistência social	8,1 (7ª)	10,1 (5ª)	3,1 (9ª)	2,9 (8ª)
Educação Pública	13, 7 (3ª)	14,8 (2ª)	11,4 (3ª)	8,8 (4ª)
Saúde Pública	7,7 (8ª)	6,7 (7ª)	4,8 (8ª)	5,9 (6ª)
Fomento	4,2 (10ª)	5,4 (9ª)	0,7 (10ª)	1, 7 (9ª)
Serviços industriais	10,3 (5ª)	5,7 (8ª)	6,2 (6ª)	1,6 (10ª)
Dívida pública	11, 8 (4ª)	1,6 (10ª)	6,9 (5ª)	4,6 (7ª)
Serviços de utilidade pública	10,9 (6ª)	12,8 (4ª)	38, 1 (1ª)	33, 5 (1ª)
Encargos diversos	14, 5 (1ª)	20, 5 (1ª)	10, 0 (4ª)	24, 9 (2ª)

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano XVII, 1956, p. 418 e 451; vol. 26, 1965, p. 474 e 475 (RIBEIRO, 1998, p. 159).

Nos anos de 1960 e 1961, os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais se apresentam como os estados que mais investiram em custeamento de despesas na área de educação e Cultura. Vejamos a tabela a seguir:

Despesa realizada em Educação e Cultura pelos Estados e pelo Distrito Federal 1960/... [...] (Em Cr \$ 1,00 de 1974*)

Unidades da Federação	1960	1961	1962
Acre	-----	-----	-----
Amazônia	12 727 899	14 516 789	17 713 715
Pará	24 438 841	22 188 263	24 647 882
Maranhão	6 604 203	10 368 789	8 109 048
Piauí	6 025 870	4 998 421	6 053 403
Ceará	24 785 725	27 727 842	43 949 063
Rio Grande do Norte	13 289 855	11 154 263	9 241 632
Paraíba	21 981 667	16 808 158	28 039 028
Pernambuco	7 074 348	14 411 526	15 391 979
Alagoas	12 610 217	12 718 737	13 274 618
Sergipe	5 273 116	6 474 684	7 164 757
Bahia	97 956 304	73 841 737	47 012 847
Minas Gerais	231 543 768	378 800 368	223 976 007
Espírito Santo	36 250 435	40 252 000	38 546 563
Rio de Janeiro	98 475 870	85 126 632	115 400 729
Guanabara	127 278 333	57 024 895	71 371 389
São Paulo	963 370 435	1 228 978 263	1838 981 319
Paraná	166 116 812	165 583 895	134 671 667
Santa Catarina	46 908 043	61 524 316	71 996 910
Rio Grande do Sul	383 266 522	460 930 211	414 757 604
Mato Grosso	13 080 000	9 994 421	19 642 257
Goiás	31 255 652	37 566 263	43 183 750
Distrito Federal	-----	5 900 895	6 619 896
Total em Ed. (1)	2 330 313 915	2 746 891 368	3 192 606 112
Total Desp. Estad. (2)	16 059 173 333	16 673 888 263	18 292 158 160
(1) / (2) x 100	14, 51	16, 47	17, 45

Fonte: MF – Secretaria de Economia e Finanças. / * Deflator: Índice Geral de preços – Disponibilidade Interna (SOUZA, 1979, p. 161-162).

Florestan Fernandes afirmou a necessidade de o Estado assumir sob sua responsabilidade o financiamento da educação pública do Brasil, argumentava que a escassez de recursos prejudicava a organização e desenvolvimento do ensino público. Na década de 1990 comentou “[...] a educação, quando não é esmagada pela ignorância, é esmagada pela escassez de recursos” (FERNANDES, 1991, p. 37). Segundo o autor, poucos investimentos, na década de 1950, haviam sido aplicados ao ensino para o seu desenvolvimento. A educação deveria ser vista em sua utilidade ao desenvolvimento integral humano e social.

O que define a grandeza dos sistemas educacionais de nações ricas e poderosas, como os Estados Unidos ou a Rússia não é o que conta em seus ativos. Mas a capacidade que ambas revelam de reajustar continuamente, de modo quantitativo e qualitativo, os processos educacionais às necessidades novas, produzidas pela reconstrução social (FERNANDES, 1960 b, p. 74).

O sistema nacional de ensino seria eficaz à medida que possibilitasse aos indivíduos condições de acesso à educação elementar e ao prosseguimento nos estudos até o alcance do mais elevado nível de ensino. Para tanto, o Estado tinha deveres para com a sustentação de um sistema de ensino que não restringisse a entrada de grande parcela da população brasileira, mas permitisse e incentivasse o desenvolvimento integral dos indivíduos.

O Estado precisava atentar-se para a importância da educação no progresso social e preparatório do indivíduo para a vida em sociedade. Era de sua competência assegurar-se como um Estado educador e democrático, na oferta qualitativa e quantitativa da educação nas diversas regiões do país e no incentivo ao desenvolvimento científico nacional.

4.2. Por um Estado Democrático e um Estado Educador

Nós devemos proceder de modo a termos o melhor – um Estado Democrático autêntico e uma Escola Pública capaz de servir ao nosso aperfeiçoamento material, intelectual e moral.

Florestan Fernandes

Para Florestan Fernandes, a intervenção do Estado nos assuntos educacionais deveria concentrar-se nas escolas criadas por sua iniciativa, as quais deveriam ser oferecidas gratuitamente a todos os candidatos que possuísem condições verificáveis de seguir os estudos escolares.

O Substitutivo ao projeto de Lei discutido no Congresso para aprovação, na perspectiva de Florestan Fernandes, feria os princípios de ação do Estado democrático, em processo de formação na sociedade. O papel do Estado era o de intervir na sociedade para assegurar a democracia, colocando-se a serviço da população em geral e não apenas de pequena parcela da sociedade, da elite.

Para Florestan Fernandes, a democracia no país ainda não estava efetivada de fato; existia como aspiração de muitos e isso era o que permitia que muitas mudanças se realizassem de modo a atingir algumas situações de caráter democrático. A filosofia democrática, bastante presente nos discursos na sociedade do século XX, era um fato, e a real efetivação da democracia na sociedade constituía outra realidade.

Todos sabemos que não contamos com um Estado Democrático no Brasil. Na verdade, apenas dispomos de uma fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado. Os democratas brasileiros são coerentes e lutam pela democracia quando defendem concretamente essa fórmula. Em outras palavras, a democracia está em plena elaboração na sociedade brasileira: o Estado Democrático é algo que construiremos nos próximos anos, se soubermos merecê-lo e realizá-lo. No entanto, a fórmula existe e inspira o comportamento político dos homens. Isso explica porque certas coisas podem acontecer e porque o Estado Brasileiro não tem forças para se defender dos que se servem da ideologia democrática ou do “idealismo da constituição” para atacar a democracia em seus alicerces e para conduzir o governo para os modelos antidemocráticos fornecidos pelo corporativismo (FERNANDES, 1960 a, p. 105).

Um exemplo da falta da efetivação da democracia no país era a própria realidade do campo educacional brasileiro. Barreiras extra-educacionais impediam os indivíduos de adentrarem e prosseguirem seus estudos nos níveis de ensino primário, secundário e superior. Não havia, em todo o país, estabelecimentos de ensino bem estruturados e equipados à disposição de toda a população. A não efetivação da democracia nesse âmbito era

inicialmente percebida por meio dessa situação, isto é, pela não oferta de condições democráticas de acesso ao ensino aos indivíduos de todas as camadas populares. A educação, visada pela constituição como direito de todos, ainda não se encontrava à disposição de todos os indivíduos.

A ação tímida de governantes, intelectuais e representantes da sociedade civil em prol da defesa, manutenção e expansão do ensino público no país, e, por outro lado, a atitude de outros governantes, intelectuais e empresários na realização de ações efetivas que prejudicavam o desenvolvimento da democracia no âmbito da educação eram fatos que demonstravam e reforçavam a inexistência de um Estado Democrático, que não contava, em sua organização, com maior quantidade de pessoas que zelassem e contribuíssem com o seu estabelecimento. A democracia afirmar-se-ia à medida que não fosse tomada apenas como filosofia e aspiração de um regime, mas ao ser praticada em todos os âmbitos sociais. Os governantes que almejassem a constituição da democracia deveriam defender e procurar estabelecer realizações democráticas.

Se contássemos com um Estado Democrático, a simples consciência cívica dos cidadãos oporia temível barreira ao atrevimento dessas forças retrógradas. Se esta falhasse, os mecanismos inerentes ao funcionamento do Estado Democrático impediriam semelhantes manobras. Não existiriam deputados que se prestassem aos papéis de Judas da Democracia. Nem outros deputados, de várias agremiações políticas que transacionassem em torno de propósitos tão destrutivos e inconfessáveis. Nem um Executivo que abaixasse a cabeça a poderes políticos invisíveis, de instituições econômica ou tradicionalmente mais fortes que o Estado (FERNANDES, 1960 a, p. 105-106).

Na perspectiva de Florestan Fernandes, era escasso o número de pessoas representantes da sociedade civil que promovia a defesa de princípios e valores que se afirmavam na democracia.

[...] a Democracia, no Brasil, não está sendo representada e defendida pela maioria. A pequena minoria de pessoas que sente deveres fundamentais perante a Constituição que rege a nossa vida pública e inspira o nosso comportamento político. É uma minoria desamparada, que não conta nos combates sequer com os poderes constituídos e que administram a coisa pública (FERNANDES, 1960 a, p. 106).

O presidente da República, os vereadores, deputados, senadores, todos os políticos profissionais em geral eram os que mais tinham por responsabilidade zelar pela estrutura do Estado Democrático. Estes agiam graças ao viés da democracia, a ser ainda mais desenvolvida no país, mas, segundo Fernandes a realidade demonstrava que poucos eram os que serviam aos princípios da democracia com credibilidade e audácia cívica. Governantes, intelectuais e a população em geral, maior expressão da democracia, tinham o direito e o dever de exigir o estabelecimento de condições democráticas ao povo, de modo que pudessem contribuir com a democracia na sociedade brasileira.

A inexistência de um estado democrático era o que dificultava o estabelecimento de condições democráticas na área de educação. Segundo Fernandes, muitos grupos aproveitavam a situação de falta de um efetivo Estado democrático para “desmoralizar” o real princípio democrático do governo, para manter e aumentar ainda mais as contradições de um Estado Democrático. Eles enfatizavam a discussão de um Estado intervencionista, como um Estado autoritário que não valorizava a democracia no âmbito educacional.

Fernandes, em artigo intitulado “Em defesa do Ensino Público I”, publicado em O Estado de São Paulo no dia 30 de janeiro de 1960 (FERNANDES, 1960 a), destacou que os grupos que se posicionavam contrários à ‘soberania’ estatal nos assuntos relacionados ao ensino público, na verdade, agiam decisivamente de maneira organizada contra as tendências ao desenvolvimento, fortalecimento e aperfeiçoamento das instituições democráticas. Eles favoreciam a discussão e a possível efetivação de modelos estamentais, cujas ações restabelecessem privilégios à elite e à legitimação de direitos desiguais. As intenções desses grupos não se voltava, de fato, para a democracia. Os seus interesses eram incompatíveis com os princípios democráticos.

É importante frisar que esses grupos se posicionavam a favor dos princípios expostos no Substitutivo Lacerda, que destacava ser vedado ao Estado exercer ou favorecer o monopólio do ensino. Na visão de Florestan Fernandes e dos signatários de grupos defensores do Ensino público, a liberdade de ensino exposta no substitutivo não condizia verdadeiramente com

os princípios de democracia, uma vez que ofuscava a ação do Estado em assegurar, primeira e decisivamente, o ensino público. Esta era a única possibilidade de ensino cuja ação beneficiaria maior número de indivíduos no meio social (a classe operária e a elite), de modo a efetivar, de fato, os princípios democráticos no âmbito da educação na sociedade brasileira. Isso permitiria o estabelecimento de condições democráticas de acesso à instrução escolar.

Dentre os grupos contrários ao grupo dos Defensores do Ensino Público, havia os defensores do ensino religioso e os que almejavam a expansão do ensino privado, tais grupos eram constituídos, sobretudo, por proprietários de escolas. Esses últimos se subdividiam ainda naqueles que defendiam a laicidade no ensino e os que defendiam o ensino religioso. A convergência e divergência entre os ideais particulares desses grupos era o que dificultava, ainda mais, a definição e a discussão honesta dos deveres do Estado para com o ensino nacional.

A união entre grupos provocara polêmica no debate acerca dos deveres do Estado para com o ensino a ser destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Florestan Fernandes, a explicação real dessa situação era o interesse mercantilista subentendido nas ações desses grupos.

Recorre-se ao discurso do autor, presente em seus artigos “Em Defesa do Ensino Público III” e “Os escritores e a Escola Pública”, para explicitar a presença de grupos diversos no interesse do ensino nacional e na definição de uma legislação que os beneficiassem:

Só um poder persistiu atento, tentando de várias formas preservar e aumentar sua influência: “o poder religioso”, concretizado pela ambição da Igreja Católica de lograr o maior domínio possível em nossa política e em nossa administração educacionais. A ela se aliou, recentemente, um grupo que não defende valores espirituais, mas fins capitalistas ou empresariais – o grupo que congrega os donos e dirigentes da escola particular leiga. Esse grupo, em si mesmo, não constitui um poder; contudo apoiou-se no poder religioso forjando coincidências entre as reivindicações do ensino confessional e as das escolas particulares que exploram o ensino com fins lucrativos. Tal aliança, combatida por algumas escolas particulares leigas, que advogam uma independência total do “ensino livre” produziu efeitos explosivos. Pelo que se pode perceber através do substitutivo sobre as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* da Comissão de Educação e Cultura da

Câmara dos Deputados, ela acabou dando às escolas particulares uma posição privilegiada tanto na liderança do sistema educacional brasileiro, quanto na atração de recursos públicos para escolas confessionais ou mercantis (FERNANDES, 1960 a, p. 114).

Os escritores católicos, por exemplo, sentem-se moralmente tolhidos, em virtude da posição ostensiva da Igreja católica, empenhadíssima na defesa do substitutivo Carlos Lacerda. Os escritores agnósticos, de formação liberal, por sua vez, vêm-se confundidos pelos argumentos empregados pelos que defendem esse substitutivo, cujos “interesses” ideológicos ou pecuniários se acham disfarçados atrás de “princípios” (como a liberdade do ensino a responsabilidade da família na educação, a democratização da cultura, etc.) (FERNANDES, 1966, p.374-375).

Para Florestan Fernandes, os grupos não adeptos aos princípios de defesa do ensino público contra o Substitutivo contribuíam para o desenvolvimento de discussões que não favoreciam a defesa real dos princípios democráticos. Na ocasião, essa atitude emperrava o desenvolvimento do Estado democrático, sobretudo em suas ações para com a educação na sociedade brasileira.

Em seu artigo intitulado “Em Defesa do Ensino Público I”, destacou que o Estado Democrático não se posicionava contra a iniciativa privada e os deveres da família em ofertar educação às crianças.

[...] o Estado Democrático não se opõe à Família. Não disputa dela nem sequer prioridade no direito de “educar a prole”. O que ele não pode aceitar, sem vocação definidamente suicida é admitir o direito de sobrepor concepções particularistas aos princípios universais do Estado Democrático. Conceber o contrário equivale a identificar o Estado Democrático com uma entidade abstrata heteronímica, subordinada aos interesses e aos valores de uma miríade de subunidades, que dele fazem parte e que a ele devem integrar-se politicamente (FERNANDES, 1960, p. 108).

Segundo o autor, o Estado Democrático não visava ao monopólio do ensino; pelo contrário, valorizava a função da família na oferta da primeira e contínua educação das crianças e possuía a atitude de permitir e reconhecer a expansão dos estabelecimentos de ensino particular no país. Fernandes (1960 a) considerava, até mesmo, que esse princípio do Estado Democrático em

desenvolvimento na sociedade estava sendo ameaçado pelo discurso de maior auxílio do Estado para com o progresso da iniciativa privada.

O Estado Democrático – por sua própria natureza – tolera e ampara a existência autônoma de sistemas educacionais particularistas. Chega, mesmo, a fixar-se limites extremos de acomodação, ao admitir a persistência de valores e de princípios antidemocráticos, incorporados às subculturas transmitidas através dos sistemas educacionais particularistas. Contudo, seria pervertê-lo estender suas obrigações a ponto de confundir irremediavelmente, as fronteiras existentes entre o “público” e o “privado”, o que ocorreria se ele tivesse de subvencionar também os sistemas particularistas de educação. Tal “Estado” não seria democrático, mas um Frankstein, uma monstruosidade incapaz de existência autônoma e de sobrevivência no tempo (FERNANDES, 1960 a, p. 108).

O Estado Democrático consistia no órgão que efetivava ações que contribuíssem para o estabelecimento da democracia em diversos setores da sociedade brasileira. Na área de educação, a tarefa primeira do Estado Democrático era assegurar o ensino público, estabelecer e reconhecer seus limites em relação aos investimentos na rede particular de ensino.

Para Fernandes, os princípios da liberdade de ensino no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estavam expostos de maneira a confundir o entendimento dos princípios democráticos assegurados pelo Estado Democrático em desenvolvimento e facilitar a aceitação de interesses não condizentes com os do Estado Democrático.

A questão principal da política educacional, que era a valorização das tarefas do Estado para com o progresso da educação democrática na sociedade brasileira, estava sendo desconsiderada. Vejamos as análises do autor sobre a questão do monopólio do ensino pelo Estado, exposto no Substitutivo da LDBN:

[...] no artigo 4º, do mencionado substitutivo lê-se: “É assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino”. É de pasmar! O Estado Democrático, que assegurou a existência e garante a livre expansão da escola particular, recebe a qualificação de um Estado sub-repticiamente totalitário, de um Estado que precisa ser coibido da ambição de praticar e mesmo “favorecer o monopólio do ensino”! É o caso de perguntar-se com o devido respeito mas com indisfarçável azedume, aos senhores deputados: que consciência alcançaram de sua condição, eleitos que foram

pelo mecanismo democrático de delegação de poderes? Como podem, então, não só tolerar, mas consagrar a opinião de que o Estado que representam e no qual atuam como um dos poderes fundamentais seja acoimado de antidemocrático ou de totalitário – de um Estado que precisa disciplinar as suas forças, para não as utilizar de modo negativo e nefasto? (FERNANDES, 1960 a, p. 110, grifos do autor).

O substitutivo do projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* perfilha uma filosofia da educação, que lhe é imanente, avessa à educação democrática. Tal coisa é evidente: implicitamente, na generalidade dos “fins” estatuídos da educação (conforme artigo 1º, no qual não se preceituam os alvos bem conhecidos da educação em um regime democrático): explicitamente, nos artigos 2º e 3º (“Do Direito à Educação”), nos quais as conceituações próprias ao Estado Democrático foram substituídas por outras, presumivelmente adequadas ao Estado Corporativo. O propósito de “infiltrar” os “direitos da família” na educação dentro do projeto vincula-o inegavelmente a uma ideologia política extrademocrática – para não dizer abertamente antidemocrática. Vendo-se as coisas desprevenidamente, pareceria uma operação semântica sem maiores conseqüências. Uma espécie de homenagem a valores básicos à Igreja Católica, dos quais compartilham a maioria dos brasileiros. No fundo, porém, ocorre uma subversão. O Estado Democrático deixa de consagrar a filosofia da educação que lhe é própria, substituindo-a por outra que lhe é adversa, embora professada, confessionalmente, por quase toda a Nação (FERNANDES, 1960 a, p. 111-112, grifos do autor).

Fernandes apontou que o ensino particular nunca fora ameaçado no país; pelo contrário, ao longo da história nacional tinha e estava sendo reconhecido e protegido pelas leis. Instituições de ensino de caráter privado haviam recebido muitos benefícios dos poderes públicos, sendo que algumas contaram, até mesmo, com a isenção tributária, doação de terrenos, de equipamentos e de recursos, entre outros favorecimentos, benefícios que também haviam atingido as escolas católicas.

As funções do Estado estavam sendo discutidas de maneira incoerente com as tarefas a serem assumidas por ele e fundamentadas em princípios democráticos. Em artigo publicado em 13 de fevereiro de 1960, pelo Estado de São Paulo, sob o título “Em Defesa da Escola Pública III” (FERNANDES, 1960 a), Fernandes comentou que o Estado estava sendo privado de uma filosofia democrática da educação, assim como da própria ação de estabelecimento de uma política educacional democrática na sociedade.

O que se almejavam era a expansão mercantilista de estabelecimentos de ensino no país, de modo a favorecer os interesses particulares de grupos preocupados com a expansão da escola privada para benefício próprio. Essa realidade não geraria a democratização da educação para a classe popular, pois os problemas existentes no ensino teriam menores chances ainda de serem sanados. Em virtude disso, a situação deveria causar indignação à população defensora do estabelecimento dos princípios democráticos na área da educação.

[...] o Estado é espoliado de uma filosofia democrática da educação, em seguida dos direitos de definir uma política educacional democrática, de supervisionar automaticamente a aplicação dessa política e de encarregar-se da administração do sistema da educação nacional; por fim, de parcela considerável de recursos para a educação. Tudo isso, em troca de quê? Os educadores já responderam. Do fomento de privilégios na área de educação. As coisas estão montadas de jeito a favorecerem a expansão da escola particular leiga ou confessional, escolas que raramente perfilham de modo íntegro os ideais de uma educação de seus filhos. Em detrimento, naturalmente, da solução dos graves problemas educacionais com que nos defrontamos e da criação de um verdadeiro sistema de educação nacional em bases democráticas. Sem dúvida, muitos terão motivos para defender, com unhas e dentes, essas medidas. Os que acreditam na Democracia e na instauração dela no Brasil só podem sentir uma *sagrada indignação*. Nesse assunto, não existem dois caminhos. O substitutivo apreciado revela aonde conduz a política de concessões e de conciliações – e isso já basta, como triste exemplo!... (FERNANDES, 1960 a, p. 118, grifos do autor).

Sendo assim, tratava-se de uma contradição a discussão sobre o Estado como um órgão contribuinte para com o monopólio do ensino nacional. Na realidade, esta era uma afirmação intencionalmente dirigida para atingir, a qualquer custo, o propósito de beneficiar a rede de ensino privada. O Estado, na perspectiva de Fernandes, não era, nem poderia se tornar, um mantenedor do monopólio do ensino, pois suas ações contribuíam não somente para o desenvolvimento das escolas de sua iniciativa, mas também para o da iniciativa privada.

[...] o Estado Democrático, que tolerou e amparou a coexistência da escola pública e da escola particular, acaba sendo acusado de pretender destruir a segunda para beneficiar ou alargar a primeira. De minha parte, não nego que tenho

decidida predileção pela alternativa. A realidade, porém, é que o Estado brasileiro nunca pretendeu, até o presente, “favorecer o monopólio do ensino” e não está em condições de suportá-lo economicamente em nossos dias. Então, estamos diante de uma garantia para o futuro? Seria ridículo ou trágico pensar nisso. Todos sabemos que alteração da ordem social e política acarretaria a anulação dos princípios jurídicos que regem o funcionamento do regime existente. O preceito tem outro fim. Procura-se confundir as consciências, para obter compensações maiores. O Estado que admite, através de seus legisladores, que ele possui propósitos ilegítimos, é um Estado que se acovarda e que aniquila. No bojo de toda essa discussão existe, portanto, vasta conspiração contra a ordem política consagrada pela Constituição. Os objetivos imediatos dessa tortuosa confusão deliberada são evidentes: a desmoralização sagaz do próprio regime. O deputado que admite a legitimidade daquela “inócua” e “pequena” restrição ao Estado Democrático, deixa de inspirar-se na Democracia e está apto para transigir em outros pontos fundamentais (FERNANDES, 1960 a, p. 111).

O Estado, ao custear e manter o ensino privado, dificultaria o estabelecimento de uma política democrática na educação. As ações do Estado para com a educação estariam restritas e não produziram os efeitos necessários. As bolsas concedidas pelo governo aos estudantes de regiões que não possuíssem instituições de ensino público poderiam beneficiar pessoas que não necessitavam de tal auxílio. Como a classe operária era a que mais necessitava de um ensino disponibilizado pelo governo, era preciso que o Estado tomasse sob sua responsabilidade a fundação e equiparação de escolas nas diversas regiões brasileiras para ampliação de condições democráticas à educação.

Era necessário defender a constituição do Estado Democrático na sociedade, pois o mesmo estava sofrendo ofensas por parte de intelectuais que não consideravam os seus benefícios no desenvolvimento da educação nacional. Essa questão pode ser constatada nas palavras de Florestan Fernandes enunciadas em seu artigo “Em Defesa da Escola Pública II”, publicado em 06 de fevereiro de 1960:

O Estado Democrático que transige na defesa ou na aplicação da filosofia democrática da educação vê disputadas todas as funções que lhe compete desempenhar no estabelecimento da política nacional de educação, na administração do sistema de educação nacional e até na fiscalização do emprego de recursos concedidos generosamente às escolas particulares.

Cedendo no essencial, converte-se numa ficção: O Estado inerte e inoperante, que não tem meios para preparar o homem para ser cidadão, segundo os modelos e os princípios da educação democrática (FERNANDES, 1960 a. p. 113).

Desse modo, para Florestan Fernandes, era o Estado Democrático que possibilitaria condições a todos os indivíduos no meio social de ter acesso à educação. Ele tinha por dever converter-se em Estado Educador, assegurar educação por viés do ensino público e de qualidade a toda população nacional, na manutenção e expansão de estabelecimentos de ensino fundados sob sua responsabilidade.

4.3. Por um ensino público e democrático: o papel do educador

O ensino público foi visto por Florestan Fernandes como um meio importante na definição da oferta de um ensino democrático e de uma educação de qualidade a todos. Para tanto, o Estado teria por obrigação investir no ensino público para que toda a população pudesse usufruir de seus benefícios.

No texto “Os educadores e as exigências educacionais do presente”, de autoria de Florestan Fernandes, publicado em O Estado de São Paulo, em 14 de fevereiro de 1959, percebemos a importância atribuída pelo autor à necessidade de a educação acompanhar as mudanças que ocorriam na sociedade.

Era necessário não apenas que o sistema de ensino acompanhasse as modificações ocorridas na sociedade no decorrer dos tempos, mas também que a prática dos intelectuais educadores se ajustasse às novas condições sociais. Fernandes ressaltava a importância de os educadores se atentarem à responsabilidade de educar na ordem social produzida pela economia industrial, pela democratização do poder e pela ciência.

Para Fernandes, os educadores possuíam condições de exercer influência positiva no desenvolvimento da democracia no âmbito educacional. Esses profissionais eram os que efetivamente contribuíam na oferta da educação; sendo assim, deveriam estar atentos aos reais interesses daqueles que discutiam o ensino democrático com fins que não os beneficiava. Os educadores eram, enfim, os que poderiam, de fato, colaborar com a

“reconstrução educacional” que se iniciaria no interior das escolas, configurando um importante processo em conjunto com outras reformas, no desenvolvimento social.

O desejável [...] seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares. Assim, ele concorreria, de forma ativa, para a reconstrução social do mundo em que vivemos, favorecendo a expansão e o aperfeiçoamento da democracia nas esferas de sua influência, e concorrendo para dar à escola as funções criadoras que ela deve desempenhar na constituição da ordem social democrática, na formação de personalidades democráticas e no fortalecimento de ideais democráticos de vida (FERNANDES, 1966, p. 543).

Cabia ao educador moderno conhecer a significação dinâmica da escola como um fator sujeito a alterações na estrutura para o aperfeiçoamento do ambiente educacional e repercussão no meio social.

[...] é indispensável conhecer o condicionamento social das atividades educacionais, funda-se na presunção de que não se pode intervir, racionalmente, no funcionamento das instituições escolares brasileira sem se saber ao certo como e por que elas não correspondem aos fins e às necessidades educacionais que deveriam preencher. Em outras palavras, trata-se de conhecer os efeitos negativos dos fatores que interferem no rendimento das técnicas ou das instituições educacionais, para removê-los, na medida do possível, através dos meios do controle existentes na situação educacional brasileira. Não cogitamos, portanto, de “rebaixar” ainda mais o nível médio de rendimento das escolas; ao contrário, tínhamos em mente sugerir um caminho que nos levaria a elevá-lo, pela exportação de planos educacionais suscetíveis de aumentar a eficácia de nossas instituições escolares, a extensão de nossa rede escolar e a praticidade de nossa política educacional (FERNANDES, 1966, p. 550, grifo do autor).

A escola não foi concebida como um fator de modificações estruturais da organização social, mas como um elemento significativo na mudança de conceitos e da prática humana. Segundo Fernandes (1991, p. 46), a escola era o elemento central da educação, e a sala de aula um ambiente importante pelo fato de nele ocorrer o processo educativo desenvolvido pelos educadores e apropriado pelos alunos. Fernandes apontava que “[...] o processo educacional se desenrola dentro da escola”, ou seja, a educação escolar de fato ocorre no

processo interativo “intencional” entre professor e aluno no interior do ambiente escolar, sendo o aluno inserido num universo de possibilidades para o seu desenvolvimento ou de limitação de suas capacidades cognitivas e intelectuais.

Fernandes apontou a importância de os educadores considerarem os condicionantes sociais que estavam implicados na organização escolar, pois, muitas vezes, eles dificultavam a promoção do caráter emancipatório no meio destinado à formação humana. Era necessário o conhecimento dos fatores externos que envolviam a organização do sistema educacional para uma intervenção efetiva na estrutura do ensino, de modo que a melhoria ocorresse nas ações educativas, com vistas à oferta de uma boa formação aos alunos.

Em suma, nossas idéias vão contra a pedagogia tradicional por insistirem no fato de que a escola é parte dinâmica da situação histórico-social brasileira. Por melhor que seja, a estrutura pedagógica da escola não é tudo, pois o rendimento da educação formal depende largamente, de fatores extra-escolares. Até hoje, os educadores brasileiros refletiram, principalmente, sobre a organização da escola e do sistema escolar. Sem negar a prioridade e a necessidade de tais preocupações, apelamos para que se pense mais a respeito do destino social da educação formal em nosso meio e de como ajustar as nossas escolas aos imperativos da vida humana na civilização que se está implantando no Brasil (FERNANDES, 1966, p. 551).

Ao considerar a importância do papel do educador na formação integral do indivíduo para a vida em sociedade, Florestan Fernandes apontou a significativa possibilidade de o educador contribuir para a efetivação da democracia no âmbito educacional. Para isso, era necessária uma prática docente coerente com os princípios democráticos, o que, em épocas posteriores, na década de 1990, o autor denominou “pedagogia democrática”:

Deve-se criar uma pedagogia democrática – note-se: não “democrática” porque confere a alguns o direito de mandar e a outros o dever de obedecer e, de permeio, atribuir a compensação de votar, - porém democrática porque dá a todos oportunidades iguais diante da Educação escolarizada (FERNANDES, 1991, p. 58, grifo do autor).

Os conteúdos escolares e culturais deveriam ser valorizados e disponibilizados a todos sem distinção de classes, pois todos os indivíduos tinham o direito de se apropriar do conhecimento necessário para sua vivência.

Reconhecer a predominância de ideologias antidemocráticas e de condicionantes sociais era necessário para a não fundamentação de práticas pedagógicas que fortalecessem o ideário educativo de um ensino a serviço de classes elitizadas e privadas. Em síntese, era preciso visar a um ensino emancipador.

5. ESCOLA PARA O BRASIL: O ENSINO PRIMÁRIO COMO UM ELEMENTO CONTRIBUINTE NO ESTABELECIMENTO DE UM PAÍS DEMOCRÁTICO

Este capítulo apresenta as discussões de Florestan Fernandes sobre o ensino primário expressas em artigos de imprensa, em uma época de debate sobre as diretrizes que norteariam o sistema de ensino no país a partir da definição da LDBN. Dentre os assuntos abordados na imprensa, o autor defendeu a necessidade de se ampliarem as condições de acesso ao ensino primário.

Fernandes empenhou-se em discutir a idéia de democratização de ingresso às escolas destinadas a oferecer o ensino elementar. Ele defendeu a educação para a classe operária por considerá-la importante à formação e conscientização do povo para a vida em sociedade.

Considerava que a situação do ensino primário no país havia se modificado no decorrer dos tempos. Havia aspectos positivos no desenvolvimento do ensino primário como, por exemplo, o aumento de estabelecimentos de ensino em diversas regiões, no entanto havia ainda muito a ser feito. Era necessário, além de construções de novos prédios escolares, equipar os estabelecimentos de ensino destinados a ministrar educação elementar e capacitar os profissionais atuantes nessa área. O autor destacava, nesse sentido, modificações na organização e no planejamento do ensino para a oferta da educação a toda população. Os estados tinham por obrigação investir na área de ensino primário, e o cumprimento dessa tarefa possibilitaria a todos os indivíduos usufruir de uma educação de qualidade conforme seus direitos.

Escola para a democracia envolvia, nesse aspecto, a ampliação de instituições escolares para a educação da maioria da população em idade escolar e para as pessoas que não tiveram acesso na idade adequada. A educação era importante na formação dos indivíduos para que pudessem participar de todas as instâncias sociais.

A ampliação da oferta do ensino primário levaria à diminuição das altas taxas de analfabetismo perceptíveis pelas análises apuradas em torno da situação da educação no país. Desse modo, essa ampliação mostrava-se essencial para a civilização e o progresso da sociedade brasileira. A educação era importante na formação dos indivíduos para o mundo do trabalho e para a

cidadania. A cidadania seguia o conceito de “cidadania ampliada” a qual se caracteriza pelo estabelecimento e exercício de uma consciência crítica, de modo a superar os limites ideológicos da cidadania liberal em suas dimensões jurídico-legais e políticas²³.

A escola era um dos locais de preparação de trabalhadores para as novas relações de trabalho que se desenvolviam com o processo de urbanização e industrialização. Com o progresso tecnológico, o mercado passou a exigir mais mão-de-obra qualificada para as indústrias e a escola foi vista como um meio importante na formação de trabalhadores letrados aptos a manusear novos instrumentos nas indústrias. Fernandes considerava, no entanto, a importância da educação não apenas para a preparação técnica dos trabalhadores, mas também para sua formação crítica na sociedade, tornando-os “hábeis” na realização de uma prática transformadora no meio em que estivessem inseridos, de maneira a assegurar seus direitos. Nesse sentido, a importância da educação foi destacada por Fernandes para a formação do trabalhador nacional.²⁴

Para Florestan Fernandes, a escola não podia beneficiar apenas a elite. Dessa forma, os mesmos conteúdos escolares acessíveis aos grupos elitizados deveriam ser disponibilizados à classe operária, que necessitava desses conhecimentos para a vida em sociedade. Assim, tais conteúdos deveriam contribuir para a emancipação dos indivíduos no meio social e não para a manutenção de uma ordem de estratificação social com benefício à organização burguesa. A democracia nas condições de acesso aos bancos escolares conduziria, portanto, à democratização dos saberes e conhecimentos científicos e culturais na sociedade, assim como à democratização das oportunidades de participação dos indivíduos no meio social. As camadas populares deveriam, por direito, ter condições de estudar nas escolas. Sendo assim, o povo deveria ser educado com base nos conhecimentos científicos e culturais transmitidos nas escolas.

²³ Sobre a questão da educação para a “cidadania ampliada”, bem como os conceitos em torno da terminologia “cidadania”, ver o texto “O conceito de cidadania e a educação” de José Carlos Debrey (2002).

²⁴ Sobre a relação trabalho e educação, ver “Educação, Trabalho e Ética” de José Luís Sanfelice (2005b) e “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos” de Dermeval Saviani (2007 b); consultar também “Trabalho, Trabalho Abstrato, Trabalhadores e Operários” de Sérgio Lessa (2003), texto em contribuição ao entendimento da questão do trabalho na sociedade humana.

5.1. O ensino primário e a oferta da educação elementar à população brasileira

Florestan Fernandes concebeu o ensino primário como um meio condizente ao acesso do saber sistematizado, útil para a vida em sociedade. Em seus escritos, destacou ser preciso a expansão da escola primária no país, pois esta apresentava a possibilidade de oportunizar aos indivíduos uma formação consciente, crítica e emancipatória no social, realidade que repercutiria na fundamentação da democracia no país. Anísio Teixeira (1999 b), contemporaneamente a Fernandes, enfatizou a importância do ensino primário no Brasil, destacando a relevância da formação cultural do indivíduo, sendo, por isso, necessária a ampliação ao seu acesso.

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

O ensino primário no país apresentava problemas em sua organização e oferta, assim como os demais graus de ensino. Em carta encaminhada ao diretor do jornal “Última Hora do Rio de Janeiro” e, posteriormente, publicada na imprensa, em 02 de abril de 1959, Paschoal Lemme (2004 a) apontou que o Estado não estava cumprindo com os seus deveres de ofertar à população brasileira um ensino público, gratuito e de qualidade, bem como de zelar pela qualidade do ensino das instituições privadas:

[...] o que na realidade está acontecendo é que o Estado brasileiro é tremendamente faltoso em seu dever imprescindível de oferecer à maioria do povo brasileiro ensino gratuito e cada vez de melhor qualidade. E, ao lado dessa falta grave, é extremamente tolerante com os estabelecimentos de ensino particular, que tem a mais completa liberdade, inclusive a de ministrar ensino da pior qualidade, pois, como é notório, a fiscalização do Ministério da Educação e das autoridades de educação estaduais e municipais se resume a uma inspeção de caráter meramente burocrático, que não atinge a qualidade do ensino, nem exerce qualquer coação sobre diretores e professores (LEMME, 2004 a, p. 103-104).

Paulo Freire em Conferência proferida no Simpósio “Educação para o Brasil”, organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, em 1960, destacou que havia problemas na educação primária, como a presença de métodos de ensino não condizes com a efetivação de uma educação emancipatória, promotora do diálogo e da conscientização dos indivíduos, a organização do ensino primário estava inadequado às exigências sociais.

A inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de “objeto” a “sujeito”. É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país (FREIRE, 2005, p. 99, grifos do autor).

Tais posicionamentos eram, em parte, compartilhados por Fernandes. Ele destacava que era possível verificar certos avanços em relação à oferta do ensino público no país, sobretudo pelo fato da compreensão, pela população, de que a educação elementar era importante à propagação da cultura letrada na sociedade. Porém, muito deveria ser realizado para que a educação fosse acessível a todos; para tanto, dever-se-ia iniciar pela ação de ampliação quantitativa de estabelecimentos escolares nas diversas regiões do país e propiciar sólida formação aos profissionais do ensino para que pudessem contribuir para a oferta de uma instrução de qualidade nas escolas. Desse modo, Fernandes era enfático ao denunciar problemas no ensino brasileiro e afirmar a necessidade de intensas mudanças na área da educação.

Em consequência, nossa situação educacional comporta duas constatações diametralmente opostas e, ao mesmo tempo, paradoxalmente verdadeiras. De um lado, a de que ocorreram progressos reais, seja na diferenciação interna do sistema nacional de educação, seja na democratização dos diferentes

ramos do ensino. Tais progressos traduzem, sob diversos aspectos, uma valorização complexa e altamente sofisticada da escola, como fator de aperfeiçoamento do “homem letrado” e de esclarecimento da inteligência, concepção-motora dos imensos sacrifícios feitos no Brasil para expandir e melhorar a rede do ensino. De outro lado, a de que *o caminho percorrido é ainda insuficiente para estabelecer equilíbrio entre as exigências educacionais do presente e os meios organizados para atendê-las de modo satisfatório e eficaz. Tanto o número de escolas, quanto a qualidade da instrução nelas transmitida se mantêm muito abaixo das necessidades educacionais prementes das várias regiões e das várias camadas da população do País* (FERNANDES, 1960 b, p. 69, grifos nossos).

Por mais que houvesse ocorrido um importante crescimento em relação ao número de escolas nas regiões brasileiras, considerava Fernandes que, no final da década de 1950, era insuficiente a quantidade de instituições educativas para a escolarização de imensa parcela da população em condição de iniciar os estudos pelo viés do ensino primário e prosseguir nos demais níveis de ensino.

Sobre os estados brasileiros com maior quantidade de estabelecimentos de ensino primário, destacam-se São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Levando-se em consideração a soma de escolas primárias da rede pública e particular, essas eram as regiões com maior número de instituições de ensino elementar. Além disso, lideravam a posição quanto ao número de docentes no ensino primário e a matrícula de alunos nas instituições públicas e privadas de ensino primário. São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná possuíam expressiva quantidade de alunos a concluir o Curso no ensino primário. Em geral, as regiões leste e sul brasileiras possuíam maior número de unidades escolares e de matrícula inicial no ensino primário. Vejamos esses dados nas tabelas a seguir:

O ensino primário fundamental comum por estabelecimentos públicos e particulares em 1957

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	UNIDADES ESCOLARES					CORPO DOCENTE					MATRÍCULA EFETIVA					CONCLUSÕES DE CURSO				
	PÚBLICO			Particulares	Total	PÚBLICAS			Particulares	Total	PÚBLICAS			Particulares	Total	PÚBLICAS			Particulares	Total
	Federais	Estaduais	Municipais			Federais	Estaduais	Municipais			Federais	Estaduais	Municipais			Federais	Estaduais	Municipais		
Rondônia....	60	---	---	5	65	119	---	---	34	153	3.837	---	---	1.108	4.945	24	---	---	67	91
Acre.....	79	---	51	10	140	219	---	51	40	310	7.144	---	1.341	766	9.251	240	---	---	63	303
Amazonas....	---	633	33	44	710	---	1.003	45	178	1.226	---	29.965	814	4.257	35.036	---	459	---	197	653
Rio Branco..	13	---	---	2	15	---	---	---	11	56	1.077	---	---	436	1.513	58	---	---	57	115
Pará.....	5	1.262	588	198	2.053	28	2.458	714	572	3.772	898	84.448	23.135	18.262	126.743	9	2.886	182	1.530	4.607
Amapá.....	105	---	1	6	112	215	---	1	30	246	6.286	---	26	766	7.078	338	---	---	27	365
Maranhão...	---	222	1.309	257	1.788	---	724	1.528	495	2.747	---	22.521	50.905	15.905	89.428	---	2.250	2.972	1.584	6.806
Piauí.....	---	477	814	120	1.411	---	916	894	282	2.092	---	36.256	29.912	8.821	74.989	---	1.299	137	621	2.057
Ceará.....	---	1.624	3.909	455	5.988	---	2.926	4.091	1.085	8.102	---	81.837	99.092	27.138	208.067	---	2.986	517	3.207	6.710
Rio Grande do Norte.....	---	718	595	590	1.903	---	1.332	604	791	2.727	---	48.972	18.620	26.332	93.924	---	2.022	21	934	2.977
Paraíba.....	---	848	990	110	1.948	---	1.908	1.099	341	3.348	---	60.159	38.357	10.560	109.076	---	2.164	320	909	3.393
Pernambuco..	7	1.024	3.965	1.421	6.417	23	2.475	4.175	2.052	8.725	793	83.124	135.149	63.096	282.252	21	2.442	322	1.602	4.387
Alagoas.....	---	180	1.004	215	1.399	---	702	1.047	442	2.191	---	22.517	38.696	14.196	75.409	---	1.577	916	1.125	3.618
Sergipe.....	4	486	426	153	1.069	4	907	436	300	1.647	170	33.841	16.270	9.586	59.867	2	1.102	50	958	2.112
Bahia.....	---	2.732	3.358	656	6.746	---	5.002	3.407	1.479	9.888	---	173.044	124.248	44.021	341.313	---	6.270	100	3.431	9.801
Minas Gerais.	15	3.334	7.223	508	11.080	31	15.961	7.898	1.953	25.843	1.080	578.579	279.315	64.256	923.230	329	63.945	19.887	17.842	102.003
Espírito Santo.....	---	1.871	483	97	2.451	---	3.187	483	199	3.869	---	95.229	14.427	4.699	114.355	---	88.510	625	643	9.778
Rio de Janeiro.....	---	1.311	1.259	602	3.172	---	4.866	2.253	1.792	8.911	---	144.457	78.227	56.656	279.340	---	8.369	1.496	5.786	15.654
Distrito Federal.....	---	---	295	853	1.148	---	---	5.526	3.734	9.260	---	---	168.622	99.148	267.770	---	---	19.380	8.982	28.362
São Paulo.....	---	9.256	3.318	651	13.225	---	32.521	3.766	2.749	39.036	---	997.801	90.607	72.661	1.161.069	---	151.716	10.121	16.330	178.167
Paraná.....	---	2.620	2.596	150	5.366	---	8.622	3.137	620	12.379	---	180.895	91.489	20.162	292.546	---	20.164	5.891	3.855	29.910
Santa Catarina...	---	2.544	1.893	78	4.515	---	6.029	2.078	320	8.427	---	174.699	56.495	10.821	242.015	---	12.559	14.609	14.623	48.814
Rio Grande do Sul.....	1	1.483	7.330	1.111	9.925	1	8.684	9.883	3.364	21.932	30	187.250	271.040	95.007	553.327	---	19.582	14.609	14.623	48.814
Mato Grosso.....	---	971	183	111	1.265	---	1.826	296	491	2.613	---	47.927	7.303	15.285	69.615	---	3.666	490	1.700	5.856
Goiás.....	---	1.128	495	186	1.809	---	2.380	574	602	3.556	---	79.484	19.308	19.148	117.940	---	2.888	217	1.722	4.827
BRASIL.....	289	34.724	42.118	8.589	85.720	685	104.429	53.986	23.956	183.056	21.315	3.162.225	1.653.465	703.093	5.540.098	1.021	316.856	79.705	89.546	487.128

*Fonte: Dados extraídos do Anuário Estatístico do Brasil – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 349-52. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Distribuição dos estabelecimentos de ensino primário fundamental comum, quanto às unidades e à matrícula inicial, por regiões do país em 1959*

ENSINO PRIMÁRIO	REGIÕES DO PAÍS					
	Norte	Nordeste	Leste	Sul	Centro-Oeste	Total
UNIDADES ESCOLARES	3.248 3,4	23.490 24,6	27.888 92,2	37.269 39,0	3.463 3,6	95.358 100%
MATRÍCULA INICIAL	222.353 3,1	1.188.263 16,6	2.456.354 34,4	3.018.194 42,3	247.408 3,4	7.132.572 100%

*Fonte dos dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 353. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Para o autor, o ensino primário era importante, uma vez que contribuía para o desenvolvimento nacional, consistindo, assim, em um significativo agente de integração “moral” e “social” do país (FERNANDES, 1960). Essa realidade não era muito considerada no Brasil, pois o que se verificava era a insuficiência de oferta desse nível de ensino em diversas localidades, de modo a acentuar a distribuição desigual das oportunidades educacionais desse setor à população. O Estado, nessa perspectiva, deveria intervir ainda mais na construção de escolas para suprir a carência de instrução elementar. As regiões brasileiras norte e centro-oeste, em 1957, eram as que menos possuíam quantidade de instituições escolares de ensino primário na sociedade brasileira, sendo que juntas somavam apenas 7,2% do total geral do número de escolas primárias públicas e privadas no país.

Distribuição dos estabelecimentos de ensino primário fundamental comum oficiais e particulares segundo as regiões do país em 1957*

Regiões	Unidades escolares		Total	% Sobre o total geral
	Escolas públicas	Escolas particulares		
Norte	2.830 91%	265 9%	3.095 100%	3,6%
Nordeste	17.686 85%	3.168 15%	20.854 100%	24,3%
Leste	22.797 89%	2.869 11%	25.666 100%	29,8%
Sul	31.041 94%	1.990 6%	33.031 100%	38,5%
Centro-Oeste	2.777 90%	297 10%	3.074 100%	3,6%
Total	77.131 90%	8.589 10%	85.720 100%	85.720 100%

*Fonte dos dados brutos: Anuário Estatístico de Brasil: 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 349. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

A presença de pessoal docente no ensino primário estava concentrada nas regiões leste e sul, que eram também as que possuíam maior quantidade de unidades escolares. Fernandes considerava importante o investimento, por parte do governo, na capacitação do profissional docente para uma educação de qualidade. As instituições secundárias e superiores eram meios significativos para a qualificação dos professores.

Ensino Primário Fundamental comum segundo o corpo docente pelas regiões do país em 1957*

Regiões	Corpo docente		Total	% Sobre o total geral
	Escolas públicas	Escolas particulares		
Norte	4.898 85%	865 15%	5.763 100%	3,1%
Nordeste	24.444 82%	5.488 18%	29.932 100%	16,3%
Leste	49.961 84%	9.457 16%	59.418 100%	32,4%
Sul	74.721 91%	7.053 9%	81.774 100%	44,6%
Centro-Oeste	5.076 82%	1.093 18%	6.169 100%	3,3%
Total	159.100 87%	23.956 13%	183.056 100%	183.056
				100%

*Fonte de dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 349. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

O país precisava democratizar as condições de acesso à educação elementar e a população brasileira se conscientizar da importância da educação para a vida em sociedade. Na visão de Florestan Fernandes, as camadas populares seriam as mais beneficiadas com a maior democratização de acesso ao ensino no país, por isso deveriam unir-se aos defensores do ensino público na luta pela democracia no âmbito educacional. Urgia aumentar a quantidade de estabelecimentos de ensino público para a oferta de vagas no setor de ensino primário. Vejamos, nas tabelas a seguir, o número e o percentual de matrículas e de conclusões de curso no ensino primário fundamental nas diversas regiões brasileiras no ano de 1957.

Ensino primário fundamental comum segundo a distribuição da matrícula efetiva pelas regiões do país em 1957*

Regiões	Matrícula efetiva		Total	% Sobre o total geral
	Escolas públicas	Escolas particulares		
Norte	158.971 86%	25.595 14%	184.566 100%	3,3%
Nordeste	767.097 82%	166.048 18%	933.145 100%	16,8%
Leste	1.707.509 86%	278.366 14%	1.985.875 100%	35,8%
Sul	2.050.206 91%	198.651 9%	2.248.957 100%	40,6%
Centro-Oeste	153.122 82%	34.433 18%	187.555 100%	3,3%
Total	4.837.005 87%	703.093 13%	5.540.098 100%	5.540.098
				100%

*Fonte dos dados brutos: Anuário Estatístico do Brasil: 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 351. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Conclusões de Curso no Ensino Primário fundamental comum por estabelecimentos particulares ou oficiais, segundo as regiões do país em 1957*

Regiões	Conclusões de curso		Total	% Sobre o total geral
	Escolas públicas	Escolas particulares		
Norte	4.192 68%	1.941 32%	6.137 100%	1,2%
Nordeste	19.966 67%	9.982 33%	29.948 100%	6,1%
Leste	130.065 78%	37.645 22%	167.710 100%	34,4%
Sul	236.094 87%	36.556 13%	272.650 100%	55,9%
Total	397.582 82%	89.546 18%	487.128 100%	487.128
				100%

*Fontes dos dados brutos: *Anuário Estatístico do Brasil* – 1959, IBGE, Conselho Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 1959, p. 352. Dados em anexo ao material “Dados sobre a situação do Ensino” (FERNANDES, 1960 b).

Era possível que o número de matrículas e de conclusões de Curso pelos alunos nas instituições de ensino brasileiras fosse ampliado, mas, para isso, era necessária a ação efetiva do Estado na fundação e melhoria dos recursos didáticos de escolas da sua iniciativa. As oportunidades maiores de acesso ao ensino elementar, em muitas localidades, ocorriam pelo viés do ensino privado, que acabava por restringir o ingresso às instituições para essa escolarização, pois imensa parcela da população nacional não tinha condições de investir em seus estudos. Em alguns municípios, sobressaíam-se as escolas particulares de ensino primário, que contavam com maior número de alunos matriculados em suas instituições de ensino do que os estabelecimentos públicos. Estes, além de disponibilizarem “insuficiente” quantidade de oferta da modalidade da instrução primária, possuíam problemas na organização de sua estrutura e ensino.

As deficiências aparentes da escola primária municipal são tão grandes, que apesar das desproporções em seu favor quanto às unidades escolares, ao corpo docente e à matrícula efetiva, ela oferece um rendimento global nas conclusões de curso inferior ao da escola primária particular! É sabido que essas deficiências surpreendem à permanente falta de recursos, à má organização e à má administração dessas escolas, agravadas por interferências estranhas e pelo nível de pobreza dos segmentos da população brasileira que delas se servem. Isso não deixa de ser, contudo, um efeito muito grave, pois esse tipo de escola poderia ajustar-se

com maior plasticidade às necessidades educacionais, aos valores culturais e ao estilo de vida social das comunidades humanas brasileiras (FERNANDES, 1960 b, p. 75-76).

A distribuição desigual da oferta do ensino primário nas regiões brasileiras acarretava atraso intelectual da população perante outras nações. A educação era um meio de atingir determinados fins, dentre eles a socialização dos indivíduos e a formação dos horizontes cultural e de inteligência dos seres humanos (FERNANDES, 1959). Desse modo, faziam-se necessárias mudanças na área do ensino primário, dentre as quais a expansão de suas unidades escolares e a organização dos conteúdos transmitidos.

[...] ao ensino primário, que precisa sofrer duas espécies de alterações simultâneas – em extensão e quantitativa, para permitir a progressiva absorção da população em idade escolar pelas escolas primárias; em profundidade e qualitativa, para criar um novo tipo de ensino primário, útil à preparação do homem para uma sociedade na qual o trabalho é valorizado socialmente e todos precisam participar responsavelmente do funcionamento das instituições políticas democráticas (FERNANDES, 1960 b, p. 111).

Cabia ao Estado brasileiro intervir na área de ensino primário, de modo a contribuir para o desenvolvimento do ensino nacional. A ação do Estado em ampliar e expandir as instituições educativas de ensino primário possibilitaria aumento na qualidade da oferta da educação elementar à sociedade brasileira.

Não só o sistema educacional brasileiro sofre de certas carências elementares, visíveis na insuficiência da rede escolar e na diversificação insatisfatória do ensino, como apresenta inconsistências crônicas na organização dos fatores educacionais, no aproveitamento dos recursos educacionais manipulados e no controle do rendimento da produção escolar. [...] Isso significa, em outras palavras, que a transformação da educação escolarizada em fator social construtivo, no seio da sociedade brasileira, está na dependência da capacidade do Estado de intervir, criadoramente, na melhoria, ampliação e expansão da rede de ensino que ele montou, sob a pressão das circunstâncias, por sua conta e risco (FERNANDES, 1960 b, p. 113-118).

Anísio Teixeira (1999 b) destacou que, no momento em que as condições de expansão do ensino eram propícias, a República havia se omitido na fundação e melhoria das escolas. A República, no início do estabelecimento de seu regime, apregoado como democrático, após o fim do Império (1889), havia sido incapaz

de estender a educação para todos. Essa realidade historicamente dificultou o desenvolvimento da instrução pública no país.

Sem pretendermos ser exaustivos na perseguição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las, como boas amostras ou modelos (TEIXEIRA, 1999 b, p. 89).

Em relação à existência de problemas na área de ensino primário no Brasil, Fernandes destacou o fato de o ensino elementar ser restrito a determinadas regiões brasileiras. Comparada à população em condição de freqüentar estabelecimentos de ensino primário, era reduzida a quantidade de pessoas a usufruir de uma formação escolar básica. A essa condição somava-se o fato de a educação primária não corresponder, em sua organização, a um sistema vinculado à formação do homem para a vida e as exigências sociais produzidas pela urbanização, pela industrialização e pela mudança do sistema político brasileiro. Fernandes comentou sobre as deficiências relacionadas à expansão e qualidade do ensino primário, colocando a relação ensino-sociedade como a primeira questão a ser ressaltada. A educação que não atendesse aos anseios e às necessidades do homem enquanto sujeito social não cumpriria sua função com eficácia. Sob esse prisma, ela deveria fundamentar-se na formação humana e social do indivíduo culturalmente preparado para as relações de “luta” e sobrevivência na sociedade.

Segundo o autor, outro problema na oferta do ensino primário brasileiro era, além da insuficiência do número de escolas no país, o caráter seletivo do sistema de ensino educacional, pois nem todos conseguiam possuir uma formação sólida nas instituições de ensino primárias públicas que garantisse o prosseguimento nos demais níveis de ensino. Uma ampla parcela da população brasileira não chegava a terminar nem mesmo os graus relativos ao ensino

primário, e outra considerável parte terminava o Curso, porém não chegava aos estabelecimentos de ensino secundários e superiores.

2º) que ainda não dispomos de um sistema educacional capaz de enfrentar seriamente as condições adversas das diferenças regionais, sejam elas demográficas e econômicas, ou políticas sociais e culturais; 3º) que se mantém fortemente em nossos dias o teor seletivo extra-educacional dos mecanismos de procura e de utilização da escola, em todos os ramos do ensino, o que dá prioridade absoluta, no aproveitamento das oportunidades educacionais, aos alunos pertencentes às famílias ricas ou prósperas e impede uma diferenciação maior de todo o sistema educacional. Em suma, a República não conseguiu alterar profundamente a situação educacional brasileira, não obstante os consideráveis avanços realizados. *A educação continua a ser um privilégio, embora não estejamos mais na era da sociedade escravocrata e senhorial e apesar disso ser uma aberração em face do regime político pelo qual optamos e dos progressos que desejamos atingir na esfera econômica, cultural e social* (FERNANDES, 1960 a, p. 157-158, grifos nossos).

Fernandes, em seu artigo intitulado “Objetivos da Campanha em Defesa do Ensino Público”, publicado em O Estado de São Paulo, em 21 de maio de 1960, comentou ser preciso realizar reformas no sistema de ensino primário brasileiro, que permanecia “desadaptado” das necessidades das classes populares e do regime democrático visado no país.

Precisamos transformar a estrutura e o rendimento da escola primária ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República. Precisamos arrancar o ensino elementar extra-primário do marasmo e ineficiência a que ficou relegado, para contarmos no Brasil com verdadeiras modalidades de instrução técnico-profissional e artística úteis à formação dos artífices mais numerosos e ativos do nosso futuro progresso econômico, intelectual e social (FERNANDES, 1960 a, p. 184).

Fernandes apontava a necessidade de lutar pela Democracia no ensino e por melhores condições de oferta do ensino primário no país. A democracia, no âmbito educacional, deveria ser defendida por muitos para assegurar maiores possibilidades de mudança na organização do ensino, de modo que permitisse seu desenvolvimento e a oferta de um ensino qualitativo.

Era importante posicionar-se contra as opiniões divergentes ao estabelecimento da democracia no âmbito educacional. Vejamos a discussão do

autor sobre a necessidade de lutar pelos ideários democráticos na educação, exposta em seu artigo intitulado “Em Defesa do Ensino Público I” (FERNANDES, 1960 a):

Cabe-nos responder a essas forças – com palavras ou também com truculência. Elas provam que a Democracia, no Brasil, não está sendo representada e defendida pela maioria. A pequena minoria de pessoas que sente deveres fundamentais perante a Constituição que rege a nossa vida pública e inspira o nosso comportamento político. É uma minoria desamparada, que não conta nos combates sequer com os poderes constituídos e que administram a coisa pública. Por isso, ela precisa estar alerta e ser vigilante. Não pode cruzar os braços e deixar passar... Se fizer isso, seremos tragados por uma hidra de sete cabeças: o “coronelismo” não morreu no Brasil. Ele ressuscita em toda a parte e a cada passo, até nas cidades grandes e nas metrópoles, sob mil disfarces (FERNANDES, 1960 a, p. 106-107).

A democratização no ensino era um processo importante para o desenvolvimento do sentimento democrático pelos indivíduos na sociedade. Em função disso, a escola possuía um papel necessário na formação da consciência e de atitudes do homem para o estabelecimento de um regime democrático.

Daí a justeza do ponto-de-vista dos educadores modernos, de que não existe democracia sem democratização do ensino. É verdade que, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. Mas, esta depende daquela, pois cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. Portanto, a democratização do ensino – de funcionamento normal e de dinamização da ordem democrática, pois ela a encaminha para o progresso material, intelectual e social das coletividades humanas (FERNANDES, 1960 a, p. 155).

A democracia no âmbito educacional poderia se fortalecer pelo viés da legislação do ensino, que estabeleceria princípios democráticos e asseguraria o direito de todos a possuir acesso à educação e à cultura. O estabelecimento da LDBN era uma oportunidade, no campo educacional, de pensar em uma organização do ensino que atendesse às necessidades sociais.

A ação do Estado Democrático para com a educação deveria ser zelar pelas condições de ordem democrática a serem efetivadas no campo

educacional. A escola, por sua vez, tinha por dever assegurar uma educação que produzisse condições para o indivíduo participar da vida social democraticamente.

Paschoal Lemme (2004b) posicionou-se frente a essa questão. Para ele, a educação democrática consistia na igualdade de oportunidades de acesso ao ensino escolar. A educação, a instrução e a cultura deveriam ser oportunizadas a todos sem distinção de classe, raça ou religião; esta era premissa da existência de uma educação democrática na sociedade:

1. O princípio fundamental de uma educação verdadeiramente democrática continua sendo o da igualdade de oportunidade para todos, isto é, o da possibilidade do acesso de todos, a todos os aspectos e níveis da educação, da instrução e da cultura. 2. Isso significa que a educação, a instrução e a cultura devem estar ao alcance de todos, sem quaisquer restrições de ordem econômica, racial, religiosa, ou qualquer outra, e com as únicas limitações do desejo, da vocação e da capacidade de cada um (LEMME, 2004 b, p. 117).

Em Comunicação apresentada na “I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública”, realizada em 26 de fevereiro de 1961, no auditório do Sindicato dos Metalúrgicos, e cujo resumo foi publicado pelo “Estado de São Paulo”, em 28 de fevereiro de 1961, sob o tema “O trabalhador e o projeto de Diretrizes e Bases”, Florestan Fernandes destacou que o trabalhador integrava a população que mais deveria se manifestar a favor de um projeto de lei educacional que valorizasse os princípios democráticos e a manutenção de um ensino público.

A educação e o ensino para a classe trabalhadora era um processo indispensável para atingir a emancipação das condições mantenedoras de degradação humana, sendo também um elemento importante na preparação para o mundo do trabalho. A educação pública a ser ofertada era algo necessário para o fim do alto índice de analfabetismo nas camadas populares.

O trabalhador sindicalizado constitui, graças à condição em que se acha atualmente, o crítico mais severo e exigente da educação brasileira. Para ele, a educação se apresenta como um meio para atingir fins essenciais. Primeiro, como instrumento de emancipação de si mesmo e de seus filhos do analfabetismo, da ignorância e da servidão intelectual. Segundo, como um instrumento de superação do estado do atraso econômico, cultural e social do Brasil. Entre todas as camadas sociais, só os trabalhadores sindicalizados possuem interesses sociais que os levam a encarar a educação de uma perspectiva utilitária e

prática, bem como a exigir a extensão das oportunidades educacionais a todos os brasileiros, sem nenhuma exceção de qualquer espécie, mesmo no que se refere à instrução de nível superior e especializada (FERNANDES, 1966, p. 404).

A classe trabalhadora deveria estar consciente dos problemas existentes no setor do ensino brasileiro. Nesse sentido, a educação elementar pública era importante na preparação intelectual, cognitiva e cultural dos indivíduos para a vida, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país e para a geração de melhores condições de vida.

[...] a posição do trabalhador envolve, em si mesma, as críticas mais profundas e construtivas ao que se vem fazendo e ao que se pretende fazer no terreno do ensino no Brasil. Ele quer a educação para alguma coisa. De um lado, a educação que prepare o homem para a vida, isto é, que dê a si próprio e a seus filhos a capacidade de agir com plena eficácia, responsabilidade e consciência sociais como seres humanos. De outros, a educação que seja capaz de auxiliar o Brasil a superar as condições de seu atraso econômico, social e cultural, incorporando-o de fato nas tendências de desenvolvimento da civilização industrial e científica (FERNANDES, 1966, p. 404-405).

Para Fernandes, a organização do sistema de ensino naquele momento se caracterizava como algo excludente para uma imensa parcela da população que precisava receber instrução. O Projeto de Diretrizes e Bases em discussão no Congresso não visava à mudança dessa realidade, uma vez que diminuiria a responsabilidade do Estado para com o desenvolvimento do ensino público nacional, único meio capaz de possibilitar maiores condições de acesso democrático da população à educação e à cultura.

Subvertendo os fundamentos da política educacional inaugurada e fortalecida no Brasil com a implantação da República, de incentivar o desenvolvimento do ensino público com os recursos oficiais e promover assim a democratização do ensino, os deputados concordaram em atrelar o Governo brasileiro a interesses mercantis dos donos de escolas particulares, à ambição de poder de determinadas escolas confessionais e aos privilégios educacionais das famílias “ricas” ou “remediadas”, que não precisam do auxílio oficial para educar seus filhos. As bolsas devem naturalmente ser mantidas, onde o Estado não tiver escolas públicas e gratuitas, ou onde a procura de oportunidades educacionais for além da capacidade de absorção do sistema público de ensino. As subvenções constituem uma afronta aos trabalhadores e à Nação, pois é inadmissível que o Poder Público

assuma encargos de mecenas da escola privada no momento em que não consegue, sequer, atender às necessidades mínimas de conservação e melhoria da rede de escolas oficiais gratuitas destinadas ao povo e mantidas com o dinheiro do povo. Se há algo de certo nas novas “diretrizes”, o princípio em que elas se assentam tem de ser modificado (FERNANDES, 1966, p. 406-407, grifos do autor).

Fernandes ressaltou que o Projeto mantinha o ideário “patriarcal” da antiga camada dirigente da sociedade, não visando à revolução e sim à manutenção de um sistema já organizado e imposto. Era preciso que os trabalhadores se posicionassem contra o ideário do Projeto, em prol de suas necessidades e direitos perante o ensino público nacional.

[...] no plano estritamente educacional, o Projeto de Diretrizes e Bases ignora por completo as questões mais graves do momento, que dizem respeito à qualidade do ensino que se dá nas escolas brasileiras, dos grupos escolares às faculdades e escolas superiores. Não basta combater o analfabetismo, como pensa muita gente simplista. É preciso combatê-lo sem perder de vista algo ainda pior, que é a pseudo-analfabetização e a degradação do ensino primário, médio e superior (FERNANDES, 1966, p. 405).

Segundo Fernandes, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em discussão não visava às necessidades das camadas populares. Em virtude disso, era preciso defender um projeto que se afirmasse nos princípios democráticos, em benefício da classe operária.

Apesar de alguns avanços tímidos, especialmente no que concerne ao currículo do ensino primário e à plasticidade do ensino médio, o projeto de Diretrizes e Bases ficou preso ao passado e às fórmulas pedagógicas responsáveis pela má qualidade de nossas escolas, por seu baixo rendimento e por sua indiferença às exigências da educação popular. Em vez de estabelecer as diretrizes educacionais de uma sociedade na qual prevalecem legalmente os princípios da democracia e em que o trabalho se define como uma fonte de afirmação e de valorização do homem, apega-se a concepções caducas que fizeram do ensino brasileiro um fator de dependência colonial, de atraso intelectual e de alienação moral (FERNANDES, 1966, p. 405-406).

Era necessário que a população nacional se posicionasse contra o Projeto de Diretrizes e Bases e defendesse o ensino público sob responsabilidade do governo:

É urgente que o Povo lute pelas causas educacionais republicanas. É indispensável que o Estado Republicano corresponda efetivamente às suas responsabilidades educacionais. Como escreveu em 1891 Caetano de Campos, “A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade’. A vanguarda operária do Brasil não pode falhar diante da missão de exigir da República a realização dos seus ideais educacionais, postergados ou traídos por aqueles que exerceram ou ainda exercem mandatos políticos, sem consultar as fontes populares do seu poder. Nesta oportunidade, ela tem o dever de impor a sua vontade, fazendo ouvir a sua voz e fazendo sentir os seus atos na defesa da ordem democrática e da educação popular pelo próprio povo brasileiro (FERNANDES, 1966, p.410).

Os trabalhadores tinham o importante papel de reivindicar junto à população maior ação do governo para com o investimento no ensino público. Deveriam, assim, unir-se aos defensores do ensino público e se contrapor à aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que colocava os princípios de investimentos para a escola pública em segundo plano. Fernandes reiterava essa luta, ao salientar que

As circunstâncias atuais conferem ao trabalhador sindicalizado o dever de agir como mandatário dos interesses educacionais das populações pobres do campo e da cidade. Cabe-lhe a tarefa de desmascarar os interesses escusos, que se escondem atrás do projeto de Diretrizes e Bases em sua presente versão, e de apontar inflexivelmente, as medidas que devem ser tomadas para combater o analfabetismo, para eliminar as lacunas e as inconsistências do nosso sistema de ensino e para democratizar a cultura através da escola pública. Ou seja, a tarefa histórica que o transforma em advogado indeclinável da expansão e fortalecimento do sistema público de ensino - o único que pode ser concebido, por suas origens, na natureza e funções, como a verdadeira arma do povo em sua luta pelos *Direitos do Homem* na esfera da instrução (FERNANDES, 1966, p. 408).

Paschoal Lemme, contemporaneamente a Florestan Fernandes, no final da década de 1950, frisou que a instrução pública configurava-se como um “direito”

dos indivíduos, constituindo-se como um meio importante para a formação do cidadão e do trabalhador nacional. E se a instrução pública mostrava-se indispensável às camadas populares, deveria, de fato, ser defendida.

[...] é preciso não ceder, não cansar de repetir: a *instrução pública* é uma conquista irreversível da história, que deve ser sempre e cada vez mais ampliada e não restringida ou ameaçada por manobras sectárias obscurantistas medievais; a *instrução pública gratuita* é dever do Estado democrático moderno e direito do cidadão que paga impostos e que precisa ser formado para a cidadania e para a vida profissional, em seu próprio benefício e da comunidade; a instrução *pública* não pode, por isso mesmo, ser objeto de negócio (ainda que o empresário seja portador da mais rígida integridade moral e cultural e da mais completa honestidade de propósitos), e muito menos motivo de ameaças obscurantistas de fantasmas da Idade Média, ou de manobras sectárias que já foram derrotadas nos fins do século 18 pelo progresso, pela civilização, pela marcha irreversível da História (LEMME, 2004 a, p. 105-106, grifos do autor).

Florestan Fernandes concebia a importância de se ampliar o número de instituições escolares primárias no país e aumentar o investimento por parte do Estado nos assuntos relacionados ao ensino público. Como consequência esperada, a diminuição do índice de analfabetismo no Brasil efetivar-se-ia com a criação de mais oportunidades educacionais colocadas à disposição para a sociedade, assim como pela oferta de uma educação de qualidade.

Nesse desejo de “reconstrução educacional”, o ensino primário foi entendido por Fernandes como um meio indispensável à formação do homem para a vida pública, sendo a escola elementar um fator importante para a formação do cidadão e trabalhador nacional. Considerando que o ensino primário possibilitava a formação moral, cognitiva e cultural das crianças, era preciso ampliar as condições de acesso à rede de escolas primárias no Brasil, sendo dever do Estado efetivar essa tarefa, com vistas a oferecer condições democráticas de educação para toda a população.

6. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, destacamos as idéias educacionais de Florestan Fernandes na imprensa jornalística, enfatizando os seus debates acerca da relação entre Estado e Educação na sociedade, na época de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961). Isso nos possibilitou conhecer as contribuições de um importante intelectual nas discussões acerca da educação e do ensino no país em um período significativo para a área da educação brasileira e compreender suas propostas para a organização de um sistema nacional de ensino.

O período de 1959 a 1961, abordado neste trabalho, insere-se na época em que a primeira legislação específica para a organização do sistema de ensino brasileiro foi pensada, elaborada e sancionada. A Constituição Federal, até 1961, era a única Lei tomada como base para o regimento e a manutenção do ensino. No campo educacional, almejava-se uma legislação que, considerando a Constituição, assegurasse os princípios norteadores de organização de um sistema único de ensino no país, ao determinar ações para o desenvolvimento e a manutenção do ensino e ao estabelecer a base para a organização da estrutura curricular, de um “plano” nacional de educação e conteúdos escolares das instituições educativas.

A importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961, foi enfatizada por Florestan Fernandes para a organização do ensino em seus diversos níveis na sociedade brasileira. Neste estudo, abordamos as discussões do autor sobre o Estado em relação à organização do sistema educacional e a importância atribuída por ele às responsabilidades do Estado quanto ao desenvolvimento e à manutenção do ensino na sociedade brasileira, no período em que a primeira LDBN foi proposta.

Fernandes percebeu no Substitutivo ao projeto de Lei, apresentado ao Congresso em 1959, que o papel do Estado para com o ensino público não estava sendo valorizado pelo fato de ter sido destacado no texto o auxílio do Estado na manutenção dos estabelecimentos de ensino particulares. Isso, em seu entendimento, consistia numa “ameaça” ao desenvolvimento do ensino público no país e, em consequência, ao desenvolvimento de maiores condições

democráticas de acesso ao ensino escolar; assim, o princípio democrático constitucional de “educação para todos” estava sendo ameaçado.

Para Fernandes, a educação, pelo viés das instituições de ensino públicas mantidas pelo Estado, possibilitava que uma maior quantidade de pessoas freqüentasse estabelecimentos de ensino. Considerando que uma expressiva parcela da população não possuía condições econômicas de custear os estudos, o direcionamento de verbas do Estado para as instituições privadas, em sua opinião, acarretaria menor quantidade de verbas para as instituições públicas. Isso, por sua vez, implicaria o desenvolvimento do ensino público e a oferta de uma educação de qualidade a serviço da população, em especial das camadas populares.

Fernandes manifestou-se contra o Substitutivo e participou ativamente na defesa do ensino público na sociedade. Ele cobrou da população brasileira maior envolvimento nos assuntos relacionados à educação, para que as pessoas se conscientizassem da importância da educação na formação integral para a vida e sociedade e lutassem decisivamente para que sua oferta fosse ampliada.

No ano de 1959, Florestan Fernandes assinou o “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público - mais uma vez convocados; manifesto ao povo e ao governo” (MANIFESTO..., 1959). O documento, escrito por Fernando de Azevedo e subscrito por intelectuais adeptos ao movimento de “Campanha em Defesa do Ensino Público”, foi direcionado ao povo e ao governo em 1º de julho de 1959. O autor considerava ser preciso mudanças na organização do ensino em seus diversos níveis para que a população usufruísse dos benefícios de uma educação de qualidade. Para ele, era importante a ação de intelectuais na defesa de reformas na educação. Nesse sentido, o Manifesto foi a expressão conjunta de intelectuais pela defesa de um ensino de qualidade, de uma educação de caráter público, gratuita, laica, democrática sob as responsabilidades do Estado.

O autor participou ativamente na “Campanha em Defesa do Ensino Público”, desenvolvida após a apresentação do Substitutivo ao Congresso. No período estudado, o autor debateu os problemas existentes no ensino brasileiro e destacou propostas para o seu desenvolvimento em conferências, comunicações

e artigos jornalísticos. Fernandes articulou, defendeu e propagou os princípios da Campanha em Defesa do Ensino Público.

Para Florestan Fernandes, a Campanha em Defesa do Ensino Público era um movimento importante, pois representava a ação conjunta de intelectuais dispostos a lutar por melhores condições na oferta da educação pública nacional. Estes se incomodavam com os problemas existentes na educação, agiam a favor de modificações que pudessem contribuir para a elevação da democracia no campo educacional, com vistas ao desenvolvimento de iguais oportunidades de acesso aos conhecimentos escolares e culturais para todos.

Ele levantou dados referentes à situação do ensino no país e os divulgou para que todos na sociedade pudessem conhecer os problemas da educação e se posicionarem na defensiva perante realizações que acrescentariam ainda mais dificuldades no desenvolvimento do ensino. Esses dados serviram para suas análises sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Florestan Fernandes teve uma participação efetiva na discussão dos problemas existentes na área do ensino brasileiro e das possíveis soluções para mudanças em prol do desenvolvimento do ensino público. Apontou como alternativa primeira para mudanças na área da educação a intervenção das pessoas envolvidas em seu processo e beneficiárias de suas atividades.

Ele concebeu os educadores como importantes figuras na efetivação de um ensino democrático e de qualidade. Destacou as responsabilidades da classe operária na defesa do ensino público por acreditar ser ela sua maior beneficiária, pois tal ensino ficaria à disposição dos que não podiam custear os estudos. Ressaltando a educação como um instrumento de luta das camadas populares, Florestan Fernandes concebeu sua importância na formação do trabalhador e considerou-a indispensável para a “transformação” da consciência e ação do homem.

Em meio às discussões sobre a LDBN brasileira, Fernandes destacou a necessidade de os intelectuais e o povo se manifestarem a favor do ensino público, gratuito e de qualidade na sociedade. Essa idéia foi por ele enfatizada em artigos publicados na imprensa.

Pautamo-nos na análise dos textos de autoria de Florestan Fernandes publicados no jornal “O Estado de São Paulo” por considerá-los significativos ao

desenvolvimento dos debates sobre a educação em um período marcado pelos contundentes diálogos entre os “defensores do ensino público” e os “defensores do ensino privado”. Os grupos dos “defensores do ensino público” e dos “defensores do ensino privado” abordaram as responsabilidades do Estado para com a educação brasileira, divergindo nas opiniões quanto às tarefas específicas do Estado para com a manutenção do ensino no país. Os defensores do ensino público salientaram as tarefas do Estado em relação ao desenvolvimento da instrução de caráter público, das instituições fundadas sob a iniciativa do Estado, enquanto os “defensores do ensino privado” enfatizavam o auxílio do Estado quanto à manutenção dos estabelecimentos de ensino particulares e à expedição de bolsas de estudo aos alunos que não pudessem pagar as mensalidades.

As discussões sobre as responsabilidades do Estado perante a instrução nacional acentuaram-se após a apresentação do Substitutivo à LDBN, que direcionou as discussões sobre a ação do Estado em subvencionar e subsidiar as instituições educativas da iniciativa privada. Os defensores dessa alternativa alegavam que as escolas privadas estariam mais a serviço das camadas populares. Fernandes posicionou-se contra o Substitutivo, que destacava a liberdade de ensino e o auxílio do Estado no custeamento de escolas privadas. Encontrava-se neste projeto subentendido a idéia de emissão de bolsas de estudo para a população brasileira por parte do Estado.

A imprensa divulgou os acontecimentos em torno da tramitação da LDBN no Congresso, apresentando a participação, as idéias, as críticas e propostas de intelectuais acerca da educação brasileira. Nessa medida, desempenhou um papel significativo na apresentação de informações e opiniões de educadores sobre a estrutura de uma legislação que versasse sobre o sistema de ensino.

A população pôde, pela imprensa, acompanhar os debates sobre a educação e o ensino em época da elaboração da LDBN. A mídia jornalística foi, portanto, significativa na formação da opinião pública. Fernandes percebia a importância e a contribuição da imprensa na formação da opinião nacional, de modo que, em artigos, convidou a população a tomar para si a causa do ensino público, a se posicionar contra os ideários que ameaçassem os princípios democráticos no âmbito da educação, a defender as verbas do Estado para o desenvolvimento do ensino público nacional.

Os escritos de Fernandes publicados na imprensa são para nós, na atualidade, importantes fontes de pesquisa. Seus conteúdos contribuem para o conhecimento do pensamento político educacional propagado e debatido no Brasil, em meados do século XX, remetendo-nos, em especial, às discussões postas na sociedade em torno da elaboração da LDBN de 1961. Consistem em textos de forte expressão do autor, pois neles Fernandes defendeu a causa do ensino público e de um ensino democrático e qualitativo para a população nacional. O autor evidenciou aspectos do ensino na defesa de uma educação que pudesse beneficiar a todos e proporcionar condições democráticas ao país, em consonância com o estabelecimento de um Estado “democrático” e “educador”.

Na visão de Florestan Fernandes, o “Estado Democrático” estava em formação na sociedade. Era o órgão que cumpria decisivamente ações que estabelecessem a democracia nos diversos setores da sociedade brasileira. O “Estado Democrático”, no âmbito da educação, tinha por tarefa principal assegurar o ensino público e estabelecer e reconhecer seus limites quanto à manutenção do ensino de iniciativa privada. O autor destacou a necessidade de defesa da constituição de um “Estado Democrático” na sociedade brasileira, e, segundo ele, a população não podia se posicionar de modo indiferente às ameaças ao desenvolvimento desse órgão. Sendo assim, os seus benefícios para com a instrução nacional deveriam ser levados em consideração e almejados.

O Estado brasileiro converter-se-ia em “Estado Educador”, na medida em que visasse e assegurasse a expansão e manutenção do ensino na sociedade. Isso significava, por parte do Estado, maior participação nas decisões e efetivação de reformas no campo educacional, de maneira que proporcionassem benefícios na organização do ensino e de seu sistema nacional. Era preciso a ampliação do número de instituições de ensino no país para a oferta de educação democrática à população. O Estado Educador tinha por responsabilidade zelar pelas condições democráticas no âmbito da educação.

Fernandes via na democracia um elemento necessário para que o povo pudesse usufruir de melhores condições de vida. Este foi um dos temas mais presentes em suas discussões, tendo sido a educação concebida como algo indispensável à constituição de condições democráticas às pessoas. A democratização do ensino se pautava na distribuição equitativa das

oportunidades educacionais, de forma que a democracia da educação era um requisito da ordem social democrática e importante para o aperfeiçoamento do próprio sistema democrático.

Na leitura de artigos e textos de Florestan Fernandes, nota-se o empenho do autor pela defesa de um projeto de organização do ensino público que pudesse contribuir para a formação integral do indivíduo para a vida em sociedade. Para ele, a educação e as instituições escolares possuíam importante função social. O Estado era o órgão possuidor de deveres na oferta de um ensino democrático, acessível e de qualidade aos cidadãos. Fernandes defendeu, ainda, a ampliação de acesso ao ensino primário no país, apontando serem necessários maiores investimentos para a oferta quantitativa e qualitativa da educação elementar.

Ele defendeu a expansão quantitativa e qualitativa do ensino primário brasileiro, estando esse ideário presente em seus escritos publicados na imprensa. Entendia ser o ensino primário necessário para que o indivíduo tivesse acesso ao conhecimento sistematizado, útil para sua vida. O ensino escolar deveria ofertar uma educação democrática que gerasse a conscientização e emancipação do sujeito no social. Em vista disso, o Estado deveria intervir para a expansão das condições de acesso ao ensino elementar primário.

A defesa do ensino público representou o posicionamento de Fernandes a favor de maiores condições democráticas de acesso à educação no país, o que se coadunava com a defesa do princípio de educação para todos. Em meio às discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ele enfatizou o ensino público como um meio importante para a democratização do acesso à educação e à cultura na sociedade brasileira, ressaltando ser o Estado o órgão responsável por assegurar a expansão quantitativa e qualitativa de todos os níveis de ensino. O Estado, em sua concepção, tinha por dever garantir que os princípios constitucionais de educação como “direito de todos” fosse cumprido.

Ele se aliou ao grupo defensor do ensino público, destacando a necessidade de as “verbas públicas” serem destinadas exclusivamente para o “ensino público”. Foi enfático ao se posicionar contra os princípios do projeto de lei conhecido como Substitutivo Lacerda, por considerá-lo um empecilho ao

desenvolvimento de um “Estado Democrático” e “Educador” na sociedade brasileira.

O autor defendeu o direito das pessoas das camadas populares terem as mesmas condições de acesso à educação que as da classe elitizada. Enfatizou ser inaceitável a educação como privilégio de poucos, pois todos os indivíduos, independentemente da situação econômica da qual provêm, têm o direito de freqüentar estabelecimentos escolares. Era preciso, portanto, que fosse ampliada a quantidade de escolas nas diversas regiões brasileiras. Essas escolas, por sua vez, deveriam ser bem equipadas e contar com profissionais qualificados para a oferta de uma educação de qualidade.

Fernandes considerou ser importante a livre iniciativa para que estabelecimentos privados ofertassem a educação, mas destacou a necessária ação de manutenção pelo Estado das escolas públicas. Frisou, ainda, a necessidade de verbas do Estado para investimentos em instituições públicas em contribuição ao desenvolvimento da educação pública nacional. Em sua opinião, as entidades particulares possuíam o direito de fundar escolas, mas, no âmbito das normas gerais fixadas pelo Estado, este tinha por obrigação intervir quando necessário na defesa do bem comum, devendo o órgão fiscalizar os títulos escolares legalmente válidos para a vida social.

Para Florestan Fernandes, a condição para a democratização do ensino era a distribuição eqüitativa das oportunidades educacionais nas diversas regiões do país. O Estado tinha por dever assegurar a expansão de todos os níveis de ensino, em especial nas localidades que não possuíam suficiente quantidade de escolas para atender a população em idade escolar.

Era necessária a fundação e equiparação de escolas para uma oferta de educação de qualidade a todos. O país democratizaria o sistema de ensino ao solucionar, primeiramente, as barreiras extra-educacionais, que implicavam sua organização. Dentre estas, pode-se mencionar a insuficiência de instituições educativas, restringindo, assim, o acesso à educação escolar. Desse modo, cabia ao Estado instaurar a criação e manutenção do ensino público.

O estabelecimento de uma educação de qualidade dependia, ainda, da ação prática do educador em sala de aula. Este deveria ter consciência de seu papel decisivo na formação dos indivíduos para a vida em sociedade. O processo

educativo no interior da sala de aula deveria ser regido não para a manutenção das condições de estratificação social, mas para a formação humana e a preparação “não” “alienante” e de “subordinação” para as relações sociais.

A educação e cultura eram elementos indispensáveis para que o indivíduo pudesse usufruir, mesmo que minimamente, devido a outros condicionantes, da democracia no campo social. A formação para o trabalho e a cidadania, nessa perspectiva, curvava-se ao encontro do ideário de uma formação plena do indivíduo para que pudesse participar, por direito, nas instâncias sociais. Para Fernandes, não deveria haver distinção entre a educação a ser ofertada à classe operária e à classe elitizada, ambas precisavam ter a mesma educação, e o trabalhador, inclusive, precisava percorrer, se possível, todos os graus de ensino.

A educação brasileira, na concepção de Florestan Fernandes, apresentava inúmeros problemas, tais como: a inexistência de instituições educativas que ofertassem os diversos níveis de ensino à população; a falta de prédios escolares equipados e de pessoal docente qualificado para ministrar aulas nas escolas; a existência de interesses, valores e de uma filosofia educacional não condizentes com as exigências educacionais da realidade econômica, política e social do país; a oferta de uma educação insuficiente diante das necessidades educacionais do momento; filosofia e métodos pedagógicos inconsistentes com as tarefas do educador na sociedade; a desvinculação entre a atividade de ensino e o ideário de renovação pedagógica para a reconstrução educacional, ideário este almejado por setores interessados na expansão e no aperfeiçoamento do sistema de ensino brasileiro, entre outros.

Enquanto isso, na sociedade, em relação ao público escolar, percebia-se a presença de alto índice de analfabetismo em determinadas regiões brasileiras. Muitas pessoas apenas conseguiam finalizar os estudos elementares da educação primária, e o sistema de ensino existente não era eficaz, uma vez que não assegurava o prosseguimento dos estudos nos níveis posteriores ao primário.

Para Florestan Fernandes, a fundação de instituições de ensino e a capacitação dos profissionais do ensino contribuiria para a diminuição do índice de analfabetismo, visto que, com maior número de instituições de ensino em localidades brasileiras, o ensino estaria mais à disposição da população que precisava ser alfabetizada. Sob esse viés, era preciso ações, na área de

educação, condizentes com as necessidades educacionais da população brasileira.

Em virtude disso, ressaltamos a importância das contribuições de Florestan Fernandes nos debates sobre a educação e o ensino no final da década de 1950 e início de 1960. Suas discussões na imprensa foram significativas para o conhecimento da população sobre aspectos que envolviam a instrução nacional.

Nas diversas atividades profissionais que exerceu, Fernandes defendeu questões de caráter político e social para que a população pudesse ser beneficiada. Dessa forma, conhecer e compreender as discussões de Florestan Fernandes sobre a educação e o ensino brasileiro contribui para a elucidação do debate em torno da organização de um sistema nacional de ensino no país e para a compreensão do modo como esse debate se apresentou à população nacional.

As circunstâncias atuais são outras, mas as discussões abordadas pelo autor naquele momento apresentam-se pertinentes à reflexão na época presente. O autor nos deixou, como legado, as indagações sobre as possibilidades de o ensino escolar integrar os indivíduos em uma formação ativa para a vida e a sociedade; a compreensão acerca das contribuições dos educadores na formação plena dos indivíduos para usufruírem de seus direitos constitucionais; o entendimento sobre a oferta de uma educação “democrática” e de condições democráticas de acesso à educação escolar; e, ainda, reflexões sobre os deveres e compromissos dos órgãos públicos e privados para com a destinação de uma educação de qualidade a todos.

Para Fernandes, a educação escolarizada precisava ocupar uma posição privilegiada na cultura brasileira. Era, assim, necessário que o tema estivesse presente nas discussões sobre as exigências humanas e sociais. Segundo o autor, era preciso pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de mediar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor do seu próprio destino histórico. Do mesmo modo, para ele, fazia-se necessário a concretização de um ensino eficaz, sendo preciso que o educador brasileiro lutasse para atender e pôr em prática uma filosofia educacional construtiva, capaz de promover, por meio da educação, a conscientização do homem para a ação política e social. Nessa ordem de idéias, a escola foi pensada como uma contribuinte na formação e preparação do homem

à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. Tal reflexão deve ser rememorada para que realize mudanças efetivas no ensino, de modo a reverter situações de ineficácias em sua organização que, historicamente, tem sido denunciadas de tempos em tempos.

REFERÊNCIAS

Textos de imprensa

CÂMARA: APROVADO O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES; DEBATES SOBRE A REFORMA TRIBUTÁRIA. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 13 dez. 1961. p. 04.

DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL CONTRA O VETO AO PRESIDENTE. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 17 dez. 1961. p. 30.

DIRETRIZES E BASES: PEDIDA AO PRESIDENTE A OPOSIÇÃO DE VETO. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19 dez. 1961. p. 16.

ENCERRADO ONTEM O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NO PAÍS. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 04 set. 1959. p. 09.

ESCOLA PÚBLICA: APELA PARA OS DEPUTADOS A COMISSÃO ESTADUAL. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 01 dez. 1961. p. 12.

FERNANDES, Florestan. Os educadores e as exigências educacionais do presente. (publicado em O Estado de São Paulo - 14/02/1959) *In*: **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966. p. 540 - 551.

_____. Os escritores e a escola pública / Os escritores e a escola (publicado em O Estado de São Paulo - 21/11/1959). *In*: **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966. p. 374 - 381.

_____. A posição dos escritores (publicado em O Estado de São Paulo - 05/12/1959). *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 86 - 90. (FERNANDES, 1960 a)

_____. Em defesa da escola pública I. (publicado em O Estado de São Paulo - 30/01/1960). *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 104 - 108. (FERNANDES, 1960 a)

_____. Em defesa da escola pública II. (publicado em O Estado de São Paulo - 06/02/1960). *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 109 - 113. (FERNANDES, 1960 a)

_____. Em defesa da escola pública III. (publicado em O Estado de São Paulo - 13/02/1960). *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 113 - 118. (FERNANDES, 1960 a)

_____. Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. (publicado em O Estado de São Paulo - 21/05/1960). *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 184 - 188. (FERNANDES, 1960 a)

_____. O trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. (publicado em O Estado de São Paulo - 28/02/1961). *In*: **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966. p. 404 - 410.

_____. Resistências à mudança social. **O Estado de São Paulo**. Suplemento Literário. São Paulo, 02 dez., 1961 a. p. 03.

_____. Diretrizes e Bases: a sansão do presidente. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 dez. 1961 b. p. 13.

_____. A orientação do Clero Católico (publicado em O Estado de São Paulo 14/04/1962). *In*: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966. p. 419 - 423.

ÍNTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **O Estado de São Paulo**, 07 jan. 1962. p. 18.

MANIFESTO DOS EDUCADORES DEMOCRATAS EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO – mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 de jul. 1959. p. 08.

MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 nov. 1948. p. 05.

NOVOS TEMAS APRESENTADOS NO DEBATE SOBRE O ENSINO. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 03 set. 1959. p. 10.

PROFESSORES INICIAM UM GRANDE DEBATE SOBRE OS PROBLEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 02 set. 1959. p. 09.

SOFREU VINTE E CINCO VETOS O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **O Estado de São Paulo**, 22 de dez. 1961. p. 15.

Bibliografia

AMARAL, Luiz. **Técnica de jornal e periódico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A imprensa co-participe da educação do homem. **Revista Cadernos de História da Educação**. Uberlândia - MG, v. 1, n. 1, p. 59 - 62, jan./dez., 2002.

BARÃO, Gilselene Damasceno. **As contribuições educacionais de Florestan Fernandes**: o debate com a pedagogia nova e a centralidade da categoria educação (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, 2008.

BAHIA, Juarez. O que é notícia. *In*: **Jornal, história e técnica**: as técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990. p. 35 - 48.

BLANCK MIGUEL, Maria Elisabeth. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 111 - 120.

BRASIL (1948). Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948 por uma comissão de especialistas e por iniciativa do então Ministro da educação, Dr. Clemente Mariani. *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 479 - 503. (BRASIL, 1960 a)

BRASIL (1959). Substitutivo ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo Dep. Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 504 - 522. (BRASIL, 1960 b)

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOND, F. Fraser. O jornal: seus objetivos e conteúdo. *In*: **Introdução ao jornalismo**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1962. p. 173 - 188.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. Florestan Fernandes. **Revista Idéias**. Dossiê Florestan Fernandes. Campinas, nº ½, p. 11 - 12, jan./dez., 1997.

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

COSTA, Amilton. **Florestan Fernandes**: a luta pela Reforma Universitária-1964-1969. 2005. 329 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM, Maringá, 2005.

COHN, Gabriel. O ecletismo bem temperado. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 48 - 53.

CUNHA, Marcus Vinícius da . Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 116 - 126, jan./abr., 2004.

_____. Florestan Fernandes, arquiteto da razão. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 219 - 237.

DEBREY, José Carlos. O conceito de cidadania e a educação. **Revista Educativa**. v. 5, n. 1, p. 29 – 46, jan./jun. 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil, anos 60**: O Pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FERNANDES, Florestan. Existe uma crise da democracia no Brasil? **Revista Anhembi**. Ano IV, n. 48. vol. XVI, nov., 1954. p. 450 - 471.

FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do Projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 217 - 306. (FERNANDES, 1960 a)

_____. Dados sobre a situação do ensino. **Revista Brasiliense**, n. 30, p. 67 - 139, jul./ago. 1960 b.

_____. A democratização do Ensino. *In*: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 154 - 165. (FERNANDES, 1960 a)

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora; editora da Universidade de São Paulo, 1966.

_____. (Entrevista) Florestan Fernandes: sobre o trabalho teórico. **Trans/formação (Revista de Filosofia)**. Assis, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, p. 5 - 86, 1975.

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

_____. (Entrevista) Florestan Fernandes: a pessoa e o político. **Revista Escrita/Ensaio**. Ano. IV, n. 8., p. 9 - 39, 1981.

_____. (Depoimento/reportagem) Florestan Fernandes. **Revista Leia**. ano. VII, n. 96., , p. 25, out. 1986.

_____. A formação política e o trabalho do professor. *In*: CATANI, Denise Bárbara *et al* (Orgs.) **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13 - 37.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. **A transição prolongada: o período pós-constitucional**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Memória viva da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 1991.

_____. Reforma Universitária e Mudança Social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, vol. 73, n. 175, p. 523 - 546, set./dez., 1992.

_____. **Tensões na educação**. Salvador: Sarah Letras, 1995 a.

_____. **Em busca do socialismo**. São Paulo: Xamã, 1995 b.

_____. **A contestação necessária**. São Paulo: Ática, 1995 c.

_____. (Entrevista) Florestan Fernandes (por Paulo de Tarso Venceslau). **Rememória: entrevistas sobre o Brasil do século XX**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 223 - 240, 1997.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86, n. 212, p. 125 - 161, jan./abr., 2005.

FERRARI, Márcio. Florestan Fernandes: um defensor da escola democrática. **Revista Nova Escola**. (Coleção Grandes Pensadores). Ano. XXI, n. 189, p. 30-32, jan./fev., 2006.

FRASER BOND, F. O jornal: seus objetivos e conteúdo. *In*: **Introdução ao jornalismo**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1962. p. 173 - 188.

FREITAG, Bárbara. Democratização, Universidade, Revolução. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 163 - 180.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Escola Primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 86, n. 212., p. 95 - 107, jan./abr., 2005.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio - Revista do Mestrado de Educação (UFMS)**. v. 1, n. 1, p. 11 - 15, 1995.

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

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, Ano XXI, nº 55, p. 30 – 41, nov., 2001.

IANNI, Octavio. Sociologia crítica. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 39 - 47.

_____. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. *In*: IANNI, Octávio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo; Expressão Popular, 2004. p. 15 - 73.

KUNCZIK, Michael. (tradução Rafael Varela Jr.). Jornalismo e sociedade. *In*: **Conceitos de jornalismo**. São Paulo: Edusp, 1997. p. 71 - 95.

LACERDA, Carlos. **A missão da imprensa**. São Paulo: Com Arte; EDUSP, 1990.

LEMME, Paschoal. O ensino é privilégio. *In*: **Memórias de um Educador**. Brasília: INEP, 2004 a. vol. 5. p. 103 - 106.

_____. Alguns Princípios de uma educação Verdadeiramente Democrática. *In*: **Memórias de um educador**: Brasília: INEP, 2004 b. vol. 5. p. 117 - 120.

LESSA, Sergio. Trabalho, trabalho abstrato, trabalhadores e operários. *In*: **Marxismo e Ciências Humanas**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 259 - 268.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141 - 176.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *In*: **A Reconstrução Educacional no Brasil**: Ao povo e ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. p. 31 - 75.

MAZZA, Débora. Florestan Fernandes. *In*: **Dicionário de educadores no Brasil**: da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002 a., p. 369 - 381.

_____. A produção sociológica de Florestan Fernandes e suas interfaces com a Sociologia da Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 25 - 41, dez., 2002 b..

_____. **A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional**. Taubaté: Cabral Editora e livraria Universitária, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas: Autores associados, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã**. (I – Feuerbach). São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATUI, Jiron. **Cidadão e professor em Florestan Fernandes**. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Estado e Educação na imprensa em 1889. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 25, p. 106 - 121, mar., 2007a.

_____; _____. Educação, Estado e Sociedade no discurso jornalístico de Rui Barbosa (1889). **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 15, n. 2, p. 41 - 51, dez., 2007 b.

_____; _____. As contribuições de Cecília Meireles para a Leitura e a Literatura Infantil. **Anuário de Literatura (UFSC)**, v. 13, n. 2, p. 05 - 21, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MÉLO, Cristiane Silva. Rui Barbosa e a questão do Ensino Secundário no Diário de Notícias (1889). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 29, n. 2, p. 183 - 193, 2007.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933 – 1974)**. São Paulo: Ática, 1980.

NAGLE, Jorge. Um pensamento para reconstrução. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 187 - 196.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história-1500-2000**. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. O articulista Florestan Fernandes: democracia e educação em tempos de neoliberalismo. *In*: FAVARO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora Federal Fluminense, 2005. p. 149 - 200.

_____. **O articulista Florestan**: ciência e política como base de uma pedagogia socialista (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2006.

ODÁLIA, Nilo. Um marco na historiografia brasileira. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 236 - 241.

PAULO NETTO, José. A recuperação marxista da categoria revolução. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 292 - 305.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

PORTO, Sérgio Dayrell (Org.). **O jornal**: da forma ao sentido. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Florestan Fernandez: una biografía completa. **Estudos Avançados**. Presença de Florestan Fernandes. v.10, n. 26, p. 63 - 69, jan./abr., 1996.

REZENDE PINTO *at al*. Um olhar sobre os indicadores de Analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, n. 199, p. 511 - 524, set./dez., 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

SANT' ANNA, Carlos. Abertura da série memória viva da educação brasileira. *In*: FERNANDES, Florestan. **Memória viva da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 1991. p. 15 - 17.

SACHETTA, Vladimir. Florestan Fernandes: o sociólogo militante. **Estudos Avançados**. Presença de Florestan Fernandes. v.10, n. 26, p. 51 - 62, jan./abr., 1996.

_____. De Vicente a Florestan: sempre ao lado do povo. *In*: IANNI, Octávio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo; Expressão Popular, 2004. p. 7 - 11.

SANTOS, Robinson dos. **Saber e compromisso**: Florestan Fernandes e a escola pública. Passo Fundo: UPF, 2002.

SANFELICE, José Luiz. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005 a. p. 177 - 185.

_____. Educação, trabalho e ética. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005 b. p. 123 – 135.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se Realizam**: O Debate sobre a Educação do Povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: EDUEM, 1998.

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

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

_____. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004 a. p. 3 - 12.

_____. O legado educacional do longo século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2004 b. p. 9 - 57.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007 a.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152 - 180, jan./abr., 2007 b.

SILVA LUCENA, Maria de Lurdes Almeida e; NETO, Wenceslau Gonçalves. História, imprensa e educação: um estudo sobre o pensamento educacional em Uberlândia através do Jornal “A Tribuna” (1930-1942). **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR - "Sociedade, Estado e Educação: um balanço do século XX e perspectivas para o século XXI"**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; Campinas: UNICAMP, 2008. p. 1 - 20.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O sociólogo da mudança e o militante da transformação. *In*: D'INCAO, Maria Angela (Org.) **O saber militante**: ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987. p. 197- 206.

SOUZA, Alberto de Mello e. **Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999 a.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editota UFRJ, 1999 b.

VICCHIATTI, Carlos Alberto. **Jornalismo: Comunicação, literatura e compromisso social**. São Paulo: Paulus, 2005.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação**: Ensino e Liberdade. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BUFFA, Éster. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

BRZEZINSKI, Íria (Org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura, relações e mediações. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

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

DOSSIÊ FLORESTAN FERNANDES. **Revista Idéias** – Revista do Instituto de filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP, ano 4. nº ½, jan./dez., 1997.

DOSSIÊ PRESENÇA DE FLORESTAN FERNANDES: Estudos Avançados, v. 10, n. 26, jan./abr., 1996.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

FERNANDES, Florestan. Introdução. *In*: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: história**. São Paulo: Ática, 1984. p. 9 - 143.

_____. As mudanças sociais no Brasil. *In*: IANNI, Octávio. **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 221 - 271.

_____. Nova sociedade e novo homem *In*: IANNI, Octávio. **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo; expressão Popular, 2004. p. 451 – 507.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

LEMME, Paschoal. Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: **Memórias de um educador/Paschoal Lemme** vol. 5. Brasília: INEP, 2004. p. 107 – 111.

LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da. **O público e o privado na história da educação brasileira: Concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, UNISAL, 2005.

NEIDSON, Rodrigues. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Dez anos sem o mestre. *In*: **Observatório da imprensa**. Disponível em:
<<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=341MEM001>>
Acesso em: 30 jan. 2009.

PEREIRA, Maria Arleth. Fundamentos da política educacional: estudo das relações da educação com o Estado e Sociedade. *In*: **Educação** (Revista do Centro de Educação da universidade Federal de Santa Maria). Rio Grande do Sul (Santa Maria): Santa Maria, v. 15, n. 2, p. 7 - 22, 1990.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, V. 8, n. I, p. 23 - 46, jan./jun. 2006.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 213 – 223.

SOUZA, Rosa Fátima de *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs.). **A Reorganização do Campo Educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

SUMÁRIO DO CURRÍCULUM DE FLORESTAN FERNANDES¹

Nascido em 22 de julho de 1920 na cidade de São Paulo; casado com Myriam Rodrigues Fernandes; cinco filhas e um filho; oito netas, quatro netos, um bisneto e uma bisneta.

Faleceu em 10 de agosto de 1995, seis dias após ter sido submetido a uma operação de transplante de fígado no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Aprendizagem

- Curso primário incompleto (até terceiro ano): Grupo Escolar Maria José, Bela Vista, São Paulo.
- Cursos secundário e colegial (Curso de Madureza), sob o artigo 100: Ginásio Riachuelo (anos letivos de 1938, 1939 e 1940).
- Curso superior: Ciências Sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (anos letivos de 1941, 1942 e 1943). Licenciatura no curso de Didática e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP no letivo de 1944)
- Curso de pós-graduação em Sociologia e Antropologia: Escola Livre de Sociologia e Política, São Paulo (anos letivos de 1945 e 1946).

Títulos acadêmicos

- Mestre em Ciências Sociais (Antropologia): Escola Livre de Sociologia e Política (1947), com a tese *A organização social dos Tupinambá*.
- Doutor em Ciências Sociais (Sociologia): Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1951), com a tese: *A função social da guerra na sociedade Tupinambá*.
- Livre-docente: Cadeira de Sociologia I, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1953), com a tese *Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista e Sociologia*.
- Professor titular: Cadeira de Sociologia I Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1964), com a tese *A integração do negro na sociedade de classes*.

¹ Levantamento realizado por Vladimir Sacchetta e atualizado em dezembro de 1995.

Cargos ocupados

- Segundo-assistente da cadeira de Sociologia II da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1/3/1945 a 27/11/1952).
- Primeiro assistente da cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (27/11/1952 a 31/12/1954).
- Professor contratado da cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1/1/1954 a 23/2/1965).
- Professor catedrático efetivado por concurso de títulos e provas, a partir de 23/02/1965. Afastado sob aposentadoria compulsória, com vencimentos proporcionais ao tempo de serviço, em 24/4/1969, por aplicação do Ato Institucional nº5 pela ditadura militar.
- Vários: Visiting-scholar na Columbia University (último semestre de 1965 a janeiro de 1966); professor de Sociologia, como Latin American in Residence, na Universidade de Toronto (1969/1970). Professor titular na Universidade de Toronto a partir de 1970; resignou, em fins de 1972, para regressar ao Brasil. Professor de cursos de extensão cultural no Instituto Sedes Sapientiae (1976 e 1977); professor contratado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, último trimestre de 1977. Visiting-professor na Yale University, primeiro semestre de 1977. Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.

Atividade parlamentar

- Deputado Federal A etnologia e a sociedade no Brasil Constituinte pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no período de 1987 a 1990.
- Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), reeleito para o período de 1991 a 1994.

Trabalhos publicados²

- Karl Marx, *Contribuição à crítica da economia política*, tradução e introdução. São Paulo, Flama, 1946.
- *A organização social dos Tupinambá*, São Paulo, Instituto Progresso Editorial, 1949; 2^a. ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- *A função social da guerra na sociedade tupinambá*, São Paulo, Museu Paulista, 1952; 2^a. ed., São Paulo, Pioneira/Edusp, 1970.
- *Ensaio sobre aspectos da formação e desenvolvimento das Ciências no Brasil*, São Paulo, Anhembi, 1958.

² Com exceção de livros de múltipla autoria e de colaboração em jornais e revistas. Tal colaboração foi iniciada em 1943, chegando a ter continuidade, por longo tempo, em *O Estado de S. Paulo*, *Folha da Manhã*, *Folha de S. Paulo*, desde 27/10/80 e *Jornal do Brasil*, desde 25/9/87, *Jornal de Brasília*, desde 25/9/88.

- *Negros e brancos em São Paulo*, em colaboração com Roger Bastide, ed. Independente, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959; 3^a. ed., 1971. Publicação prévia, Revista Anhembi, 1953, ed. original, com outros trabalhos de vários autores, São Paulo, Editora Anhembi, 1955.
- *Mudanças sociais no Brasil*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960; 2^a. ed., refundida, com um ensaio global introdutório, 1974, 3^a.ed., 1979.
- *Ensaio de sociologia geral aplicada*, São Paulo, Pioneira, 1960; 2^a. ed., 1971; 3^a. ed., 1976.
- *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, São Paulo, Anhembi, 1961; 2^a. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.
- *A Sociologia numa era de revolução social*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1962; 2^a. ed. reorganizada e ampliada, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- *A integração do negro na sociedade de classes*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1964; 2^a. ed., em dois volumes, São Paulo, Dominus/Edusp 1965; 3^a.ed., em dois volumes, Ática, 1978.
- *Educação e sociedade no Brasil*, São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.
- *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967; 2^a. ed., 1967, reimpressão, 1972; 3^a. ed., Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978; 4^a. ed., T.A Queiroz, Editor, 1980.
- *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*, Rio de Janeiro, Zahar, 1968; 2^a. Ed., 1972, 3^a. Ed., 1975, 4^a. Ed., T.A Queiroz, Editor, 1980.
- *The Latin American in residence lectures*, Toronto, University of Toronto, 1969/1970.
- *Elementos de sociologia teórica*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970; 2^a. ed., 1974.
- *O negro no mundo dos brancos*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
- *Comunidade e sociedade no Brasil* (como organizador). Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972, 2^a. ed. 1975.
- *Comunidade e sociedade* (como organizador). Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.
- *Comunidade e sociedade* (como organizador), todos ainda inéditos.
- *La classes sociales em América Latina* (em co-autoria com N. Poulantzas e A. Touraine) México, Siglo Veintiuno Editores, Unam, 1973; publicado no Brasil como *As classes sociais na América Latina*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, Rio de Janeiro, Zahar, 1973; 2^a. ed., 1975: 3^a. ed., 1981.
- *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*, Petrópolis, Vozes, 1975.
- *A revolução burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975; 2^a. Ed. 1976; 3^a. ed., 1981.
- *A universidade brasileira: reforma ou revolução?*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1975; 2^a. ed., 1979.
- *Circuito fechado. Quatro ensaios sobre o "Poder Institucional"*, São Paulo, Hucitec, 1976; 2^a. ed., 1977.

- *A sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*, Petrópolis, Vozes, 1977; 2ª. ed., 1980.
- *A condição de sociólogo*, São Paulo, Hucitec, 1978.
- *O folclore em questão*, São Paulo, Hucitec, 1978.
- *Lênin, organização e introdução* (p.7-49), São Paulo, Ática, 1978 (duas edições).
- *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana*, São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1979.
- *Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”*, São Paulo, Hucitec, 1979.
- *Brasil: em compasso de espera*, São Paulo, Hucitec, 1980.
- *A natureza sociológica da sociologia*, São Paulo, Ática, 1980.
- *Movimento socialista e partidos políticos*, São Paulo, Hucitec, 1980.
- *Poder e contra-poder na América Latina*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- *O que é revolução?*, São Paulo, Brasiliense, 1981 (seis edições).
- *A ditadura em questão*, São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1982 (duas edições).
- *K. Marx – F. Engels: história, organização e introdução* (p. 9-143), São Paulo, Ática, 1983.
- *A questão da USP*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- *Que tipo de república?*, São Paulo, Brasiliense, 1986 (três edições).
- *Nova República?*, Rio de Janeiro, Zahar, 1986 (três edições).
- *O processo constituinte*, Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1988.
- *A Constituição inacabada, vias históricas e significados*, São Paulo, Estação Liberdade Editora, 1989.
- *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez, 1989.
- *Pensamento e ação: O PT e os rumos do socialismo*, São Paulo, Brasiliense, 1989.
- *O significado do protesto negro*, São Paulo, Cortez, 1989.
- *A transição prolongada*, São Paulo, Cortez, 1990.
- *As lições da eleição Brasília*, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1990.
- *Depoimento, in memória viva da educação brasileira*, I, Brasília, Inep, 1991.
- *O PT em movimento – contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.
- *Reflexão sobre o socialismo e a autoemancipação dos trabalhadores*, São Bernardo do Campo, Departamento de Formação Política e Sindical, Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, 1992.
- *Parlamentarismo: contexto e perspectivas*, Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação, 1992.
- *LDB: impasses e contradições*, Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1993.
- *Democracia e desenvolvimento – a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual*, São Paulo, Hucitec, 1994.
- *Consciência negra e transformação da realidade*, Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, 1994.
- *Tensões na educação*, Salvador, Sarah Letras, 1995.
- *A contestação necessária*, São Paulo, Ática, 1995.

- *Em busca do socialismo*, São Paulo, Xamã, 1995.
- *Brasil 1986/1994: atraso e modernidade*, Salvador, Sarah Letras (em organização).
- O pensamento político de Marighella, in *Anais do Seminário sobre Carlos Marighella*, Salvador, UFBA, (em organização).

Trabalhos publicados em outras línguas, como tradução

- *La guerre et le sacrifice humain chez les Tupinambá*, tradução de Suzanne Lussagnet, publicado e editado em separata por *Journal de La Société des Americanistes*, Paris, Musée de L'Homme, 1952.
- *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*, México, Una, sd (em espanhol).
- *The negro in Brazilian society*, Tradução de Jacqueline D.Skies, A.Brunel e Arthur Rothwell, editado por Phyllis B. Eveleth, New York/Londres, Columbia University Press, 1969 e, como *paperback*, New York, Atheneum, 1971.
- *Die Integration des Negers in die Klassengesellschaft*, v. I, Verlag Gehlen, Bad Homburg v.d.H, Berlin/Zürich, 1969 (tradução de Dr. Jrgen Grabvener); v. 2, Wilhelm Fink Verlag, Munchen, 1977 (tradução de Angela Dulle).
- *La revolución burguesa en Brasil*, tradução de Eduardo Molina, México, Siglo Veintiuno Editores, 1978.
- *Reflections on the Brazilian counter-revolution*, organizado com introdução de Warren Dean, Armonk, New York, M. E. Sharpe, Inc., 1981.

Obras a seu respeito

- Bárbara Freitag, *Die Sozio-Okonomische Entwklung Brasiliens ans der Sicht Eines Brazilianischen Sozialwissenschaftlers*, Saabruchen 1969, Verlag der SSIP-Schriften D. Breitenbach, Saarbrucken Universitat.
- Octávio Ianni (organizador), *Florestan Fernandes*, São Paulo, Editora Ática, 1986.
- Maria Ângela D'Incao (organizadora), *O saber militante. Ensaio sobre Florestan Fernandes*, São Paulo, Unesp/Paz e Terra, 1987.
- Gabriel Colins, Padrões e dilemas: o pensamento de Florestan Fernandes, in R.Moraes, R. Antunes e V.B. Ferrante (orgs.), *Inteligência brasileira*, São Paulo, Brasiliense, 1989, p.125-148.

Distinções e Prêmios

- *Prêmio Temas Brasileiros*, Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1944 (com o trabalho *As Trocinhas do Bom Retiro*. Seleccionador e Julgador: Professor Roger Bastide).
- *Prêmio Fábio Prado*, 1948.
- *Medalha Silvio Romero*, Prefeitura do Rio de Janeiro, DF, 1958.
- *Título de Cidadão Emérito*, conferido pela Câmara Municipal de São Paulo, (24/4/1961).
- *Prêmio Jabuti de Ciências Sociais*, 1963.
- *Prêmio Sociedade Brasil-Israel*, São Paulo, 1966.
- *Prêmio The Anisfield-Wolf Award in Race Relations for 1969* (Cleveland Foundation sponsored by the Saturday Review) Comitê selecionador e julgador em 1969: Ashley Montagu, chairman, Oscar Handlin e Peal Buck).
- *Professor Emérito*, Universidade de São Paulo, 1985.
- *Doutor Honoris Causa*, Universidade de Utrecht, 1986.
- *Prêmio Estácio de Sá*, categoria Ciência, Governo do Estado do Rio de Janeiro, 1989.
- *Doutor Honoris Causa*, Universidade de Coimbra, 1990.
- *Ordem Nacional do Mérito Educativo*, grau de Grande Oficial, Ministério da Educação, 1993.
- *Prêmio Almirante Álvaro Alberto/Ciências Humanas*, Secretaria de Ciência e Tecnologia da Presidência da República/CNPQ, 1993.
- *Cidadão Honorário de São Carlos*, Câmara Municipal de São Carlos, 1994.
- *Ordem de Rio Branco*, grau de Grande Oficial, Ministério das Relações Exteriores, 1995.
- *Cidadão Honorário de Brasília*, Câmara Legislativa do Distrito Federal (homenagem póstuma), 1995.

ANEXO B

“EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA I”

(Artigo de autoria de Florestan Fernandes / 30 de janeiro de 1960)

Há pouco tempo, tive a oportunidade de escrever dois artigos sobre os perigos que estão ameaçando a escola pública no Brasil, tratando das obrigações intelectuais e morais dos escritores diante do assunto. Agora, volto à carga para apontar alguns desses perigos – aqueles que Lobato chamaria de “arrepiar os cabelos” – com o intuito de mostrar que os escritores precisam agir, de fato, com verdadeira energia e destemor, se quiserem prestar serviços reais à custa da democratização do ensino e da cultura no Brasil. Nestes artigos pretendo situar somente três grupos de questões básicas, relacionadas com as obrigações do Estado Democrático perante a educação particular, com os deveres do mesmo Estado na administração do ensino e com o uso dos recursos públicos na educação.

Na celeuma que se levantou, para justificar um esdrúxulo substitutivo ao projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, elaborado pelo ilustre educador Antônio de Almeida Júnior, aventou-se a idéia de que a atual situação não é “democrática”. Segundo os propugnadores desta idéia, o Estado empenharia seus recursos na manutenção da escola pública, deixando a escola particular ao abandono; o que “não seria democrático”, já que todos contribuem para as rendas do Estado e somente os freqüentadores da escola pública tirariam algum proveito do seu quinhão. Para operar “democraticamente”, o Estado deveria distribuir com equidade a parcela de suas rendas destinadas à educação, beneficiando por igual a “escola particular”. Além disso, levantou-se um novo espantalho, que implicitamente condena a filosofia política do governo: trata-se da atribuição de “educar” – a quem ela cabe: à família ou ao Estado? Os mesmos círculos firmaram o princípio de que a prioridade da educação cabe à família e que o Estado não deve pretender nem possuir nenhum “monopólio” nesse terreno.

Ambos os pontos foram lançados à discussão com muita má fé. Todos sabemos que não contamos com um Estado Democrático no Brasil. Na verdade, apenas dispomos de uma fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado. Os democratas brasileiros são coerentes e lutam pela democracia quando defendem concretamente essa fórmula. Em outras palavras, a democracia está em plena elaboração na sociedade brasileira: o Estado Democrático é algo que construiremos nos próximos anos, se soubermos merecê-lo e realizá-lo. No entanto, a fórmula existe e inspira o comportamento político dos homens. Isso explica porque certas coisas podem acontecer e porque o Estado Brasileiro não tem forças para se defender dos que se servem da ideologia democrática (ou do “idealismo da constituição”) para atacar a democracia em seus alicerces e para conduzir o governo para os modelos antidemocráticos fornecidos pelo corporativismo. O certo é que isso está acontecendo. Grupos dotados de enorme poder e influência, estão usando esse poder e essa influência destrutivamente. Primeiro, para tirar proveito imediato: em ascendências política e administrativa, em benefícios indevidos,

em autonomias injustificáveis ou mesmo em dinheiro; depois através dessas mesmas medidas: para desmoralizar o princípio democrático do governo e para manter ou aumentar as velhas contradições brasileiras de um Estado Democrático na forma, como carapaça de um Estado Autoritário de fato. Em suma, essas forças estão agindo, deliberada e organizadamente, contra as tendências ao desenvolvimento, ao fortalecimento e ao aperfeiçoamento das instituições democráticas. E estão favorecendo, deliberada e organizadamente, a recuperação dos anacrônicos modelos estamentais de concepção de mundo e dos antigos padrões de dominação patrimonialista, tentando restabelecer privilégios e legitimar direitos desiguais. Com base na situação econômica, social ou política de certos círculos sociais ou com fundamento em tradições que não são compatíveis com a Democracia.

A conclusão que se pode tirar é que agem assim porque o Estado Democrático está em formação. Se contássemos com um Estado Democrático, a simples consciência cívica dos cidadãos oporia temível barreira ao atrevimento dessas forças retrógradas. Se esta falhasse, os mecanismos inerentes ao funcionamento do Estado Democrático impediriam semelhantes manobras. Não existiriam deputados que se prestassem aos papéis de Judas da Democracia. Nem outros deputados, de várias agremiações políticas que transacionassem em torno de propósitos tão destrutivos e inconfessáveis. Nem um Executivo que abaixasse a cabeça a poderes políticos invisíveis, de instituições econômica ou tradicionalmente mais fortes que o Estado. Nada disso aconteceria, porque pura e simplesmente não poderia acontecer! Na fraqueza de um Estado Democrático em formação encontramos a explicação de ocorrências dessa gravidade- porque todos são tíbios para promover a defesa dos princípios e dos valores em que se assenta a Democracia. Mais tíbios que todos, aqueles que, por sua responsabilidade e posição na estrutura do poder, deveriam ser os advogados zelosos do próprio Estado Democrático – os vereadores, os deputados, os senadores, os governadores, o presidente da República, e com eles os políticos profissionais, que se agitam no seio dos partidos, nas secretarias ou nos ministérios de Estado. Todos transacionam através da Democracia; poucos a servem com fé com coragem e com espírito cívico. Daí a audácia dos inimigos da Democracia e também a sua ousadia: por que não? Será Estado Democrático o que entendemos. Não somos ou pelo menos não representamos a maioria? Temos, portanto o direito e até o dever de exigir o nosso quinhão, que as coisas se façam de acordo com o imperativo de nossa vontade, só assim estaremos numa democracia!!!

Cabe-nos responder a essas forças – com palavras ou também com truculência. Elas provam que a Democracia, no Brasil, não está sendo representada e defendida pela maioria. A pequena minoria de pessoas que sente deveres fundamentais perante a Constituição que rege a nossa vida pública e inspira o nosso comportamento político. É uma minoria desamparada, que não conta nos combates sequer com os poderes constituídos e que administram a coisa pública. Por isso, ela precisa estar alerta e ser vigilante. Não pode cruzar os braços e deixar passar... Se fizer isso, seremos tragados por uma hidra de sete cabeças: o “coronelismo” não morreu no Brasil. Ele ressuscita em toda a parte e a cada passo, até nas cidades grandes e nas metrópoles, sob mil disfarces. Diríamos que a dominação patrimonialista está travando sua última batalha, aquela que separará de vez o passado do futuro.

Mas, isso não é consolo, porque seus representantes se mostram mais fortes, mais aguerridos, mais organizados e mesmo mais numerosos que seus adversários. Os debates e os sucessos relacionados com o projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* puseram-nos diante dessa tremenda realidade, que não devemos ocultar ou subestimar.

Contudo, existem fraquezas que se convertem em forças poderosas e terríveis. Mal andam os círculos que se achegam às cinzas; podem ter sobrado brasas para reacender a fogueira fugidia, que produziu a nossa Primeira República. É de estarrecer o silêncio e a inanidade que nos cercam. Só um punhado de educadores se ergueu diante de uma ameaça, que é um símbolo. E tiveram de enfrentar a indiferença, o opróbrio da calúnia ou a dissensão mal dissimulada atrás de interesses palpáveis. Milhares de professores das escolas primárias ficaram calados; centenas de professores das escolas secundárias ficaram calados; dezenas de professores das escolas superiores ficaram calados. Todos se calaram: os jornalistas, os políticos, os chefes de família e até os operários das metrópoles, cujos sindicatos permanecem mudos. Os operários que não poderiam calar: por precisarem de mais e de melhor educação para seus filhos e por ser vital para eles o progresso da Democracia. Contudo, é o caso de indagar-se, até quando e até onde ficarão calados? Será bom que fiquem calados? O que farão quando não mais ficarem calados? Uma força insopitável adormecida não é menos temível que uma força insopitável atuante; ao contrário, é mais perigosa e destrutiva. O que se está provocando, com alguma sanha, não honra a sagacidade política dos adversários da Democracia. Cada qual coloca mais uma acha ao fogo, deixando a explosão da caldeira para o que vier em seguida. Nos países da Europa, o mesmo embate encontrou combatentes. Combatentes de seus propósitos. Dias melhores virão! Em nosso país, quando os combatentes afluírem as coisas estarão maduras para pôr um ponto final a um período histórico, de transação entre a República e uma Ordem Política estável, de natureza democrática. Sob este aspecto, não sei mesmo se os adversários da Democracia trabalham por si e para si: auxiliam cegamente um processo que está em marcha, que não será detido e que não poderá ser detido por nenhuma espécie de Reação.

Por isso, podemos e devemos pensar com serenidade na situação que se está querendo criar. As duas questões enunciadas acima, para justificar e dar sentido à oposição contra a escola pública são ridículas. O Estado Democrático – por sua própria natureza – tolera e ampara a existência autônoma de sistemas educacionais particularistas. Chega, mesmo, a fixar-se limites extremos de acomodação, ao admitir a persistência de valores e de princípios antidemocráticos, incorporados às subculturas transmitidas através dos sistemas educacionais particularistas. Contudo, seria pervertê-lo estender suas obrigações a ponto de confundir irremediavelmente, as fronteiras existentes entre o “público” e o “privado”, o que ocorreria se ele tivesse de subvencionar também os sistemas particularistas de educação. Tal “Estado” não seria democrático, mas um Frankenstein, uma monstruosidade incapaz de existência autônoma e de sobrevivência no tempo. Doutro lado, o Estado Democrático não se opõe à Família. Não disputa dela nem sequer prioridade no direito de “educar a prole”. O que ele não pode aceitar, sem vocação definidamente suicida é admitir o direito de sobrepor concepções particularistas aos princípios universais do Estado Democrático. Conceber o contrário

equivale a identificar o Estado Democrático com uma entidade abstrata heteronímica, subordinada aos interesses e aos valores de uma miríade de subunidades, que dele fazem parte e que a ele devem integrar-se politicamente. Portanto, embora o Estado Democrático se distinga do Estado Totalitário pela inexistência de uma filosofia educacional rígida, isso não significa que ele prescindia de um conjunto mínimo de princípios relacionados com a educação do homem. Isso é patente na proibição de consentir à família o direito de não educar a prole, algo menos prejudicial à coletividade que o direito da família de educar a prole em detrimento do estilo democrático de vida. Ambas as questões foram colocadas de modo capcioso, com o fito de confundir os espíritos e facilitar a aceitação de princípios ou de interesses que não podem ser patrocinados pelo Estado Democrático, mesmo que ele seja a nossa Terceira República.

ANEXO C

“EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (II)”

(Artigo de autoria de Florestan Fernandes/06 de Fevereiro de 1960)

É verdade que o Estado Democrático tem dispensado um tratamento totalitário à escola particular? Essa pergunta os brasileiros precisam endereçar aos que alegam ser democrático abrigar a escola particular sob as asas e os recursos do Governo. Cada país possui suas peculiaridades econômicas, políticas e culturais. No terreno da educação, a peculiaridade histórica do Brasil é que um Estado liberal criou e fortaleceu um amplo sistema oficial de ensino. Aqui, entramos diretamente no cenário moral da vida moderna. O Estado assumiu encargos pesados, mas fez uma obra que, com todos os seus defeitos e inconsistências, é gigantesca. E note-se: não se trata de algo gigantesco pelo que foi realizado. O empreendimento é gigantesco pelo que representa como *tendência*, como ânimo de preservar em dada orientação, de continuar uma empresa que pode ser alargada, refundida e melhorada. Em outras palavras, é *uma obra gigantesca pelo espírito que a anima*. Paradoxalmente, um dos Estados liberais mais fracos e indefesos, tentou realizar e conseguiu sucesso apreciável na aplicação dos princípios liberais da laicização do ensino e da democratização da cultura. Os brasileiros têm pouco de que se orgulhar. O que o Brasil fez, na esfera da educação, pode causar-nos orgulho! Há milhões de analfabetos no Brasil. Não temos uma boa escola primária; não dispomos de uma boa rede de ensino secundário, profissional e superior; não contamos com número suficiente de professores bem formados para todas essas escolas, etc. No entanto, temos – pelo menos tínhamos até a Terceira República veremos o que acontecerá daqui por diante – algo de valor inestimável. Uma filosofia oficial não expressa mas imperativa, laicista em sua natureza e laicizante em sua operatividade, no tocante aos assuntos de ensino.

O que se ataca e o que se destruirá, se o substitutivo da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, passar como está, é essa filosofia oficial não expressa. O liberalismo produziu pouca coisa útil no Brasil. Além do “idealismo constitucional”, sua melhor obra e realização parece ser essa filosofia educacional. Ela não nos torna apenas “modernos”: ela nos coloca em condições de lutar pelo progresso intelectual, de por em prática uma política de democratização do ensino realizável no âmbito de nossas posses e de construir um sistema educacional aperfeiçoável de modo contínuo, capaz de expandir-se, de melhorar e de servir ao maior número sob o requisito de um mínimo de qualidade e de um máximo de respeito pelos valores supremos da cultura. Poucos países novos e mesmo muitos países velhos não atingiram idêntico êxito, por diferentes motivos. Supõe-se que nenhum país, politicamente maduro, mandasse às urtigas um bem dessa ordem, simplesmente para atender às exigências ou à ganância de círculos sociais que sempre se empenharam contra esse mesmo bem, que o toleraram - mas que não aprenderam a respeitá-lo e que, na primeira oportunidade, agem abertamente para solapá-lo e para destruí-lo. Só a dispusesse, em seu lugar,

de um bem de ordem mais complexa, melhor e capaz de proporcionar efeitos mais ricos aos que com ele se identificam ou dele compartilham.

Todavia, verifica-se que o princípio vital de nossa política educacional oficial está sendo posto de lado, sem maiores considerações, sequer perante a verdade dos fatos. Assim, no artigo 4º, do mencionado substitutivo lê-se: “É assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino”. É de pasmar! O Estado Democrático, que assegurou a existência e garante a livre expansão da escola particular, recebe a qualificação de um Estado sub-repticiamente totalitário, de um Estado que precisa ser coibido da ambição de praticar e mesmo “favorecer o monopólio do ensino”! É o caso de perguntar-se com o devido respeito mas com indisfarçável azedume, aos senhores deputados: que consciência alcançaram de sua condição, eleitos que foram pelo mecanismo democrático de delegação de poderes? Como podem, então, não só tolerar mas consagrar a opinião de que o Estado que representam e no qual atuam como um dos poderes fundamentais seja acoimado de antidemocrático ou de totalitário – de um Estado que precisa disciplinar as suas forças, para não as utilizar de modo negativo e nefasto? Doutro lado, nem é preciso acentuar que se trata de um sofisma. O ensino particular nunca foi ameaçado no Brasil – nem poderia sê-lo, já que a pobreza da Nação limitou o alcance das iniciativas oficiais na esfera do ensino e devido à própria força numérica de uma das crenças confessionais do País. Ao contrário, ele foi reconhecido e protegido pelas leis, colhendo mesmo contínuos benefícios, legais e até ilegais, dos poderes públicos – da isenção tributária a favores diretos, na doação de terrenos, de equipamentos e de recursos ou em subvenções de várias espécies, de que se beneficiam principalmente muitas escolas católicas.

Em outras palavras, o Estado Democrático, que tolerou e amparou a coexistência da escola pública e da escola particular, acaba sendo acusado de pretender destruir a segunda para beneficiar ou alargar a primeira. De minha parte, não nego que tenho decidida predileção pela alternativa. A realidade, porém, é que o Estado brasileiro nunca pretendeu, até o presente, “favorecer o monopólio do ensino” e não está em condições de suportá-lo economicamente em nossos dias. Então, estamos diante de uma garantia para o futuro? Seria ridículo ou trágico pensar nisso. Todos sabemos que alteração da ordem social e política acarretaria a anulação dos princípios jurídicos que regem o funcionamento do regime existente. O preceito tem outro fim. Procura-se confundir as consciências, para obter compensações maiores. O Estado que admite, através de seus legisladores, que ele possui propósitos ilegítimos, é um Estado que se acovarda e que aniquila. No bôjo de toda essa discussão existe, portanto, vasta conspiração contra a ordem política consagrada pela Constituição. Os objetivos imediatos dessa tortuosa confusão deliberada são evidentes: a desmoralização sagaz do próprio regime. O deputado que admite a legitimidade daquela “inócua” e “pequena” restrição ao Estado Democrático, deixa de inspirar-se na Democracia e está apto para transigir em outros pontos fundamentais.

Foi o que aconteceu! Em bloco, o substitutivo do projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* perfilha uma filosofia da educação, que lhe é imanente, avessa à educação democrática. Tal coisa é evidente:

implicitamente, na generalidade dos “fins” estatuídos da educação (conforme artigo 1º, no qual não se preceituam os alvos bem conhecidos da educação em um regime democrático): explicitamente, nos artigos 2º e 3º (“Do Direito à Educação”), nos quais as conceituações próprias ao Estado Democrático foram substituídas por outras, presumivelmente adequadas ao Estado Corporativo. O propósito de “infiltrar” os “direitos da família” na educação dentro do projeto vincula-o inegavelmente a uma ideologia política extrademocrática – para não dizer abertamente antidemocrática. Vendo-se as coisas desprevenidamente, pareceria uma operação semântica sem maiores conseqüências. Uma espécie de homenagem a valores básicos à Igreja Católica, dos quais compartilham a maioria dos brasileiros. No fundo, porém, ocorre uma subversão. O Estado Democrático deixa de consagrar a filosofia da educação que lhe é própria, substituindo-a por outra que lhe é adversa, embora professada, confessionalmente, por quase toda a Nação.

Desse ângulo, torna-se fácil compreender como e porque se consentiu em uma iniciativa revolucionária – pois é revolucionária a substituição da filosofia oficial, imperante até hoje nos assuntos de educação, pela nova concepção amorfa e compósita das atribuições educacionais dos poderes públicos brasileiros – que representa uma perda para o País e para o regime vigente. O legislador, que não tem o condão de defender as prerrogativas do Estado Democrático, também se transforma em advogado precário de uma filosofia democrática da educação. Aparentemente, tudo “está bem”, desde que todas as partes saiam satisfeitas do jogo político. O drama é que, nesse jogo político, os lances dizem respeito à substância de Democracia e às possibilidades de realizá-la através da preparação de personalidades democráticas. A julgar pelo substitutivo que irá a plenário, o primeiro turno foi perdido por aqueles que deveriam saber isso que tinham o dever específico de impedir a negociação em torno de coisas que não são negociáveis. De qualquer forma, os adversários da escola pública souberam “manobrar” e “negociar” os seus defensores e os que defendem algo mais importante, que está por trás dela, a filosofia democrática da educação, é que não souberam manter-se senhores do terreno e dos princípios que deviam sobrepor a qualquer discussão.

É claro que as transações impossíveis arruinam os que as fazem. No caso, o Estado Democrático privou-se de salvaguardar suas funções no estabelecimento da política educacional, na administração do sistema educacional e até no emprego de seus recursos destinados à educação. De comparsa insatisfeita, a escola particular passa a agente principal, ficando o Estado na triste condição de um sócio-comanditário privado do direito aos juros do capital. É o que se infere dos artigos ordenados sob IV e XII, especialmente, mas que se patenteia desde o início, com aquela ressalva de que lhe fica proibido o “monopólio da educação” e pelo texto do não menos sibilino artigo 5º, que o leitor deve interpretar por si mesmo: “É assegurada às escolas públicas e às particulares igualdade de condições: a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino; b) pelo reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares autorizados e conhecidos”. A moral da História parece elementar: o Estado Democrático que transige na defesa ou na aplicação da filosofia democrática da educação vê disputadas tôdas as funções

que lhe compete desempenhar no estabelecimento da política nacional de educação, na administração do sistema de educação nacional e até na fiscalização do emprego de recursos concedidos generosamente às escolas particulares. Cedendo no essencial, converte-se numa ficção: O Estado inerte e inoperante, que não tem meios para preparar o homem para ser cidadão, segundo os modelos e os princípios da educação democrática.

ANEXO D

“EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA (III)”

(Artigo de autoria de Florestan Fernandes/13 de Fevereiro de 1960)

Seria vão e ilusório afirmar-se que o Estado brasileiro tenha conseguido desenvolver uma administração do sistema nacional de educação adaptada às exigências de uma ordem social democrática. Estamos bem longe disso e os educadores já apontaram, fartamente, as razões desse fato. No entanto, apesar das peias “burocráticas” e das insuficiências, ele atende ao mínimo desejável e esperável em um país como o Brasil e impede o pior, a degradação desbragada do ensino e a inércia paralizadora. O nível intelectual médio da população não tem favorecido a emergência de pressões, no sentido de melhorar e reformar tal sistema administrativo. As pressões mais fortes possuem conteúdo tradicionalista e conservantista, situando-se quase sempre em áreas inócuas à melhoria do sistema. O “poder econômico” tem revelado um desinteresse decidido pelo funcionamento da rede de escolas nacionais; o “poder político”, por sua vez, limita-se a especular na zona obscura dos arranjos por colocação de pessoas, nos diferentes cargos que cobrem a imensa hierarquia que vai dos bedéis dos grupos primários aos diretores de divisões e ao ministro da educação. Só um poder persistiu atento, tentando de várias formas preservar e aumentar sua influência: “o poder religioso”, concretizado pela ambição da Igreja Católica de lograr o maior domínio possível em nossa política e em nossa administração educacionais. A ela se aliou, recentemente, um grupo que não defende valores espirituais, mas fins capitalistas ou empresariais – o grupo que congrega os donos e dirigentes da escola particular leiga. Esse grupo, em si mesmo, não constitui um poder; contudo apoiou-se no poder religioso forjando coincidências entre as reivindicações do ensino confessional e as das escolas particulares que exploram o ensino com fins lucrativos. Tal aliança, combatida por algumas escolas particulares leigas, que advogam uma independência total do “ensino livre” produziu efeitos explosivos. Pelo que se pode perceber através do substitutivo sobre as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, ela acabou dando às escolas particulares uma posição privilegiada tanto na liderança do sistema educacional brasileiro, quanto na atração de recursos públicos para escolas confessionais ou mercantis.

A influência propriamente administrativa e diretora poderá ser alcançada se os deputados aprovarem os artigos constantes do Título IV daquele substitutivo. De fato o artigo 7º estipula: “Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação”. Ora, essas decisões abrangem, praticamente, toda a esfera de atuação do Ministério da Educação, o que converte o Conselho Federal de Educação em verdadeiro órgão dirigente do ensino no Brasil – uma espécie de “superministério”, capaz de orientar e até sobrepor-se aos ministros e as políticas flutuantes do Governo central. O artigo 9º esclarece como foi concebida a gama de poderes desse conselho: “Ao

Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: a) autorizar o funcionamento e aprovar os estatutos das universidades federais e particulares e os regulamentos dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; b) reconhecer as universidades e estabelecimentos de ensino superior, federais e particulares; c) pronunciar-se sobre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores; d) resolver sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; e) regulamentar nos estabelecimentos isolados de ensino a carreira do magistério; f) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 33 parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70; g) elaborar anualmente o plano de aplicação dos recursos federais destinados à educação (art. 93) e os quantitativos globais das bolsas de estudos e dos financiamentos para os diversos graus de ensino, a serem atribuídos a cada unidade da Federação (art. 94 parágrafo 2º); h) fixar condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino (art. 95 parágrafo único); i) promover sindicância, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei; j) elaborar seu regimento interno, a ser aprovado pelo Presidente da República; l) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério e decidí-los; m) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino; n) promover e divulgar sobre os sistemas estaduais de ensino; o) adotar ou propor as modificações e medidas que julgar convenientes à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; p) estimular a assistência social escolar; q) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educacional, que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; r) manter intercâmbio com os Conselhos Estaduais de Educação; s) publicar anualmente estatísticas do ensino e dados complementares”. Para não haver dúvidas sobre o alcance taxativo dessas atribuições, dois parágrafos do mesmo artigo estabelecem: parágrafo 1º) As atribuições referidas nas letras a) e l) terão caráter deliberativo, e as demais, caráter consultivo; parágrafo 2º). Dependem de homologação do Ministério da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras “a, b, d, f, g, h, j, e l”.

Em suma, a administração e a política educacionais do Brasil passariam a depender, diretamente, da orientação adotada pelos membros desse Conselho. Por isso, a composição dele tornou-se uma chave-mestra da situação. Ora, dos trinta membros do Conselho, apenas alguns são de escolha livre do Presidente da República (sic) – O Ministro da Educação estará fatalmente convertido em homologador-mor dos atos educacionais, como convém a figuras decorativas. Os demais, são indicados, com os respectivos suplentes, através dos Conselhos Educacionais de Educação (a serem criados um em cada unidade da Federação), os quais por sua vez obedecem à seguinte composição: “art. 10. A lei estadual organizará conselhos estaduais de educação constituídos em membros de livre nomeação do Poder Público e de representantes escolhidos pelos educadores que integram o ensino público e privado dos diferentes graus”. Para pasmo de quem conheça a natureza do regime representativo, o parágrafo 1º propõe: “Enquanto não tiver sido organizado, em qualquer unidade federativa, o Conselho Estadual de

Educação previsto na presente lei, as suas atribuições serão exercidas, em caráter supletivo, pelo Conselho Federal de Educação”. Doutro lado, o parágrafo 2º configura um princípio de equidade, que dá às escolas particulares, leigas e confessionais, uma posição dentro da estrutura oficial de administração nacional do ensino: “Na escolha dos representantes será observado o critério de proporcionalidade entre estabelecimentos públicos e privados, assegurada a representação de professores e de diretores de estabelecimentos dentro dos diferentes graus de ensino”. Daí se infere que as escolas particulares, leigas e confessionais, lograriam representar-se tanto nos Conselhos Estaduais de Educação, quanto, por intermédio deles, no Conselho Federal de Educação. Dada a influência da Igreja Católica em nosso País e dutilidade revelada pelos mentores e donos das escolas particulares leigas, é de presumir-se que consigam empalmar o número de representantes que desejarem.

Ao Conselho Federal de Educação são também atribuídos poderes importantes na aplicação dos recursos federais destinados a êsse fim (pelo menos, dez por cento da renda da União). O parágrafo 1º do artigo 92, propõe: “Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional de Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo”. Doutro lado, o artigo 93 estende amplamente essas atribuições, ao determinar que “a aplicação dos recursos destinados à educação, pela União, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, obedecerá aos planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação”. O parágrafo 1º do terceiro ítem desse artigo define como “despesas de ensino” inclusive “a ajuda a estabelecimentos particulares de educação” e “a concessão de bolsas de estudos”, agora associada a uma política disfarçada de subvenção às escolas particulares, leigas e confessionais. Sobre todos, porém, é deveras importante o artigo 95, que estipula o seguinte: “A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino público, estadual e municipal, e ao ensino particular: a) sob a forma de subvenção para construção e equipamento de estabelecimentos de ensino mantidos pelos Estados, Municípios e pela iniciativa particular desde que esta não tenha fins lucrativos e aplique todas as suas rendas no País em benefício da educação; b) sob a forma de assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à reunião periódica de congressos e seminários no âmbito do ensino; c) sob a forma de financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos”. As condições fixadas para garantir tais regalias são irrisórias e risíveis, pois o Estado se contentaria em comprovar a “idoneidade moral e pedagógica” dos interessados, em tomar conhecimento da “existência de escrita contábil fidedigna” e em precaver-se quanto das escolas no terreno pedagógico. Na verdade, há flagrante contraste entre as atribuições do Estado no amparo às escolas particulares e os direitos que lhe são conferidos para corresponder às funções de supervisão, de fiscalização e de orientação da rede de ensino privado. Esta, praticamente passaria a fazer parte do sistema do ensino público, quanto à participação dos recursos para educação; os seus mentores também teriam um papel

proeminente na fixação da política oficial do ensino e na própria administração do sistema de educação nacional; mas, no tocante às suas responsabilidades, tudo se reduz a uma operação financeira de “pai para filho”, cabendo às escolas particulares a condição peculiar dos “filhos pródigos”... Muito se escreveu a respeito dos favores recebidos pelos fazendeiros na *República Velha* ou dos industriais e banqueiros a partir do *Estado Novo*. Nada disso se compara com o que se depreende dos artigos transcritos.

Em resumo, o Estado é espoliado de uma filosofia democrática da educação, em seguida dos direitos de definir uma política educacional democrática, de supervisionar automaticamente a aplicação dessa política e de encarregar-se da administração do sistema da educação nacional; por fim, de parcela considerável de recursos para a educação. Tudo isso, em troca de quê? Os educadores já responderam. Do fomento de privilégios na área de educação. As coisas estão montadas de jeito a favorecerem a expansão da escola particular leiga ou confessional, escolas que raramente perfilham de modo íntegro os ideais de uma educação de seus filhos. Em detrimento, naturalmente, da solução dos graves problemas educacionais com que nos defrontamos e da criação de um verdadeiro sistema de educação nacional em bases democráticas. Sem dúvida, muitos terão motivos para defender, com unhas e dentes, essas medidas. Os que acreditam na Democracia e na instauração dela no Brasil só podem sentir uma *sagrada indignação*. Nesse assunto, não existem dois caminhos. O substitutivo apreciado revela aonde conduz a política de concessões e de conciliações – e isso já basta, como triste exemplo!...

MAIS UMA VEZ CONVOCADOS: MANIFESTO AO POVO E AO GOVERNO
(Manifesto de intelectuais / “O Estado de São Paulo” / 01 de julho de 1959)

O manifesto que hoje publicamos é uma proclamação da consciência educacional brasileira em face do maior perigo que já correu, na sua história, a educação pública no País e constitui uma contribuição sumamente importante para os debates que se travam no Congresso e na imprensa sobre o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Assinam o documento mais de 80 professores, educadores e escritores de diversos Estados da União e principalmente do Rio e de S. Paulo. Na lista figuram nomes da antiga e da nova geração de educadores, empenhados todos em resguardar a escola pública das ameaças que pesam sobre ela.

Se nem todo momento será julgado oportuno para dizer a verdade, sobretudo se amarga e dura, não se poderá esperar ocasião para restabelecê-la, que é dever de todos, quando desfigurada, proclamá-la sem rebuços e meias palavras. Mas também em veemência e brutalidade, que desses recursos homens de espírito não seriam capazes de utilizar-se nem necessitam as verdades para serem sentidas ou restauradas na plenitude de sua força. É, pois, num estado de espírito, limpo de paixões e de interesse, que lançamos este novo Manifesto ao povo e ao Governo. Os que porventura pensam ou pensarem de maneira diferente, hão de reconhecer-nos por amor ao princípio de liberdade, que são os primeiros a invocar, o direito que nos assiste e temos, antes por um dever indelínivel, de apresentar e submeter ao julgamento público os nossos pontos de vista sobre problemas da gravidade e complexidade com que se apresentam os da educação. A verdade impõe-nos a consciência dizê-la inteira, com sinceridade radical, serena energia e ardor lúcido, sem trazer, porém o debate a que fomos convocados, a terreno inconveniente, sem lhe imprimir o caráter polêmico, de antagonismos pessoais, a que em circunstância alguma, deveriam descer, como infelizmente já descenderam as discussões em matéria de tamanha magnitude. No esforço para reconstituição dos fatos e a inteligência as novas condições de vida, não nos sobressaltam os fantasmas do medo e da ameaça que vagueiam nessa cerração, feita de confusões, intencionais ou inconscientes, e que tocada por ventos fortes de um outro ponto do horizonte, se adensa cada vez mais á volta de nós, tentando subtrair-nos aos olhos as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo. Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e ás suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um

quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais. Não renegamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento já velho de mais de 25 anos, se diria pensando e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos.

Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas

A despeito de iniciativas e empreendimentos de primeira ordem, do governo federal e de Estados, que importam em reais progressos no campo educacional, surgem por toda a parte críticas severas a vários setores da educação no país, as quais, avolumando-se, tomam as proporções de um clamor geral. A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada; que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidencia, nem de pesquisas para pô-la á prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. Professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer sob o ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2,3 ou 3;4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade do seu papel social nem dispõe de quaisquer estímulos para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral) de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora, com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvanecimento da educação nacional. Se se considerar ainda que ultrapassa de 50% da população geral o número de

analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não freqüentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente,... 5728.000, nada será preciso acrescentar, pois já se terá, com isso, um quadro sombrio demais para lhe carregarmos as cores e desolador demais para nos determos na indagação melancólica de outros fatos e detalhes. Mas fabricar com todos esses ingredientes opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido disposto à refletir um pouco sobre os fatos. Na impossibilidade de alongar-nos na análise de cada uma delas, bastará apontá-las. O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e sócio-culturais que se produziram, em conseqüência, são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria força das coisas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se dispuseram também a dominar e a analisar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operam na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, “não há educação barata como não há guerra barata”); o excesso de centralização, ou desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política: a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país. Frequentemente, também no plano educacional, “os que não deviam ter a incumbência de nada (para lembrar a frase de Sieyès), encarregam-se obstinadamente de tudo”; e os políticos, em vez de “marcharem á frente dos acontecimentos, como um general á frente de suas tropas”, conforme aconselhava Demostenes; em vez de “determinarem antecipadamente as medidas capazes de provocar o acontecimento”, esperaram, infelizmente, “pelos acontecimentos para assentarem as medidas a serem adotadas”. Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o numero de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover as suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aberturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos. Mas este não é mais do que um dos graves aspectos da questão. Problemas como esses eminentemente técnicos, enredam-se, por um lado, no plano administrativo, de dificuldades inexplicáveis para quem não possa aspirar aos foros de coisa alguma em matéria de ensino e não tenha adquirido, no estudo e na prática diuturna, conhecimentos especiais e experiência na

administração. Não é possível, por outro lado, pretender resolvê-los ou pô-los em via de solução enquanto não se difundir na opinião pública e nas assembleias políticas ou não se lhes incutir na maioria a consciência da importância primordial, da complexidade dos problemas de educação e da irreparabilidade de suas consequências. Para responder ao terrível desafio que nos lançam as sociedades modernas, numa fase crítica de reconstrução e de mudanças radicais, o de que necessitaria o País, antes de tudo, é de governos e de câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais. Não se trata, pois agora de apurar responsabilidades que afinal se repartem, em graus diferentes, por todos os setores da vida social, mas de fazer uma oração perante o povo e, particularmente, perante a mocidade – uma oração em que o *mea culpa* preceda o *sursum corda*, o ato de contrição ao ato de esperança.

Deveres para com as novas gerações

Precisamos convencer-nos, uma vez por todas, que o futuro do Brasil não está na sombra dos conluíus nem no tumulto das assembleias, mas no milagre eterno de sua juventude, nas mãos de nossos filhos. Ele brilha, sobretudo, na profundidade de sua alma, na claridade de seu espírito, no ímpeto de seu idealismo, na chama de seu olhar, - a aurora dos tempos modernos. Ela representa, para cada nação, e em cada geração que surge, uma fonte inesgotável de energia, das quais a maior parte inexploradas, entre nós, e as que são trabalhadas pelo esforço do homem, criminosamente desperdiçadas. Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços. Sem deixar fora das influencias educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito á educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono que se relegaram as existentes - escolas não para todos, mas, para privilegiados na massa enorme da população em idade de freqüentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência. Nenhum sacrifício, no entanto, se tem feito pela nossa mocidade e nenhum governo ainda elevou ao primeiro plano de suas cogitações esse problema fundamental. Que o país pelos seus órgãos competentes não tenha cumprido os seus deveres para com as novas gerações, sistematicamente esquecidas e entregues, em grande parte, á sua própria sorte, não há sobra de dúvida. Os fatos aí estão para atestá-lo com uma evidencia agressiva. Nós mesmos, os que mais por elas temos lutado e exaustivamente temos cuidado dessa questão, em vidas inteiras dedicadas ao seu estudo e às suas soluções não temos escapado, da parte dos que só agora despertaram, estremunhados, para discuti-la, as suas críticas e acusações. Cremos, porém, que não temos traído, em momento algum, a nossa missão e não nos cabe a mínima responsabilidade no estado, desolador e inquietante, a que chegou a educação no Brasil. Dos educadores que assinaram o Manifesto de 32 e este também subscrevem apoiados nos da nova geração nenhum de fato teve nas mãos

com autoridade ministerial, o poder e os instrumentos para uma ação de larga envergadura e, quando neles um ou outro dispôs por períodos curtos e para uma obra de âmbito nacional ou circunscrita a esse ou aquele Estado, foi sem desfalecimentos e sob a inspiração dos mesmos ideais que se empenharam em reformas profundas e em realizações que ficaram. No entanto, não desejamos de forma alguma, também nós, esquivar-nos á confissão pública de culpa, onde por ventura a tenhamos tido, por ato, negligencia ou omissão.

O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases

É nesse mesmo Manifesto, tantas vezes incompreendido e mal interpretado, que foi lançada a idéia que se procura agora concretizar no projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em discussão na Câmara de Deputados. Vale a pena de desenterrar os fatos mais significativos dessa pequena história que já tem pouco mais de um quarto de século e é afinal um dos episódios do próprio movimento de reconstrução educacional de que tiveram alguns de nós a iniciativa e por que vimos lutando sem descanso, entre incompreensões e hostilidades. Mas, antes de irmos ao fato, é do maior interesse lembrar um dos trechos desse documento, referentes á matéria: “A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõe as condições geográficas e sócio-culturais do País e a necessidade de adaptação da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade. Por menos que pareça á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que temos de buscar o meio de levar a cabo. Em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum de grande eficácia tanto em intensidade quanto em extensão. Ao Distrito Federal e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que se deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova Constituição que deve conter, com a definição, de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao Governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo seguir as orientações e os rumos gerais estabelecidos na Carta Constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercambio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais”. O texto é claro e positivo, e é dele, como do programa da política educacional extraído do Manifesto, que provieram os textos respectivos de duas Constituições, na elaboração dos quais participaram alguns de seus signatários.

Em defesa da idéia sustentada nesse documento e mais claramente definida no número I, letra b do programa educacional que dele se extraiu, saíram a campo os educadores e escritores que o subscreveram. Na 5.^a Conferência Nacional de Educação que se reuniu em Niterói em janeiro de 1933, retomamos a questão nos termos em que a colocamos no Manifesto. Foi dos debates travados sobre o assunto em comissão especial e, a seguir, no

plenário, que saiu o primeiro anteprojeto, traçado em suas grandes linhas, das diretrizes e bases da educação, de acordo com o referido Manifesto. A Constituição de 1934 acolhera a idéia num dispositivo constitucional, depois de entendimentos com um grupo de Deputados à Assembléia Constituinte, promovidos pela Associação Brasileira de Educação que teve parte realmente importante nesse trabalho. A Carta Constitucional outorgada em 10 de novembro de 1937 o suprimiu, em conformidade com as idéias centralizadoras que voltaram a dominar, ao ser instaurado no País o Estado autoritário. Restaurado o regime democrático, a Constituição de 1946, restabeleceu a disposição que consagra o principio de descentralização e manda proceder; por lei complementar, á fixação das diretrizes e bases da educação nacional. No governo do Marechal Eurico Dutra, o Ministro Clemente Mariani, constituiu em 1947 uma Comissão de 15 professores, por ele escolhidos e designados, para elaborarem o projeto de lei que, aprovado pelo Ministro que de perto acompanhou esses trabalhos com alta compreensão dos problemas educacionais e uma firmeza e dedicação exemplares, e encaminhado ao Presidente da República, foi por este submetido em 1947 à apreciação da Câmara de Deputados. Está claro que, decorridos mais de um decênio de sua elaboração, o projeto primitivo deveria ser reexaminado, - e efetivamente o foi com alto critério pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para o melhorar e ajustá-lo às condições atuais. As modificações que comportava, foram introduzidas sem lhe desfigurarem a estrutura e, particularmente, - o que prevalece a tudo - sem o desviarem dos dispositivos constitucionais e os princípios que os inspiram.

A escola pública em acusação

Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que alí passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola publica, em nome da liberdade de ensino. Não precisamos olhar de perto demais essa estranha concepção de liberdade, defendida em documento público que tem tido ampla divulgação. Receamos muito que ela não suporte bem a análise, em todas as suas implicações econômicas, religiosas e políticas. Todavia, cremos entender bem o que querem dizer; e um manifesto de educadores não poderá esquivar-se a atacar de frente as questões que envolve e é preciso distinguir e destacar, para esclarecer a nossa posição, ainda que nos custe essa sinceridade dissabores e incompreensões. A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudesce ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado. Esse, o aspecto religioso que temos o intuito de apenas apontar como um fato histórico que está nas origens da questão, e sem a mais leve sombra de desrespeito aos sentimentos que somos os primeiros a reverenciar, da maioria do povo brasileiro. Ela disfarça-se com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola publica

ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública. Mas continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam, um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantém, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’ “O Estado de São Paulo”) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos”...³

O aspecto político de que se procura enredá-la, é outro não menos importante dessa questão, complexa demais para não termos o cuidado de a desemaranhar restabelecendo-a em seus dados históricos e suas possíveis implicações atuais. A direita apóia, em geral, a escola livre, e a esquerda, a escola pública, e, por ter sido freqüentemente assim, a tendência é de deslocar uma questão que se devia pôr em termos de interesse geral e acima de partidos, para o terreno de uma luta religiosa, devido as de uma luta entre grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema grupos políticos, igualmente prejudicial ao debate do problema que temos o dever de examinar em face da Constituição Federal e conforme os princípios que regem as instituições democráticas. Pois, em primeiro lugar já por varias vezes direita e esquerda se aliaram na defesa da escola pública e, em segundo lugar, não falamos em nome de partidos, mas sob a inspiração e em defesa daqueles princípios. Em matéria religiosa, somos pela liberdade de culto e de crenças e erguemo-nos com o Père J. Henri Didon, dominicano e notável orador sacro, contra todos aqueles que querem fazer da religião um instrumento da política (*instrumentum regni*) e contra todos aqueles que “querem fazer da política um instrumento da religião”. Eu tenho a observar (escreveu o grande dominicano) “que nada na fé católica, nada na autoridade eclesiástica se opõe a uma opinião liberal, republicana, democrática. Chegou a hora talvez em que o catolicismo deve demonstrar por fatos públicos que sua larga idéia de universalidade não é uma palavra vã e que há nele lugar para todas as opiniões políticas desde que elas respeitem a verdade, a justiça e a virtude”.⁴ Ora, somos todos os que assinamos esse Manifesto, educadores republicanos e democráticos, fiéis aos mais altos valores da tradição liberal. E, quando se trata de problemas como os da educação, entendemos que essa é “uma das questões em cujo terreno (as palavras são de Ruy Barbosa) são intrusas as paixões políticas, questão a que devemos todos concorrer com a consciência limpa de antagonismos pessoais e de que se deve banir o gênio da agitação,

³ “O Estado de S. Paulo”, de 7 de janeiro de 1959. Liberdade ensino remunerada. in “Notas e Informações”.

⁴ Père J. Henri Didon – *Indissolubilité et Divorce*. Conférences de Saint-Philippe Du Roule. Conferencias publicadas em 1880 e reeditadas em 1902). As palavras acima referiadas são datadas de janeiro de 1880.

como mau companheiro da ciência e, nestes domínio, perigoso inimigo da verdade”⁵

Violentas reações a essa política educacional em outros países

Essa política educacional, armada em nome de uma “liberdade total” no ensino, já foi proposta na Itália, em 1947, e, ainda este ano, voltou a agitar os meios escolares na França, em que os partidários da escola livre, no grande Congresso que se reuniu em Caen, reabriram a questão. No documento que aqui pretendeu consagrá-la, não há, pois nenhuma invenção nova, nenhuma nova idéia. O programa que apresenta nada tem de revolucionário. É velho e revelho no estrangeiro e em nosso próprio País. Em 1947, na Itália, quando se discutia o projeto da Constituição (lembrava “O Estado de S. Paulo” em uma de suas excelentes notas, já citada), as bancadas mais próximas da Santa Sé propuseram que à nova Carta se incorporasse o pacto de Latrão, convencionado em 1929 entre o Vaticano e Mussolini. No tocante ao ensino, isto equivalia a uma política educacional idêntica à que foi sugerida para o Brasil, - ensino livre não fiscalizado, mas subvencionado pela Nação – Uma onda de protestos ergueu-se em todo o País, encabeçada pelas mais altas figuras de intelectualidade peninsular. Benedetto Croce que foi dos mais ativos no combate, escreveu: “será a nossa renúncia às grandes conquistas do século dezenove (...)”. A despeito do clamor dos intelectuais, a proposta passou. Mas a vitória foi aparente e não real. A mesma Constituição que no art. 7º adotou o pacto de Latrão, inscreveu depois, em dois tópicos do art. 33, dispositivos que limitam as prescrições daquele pacto. Um deles assegura “às entidades e aos particulares” o direito de manter escolas e institutos de educação, mas “sem ônus para o estado”, e o outro estabelece o exame de Estado para a admissão às várias ordens e graus de ensino, para a conclusão dos cursos e para a habilitação ao exercício profissional. A Itália, portanto, não parece ter renunciado às conquistas do século XIX, tanto que Guido Gonella, Ministro da Instrução Pública, em 1950, pôde escrever, a respeito das relações entre o Estado e a educação, que das três posições admissíveis - a de monopólio, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, fora escolhida esta última: “na solução que poderemos chamar orgânica, isto é, de liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem comum, a atribuição dos títulos escolares legalmente validos para a vida social. A nossa Constituição (concluiu o Ministro) - com o instituto da equivalência e do exame do Estado, - prevê exatamente essa terceira solução”.

A batalha que se travou na Itália há pouco mais de dez anos entre os partidários da liberdade total e os da liberdade disciplinada, entre os do ensino

⁵ Palavras com que Ruy Barbosa concluiu em 6 de junho de 1901 o seu discurso no Senado e se preparava para a defesa da reforma do ensino. In Obras Completas. Vol. XXVIII, 1901. Tomo I. Discursos parlamentares. Ministerio da Educação e Cultura, Rio, 1955.

livre e os do ensino público, com a vitória afinal destes, já se anunciou na França com um ímpeto inicial que prometia graves conflitos e parece ter-se esmorecido. “O governo sentiu perfeitamente o perigo diante das forças contrárias que rapidamente se mobilizaram e se dispunham para a luta.” Os partidários da escola livre, (observa Gilles Lapouge, em nota para “O Estado de S. Paulo”, e o confirma o semanário “L’ Express”, de Paris) tinham a impressão de que o espírito laico estava regredindo na França e, por isso, não seria muito grande a resistência dos partidários da escola pública. Foi esse, sem dúvida, o seu erro, pois imediatamente o outro campo mobilizou, como por encanto, suas forças e lançou no país uma contra-ofensiva extremamente, severa”. Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa. Ela representa uma violenta reação contra a perigosa tentativa de se renegar, na França, ainda que temporariamente, uma dessas “grandes conquistas do século XIX”, a que se referia Benedetto Croce, e que é a escola pública. Se se considerar a campanha que teve de sustentar Jules Ferry quando, Ministro da Instrução Pública de 1879 a 1882, empreendeu a reforma de legislação de ensino, e a agitação considerável que levantaram então suas propostas, provocando o choque entre os partidários do ensino religioso e os defensores da instrução leiga, poder-se-á avaliar, em toda a sua extensão e gravidade, a oposição que já suscitou, com a recrudescência da crise que traz no bojo, a nova ofensiva contra a escola pública nesse país. Pois, há perto de oitenta anos, por iniciativa de Jules Ferry, com quatro projetos de lei, em que se encontravam aliás disposições extremamente duras, é que se tornaram aliás disposições extremamente duras, é que se tornaram as funções pedagógicas independentes do exercício do culto, que se estabeleceram a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e se assegurou a restituição da colação dos graus do Estado.

As duas experiências brasileiras de “Liberdade de Ensino”

Também entre nós o mesmo regime de liberdade total já foi não só proposto, mas experimentando e com tal insucesso que o Governo teve de recuar logo do caminho e que se aventurou - o que veio mostrar mais uma vez como são falíveis as soluções extremas. A “novidade” inventara-se então para uso do Brasil e em condições muito diferentes daquelas em que agora se repete: sociedade mais estável, fundada na economia rural, de organização patrimonialista e pouco diferenciada nos seus quadros - naquela época; sociedade, hoje baseada na economia industrial, de estrutura complexa, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e urbanização. Aparelhamento escolar, ainda muito simples e medíocre, então constituído de dois sistemas superpostos e desarticulados: o popular (ensino primário, normal e o de ofícios), cujas bases apenas se começava a lançar; e o de formação de elites, pelas escolas secundárias e superiores, de número restrito; conjunto educacional de estrutura já bastante complicada, agora, e muito mais rica de escolas de todos os graus e tipos e em fase crítica de crescimento e reorganização. Pois bem, “as duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino” (observa com toda razão “O Estado de S. Paulo” em

nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do País. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho abusou demagogicamente da expressão “ensino livre”, a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica que naquela época constituía uma verdadeira potencia. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensa, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as Academias; ninguém mais estudou; formaram-se às dezenas, bacharéis e médicos “elétricos”, até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do “naufrágio do ensino superior brasileiro”, reagisse para repor as coisas nos devidos lugares. A outra experiência ocorreu no quadriênio Hermes da Fonseca mediante a reforma Rivadavia que arrastou o Estado (como pretende o substitutivo de agora) para o caminho da abstenção e que (também como o substitutivo) instituiu a liberdade sem controle e a ampla autonomia dos institutos oficiais. Foi uma catástrofe sob todos os aspectos, inclusive o moral, como o demonstrou, em corajoso relatório, o ministro Carlos Maximiliano. Tudo isso (concluiu “O Estado de S. Paulo”) nos leva a encarar com grande apreensão e ameaça dessa terceira experiência, muito mais perigosa que as anteriores, porque envolve também os combalidos recursos financeiros do País”.

Em face da Constituição, já não há direito de escolha

Supondo, pois, gravitar para a liberdade, os projetos que querem instaurá-la sem limitações, gravitam mas é para a desordem e a anarquia na educação. Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino e toda espécie de influencias de grupos de pressão, divergentes e contraditórios. Mas a verdade é que entre as três posições que se podem tomar em face do problema - a do monopólio do Estado, a de liberdade total e a de liberdade disciplinada, não nos resta mais o direito de escolha: a Constituição Federal já a adotou, em termos positivos. O documento a que aludimos, inverte totalmente esses termos: o que é principal (ensino publico) na Carta Constitucional, passa a ser nele, supletivo e o que supre, completa ou substitui, isto é a iniciativa privada, toma o lugar às funções ou ao papel que ao Estado atribuiu. Senão vejamos os dispositivos constitucionais e demos a palavra a quem tem autoridade para proferi-la, quando se trata de questão de direito - a um jurista, seja, por exemplo, o Dr. Jayme Junqueira Ayres que os aponta e comenta com admirável lucidez em parecer sobre a matéria. “Um dos princípios firmemente assentes na Constituição Brasileira é o de que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos, e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art.167)”. Não caberá aqui (pondera o ilustre jurista) relembrar eu este principio é uma conquista da idade moderna e contemporânea: corre ao poder publico o dever de ministrar a educação popular. O que sobretudo cumpre e importa, é observá-lo do que louvá-lo. E cumpre, por igual, observar o da liberdade à iniciativa particular, de ministrá-la,

respeitadas as leis respectivas”. E acrescenta, em outra passagem, com sua reconhecida autoridade: “Muito importa, pois, o que está escrito no art. 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino”. Com o dispositivo acima ou sem ele, tal poder seria igualmente dos Estados. Mas o fito da Constituição, no caso, não foi só o de reconhecer um direito, mas sim de incumbir um dever. Daí, a ênfase. É não só franquia, mas ônus ou obrigação de cada Estado organizar o seu sistema local, e dele não pode demitir-se. E nenhuma ênfase se dirá mais justa e necessária do que esta que proclama a indemissibilidade dos Estados de seu dever de “ministrar” ensino ao povo brasileiro. Tão decididamente interessada está a Constituição em que os Estados mantenham e desenvolvam seus sistemas como principais que ao sistema particular da União deu o caráter supletivo, destinado a suprir as deficiências locais, e obrigou a União a cooperar pecuniariamente para o desenvolvimento daqueles sistemas estaduais”.⁶

A educação - monopólio de Estado?

À vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto nº 2.222 - b; 57, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional, quem poderá afirmar a sério que o que consagrou aquele e este estabeleceu, tenha importado ou importe em erigir em monopólio do Estado a educação nacional? O parecer em que se procurou discriminar o que é constitucional do que não o é, e se recorda que “corre ao poder público o dever de ministrar a educação” e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá por ventura ser suspeitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade, monopolizante da educação? Onde aprova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que prefiram educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? E, quanto a nós, quem nos ouvir advogar a causa da educação como privilégio exclusivo do Estado e, portanto, e supressão as entidades privadas da liberdade de abrir escolas de quaisquer tipos e graus respeitadas as leis que regulam e tem, no interesse comum, de regular a matéria? Quem nos encontrou, em alguma trincheira, pugnando pelo monopólio do Estado ou nos pode acusar de, em qualquer escrito ou de viva voz ter procurado impor ou mesmo indicar á mocidade escolar ideologia desse ou daquele partido, como política estatal da educação? Por que não nos dispomos a fanfarrear nas festas do ensino livre - do “ensine quem quiser e como puder” - Nessa orgia de tentativas e erros há que resvalaria a educação no País não se negue nem se há de concluir que pregamos o monopólio do Estado. Pela liberdade disciplinada, é que somos. Monopólio, só existiriam quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, como um instrumento de dominação. Que não existe ele entre nós, estão aí por prova a legislação de ensino que abre á iniciativa privada amplas possibilidades de exploração de quaisquer domínios da atividade educacional e um número crescente de escolas particulares de

⁶ Jayme Junqueira Ayres – Inconstitucionalidade do substitutivo do Deputado Carlos Lacerda ao Projeto 2.222-B/1957, que fixa as diretrizes e bases da Educação nacional. Rio de Janeiro, 15 de maio de 1959.

todos os graus e tipos que por aí se fundaram e funcionam, não sob o olho inquisidor e implacável do Estado, mas como uma indulgência excessiva dos poderes públicos em face de deficiências de toda ordem e de ambições de lucro, a que, salvo não poucas e honrosas exceções, devem tantas instituições privadas de ensino secundário a pecha de “balcões do comércio” como as batizou Fernando de Magalhães há mais de vinte e cinco anos, numa crítica severa de nossos sistemas educacional.

Se, na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não freqüentam escolas particulares senão 720.745 (e, por isso, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor apesar de todas as deficiências), atinge a 80 por cento o ensino secundário entregue a particulares, - e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino - é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando, suas obrigações às costas de entidade privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se enxertou no sistema geral de educação. O dia em que esse grau de ensino (o “secundário” que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 30 ou 40% dos 65 que cabem agora às instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas sobretudo secundárias e normais) tomará um impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. A educação pública, pôr toda a parte está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causa conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem praiar em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da república se vem lentamente construindo e reconstruindo peça por peça, através de dificuldades imensas.

Pela educação democrática

Essa nova investida que irrompeu contra a interferência do Estado em matéria de ensino, e com ares de reação contra um suposto monopólio, parece ignorar que a educação pública, - grande conquista da democracia liberal no século XIX, já adquiriu tal prestígio e solidez em todos os países e, entre nós mesmos com mais de um século de tradição, que, se for desmantelada, será para ressurgir mais cedo ou mais tarde, com maior força de expansão. De fato, (permitam-nos recorrer, ainda uma vez, à mesma e importante nota de “O Estado de S. Paulo”), “foi no decurso do referido século que o Estado moderno veio chamado a si, progressivamente, a iniciativa de criar e manter escolas de todos os graus e, principalmente, de estender de ano em ano a rede escolar

primária, destinada a formar, ainda quer de modo incipiente, os cidadãos das comunidades nacionais, - comunidades que se expandiam e se diversificavam em todos os sentidos e que, por isso mesmo, precisavam apoiar-se sobre uma base afetiva e cultural comum, se quiserem viver em paz e governar-se democraticamente”. Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses. A escola pública, cujas portas, por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que esta em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, - o que seria um destino, - mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização.

Mas a educação pública por que nos batemos, ontem como hoje, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A idéia da educação pública, - conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências ser da técnica que residem á base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. A educação tornou-se uma função pública ou caiu “sob a ingerência e direção do público”, pela extensão, gravidade de suas conseqüências e sua qualidade irreparáveis; e ao Estado que tem um papel social de assimilação; que estabelece “a solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, as associa a uma vida comum, solda a dependência entre as gerações”, nas palavras de Félix Pécaut, compete, promovendo a educação pública, promover a convergência e a harmonia dos esforços humanos lá onde aqueles que olham de baixo não vêem senão luta e competição de grupos. A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: Ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor á pátria,

o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. A formação de homens harmoniosamente desenvolvidos que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e empreendedores, aptos a servir no campo que escolheram, das atividades humanas, será, um vasto plano de educação democrática, o cuidado comum metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, em todo o conjunto de suas instituições.

Educação para o trabalho e desenvolvimento econômico

Não ignoramos que a Nação é uma “realidade moral”; mas só a educação não pode, por isso mesmo, desconhecer nenhum dos aspectos morais, espirituais e religiosos dessa realidade, ricas de tradições e lembranças históricas, ela deve igualmente fazer apelo a todas as forças criadoras para pô-las a serviço dos interesses coletivos do povo e da cultura nacional. A educação publica tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e desenvolvimento econômico. À reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como no ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou, por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido e medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do País. Os povos têm demonstrado que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los”. Não há um que desconheça ou não proclame a importância e a eficácia do papel da educação, restaurada em bases novas, na revisão de valores e de mentalidade, na criação de novos estilos de vida, como na participação do próprio progresso material. Se insistimos neste ponto e lhe damos maior ênfase, não é somente pela conclusão em que nos leva a análise de civilização atual e as suas condições especiais, como também por ser esse, exatamente, em nosso sistema de ensino, um dos aspectos mais descuidados. A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, “tornar a mocidade consciente de que o trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica”, que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital.

A revolução industrial, de base científica e tecnológica, que se expande por toda a parte, em graus variáveis de intensidade; as reivindicações econômicas ou a ascensão progressiva das massas e a luta para melhorar suas condições de vida (pois a riqueza está evidentemente mal distribuída e, como tantas vezes já se lembrou, “não devemos pensar que podemos

impunemente continuar a enriquecer enquanto o resto da população empobrece”); e, finalmente, a expansão do nacionalismo pelo mundo inteiro, são fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas. O nosso aparelhamento educacional terá também de submeter-se a essas influências para ajustar-se às novas condições, e só o Estado, pela amplitude de seus recursos e pela largueza de seu âmbito de ação, poderá fazer frente a tais problemas e dar-lhes soluções adequadas, instituindo, mantendo e ampliando cada vez mais o sistema de ensino público e estimulando, por todos os meios, as iniciativas de entidades e particulares. A inteligência racional e o espírito e métodos científicos, que não obtiveram os seus primeiros e grandes triunfos senão no século XIX, denunciam a sua difusão, por igual, nas sociedades capitalistas e socialistas, pela aplicação crescente das novas técnicas em todos os domínios, pelas crises e rupturas de organização econômica e social que provocaram, modificando profundamente os modos de vida e os estilos de pensamento. Além de intelectuais e estudiosos, cada vez mais competentes, espíritos criadores, nos domínios da filosofia, das ciências, das letras e das artes, “temos que preparar (observou com razão um de nós) a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu, em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado. Mudaram, pois, os alunos - hoje todos e não apenas alguns; mudaram os mestres - hoje numerosos e nem todos especialmente chamados pela paixão do saber; e mudaram os objetivos da escola, hoje práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada do que de ciência pura e desinteressada”. É o que mais ou menos já propugnava Ruy Barbosa, no alvorecer deste século, quando mostrava a necessidade de “limitar as superabundâncias da teoria, de robustecer científica e profissionalmente, a um tempo, o ensino, saturando-o de prática, de trabalhos investigativos, de hábitos experimentais”.

Para a transformação do homem e de seu universo

E aqui ferimos um ponto que é de maior importância sobre o qual nos temos detido muitas vezes e escreveu Luis Reissig uma página excelente, em que analisa a técnica, como fator revolucionário na educação. O fato de, na apreciação desses problemas, coincidirem com frequência os pontos de vista de pensadores e educadores de países diferentes, é um dos sinais mais característicos da semelhança que apresentam na civilização industrial, as situações concretas que ela vem criando por toda a parte e que impelem as mesmas reflexões.

Antes das descobertas científicas e suas extraordinárias aplicações técnicas, que abriram o campo às três grandes revoluções industriais, “o principal papel do ensino consistiria em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio

pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agropecuária, - a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando esse tipo de vida apreciava em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem, (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-las o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente favoráveis ou adversas”⁷. Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual.

A história não avança por ordem...

As profundas transformações operadas em consequência “da preponderância da economia industrial sobre as formas econômicas que a precederam, determinam, de fato, e têm de determinar, nos sistemas de ensino, grandes mudanças que permitam “ampla participação de todos em estudos e práticas, desde a escola primária completa até os mais altos níveis de estudos superiores”. Já se vê, mais uma vez, que essa participação, com a amplitude que deve ter, para colher toda a população, com a amplitude que deve ter, a população em idade escolar, não pode ser senão obra do Estado, pela escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão pela escola universal, obrigatória e gratuita, e numa sucessão de esforços interruptos, através de longos anos, inspirados por uma firme política nacional de educação. Ela significara, por uma firme política nacional de educação. Ela significará, na justa observação de Reissig, “a maior revolução educacional de todos os tempos, porque será a primeira expressão popular da capacidade da maioria para administrar, organizar e governar, como só até agora tem podido fazê-lo as elites”. A tudo isso, como a qualquer plano de organização, em bases mais sólidas e democráticas, da educação nacional, opõem-se abertamente as forças reacionárias, e nós sabemos muito bem onde elas se encontram e quais são os seus maiores redutos de resistência. Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de varia ordem, ideológicos e econômicos, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e

⁷ Luis Reissig, El ciclo agropecuario y el ciclo industrial en la educación, in “La Educación” n.º 12. Octubre-Diciembre, 1958. Unión Panamericana, Washington, D. C.

sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, - uma espécie de retorno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem Instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolvida mercantilização das escolas. Serão desvios e acidentes no processo histórico de desenvolvimento da educação no País: a história, porém, não avança por ordem ou dentro de um raciocínio lógico, e o problema é antes saber através de qual das desordens, criadoras ou arruinadoras, procuraremos, chegando no momento, encaminhar a nossa ordem, que é a que a Constituição Federal estabeleceu e consulta os supremos interesses da nação. Em todo o caso, esperamos reconheçam o nosso desprendimento, desinteresse pessoal, devoção constante ao bem público e à causa do ensino. “Todos os violentos, escreveu Rui, fizeram sempre, a seu favor, o monopólio do patriotismo. Todos eles têm o privilegio tradicional de patriotas por decreto próprio e patriotas com exclusão dos que com eles não militam. Não queremos crer que o nosso ilustre impugnador esteja nesse número. Mas, a não ser nas mãos do fabricante, muito receio temos de que essa maquina de filtrar se converta em maquina de oprimir”⁸. E nós, patriotas também, - mas não exclusivamente - os educadores que nos prezamos de ser, temos não só o direito, mas o dever de lutar por uma política que acudir “à sede incoercível de educação nas massas populares”, a que já se referia Clemente Mariani, e de opôr-nos a todas as medidas radicais que, sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas.

Fernando de Azevedo, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, Abgar Renaut, Raul Bittencourt, [...] Carneiro Leão, Arthur Moses, Paulo Duarte, Laerte Ramos de Carvalho, Nilton da Silva Rodrigues, C. Delgado de Carvalho, Mario de Brito, Sergio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, A. Menezes de Oliveira, Florestan Fernandes, João cruz costa, Afranio Coutinho, Paschoal Lemme, José Augusto Bezerra de Medeiros, J. Leite Lopes, Haiti Mussatche, Gabriel Fialho, Jacque Danon, Roberto Cardoso de Oliveira, Oracy Nogueira, Branca Fialho, Maria Laura Monsinho, Egon Schaden, Livio Teixeira, C. Nobrega da Cunha, Euripedes Simões de Paula, Carlos Corrêa Mascaro, Darci Ribeiro, Fernando Henrique Cardoso, Renato Jardim Moreira, Joel Martins, Raul Rodrigues Gomes, Joaquim Faria Goes Filho, Jayme de Abreu, Ruy Galvão de Andrade Coelho, José Faria Goes Sobrinho, Aziz Simão, Maria Yeda Linhares, Eurialo Canabrava, Luis de Castro faria, Amilcar Viana Martins, Annie Danon, Thales Melo de Carvalho, Ofelia Boisson, Joaquim Pimenta, Maria Isolina Pinheiro, Joaquim Ribeiro, Maria Isaura Pereira Queiroz, Lucia Marques Pinheiro, Francisco Montoja, Maria José Garcia Werebe, Pedro Gouveia Filho, Ruth Correia Leite Cardoso, Perseu Abramo, Armanda Alvaro Alberto, Linneu Camargo Schutzer, Juraci Silveira, Samuel Werebe, Carlos Lyra, Douglas Monteiro, Moises brejon, Paulo Leal Ferreira, A. H. Zimmermann, Diogenes Rodrigues de Oliveira, Silvestre Ragusa, Nelson Martins, Paulo Maranhão, Alvaro Palmeira.

⁸ Rui Barbosa – Pelo Exército e contra o militarismo, in Obras Completas, VII. Campanhas jornalísticas, República (1893-1899), 2º vol. Casa de Rui Barbosa. Ministério da educação, Rio, 1956.

ANEXO F

"PROFESSORES INICIAM UM GRANDE DEBATE SOBRE OS PROBLEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL"

(Reportagem / "O Estado de São Paulo" / 02 de setembro de 1959)

O ESTADO DE SÃO PAULO - QUARTA-FEIRA, 3 DE SETEMBRO DE 1959

PÁGINA DO ANEXO F

Professores Iniciam um Grande Debate Sobre os Problemas Atuais da Educação no Brasil

A assitilidade escolar dos grupos infralaborais de nível inferior a 4.º grau, a desvalorização do ensino primário, a falta de interesse por parte dos pais, a falta de condições materiais para a realização de uma educação de qualidade, são alguns dos problemas que os professores de São Paulo, reunidos em uma reunião no Hotel Copacabana Palace, discutiram nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

O debate foi aberto pelo professor de Física do Colégio Marista, Dr. João de Deus, que fez uma exposição dos problemas atuais da educação brasileira, destacando a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

Dr. João de Deus afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade. Ele afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

EDUCAÇÃO AMERICANA

Após a exposição de Dr. João de Deus, o professor de Matemática do Colégio Marista, Dr. João de Deus, fez uma exposição dos problemas atuais da educação brasileira, destacando a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

Dr. João de Deus afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade. Ele afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

COOPERACAO

Após a exposição de Dr. João de Deus, o professor de Física do Colégio Marista, Dr. João de Deus, fez uma exposição dos problemas atuais da educação brasileira, destacando a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

Dr. João de Deus afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade. Ele afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

DEBATE

Após a exposição de Dr. João de Deus, o professor de Matemática do Colégio Marista, Dr. João de Deus, fez uma exposição dos problemas atuais da educação brasileira, destacando a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

Dr. João de Deus afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade. Ele afirmou que a educação brasileira está em uma situação crítica, com a falta de condições materiais, a falta de interesse dos pais e a falta de condições para a realização de uma educação de qualidade.

Instalado o 1.º Congresso Mundial de Oceanografia

NOVA YORK, 1 (UPI) — O primeiro Congresso Mundial de Oceanografia, que reúne mais de 1.000 cientistas de 30 países, abriu nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959, no Hotel Waldorf Astoria, em Nova York.

O congresso foi organizado pela União Internacional de Oceanografia (IUGO) e pela Associação Americana de Oceanografia (AAO). O objetivo do congresso é discutir os problemas atuais da oceanografia e promover a cooperação entre os cientistas de diferentes países.

O primeiro dia do congresso foi dedicado à abertura e à apresentação dos trabalhos. Os trabalhos serão apresentados em sessões plenárias e em sessões de trabalho.

Fortalecimento do potencial nacional

NOVA YORK, 1 (UPI) — O primeiro Congresso Mundial de Oceanografia, que reúne mais de 1.000 cientistas de 30 países, abriu nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959, no Hotel Waldorf Astoria, em Nova York.

O congresso foi organizado pela União Internacional de Oceanografia (IUGO) e pela Associação Americana de Oceanografia (AAO). O objetivo do congresso é discutir os problemas atuais da oceanografia e promover a cooperação entre os cientistas de diferentes países.

O primeiro dia do congresso foi dedicado à abertura e à apresentação dos trabalhos. Os trabalhos serão apresentados em sessões plenárias e em sessões de trabalho.

Fin-de-semana do paulistano

NOVA YORK, 1 (UPI) — O primeiro Congresso Mundial de Oceanografia, que reúne mais de 1.000 cientistas de 30 países, abriu nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959, no Hotel Waldorf Astoria, em Nova York.

O congresso foi organizado pela União Internacional de Oceanografia (IUGO) e pela Associação Americana de Oceanografia (AAO). O objetivo do congresso é discutir os problemas atuais da oceanografia e promover a cooperação entre os cientistas de diferentes países.

O primeiro dia do congresso foi dedicado à abertura e à apresentação dos trabalhos. Os trabalhos serão apresentados em sessões plenárias e em sessões de trabalho.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Planos de defesa do Japão

TOQUIO, 1 (UPI) — Em circulação há alguns dias, os planos de defesa do Japão, que incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea, foram divulgados nesta quarta-feira (2) de setembro de 1959.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.

Os planos de defesa do Japão foram divulgados pelo Ministério da Defesa. Os planos incluem a construção de uma nova frota de porta-aviões, a modernização da frota de submarinos e a construção de uma nova base aérea.



NÃO SE ARRISQUE...

em condições de guerra

CEBECA

WORTHINGTON

“PROFESSORES INICIAM UM GRANDE DEBATE SOBRE OS PROBLEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL”

(Reportagem / “O Estado de São Paulo” /02 de setembro de 1959)

A assimilação escolar dos grupos migratórios de nível diferente e o desenvolvimento heterogêneo que o País atravessa foram apontados, em linhas gerais, como os dois grandes problemas atuais da educação no Brasil, pelo prof. Anísio Teixeira, no Simpósio sobre problemas educacionais, na Cidade Universitária. A exposição do diretor do INEP, marcada inicialmente para a manhã de hoje, foi antecipada para a tarde de ontem em virtude de compromissos que ele havia assumido no Rio de Janeiro.

“DESENTENDIMENTO ENTRE OS BONS”

Em sua exposição, o prof. Anísio Teixeira afirmou inicialmente estar profundamente impressionado com o ritmo e com a seriedade dos trabalhos do Simpósio e com a seriedade dos trabalhadores do simpósio e com a “humildade científica” de seus participantes. Disse em seguida que um dos maiores problemas da humanidade é o desentendimento que se verifica entre pessoas imbuídas da mesma boa vontade para resolução das questões. Esse desentendimento é causado, a seu ver pela própria formação mental do homem, a qual o impede de pensar com independência e aplicar o raciocínio científico á problemas de ordem social, política e moral da mesma maneira que o faz com relação a questões puramente científicas. Restringindo ao campo específico da educação e em particular á educação no Brasil, a função precípua dos problemas educacionais e que levasse os educadores á ação prática, feita atualmente pela via política e não através da ciência.

URSS E USA

O grande paradoxo que se verifica – prosseguiu - consiste no fato de que a União Soviética, cuja doutrina se baseia na ação compulsória e nas resoluções drásticas, acredita no valor da educação, ao passo que os ocidentais e particularmente o Brasil, onde se acredita nas soluções liberais e na persuasão coletiva, não dá ao ensino o lugar que ela naturalmente merece. Enquanto nos Estados Unidos, cinco por cento da renda nacional são destinados á educação, na União Soviética quinze por cento são destinados para o mesmo fim.

EDUCAÇÃO ARISTOCRÁTICA

Após fazer várias comparações entre o sistema da Europa e dos Estados Unidos, afirmou que a situação de atraso no qual o Brasil se encontra nesse campo – apenas cinco por cento dos jovens em idade escolar em todo o país cursam escolas secundárias – é causada pela concepção de êxito pessoal semelhante a dos Estados Unidos, ante o triunfo pessoal, independentemente do grau de escolarização dá valor de cada um perante a sociedade. A escola no Brasil é ainda aristocrática, pois tem como objetivo preparar uma elite que possa usufruir os benefícios da civilização moderna e não para que possa contribuir a essa civilização. No setor da medicina - exemplificou - que é o

campo mais bem desenvolvido no sistema educacional brasileiro – não se registra uma expansão de faculdades, pois, atualmente, os institutos de medicina não ministram educação do tipo aristocrática.

O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA

[...] a criação de universidades por ordens religiosas que sequer possuem condições materiais para a instalação de cursos de nível secundário deve ser tratado como “um caso de polícia” continuou dizendo que somente a escola publica podera resolver os dois grandes problemas da educação no Brasil, provocados pelo desenvolvimento desnivelado do País e pelas migrações humanas com níveis diferentes. Essas migrações somente podem ser assimiladas pela escola oficial que serve a interesses nacionais, maiores, portanto, daqueles das escolas particulares. Após a exposição foram abertos os debates, tendo falado o prof. Mario Casassanta, o qual defendeu a preservação das escolas públicas, ameaçada, a seu ver, pela “politicagem” dos governantes brasileiros.

ABERTURA

Os trabalhos do Simpósio foram abertos na manhã de ontem, com a exposição do prof. Florestan Fernandes. Antes, o prof. Fernando de Azevedo explicou aos presentes que o Simpósio deveria ter sido feito no Rio de Janeiro há dois anos, atrás. Entretanto, o Conselho de Administração do CRPE decidira efetuá-lo este ano em São Paulo. A hora em que se iniciaram os trabalhos encontrava-se presente grande numero de professores e alunos da Faculdade de São Paulo bem como técnicos educacionais especialmente convidados.

A MESA

Os debates foram presididos pelo prof. Anísio Teixeira, diretor do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; a mesa era composta pelos professores Fernando de Azevedo, diretor do CRPE, Milton da Silva Rodrigues, catedrático de Estatística da Faculdade de Filosofia e coordenador do Simpósio, Moreira de Sousa, representante do prof. Gilberto Freire e do Centro Regional de Pernambuco Jayme de Abreu, coordenador do CBPE, e Mario Casassanta representante do Centro Regional de Minas Gerais.

ORGANIZAÇÃO

Os debates que se prolongam até á tarde foram organizados da seguinte maneira: exposição do relator, durante vinte minutos; intervenção de 10 minutos pelo debatedor sobre os pontos mais importantes do tema; discussão do assunto pelos presentes por 30 minutos, com cinco minutos para cada orador, e resposta do relator aos quesitos levantados, no prazo de dez minutos.

EXIGENCIAS EDUCACIONAIS

O primeiro tema “Ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada” foi exposto pelo prof. Florestan Fernandes nos seguintes termos: O problema central da minha comunicação é o da filosofia do trabalho que deve orientar a cooperação entre educadores e cientistas sociais

em uma instituição como o Centro Brasileiro de pesquisas Educacionais. Em um País econômico, social e culturalmente subdesenvolvido, a educação preencha funções sociais construtivas e é do interesse da coletividade que essas funções sejam exploradas na medida do possível, de modo coordenado e inteligente. Tal problema conduz a temas diferentes, tratados no texto com a extensão possível. Em primeiro lugar, estão certas noções básicas – como a de elevada aplicada, a educação concebida como fator social e a de mudança provocada. Em segundo lugar, estão as questões relacionadas com a maneira pela qual elementos racionais irracionais podem ser manipulados deliberadamente pelo homem, em escala social. Em terceiro lugar, por fim, coloca-se o tema mais complexo e delicado: o das exigências educacionais da sociedade brasileira do presente, tendo em vista suas características, o que elas representam nas situações histórico-sociais em que se manifestam e as possibilidades de enfrentá-las através da intervenção racional.

O eixo do debate concentra-se, pois, na qualidade de contribuição que o cientista social deve oferecer ao educador nas condições peculiares do meio social brasileiro. É preciso evitar duas coisas igualmente perigosas. Primeira, a consolidação das expectativas correntes de que o cientista social possui as soluções previstas para os problemas educacionais brasileiros. Segundo a tendência a valorizar tipos de pesquisas diversidades de intuits pragmáticos, definidos, com alvos estritamente acadêmicos, de conhecimento empírico ou de explicação teórica da realidade.

Além disso, é preciso acentuar uma linha de desenvolvimento que incentiva a colaboração do cientista social com o educador. Para isso, seria conveniente criar certo entendimento comum, no plano de reconhecimento dos problemas educacionais brasileiros, do modo de estudá-los e da via mais adequada á busca de solução para eles. A formação tradicional dos educadores e dos cientistas sociais não favorece semelhante entrosamento. Por isso, impõe-se pensar em trabalhos comuns que associam os esforços intelectuais de ambos a partir do estudo o tratamento dos problemas que se evidenciam no funcionamento das escolas. Os alvos mais amplos poderão ser atingidos progressivamente, através de uma compreensão mútua mais madura e produtiva dos papéis intelectuais que cabem aos educadores e aos cientistas sociais em projetos de intervenção radical do controle de problemas educacionais.

Em suma, a comunicação constitui uma tentativa de definições de certas diretrizes, que devem animar os ajustamentos dos cientistas sociais e favorecer a compreensão, por parte deles, dos papéis e da responsabilidade com que devem arcar. No momento, reflexões dessa ordem se impõem como urgentes e necessárias. O cientista social é chamado para prestar uma contribuição que escapa ás limitações da “carreira acadêmica” e que apresenta diversos dilemas. Daí a necessidade urgente de esclarecer de modo cabal o que lhe compete fazer e o que se poderá esperar a de sua contribuição. Para o cientista social, tais definições também são importantes, como fonte de esclarecimento intelectual e como estímulo para a realização das tarefas que até ha pouco tempo, foram indevidamente subestimadas no âmbito do pensamento científico.

COOPERAÇÃO

Após a explanação, o prof. Florestan Fernandes ressaltou ainda a [...] integração entre os cientistas sociais e os educadores. Particularmente nos centros regionais, o problema não se coloca em termos de cooperação espontânea, mas de institucionalização das atividades interligadas aos dois campos, uma vez que toda ciência aplicada implica pesquisa previa.

Por outro lado, o dilema educacional brasileiro consiste na falta de recursos humanos e financeiros necessários para que a educação cumpra seu papel propulsor das transformações sociais. Criam-se estabelecimentos de ensino superior que se vão desenvolvendo paulatinamente, mas quando precisam de maior soma de recursos não encontram e regridem forçosamente.

DEBATES

Antes do início dos debates falou o prof. José Mario Pires Azanha que perguntou ao orador qual o conceito que este faria de ciência aplicada e como isso estava expresso no contexto. Em resposta, o relator referiu-se ao papel meramente científico do cientista social e esclareceu a questão levantada.

O aproveitamento dos resultados positivos da descoberta científica foi discutido, a seguir, pelo prof. José Querino Ribeiro, o qual afirmou que os cientistas sociais são culpados porque não insistem nesse aproveitamento.

Por sua vez, o prof. Jorge Nagle perguntou se o uso do conceito de ciência aplicada se relaciona com o produto dos conhecimentos científicos ou é uma mera difusão das características básicas da ciência. Intervieram ainda no debate os profs. Dante Moreira Leite, Raja Nassar, e Fernando Henrique Cardoso. Este último afirmou que, em linhas gerais, o trabalho do prof. Fernandes resume-se na apreciação da intervenção racional na realidade.

INVESTIGAÇÃO PSICOLOGICA

Transcrevemos a seguir, a exposição do prof. Dante Moreira Leite sobre o tema “A investigação psicológica em face dos problemas educacionais brasileiros”, debatido ontem pela manhã no simpósio do CRPE:

“Procuramos indicar, nesta comunicação, que os resultados e os processos de investigação psicológica contemporânea não podem ser aplicados ou transpostos diretamente para as condições da escola brasileira. Muitas aplicações de conhecimentos psicológicos supõem a solução de alguns problemas preliminares que, entre nós, mal começam agora a ser discutidos. Do outro lado, procuramos indicar que essa observação, longe de invalidar ou contra-indicar o emprego de conhecimentos psicológicos, permite compreendê-lo numa outra perspectiva: os conhecimentos da ciência contemporânea podem e devem ser empregados para corrigir ou orientar a solução de alguns problemas de nossa educação. Procuramos indicar, também, que muitas tentativas de intervenção científica obtiveram pequeno êxito porque não levaram em conta nossas condições peculiares, ou não conseguiram utilizar, efetivamente, os conhecimentos científicos. Para procurar sugerir as principais aplicações do conhecimento científico, procuramos lembrar quais os pontos críticos de nossa situação educacional, nos diferentes níveis de ensino.

No caso do ensino primário, a sugestão apresentada indica a possibilidade de, através da utilização de alguns conhecimentos científicos básicos, conseguir uma considerável economia de pessoal e instalações, de tal forma que, com recursos idênticos, seja possível atender uma parcela maior da população.

Quanto ao ensino de nível médio, sugeriu-se que poderíamos tentar realizar trabalhos experimentais, a fim de conhecer qual o currículo mais adequado; além disso, sugeriu-se necessidade de estimular a utilização da orientação educacional que se torna, atualmente, indispensável.

Para o ensino normal, deu-se ênfase á necessidade de encontrar meios que tornem mais “prático” o ensino, procurando-se indicar que a “vitória teórica” dos novos princípios educacionais tem sido ilusória, na medida em que não corresponde a uma transformação no ensino.

Quanto ao ensino superior, limitamo-nos a indicar a solução mais adequada para a seleção entre os candidatos nos exames vestibulares – repetindo soluções que tem sido feitas, por diferentes educadores, em varias oportunidades. Como se observa dessas indicações, a contribuição da psicologia parece modesta-ainda que se imagine que análises mais minuciosas possam, efetivamente, apresentar outros aspectos significativos e talvez mais importantes. E que, efetivamente, nas ciências humanas – e sobretudo na psicologia – talvez a contribuição mais importante ainda não possa revelar-se em itens limitados ou precisamente indicados. Talvez mais importante seja uma preparação para enfrentar a compreender situações humanas. Além disso, as limitações da psicologia no caso da educação brasileira, podem ser compreendidas se pensamos que muitos de nossos problemas educacionais não chegam ainda a ser psicológicos, e são sociais. Se é verdade que a educação tem sempre uma versão social e uma versão individual, é também verdade que ás vezes os problemas individuais de educação são os mais agudos, enquanto que, outras vezes são mais importantes os problemas do grupo. Na vida norte-americana, por exemplo, não seria muito errado dizer que os problemas educacionais mais urgentes são os individuais (psicológicos) uma vez que a sociedade parece ter entrado em relativo equilíbrio, e as tensões mais intensas não são então vividas pelo indivíduo, na sua tentativa de ajustar-se aos padrões vigentes. Se este processo é ou não sadio é problema filosófico e sociológico de grande interesse, mas não chega a tingir um nível crítico na discussão educacional. Nem por outra razão, evidentemente, a grande ênfase da educação norte-americana refere-se a problemas individuais. No caso da educação brasileira, ao contrario, o ponto critico refere-se á questões sociais. Então a análise psicológica não perde interesses nem se torna extemporânea, mas deve ser compreendida como auxiliar da solução social que se deve encontrar para os nossos problemas educacionais mais urgentes. A medida que conseguirmos mais expansão econômica e que se eleva o nível de vida da população, veremos a necessidade de soluções caracteristicamente psicológicas. Finalmente, uma outra razão para a posição relativamente secundaria da intervenção psicológica no Brasil ou de sua influencia menor na educação pode ser explicada pelo fato de que os problemas psicológicos – tais como os compreendamos na ciência contemporânea – são nitidamente, resultantes das condições urbanas de vida.

É na cidade, sobretudo na grande cidade, que se propõem os problemas de conflitos interiores, provavelmente resultantes dos padrões que o indivíduo encontra em seu ambiente. No caso do Brasil é possível dizer que, atualmente apenas nas suas áreas metropolitanas encontramos, em toda a sua intensidade, a existência de tais problemas”.

ALIENAÇÃO

Disse ainda o relator que se verifica uma verdadeira alienação dos cientistas e intelectuais brasileiros, que adotam instrumentos estrangeiros e se preocupam com problemas alheios à realidade nacional.

O debatedor “disse” [...] em seguida, que o trabalho apresentado não corresponde ao tema que por outro lado, discorda do desenvolvimento da exposição e que, por outro lado, discorda do desenvolvimento da exposição e que os quatro problemas apontados sejam realmente os mais importantes nesse setor.

Após o debatedor falaram ainda os professores Fernando Henrique, José Querino Ribeiro e dois bolsistas latino-americanos que se encontram presentes.

SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

O último tema debatido no período da manhã foi o exposto pelo prof. Renato Jardim Moreira sobre “A investigação sociológica em face dos problemas educacionais brasileiros”. Foi o seguinte o seu trabalho:

[...] Numa categoria a parte não menos importante, podem ser considerados os estudos de caráter interpretativo dos dados coligidos e divulgados pelas agências estatísticas. As ciências sociais só esporadicamente se preocupam com a investigação de problemas educacionais – as obras nesse campo são antes resultados de formulações teóricas que elaborações de investigação empírica. Só recentemente, a organização do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais institucional a investigação social de temas educacionais.

Essa vinculação da pesquisa social a problemas educacionais, numa entidade de cujo objetivo fundamental é realizar os estudos e pesquisas que sirvam a um programa de reconstrução educacional do País, tende a marcar de um modo decisivo as características da investigação social de problemas educacionais. Ainda é cedo para se perceber essas características, claramente a partir de análise dos trabalhos realizados ou em andamento nesses Centros. Por isso se analisou, inicialmente, a natureza do conhecimento existente sobre a realidade educacional, condição para o desenvolvimento de um programa de pesquisa. A partir dessa análise se propôs a forma que a investigação social, se ainda não assumiu acabará por realizar declarativamente para atender a essa condição e seus próprios fins.

ENSINO PRIMÁRIO

O debatedor, prof. Jorge Nagle, referiu-se ao papel do levantamento do ensino primário mencionado pelo relator, a atividade do CRPE e a

Interdependência entre a pesquisa pedagógica e a sociologia. Já nos debates, o prof. Florestan Fernandes encareceu a necessidade da realização de um balanço dos problemas existentes no setor educacional a fim de saber qual a sua natureza e como podem ser investigados.

A QUESTÃO DOS VALORES

Os trabalhos do Simpósio foram reiniciados à tarde, por volta das 14 horas com a exposição do tema “O problema dos valores na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro” – que transcrevemos a seguir – pelo prof. João Eduardo Villalobos. Foram estas palavras do relator:

“Os pedagogos e filósofos da educação de todas as épocas têm tomado em relação aos ideais pedagógicos duas atitudes fundamentalmente opostas: de um lado colocam-se os “idealistas”, que afirmam a existência de valores absolutos que devem ser preservados e transmitidos pela escola. Esta atitude acarreta quase que inevitavelmente o divórcio entre o tipo de homem que se procura moldar e as condições objetivas do meio em que irá atuar e limita os benefícios da educação às elites sociais. De outro lado, colocam-se os “realistas”, que desejam uma escola adaptada às condições do dever histórico e que favoreça a mudança e o progresso.

Na vanguarda da posição realista encontramos aqueles que vêem na ciência o melhor meio de que dispomos para discernir os valores que devem servir à escola e determinar os fins da educação. Esta forma de realismo científico, todavia, traz serias dificuldades quando colocamos em tela o problema dos valores, pois qualquer que seja o campo da atividade humana que a ciência se disponha a dirigir, ela própria será dirigida por opções éticas fundamentais. O plano ético não decorre de plano científico, mas impõe-se assumir uma responsabilidade social que de fato nunca teve.

Educar, para a civilização científica, seria, em última análise, procurar a harmonia entre o saber e o querer, entre os meios proporcionados pela ciência e os fins propostos pela ética.

Os filósofos da educação têm nutrido dois ideais pedagógicos diversos: de um lado, os defensores de uma educação heterônoma, que se impõe de fora, que procura compulsoriamente formar em determinado tipo de homem. Educação própria dos países totalitários nos quais se verifica a estabilidade das classes sociais e que contribui para a manutenção de “status quo”. De outro lado, colocam-se os defensores de uma educação autônoma, que visa a reabilitação de todas as potencialidades físicas ou espirituais do educando. Este ideal educativo só começou a tornar-se exequível a partir das profundas alterações sociais econômicas e políticas que marcaram o advento do mundo moderno. Realizada a forma democrática de estado ou estando em vias de realizar-se, reúnem-se então as condições básicas para a aplicação deste tipo de pedagogia.

Com o advento da burguesia criou-se o estado liberal que procurou o tipo de educação adequada à nova ordem social. Todavia, as doutrinas liberais e sua aplicação a todos os campos da atividade social criaram inevitáveis contradições. O liberalismo teoricamente procurava desconhecer as diferenças

de classe e pregava a tolerância religiosa, mas, na prática, sempre repudiou as tentativas do poder público no sentido de promover a igualdade, pois via na intervenção estatal a negação da liberdade. O liberalismo não percebeu que sem igualdade não pode haver liberdade. A despeito de todas as filosofias, a educação para a liberdade era ainda pouco mais do que um sonho, pois o mundo não estava ainda preparado para a igualdade.

A escola pública é a grande conquista do século XIX. É fruto da consciência, por parte das nações civilizadas, de que a tarefa educativa é o primeiro dever do estado democrático e no momento em que os governos temiam a si a responsabilidade da instrução, arregimentavam contra [...] em nome de princípios liberais, todos os interessados na manutenção da ordem vigente. O movimento liberal, hoje conservador, volta-se contra a escola pública por pressentir o papel revolucionário que ela pode desempenhar por permitir a ascensão social e política de amplas camadas populares. A escola pública é também escola leiga, e por isso volta-se contra ela também a Igreja Católica.

Desde que a Companhia de Jesus deteve em suas mãos o monopólio do ensino no período colonial até sua expulsão em 1759, analisar os valores que nortearam a educação nesse período é analisar os motivos que nortearam a atividade pedagógica dos jesuítas. Consideraremos de um lado a ideologia da Companhia e de outro a realidade brasileira na qual atuou.

A Companhia de Jesus apareceu no século XVI, como um dos principais instrumentos da Contra-Reforma [...] iniciaram os jesuítas sua obra educativa no Brasil, tornando-se “autênticos agentes europeus de desintegração de valores nativos” servindo Portugal e a Igreja. Colonizavam a terra e os espíritos. Transmitindo os ideais de uma cultura fechada às conquistas do novo pensamento europeu, marcaram a educação nacional com o gosto pelas letras clássicas e pela retórica, bem como com a valorização da atividade intelectual divorciada das necessidades práticas. Sua atenção voltava-se para a educação das classes dirigentes, servindo à sociedade latifundiária, contribuíram os jesuítas para que se criasse o desprezo por qualquer tipo de atividade produtiva e para a formação de uma elite urbana, distante das camadas populares e de suas necessidades [...] a instrução era escassíssima. Em 1759 foram expulsos os jesuítas, mas, isso não alterou substancialmente a nossa tradição escolar, pois, não verificou-se nenhuma alteração na realidade social e econômica que justificasse modificações no sistema educacional e nos valores que o informavam. Com a chegada da família real, criaram escolas técnicas mas nada foi feito em prol da educação popular, apesar de que a abertura dessas escolas representou a primeira brecha aberta na tradição humanística e retórica do sistema escolar brasileiro.

Durante o Império a situação não foi mais alentadora. As medidas tomadas pelo governo no tocante a instrução pública não só não desenvolveram a educação popular como algumas impediam manifestamente esse desenvolvimento, como a lei de 20/10/1823, que suprimia os privilégios do Estado no setor educacional. O Ato Adicional de 1834 incumbia as províncias de organizar o ensino primário e secundário e reservava à União a administração do ensino superior em todo país e a organização escolar do

município neutro. A União abandonava pois a educação á sua própria sorte. Em 1867 apenas 10% da população escolar freqüentava o ensino primário. Em 1885 para quase 5.000 alunos – 20% freqüentava estabelecimentos oficiais o resto freqüentava escolas particulares. Desta forma, o acesso as escolas superiores reservava-se quase que exclusivamente aos que dispunham de recursos para pagar a instrução.

As reformas liberais de Leôncio de Carvalho, considerando a situação vigente na época constituíram um processo. Bem como a abertura de escolas leigas, que introduziram novas matérias, rompendo com a tradição clássica, que dominava nosso ensino. Outro fato importante foi o aparecimento das primeiras escolas protestantes, que se opunham em quase todos os aspectos à mentalidade católico - conservadora a que entre outras coisas introduziram a co-educação dos sexos desde 1871. A história da educação na Republica é a história das lutas que se travaram e que se travam ainda entre o espírito novo progressista e democrático e o espírito conservador. Até a resolução de 1930 a política educacional continuava sendo dirigida pelo espírito tradicionalista. As reformas de Benjamim Constant pouca repercussão tiveram. O 1º golpe dado no monopólio espiritual da Igreja foi dado pela constituição de 1891 que laicira os estabelecimentos escolares públicos. Se bem que do ponto de vista pratico, pouca repercussão houve. O princípio federativo descentralizador não permitia alterações sensíveis no panorama educacional. A República velha não conheceu nenhum plano geral e orgânico da educação. O numero reduzido de escolas secundárias oficiais tornava o curso superior privilégio de uma elite econômica e a Lei Orgânica de 1911 só veio favorecer a empresa particular de ensino. A mentalidade oficial brasileira não sofrera modificações muito sensíveis. O advento significativo da 1ª fase da Republica foi a reforma do ensino primário e normal. Aos poucos, toda, via foi se modificando a realidade nacional no Distrito Federal em 1928 é uma consequência direta da nova realidade. O Manifesto dos Pioneiros é o resultado da consciência de educadores que viam na educação o 1º dever do estado democrático. Um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do País foi a criação de suas primeiras universidades particularmente a de S. Paulo. Na faculdade de Filosofia Ciências e Letras, repolsavam as esperanças na formação de uma elite culta e de um corpo de professores secundários eficientes. O poder público sentiu-se forçado a cuidar da educação e a constituição de 1934 determinara que a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional o mesmo aparecendo na Constituição de 1946.

A apreciação geral da realidade presente: marchamos evidentemente para um tipo de estado autenticamente democrático e isto é evidenciado pela primeira expansão da rede das escolas publicas. Contra essa democratização todavia arregimentavam-se as forças interessadas em conservar um triste passado: a faculdade católica por exemplo”.

Debateram a exposição os professores Fernando Henrique Cardoso e Mário Cassassanta. Abordou-se na ocasião o problema da escola como fator revolucionário ao mesmo tempo que reflete as mudanças causadas por modificações na sociedade.

PROBLEMAS ADMINISTRATIVOS

De acordo com o programa elaborado deveria falar a seguir o prof. José Querino Ribeiro.

A exposição do prof. José Querino Ribeiro sobre “O problema da administração na formação e no funcionamento do sistema educacional brasileiro” foi a seguinte:

RESUMO

“A administração é um complexo de processos que se aplicam para conduzir bem os empreendimentos sociais dependentes da divisão do trabalho.

O problema da Administração não existe a não ser em função de certa filosofia e certa política de educação enquanto essas não forem clara e extensamente formuladas não haverá questão administrativa a propor-se. Por outro lado, além desses elementos ideais da filosofia da política da ação os problemas de administração só aparecem quando o empreendedor tomou consciência da necessidade de alto-rendimento da empresa, em função dos ricos corridos pelo vulto dos interesses humanos materiais e técnicos em jogo no empreendimento.

A Administração Escolar é um caso particular da Administração Geral, aquela em que o empreendimento a que se define pelos objetivos de instrução programada e sistemática.

No caso brasileiro, os problemas da administração escolar não podem ainda ser formulados satisfatoriamente porque:

- a) - Não temos firmadas as linhas de Filosofia e Política da Educação em função das realidades novas que se estão precipitando, isto é, falta-nos ainda o sentido preciso de nosso sistema escolar.
- b) - Até um passado, recente a escola brasileira foi um empreendimento tão pequeno e simples que não criou a consciência da necessidade de auto rendimento, nem tradições de preocupação com o ensino.
- c) - A escola como empreendimento nacional significativo só recentemente está sendo considerada no Brasil, como resultado do progresso geral do que a nossa escola tem sido como em toda parte mas conseqüência do que determinante.

A perspectiva da nova sociedade brasileira faz prover a próxima necessidade de administrar grandes e pequenos empreendimentos escolares (inclusive os de iniciativa privada) de modo que atendam às pressões de alto rendimento para a cabal democratização do ensino. Ela favorecera a procura de administradores qualificados que, por sua vez porão á prova a formação que tiveram e constituirão os melhores elementos para a crítica e reajuste dos atuais cursos para sua preparação. A função de administradores escolar irá sendo naturalmente valorizada [...].

A escola brasileira dos próximos anos irá perdendo paulatinamente as marcas que a dominam - ornamento de elite, oportunidade de emprego

eleitoral, instrumento de demagogia próprias estas de nossas “tradições” recentes e de nossas vicissitudes atuais.

Quando uma Administração Escolar moderna for instrumentalizada completamente a serviço de nossos próximos líderes educacionais renovadamente esclarecidos, teremos então possibilidade de realizar uma escola democrática como a sociedade nova que vem aí a exigirá, em seu verdadeiro sentido integral – político e econômico, ou seja, a democracia social de que fala Max Adler e que Nicholas Hans [...] bem em estudos recentes.

No curso de nossa história e no passado recente, Administração escolar, poderá contribuir para a análise do nosso sistema de escolas, em termos negativos, isto é, como índice dos erros e vícios de nossa Filosofia e Política de educação da parte que cabe a escola desempenhar.

Em conclusão: a Administração Escolar como um dos modernos instrumentos de utilização para transformação sócia, na parte que cabe á escola, fará no Brasil, dentro do quadro de conseqüência, para ás quais nos vamos dirigindo para a via da industrialização e da urbanização uma “Nova Escola”, estruturada em amplitude nacional de sistema, visando á totalidade da população e não a antiga escola nova “já superada de experiência de pequenos grupos visando mais as técnicas de base do que a os objetivos de um povo”.

OBSCURANTISMO

O debatedor Milton da Silva Rodrigues atacou a “política obscurantista” responsável pela criação de grande numero de más escolas, sem instalações, e sem aparelhamento, apenas para atendimento de interesses políticos eleitorais. Defendeu por outro lado a participação mais intensa dos profissionais do ensino na organização e na administração das escolas. Concluindo, dirigiu três perguntas ao relator sobre a existência ou não de em outros países dos mesmos problemas e sobre a maneira pela qual foram resolvidos em outros centros.

Os demais presentes que participaram dos debates referiram-se especificamente a justeza ou não da instalação de escolas mal-aparelhadas e sobre a participação do professor e do educador na administração das causas de ensino.

HOJE E AMANHÃ

Os trabalhos, encerrados ontem por volta das 17 horas deverão reiniciar-se ás 9 horas de hoje com exposição do prof. Carlos Correa Mascaro sobre “o custeio da educação e a utilização de recursos para as reformas educacionais”. Ainda hoje serão discutidos os seguintes temas: “Rendimento e Deficiências do ensino primário brasileiro” – relator, prof. Luiz Pereira; “Rendimento e deficiência do ensino secundário brasileiro”, relator, prof. Raja Nassar, debatedor, prof. Florestan Fernandes; “ Rendimento e Deficiências do ensino técnico-profissional brasileiro”, relator, prof. Moyseés Brejon, relator, prof. Luiz Pereira; “Problemas atuais na organização do ensino universitário no Brasil”, relator prof. Milton da Silva Rodrigues, debatedor, Laerte Ramos de Carvalho;

“Os problemas profissionais e humanos do professor”, relator, Joel Martins. Amanhã, dia do encerramento do simpósio serão debatidos os seguintes assuntos: às 9 horas: “Conservantismo e inovação na evolução das instituições educacionais”; relator, Fernando de Azevedo; o debatedor ainda não foi escolhido; às 10 e 10: “Necessidades educacionais de áreas em expansão democrática da sociedade brasileira”; relator, Douglas Teixeira Monteiro; debatedor, Gioconda Mussolini; às 11 e 20: “A integração da escola em pequenas comunidades rurais do Brasil”; relator Gioconda Mussolini; debatedor, Douglas Teixeira Monteiro; às 14 horas: “A escola teuto-brasileira e assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes”, relator, Egon Schaden; debatedor, Ruth Correa Leite Cardoso; às 15 e 10: “Necessidades educacionais de áreas em urbanização ou metropolitanas da sociedade brasileira”, relator José Querino Ribeiro; às 16 e 20: “As exigências educacionais da industrialização; relatores, Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni; debatedor, Bertram Hutchinson.