

A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO DIREITO NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE FLORESTAN FERNANDES

Viviane Merlim Moraes

Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil

vivimerlim@gmail.com | orcid.org/0000-0001-6499-0558

Resumo

O presente texto discute o direito à educação com base no pensamento de Florestan Fernandes, tendo como pano de fundo o cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1930. Desta forma, a primeira parte do trabalho se dedica a uma análise da ideia moderna do direito à educação, que nos permite compreender que tal prerrogativa somente tem espaço a partir das revoluções burguesas, onde a educação se torna um pressuposto para o exercício da cidadania. Em um segundo momento, abordaremos a educação no Brasil a partir dos anos de 1930, com ênfase no período que antecedeu a aprovação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961. Cabe ressaltar que a atuação de Florestan Fernandes na vida pública foi fundamental ao debate educacional brasileiro, por seu entendimento da necessidade de democratização do ensino como etapa indispensável à democratização da sociedade. Por fim, de posse do repertório teórico fornecido pelo pensamento desse intelectual, atrevemo-nos a refletir sobre o momento atual brasileiro, no qual temos um Plano Nacional de Educação que já tem seis anos desde sua aprovação e cujas metas ainda não se tornaram realidade.

Palavras-chave: Direito; Educação; Democratização.

PUBLIC EDUCATION AS A RIGHT IN BRAZIL: HISTORICAL ANALYSIS FROM THE THOUGHT OF FLORESTAN FERNANDES

Abstract

This text discusses the right to education based on the thoughts of Florestan Fernandes, having as a background the Brazilian educational scenario from the 1930s on. In this way, the first part of the work is dedicated to an analysis of the modern idea of right to education, which allows us to understand that this prerogative has space only from the bourgeois revolutions, where education becomes a prerequisite for the exercise of citizenship. In a second step, we will approach education in Brazil from the 1930s, with emphasis on the period that preceded the approval of the 1st Law of Guidelines and Bases of National Education, in the year 1961. It is worth mentioning that the performance of Florestan Fernandes in public life was fundamental to the Brazilian educational debate, due to its understanding of the need for democratization of education as an indispensable stage for the democratization of society. Finally, in possession of the theoretical repertoire provided by the thought of this intellectual, we dare to reflect on the current Brazilian moment, in which we have a National Education Plan that has been six years since its approval and whose goals have not yet become reality.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Keywords: Right; Education; Democratization.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO DERECHO EN BRASIL: ANÁLISIS HISTÓRICO DEL PENSAMIENTO DE FLORESTAN FERNANDES

Resumen (Fonte: Isidora, 10 pts – negrito - justificado – caixa baixa)

Este texto discute el derecho a la educación a partir del pensamiento de Florestan Fernandes, teniendo como telón de fondo el escenario educativo brasileño a partir de la década de 1930. De esta manera, la primera parte del trabajo está dedicada al análisis de la idea moderna del derecho a la educación, que nos permite entender que tal prerrogativa tiene espacio solo desde las revoluciones burguesas, donde la educación se convierte en un requisito previo para el ejercicio de la ciudadanía. En un segundo paso, abordaremos la educación en Brasil desde la década de 1930, con énfasis en el período que precedió a la aprobación de la I Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, en el año 1961. Cabe mencionar que la actuación de Florestan Fernandes en la vida pública fue fundamental para el debate educativo brasileño, por su comprensión de la necesidad de democratización de la educación como etapa indispensable para la democratización de la sociedad. Finalmente, en posesión del repertorio teórico que brinda el pensamiento de este intelectual, nos atrevemos a reflexionar sobre el momento brasileño actual, en el que tenemos un Plan Nacional de Educación que ha cumplido seis años desde su aprobación y cuyas metas aún no se han hecho realidad.

Palabras clave: Derecho; Educación; Democratización

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a ideia de direito à educação que foi formulada no Brasil a partir dos anos 1930, tendo como principal referência o pensamento de Florestan Fernandes. Interlocutor importante da questão educacional no cenário nacional, Florestan teve intensa atuação no conturbado processo que resultou na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/1961), instrumento legal, que deveria ser responsável por materializar tal direito, assim como no processo constituinte de 1987-1988, que culminou com a promulgação da Constituição Cidadã.

Compreende-se, pois, que o cenário atual, mesmo com suas contradições e fragilidades, só é possível uma vez que existiram grandes intelectuais envolvidos nas disputas por posições hegemônicas no campo educacional. Tais disputas se materializam por meio de leis, que nem sempre avançaram muito no debate sobre a escola pública, gratuita e obrigatória, mas que se mostraram como sínteses possíveis de interesses divergentes em determinados momentos históricos.

Assim sendo, dividiremos o presente texto em três partes, a saber: iniciaremos o ensaio com um debate sobre o direito à educação no Brasil, a partir das principais definições modernas desse pressuposto no cenário mundial; em um segundo momento, abordaremos a defesa da escola pública no pensamento de Florestan Fernandes, com ênfase no **Manifesto dos Educadores de 1959**, na **Campanha em Defesa da Escola Pública** e em sua atuação na **Assembleia Nacional Constituinte**, em 1987. Por fim, analisaremos as principais contribuições do intelectual em questão para pensarmos a educação brasileira nos dias atuais.

1. Construindo a ideia moderno do direito à educação

Nós não temos remédio senão sermos otimistas. Não há outra saída. Nós não temos uma história, nós não conquistamos colônias, não construímos impérios. O nosso reino é o futuro (FERNANDES, 1987, p. 313).

Se até a Modernidade prevalecia a ideia de que o homem é um ser político, que se encontra inserido em uma relação social na qual o todo se sobrepõe às partes; a partir de então o Estado passou a ser concebido como resultado da associação de indivíduos livres e autônomos, por meio de um contrato social. Tais concepções foram elaboradas entre os séculos XVII e XVIII e serviram de base para formar a pauta das declarações de direitos do homem, que seguiram as revoluções liberais após a dissolução do feudalismo. Por conseguinte, para a consolidação do ideário burguês, a educação se tornou um instrumento essencial para a difusão dos valores culturais para todos.

Mais abrangente que a concepção de cidadania, a de direitos humanos se refere ao homem em sua universalidade e dignidade. Desta forma, Soares (2004, p.46) estabelece três dimensões dos direitos humanos: os civis, os sociais e a dimensão dos direitos coletivos da humanidade, oriundos de um projeto de cidadania mundial, democrática, que coloca os indivíduos como seres iguais – em direitos - e diferentes, concomitantemente. Esta concepção é fruto de uma versão mais atualizada dos direitos do homem: a Declaração

Universal dos Direitos do Homem, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, que reafirma o direito de todos à instrução elementar obrigatória.

Podemos, pois, afirmar que a temática do direito à educação sempre esteve intimamente relacionada à própria evolução da perspectiva dos direitos humanos. A culminância dessa relação se deu no ano de 1993, com a inserção do debate sobre a temática da Educação em Direitos Humanos na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, realizada em Viena.

Cabe aqui destacar brevemente a crítica de Marx à concepção de direitos humanos: estes não seriam mais do que o produto das reivindicações e dos interesses de uma classe que buscava se tornar hegemônica sobre o conjunto da sociedade. Representavam os anseios da burguesia, grupo específico, e não do proletariado (MARX, 1999, p. 41). Gramsci, ao aprofundar a discussão, afirmou que o desafio é de tornar possível que cada indivíduo se torne governante, dirigente. Para tanto, seria preciso que recompusesse em si o caráter público e social, por meio da ressignificação de sua participação na sociedade.

Como vimos, foi a constituição das sociedades burguesas que trouxe consigo a necessidade da escolarização universal e obrigatória. Dessa forma, para que pudesse participar da vida da cidade, seria necessário ser escolarizado e dispor dos instrumentos oferecidos pela escola para a decodificação do mundo. Concordamos com Saviani (1997, p. 3), quando afirma que:

[...] no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas.

Cury (2002) assevera que não é possível falar de direito se ele não for reconhecido. E não basta o reconhecimento social do mesmo; ele precisa ser enunciado em leis de caráter nacional, como a Constituição Federal, por exemplo, uma vez que são elas que vão direcionar o cotidiano das pessoas em um determinado território. Desta forma caminha o direito à educação, que a duras penas foi se tornando uma exigência, sendo incluído nas legislações de

nosso país na medida em que se aprofundavam as disputas que colocavam tal tema no cerne do debate nacional.

Em **Que tipo de república?**, Florestan Fernandes (1986, p.68) descreveu a história do Brasil até então, afirmando que a tradição de concentração do poder no “tope” criou uma ausência de "cultura cívica" em nosso país, na medida em que as instituições existentes absorveram os "costumes políticos" que trouxeram à baila a seguinte lógica: "o que é bom para os donos do poder é bom para a coletividade como um todo". Já em **O desafio educacional** (1989, p. 127), ratificou o pensamento exposto ao afirmar que "[...] a República foi traída pelos republicanos, que aceitaram um acordo com os fazendeiros e não levaram à frente um sistema republicano de educação"

Até os anos de 1920-1930 a estrutura social, política e educacional foi profundamente marcada pela exclusão de muitos. Apesar de legalmente não mais existir a escravidão, a relação de subordinação e subalternidade da maior parte da população permaneceu inalterada e, certamente, a educação cumpriu um papel importante neste quadro, separando a elite do povo, em um sistema dual de ensino. Foi também um período de grandes iniciativas, conhecido como a década das reformas educacionais, embora não houvesse ainda um sistema organizado de educação pública. Influenciados pelos ideais da Escola Nova, alguns estados brasileiros começaram a propor mudanças: São Paulo foi pioneiro em 1920, com Sampaio Dória, e, ao final da década, o Rio de Janeiro fechou o ciclo, com as propostas de Fernando de Azevedo (CPDOC, 2015).

Destacamos os anos de 1930 como marco na história brasileira por este significar, sob a ótica de diferentes autores, um período de integração política da nação, com uma participação crescente de diferentes grupos sociais no organismo nacional. Tal perspectiva ganhou materialidade no campo educacional com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o que reflete o reconhecimento desta área no "plano institucional, como uma questão nacional" (SAVIANI, 1997, p. 6).

Sob o aspecto educacional, cabe ressaltar a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na superação do "empirismo grosseiro" que governava o sistema educacional brasileiro até então (MEC, 2010, p. 34). Tal documento, assinado por diversos educadores alinhados com a perspectiva

liberal, dentre eles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, propunha a reforma educacional por etapas, que proporcionasse a evolução contínua motivada por forças organizadas oriundas da cultura e da educação, conduzindo a sociedade "à grande reforma" (IDEM, p.38-40). O direito à educação é apresentado como uma reação à educação tradicional, ou seja,

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Ao apresentar o Estado em face da educação, o texto defende sua função pública por meio da instituição de escolas oficiais, definindo os princípios da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino, admitindo, todavia, a coexistência com o ensino privado. Ao estabelecer o direito de cada indivíduo à sua educação (MEC, 2010, p. 44), defende a escola única, para todos, que rompa com a existência de escolas distintas para classes sociais diferentes.

Eleita uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC), em 1933, esta recebeu como tarefa adequar a legislação nacional ao novo momento histórico vivido. Assim, a Constituição Federal (CF) de 1934 (BRASIL, 2014a), em seu artigo 149, apresentou a educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Fixou a competência da União de traçar as diretrizes para a educação nacional, estabelecendo um sistema nacional de educação, a ser organizado por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), com vistas à busca de soluções para os problemas educativos brasileiros. Percebe-se, pois, a inspiração na doutrina dos direitos humanos e a influência do Manifesto, mas a ausência de mecanismos claros para a consolidação do direito proclamado.

A CF de 1934 foi substituída em 1937 (BRASIL, 2014b), com a promulgação de uma nova carta, elaborada no período do Estado Novo. Cabe ressaltar que esta retirou a expressão direito à educação, apresentando a

perspectiva de “solidariedade dos menos para com os mais necessitados”. É notória a desresponsabilização do Estado com a garantia da educação pública, gratuita e obrigatória, consagrando a educação privada e, conseqüentemente, secundarizando a presença estatal, colocada de forma meramente supletiva. Com um caráter altamente centralizador, adequado ao momento histórico, inviabilizou o PNE que estava em gestação e elaborou Leis Orgânicas de Ensino, implantadas por uma série de decretosleis entre 1942 e 1946.

A necessidade da elaboração de diretrizes e bases da educação nacional somente apareceu na CF de 1946 (BRASIL, 2014c), que desencadeou a discussão da primeira LDBEN. Os artigos 2º e 3º trouxeram novamente a discussão do direito à educação, colocando-o primeiro como tarefa da família, no lar, e, em um segundo momento, como função da escola.

O processo de tramitação da primeira LDBEN, aprovada em 1961, após um longo debate no qual interesses antagônicos disputavam a hegemonia, foi, em linhas gerais, o resultado da disputa de dois projetos de educação: o dos defensores do sistema educacional privado, que via a família como responsável pela educação de seus filhos; e o dos defensores do sistema oficial de ensino, público e laico, que percebiam a democratização do ensino como caminho para a democratização da sociedade. Esta não era somente a disputa por uma visão de educação; era, sobretudo, a definição de uma questão política, que buscava a conciliação entre a burguesia nacional e as classes mais tradicionais, ligadas ao capital internacional.

1. A defesa da escola pública no pensamento de Florestan Fernandes

O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época (FERNANDES, 1966, p. XIX).

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo, no dia 22 de julho de 1920. De origem humilde, foi impossibilitado de realizar os estudos na idade regular,

tendo que auxiliar a mãe no sustento da família. Apenas aos 20 anos completou os estudos básicos em um "curso de madureza" (ZANETIC, 2006, p. 8), dando continuidade aos mesmos com o ingresso na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP).

Se começar os estudos já na fase adulta poderia ser um empecilho, Florestan fez uma brilhante carreira acadêmica, após seu ingresso no magistério, como segundo assistente de Fernando de Azevedo, na USP. Dermeval Saviani (1996, p.71), em seu estudo sobre a vinculação de Florestan à temática educacional, afirma que não se pode negligenciar os principais aspectos do intelectual que se tornou docente, pesquisador, militante e publicista:

O primeiro aspecto enfoca a figura do professor Florestan, evidenciando o profundo significado educativo que marcou o seu magistério. O segundo aspecto destaca o lugar ocupado pela educação nas investigações científicas por ele realizadas. O terceiro refere-se ao seu engajamento na luta em defesa da educação pública, desde a campanha em defesa da escola pública até a sua atuação como deputado federal. Finalmente, o quarto aspecto coloca em evidência o publicista incansável, empenhado em divulgar, sob todas as formas a seu alcance, a causa da defesa de uma escola pública de qualidade acessível a todos os brasileiros.

No bojo de um debate ideológico acerca da relação educação e desenvolvimento, os anos de 1950 a 1960 testemunharam o nascimento de um grande movimento em defesa da escola pública, protagonizado, em grande medida, por Florestan Fernandes: a **Campanha em Defesa da Escola Pública**.

Como já mencionamos anteriormente, a etapa final de discussão da Lei Federal nº 4.024/1961 envolveu interesses distintos e se acirrou com a apresentação do substitutivo Lacerda, em 1958. Arquivado, desarquivado, com extensos períodos de tramitação na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, somente em 1957 chegou ao plenário daquela Casa, consideravelmente emendado. Não foi votado na ocasião, sendo arbitrariamente retirado da ordem do dia devido à apresentação do texto de Lacerda. Destaca-se que o referido substitutivo incorporou as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Privados de Ensino, que teve lugar em 1948. Com a defesa explícita das escolas privadas e confessionais, definia a educação como tarefa da família a ser viabilizada pelo Estado, inclusive mediante o oferecimento de recursos públicos, sob a forma de cooperação financeira entre a União e o ensino privado em todos os níveis.

Foi em reação à ideia de educação livre, defendida no texto de Lacerda – livre da fiscalização do Estado, mas remunerada pelos cofres públicos – que se contrapuseram alguns educadores brasileiros que tornaram a publicar um manifesto – o **Manifesto dos educadores mais uma vez convocados**, datado de 1959 e redigido por Fernando de Azevedo. Baseado na concepção de liberdade disciplinada pelo Estado, que difere da perspectiva do monopólio da educação pelo mesmo, mas que também não coaduna com a de educação livre acima exposta, o Manifesto de 1959 defendia a escola pública, fundada sob a inspiração dos ideais democráticos, ou seja, da escola pública, da educação liberal e democrática, voltada para o trabalho (MEC, 2010, p. 87).

Outro aspecto que é necessário destacar relaciona-se ao direito à educação. O Manifesto de 1959 defendia a liberdade de ensino disciplinada pelo Estado, pela via liberal e democrática, com vistas à ampliação da oferta educacional por parte dos Estados modernos. Dessa forma, sustentava-se a necessidade da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e integral (IDEM, p. 90), assentada sobre os princípios do respeito à pessoa humana, à disciplina consciente, aos princípios morais, cívicos e solidários, à educação para o trabalho e desenvolvimento econômico e para a transformação do homem e de seu universo.

Segundo Pasinato (2013, p.6), para Florestan Fernandes um país somente poderia ser democrático quando promovesse a democratização do ensino, uma vez que é a escola pública a instituição responsável pela democratização da sociedade em geral. Neste sentido, combateu o argumento de que o Estado democrático não deveria incentivar a distinção entre esfera pública e privada, uma vez que esta concepção de vida social restringe o uso da educação por uma elite, mantendo privilégios de classe. Esta é a linha originária da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Santos (2010, p. 3), em seu estudo sobre a atuação de Florestan na referida Campanha, ratifica que para o intelectual ora apresentado, a educação no Brasil nunca fora vista como incômodo, como um problema social e que, portanto, prescindia de preocupação e de empenho coletivo na busca por sua melhoria. Tornou-se estratégico, pois, trazer a educação para o centro do debate acerca da modernização e do desenvolvimento do país, pautando a discussão educacional na perspectiva da necessidade de superação do atraso brasileiro nesta questão,

por meio da democratização do acesso de todos à educação pública. Busca-se romper com uma política coronelista, traço marcante na política brasileira, pelo viés da resolução dos problemas educacionais, de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa.

Em maio de 1960, na I Conferência Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada em São Paulo, Florestan Fernandes proferiu uma palestra intitulada **A democratização do ensino**. Cabe ressaltar que muitos esforços foram por ele empreendidos no sentido de discutir a educação como objeto científico e como campo de intervenção prática, posto que o sociólogo não poupou esforços de apresentar trabalhos a respeito da temática, buscando forjar um bloco contra hegemônico, por meio da mobilização da opinião pública contra a aprovação do projeto de lei defendido pelos privatistas. No dia 30 de janeiro de 1960, iniciou a publicação de uma série de três artigos intitulados **Em defesa da escola pública**, no qual demonstrou que a aprovação do projeto na Câmara era um verdadeiro ataque dos grupos privados contra o Estado democrático em seus alicerces, para conduzir o governo aos modelos fornecidos pelo autoritarismo e pelo corporativismo.

A Campanha em Defesa da Escola Pública eclodiu a partir da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira, pelo projeto de lei aprovado na Câmara dos Deputados. Na verdade, tal projeto lançou à nação o desafio de problematizar as posições adotadas pelos círculos reacionários e obscurantistas, que se opuseram de todas as maneiras à reconstrução educacional. Apresentaram-se, assim, os princípios da Campanha:

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país, de produzir “bom ensino” e de proporcionar-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas, a qualquer indivíduo e a todas as camadas da população.[...] 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 para a realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativamente e politicamente, e com a devastação improdutiva dos recursos oficiais destinados à educação. (...) Em terceiro lugar, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber e prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com sua solução, colocando-se, assim, em condições de influenciar, pelos mecanismos normais do regime democrático, as decisões e orientações dos partidos e do governo nesse campo (FERNANDES, 1960, p.186).

No que se refere à sua adesão na defesa da escola pública, o autor usa sua história de vida como forma de estabelecer um melhor contato com a realidade da maior parte da população brasileira: a pobreza. Assim, em complemento à fala que antecede o início do tópico 2 deste trabalho, afirma que foi o seu lugar de classe que o fez assumir esta visão de mundo, a saber:

Professor, sociólogo e socialista – não foi de nenhuma dessas condições que extraí o elemento irredutivelmente inconformista, que deu sentido à participação que tive na Campanha de Defesa da Escola Pública. Se em nenhum momento traí qualquer uma dessas condições, devo reconhecer francamente que elas foram circunstanciais e acessórias. Elas apenas me ajudaram a compreender melhor aquele dever e me incentivaram a servi-lo de um modo que me seria inacessível de outra forma (FERNANDES, 1966, p. XX).

Apesar de Florestan conceber o projeto original de Mariani como uma solução moderada para alguns problemas da educação brasileira – tais como a articulação entre os diferentes ramos do ensino, a questão da centralização e da descentralização e o princípio da escola equalizadora, que admite incentivos à iniciativa privada (OLIVEIRA, 2010, p. 30-40) –, compreendia que, mesmo apresentando uma perspectiva liberal limitada, era compatível com a realidade dual da sociedade brasileira, sem ousar provocar, portanto, rupturas com a ordem estabelecida.

É importante salientar que a escola tinha para Florestan uma importância ímpar na elaboração de uma nova sociedade. A escola – e não qualquer escola, sim a pública – é vista como a única forma de acesso aos bens culturais por frações da classe trabalhadora, uma vez que as escolas privadas expressam interesses de grupos específicos. Para promover a ruptura com uma democracia restrita, ou seja, com uma cultura cívica voltada apenas para uma pequena parcela da sociedade, que distribui a riqueza, o poder e o saber de forma desigual, era preciso formar um outro sujeito, o que não aconteceu em nossa história:

[...] a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação da minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era a gatinha; e, para ser a gatinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos (ou então, seria uma espécie de ersatz, uma coisa elementar, rudimentar, que ajudaria a preparar

máquinas humanas para o trabalho) (FLORESTAN apud OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Ao propor a revolução educacional como ponto de partida para qualquer outra revolução, pretendia-se evidenciar o caráter universal que a escola deveria assumir, preparando o real exercício da cidadania e, por conseguinte, de uma nova hegemonia ideológica pela classe subalterna (OLIVEIRA, 2010, p.98). É justamente neste aspecto que Florestan fez uma crítica à pedagogia de Paulo Freire, uma vez que afirma que não basta uma **Pedagogia do Oprimido**, mas uma pedagogia da **desopressão**, na qual os de baixo possam deixar o estado de alienação em busca de uma formação que o torne dirigente, tal como mencionamos no início desse texto e como afirma Oliveira (2010, p. 100):

Não se trata, indica Florestan, de educar as massas populares apenas para o uso de técnicas rudimentares de nossa civilização letrada e industrial. A ideia é por em prática uma filosofia educacional democrática, adequada aos valores fundamentais de uma civilização que dignifique o trabalho, aspire à distribuição equitativa dos direitos e das obrigações sociais e consagre teórica e praticamente o saber racional fornecido pela ciência e pela tecnologia – possibilitando, assim, a interação social como fonte de aperfeiçoamento moral da pessoa e da sociedade, fazendo de todo o ser humano um real “agente criador da cultura”, com capacidade de exercer, de maneira crítica e sustentável, o domínio “sobre as condições naturais e artificiais do ambiente” (Fernandes, 1971, p. 177). Nessa perspectiva, abarcando política e ciência, a pedagogia socialista de Florestan mostra-se coadunada com o projeto gramsciano de colaborar para que os “condenados da terra” tornem-se “dirigentes” de seu mundo.

Tanto Gramsci quanto Florestan, resguardadas as especificidades do terreno e tempo histórico em que militaram, exigiram da escola a responsabilidade para com a socialização do conhecimento acumulado para as novas gerações, sem discriminá-las em classes sociais distintas. Para tanto, muito mais do que a escola única, proposta em 1932, exigiam uma escola que garantisse a universalização da capacidade intelectual, derivando daí a importância do papel docente na ação pedagógica.

Com as pressões advindas da Campanha e após a apresentação à Câmara dos Deputados de um novo substitutivo de caráter conciliatório pelo Deputado

Celso Brant, em 1959, a última versão da legislação foi aprovada em 1961, com 33 votos contra 11. À lei aprovada, Florestan Fernandes teceu severas críticas, dentre as quais destacamos a seguinte:

Em suma, as limitações fundamentais do projeto de Diretrizes e Bases derivam da maneira pela qual o legislador se vinculou, subjetiva e politicamente, com a ordem social existente. Na situação histórico-social do Brasil, um projeto dessa natureza teria de conter, forçosamente, normas que ajustassem os diferentes tipos de ensino, isoladamente, e o sistema nacional de ensino, como um todo, aos processos que estão transformando a sociedade brasileira em uma sociedade de classes, de economia capitalista e de regime político democrático. Seria preciso remover todos os resíduos do antigo regime, que obstroem nossa capacidade de progresso educacional (FERNANDES, 1966, p. 363).

Ao Estado fez a acusação de "coveiro de suas próprias escolas" (OLIVEIRA, 2010, p. 50), posto que a vitória da LDBEN representava a força da Igreja Católica e dos setores empresariais que se dedicavam à tarefa educacional, assim como a resistência das elites brasileiras à proposta de mudanças sociais mais profundas. Afirmou que havia um rancor das elites aos princípios socialistas e, ainda, às próprias concepções liberais das reformas educacionais, uma vez que, no Brasil, a educação não era pensada para as massas.

Apesar de socialista, Florestan destacou a importância dessas reformas na criação de homens que viessem a atender às demandas do tempo histórico, mesmo que para alimentar, em um primeiro momento, à ordem burguesa, onde a educação tivesse o claro papel de desenvolver seu raciocínio abstrato e a sua capacidade de formulação, para então, em um momento posterior, promover uma verdadeira revolução educacional e social. Porém, é importante destacar que os conceitos de democracia e socialismo estão profundamente vinculados, como afirma Semeraro (2002, p. 31-32) e como acreditava Florestan:

Se entendemos democracia como um processo, como socialização crescente da política no rumo da socialização do poder, como uma conquista efetiva não só de regras do jogo (e é claro que somos a favor de regras do jogo, regras do jogo que mudam, se aprofundam, se transformam) mas também de igualdade substantiva, então é preciso dizer com clareza que essa democracia é claramente incompatível

com o modelo político, econômico e social que está sendo implementado no país [...] Se entendermos por socialismo a criação de condições para que a igualdade seja efetiva não só no plano econômico-social, mas também no plano político – para que, ao lado da socialização dos meios de produção, haja também socialização de poder -, então devemos ter claro que não há democracia plenamente realizada sem socialismo.

À época da Campanha, Florestan já afirmara que não era especialista na área educacional, mas que as circunstâncias históricas o levaram ao debate. Desta forma, alimentou-o com o discurso em defesa da superação de uma sociedade desigual, como representante que era das massas populares, como seu intelectual orgânico.

No que se refere à sua importante atuação no Congresso Nacional como deputado federal duas vezes eleito, assim como sua relevante contribuição no processo de trabalho da ANC de 1987-1988, apresentaremos alguns pontos. Logo no início do processo, Florestan (1989, p.130-131) fez uma advertência sobre a elaboração de um texto constitucional, a saber:

Não se pode fazer um projeto ou um anteprojeto na área de educação sem perguntar quais são as tarefas educacionais na situação brasileira e qual é a posição que a Assembleia Nacional Constituinte deve ter diante dessas tarefas. Não se trata de entrar num terreno tão complexo como se estivesse dando um mergulho numa piscina [...] Era preciso fazer uma revolução no topo, através da educação, para acabar com essa mentalidade de privilégio, e fazer uma revolução na base, de maneira a ter uma situação diferente dessa que prevalece até hoje, de modo que toda a massa pobre da população tenha acesso ao sistema de ensino. Era preciso articular essas duas transformações – esse é o dilema geral. A ele se juntam três conjuntos de prioridades pedagógicas. A mais importante diz respeito à garantia da igualdade de oportunidades educacionais – garantia de fato, não em termos de retórica. A segunda diz respeito ao enfoque dado à escola, visto como valor social, e a uma nova visão do professor, do aluno, e do funcionário [...] A terceira tarefa prioritária consiste na autoemancipação pedagógica. O repúdio à colonização de nossa cabeça.

Na mesma linha descrita acima, além do dispositivo legal, é preciso conferir materialidade ao discurso da democratização do ensino. Este só seria

possível por meio da radicalização do sentido da escola pública, ou seja, quando ela não somente incorporar os historicamente excluídos em número, via matrícula. E tais defesas pautaram a atuação do então deputado constituinte, em todas as etapas pelas quais o texto tramitou até sua publicação¹.

Desde sua fecunda participação nos trabalhos da subcomissão 8a – subcomissão da educação, da cultura e esporte –, e na comissão 8 – comissão da família, da educação, cultura e esportes, da ciência, de tecnologia e da comunicação – até as proposições de emendas e as críticas após a aprovação da carta magna, Florestan se manteve fiel aos princípios que sempre defendeu em sua carreira e vida pública. Onde, com a proposta da criação de estratégias de equalização das oportunidades educacionais, sobretudo para crianças e jovens carentes, negros e indígenas, de forma que estes conseguissem se manter na escola; pelo incentivo às práticas de lazer social; na discussão pertinente aos recursos públicos, para a qual visava a implantação de um órgão de controle do PNE para efetivação de um planejamento democrático; o constituinte sempre lembrou que nossa sociedade capitalista tem prioridades outras que não a fiscalização e a gestão coletiva dos recursos públicos.

Sobre os debates que ocorreram na etapa da comissão 8 da ANC, Florestan Fernandes teceu severa crítica em um texto publicado em 1987, na Folha de São Paulo. Nele, disse que a versão que chegara à comissão de sistematização deveria ser mexida com muito cuidado, pois compatibilizava textos díspares, e que os avanços conquistados estavam ameaçados por concessões espúrias. Cabe destacar um trecho, no qual ele sinalizou os principais problemas vivenciados até ali, bem como a interferência explícita dos grupos que disputavam os recursos públicos:

As entidades representativas do ensino privado movimentaram-se no sentido de resguardar suas posições e interesses, e contam com aliados decisivos (no caso da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, Família etc., uma maioria que se manteve na relação de 27 para 36 em todas as votações). Não perdemos a batalha porque o projeto e o substitutivo de Artur da Távola não chegaram à votação final. Agora, nos novos trâmites, essas forças "conservadoras" voltam à carga, atuando como **grupos de interesse** e como **grupos de pressão**. [...] Partia com a

¹ Processo descrito pela autora em tese de doutoramento (MORAES, 2018).

vantagem de contar com um relator serviçal, o probo senador João Calmon, que sempre foi um denodado defensor das verbas públicas para o ensino (esclareça-se **não para o ensino** público, o que o exime de qualquer crítica). A escolha do relator já indicava que o PMDB e o Governo haviam "negociado" o ensino com a Igreja Católica. Todavia, na subcomissão, o páreo foi duro, porque os constituintes perfilhavam, sem subterfúgios, a causa do ensino público [...] A Igreja Católica contou com os constituintes engajados explícita ou dissimuladamente no reforço e ampliação de suas posições [...] Alguns desempenharam esse papel lealmente, como fica notório no caso de Sandra Cavalcanti. Outros, porém, sucumbiram à tentação como caçadores de votos ou por espírito reacionário (o que se patenteou nas votações dos líderes evangélicos "conservadores"). [...] a Igreja Católica recorreu a uma tática direta de recrutamento de lealdades. O deputado Nelson Aguiar recebeu uma carta, escrita à mão e assinada por D. Luciano Mendes de Almeida, na qualidade de presidente da CNBB (1989, p. 120-122, grifos do autor).

Por fim, ao final dos trabalhos da ANC, trouxe uma crítica ao resultado do processo, ou seja, aos limites apresentados pelo texto constitucional de 1988:

Os vários poderes constituídos sufocaram o processo constituinte e reduziram seu espaço criativo, acompanhando **pari passu** a evolução dos vários estratos das classes dominantes [...] Os constituintes "liberais" e "conservadores" vergaram sob essa pressão, deixando o centro mais firme ao desamparo e combatendo-o através da estigmatização ideológica, identificando-o com a esquerda e com o radicalismo extremado. Apesar disso, o processo caminhou com oscilações, até a Comissão de Sistematização. Daí em diante, a direita e a ultradireita inventaram as fórmulas pelas quais se saltaria de uma constituição avançada" para uma "constituição feita na marra" (FERNANDES, 1989, p. 273).

Florestan contribuiu com o debate nacional em muitos outros campos: na concepção do papel da universidade, na questão do negro e do indígena, na análise do desenvolvimento brasileiro, que deu origem a uma de suas mais importantes obras – **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica, em 1975 –, dentre outros temas por ele abordados e estudados. Todavia, pelos limites desse trabalho, limitamo-nos a encerrá-lo com uma breve análise da atualidade do autor frente ao cenário educacional brasileiro.

2. A atualidade do pensamento de Florestan Fernandes: elementos para pensar a educação no Brasil de hoje

Sou um professor, sou um sociólogo, sou um intelectual, mas acho que ainda seria preciso alguma coisa mais para eu me apresentar de público como educador. É a imaginação dos outros que me transforma em educador (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 61)

Analisar hoje a educação brasileira, utilizando como ferramenta teórica o pensamento de Florestan Fernandes, não é tarefa simples. Essa afirmação se baseia no fato de que, por exemplo, em 2014, ano que entrou em vigência o segundo PNE, ainda tínhamos diretrizes semelhantes às da década de 1930, expressas no Manifesto.

A relação entre a quantidade e a qualidade do ensino; a necessidade de universalização da educação, ampliando o acesso a ela por toda população em idade escolar; a valorização dos profissionais da educação; a perspectiva dos direitos humanos; a formação para o trabalho; bem como a superação das desigualdades educacionais são temas que vêm pautando, por muitos anos, o debate sobre a educação no Brasil. Como se não houvesse muitas dificuldades ainda a superar quando da aprovação do PNE de 2014, as condições objetivas ficaram ainda mais difíceis com o impedimento da presidenta Dilma, em 2016, por meio de um novo golpe de Estado, desta vez de cunho empresarial-midiático-jurídico².

Desta forma, ao assumir a presidência, Michel Temer aproveitou sua impopularidade para implantar uma agenda que nos levou de volta à política neoliberal dos anos de 1990, que já mostrava seu insucesso em boa parte do globo. A crítica contundente às vinculações constitucionais orçamentárias redundou na Proposta de Emenda Constitucional nº 241 e, posteriormente na Emenda Constitucional nº 95/2016, que alterou o ato das disposições

² Baseamo-nos em alguns autores e obras para fazermos tal afirmação, dentre eles Jessé Souza na obra "A radiografia do golpe" (2016, p. 122-123), na qual ele explica o papel de cada um destes elementos na estruturação do golpe que promoveu o impeachment da Presidenta Dilma.

constitucionais transitórias da CF de 1988, para instituir o novo regime fiscal, que limitou os gastos públicos com políticas sociais por 20 anos.

Assim sendo, não nos impomos uma análise profunda sobre o referido Plano, aprovado por meio da Lei Federal nº 13.005, em 20 de julho de 2014. Ousamos apenas apresentar algumas reflexões sobre as vinte metas propostas, a fim de melhor compreendermos que, embora tenhamos avançado em alguns aspectos, os principais problemas educacionais brasileiros ainda precisam ser atacados em suas causas, e não apenas em seus reflexos. Algumas análises de Florestan indicavam que a formação histórica do capitalismo no Brasil e os nexos estabelecidos entre as classes e suas frações dificultaram o desenvolvimento autônomo do país. Daí decorre o atraso educacional e as dificuldades enfrentadas para a promoção de rupturas com concepções conservadoras em matéria educacional (LEHER, 2012, p. 1.162).

As primeiras metas do PNE (metas 1 a 4) fazem referência à universalização da educação básica, abordando, respectivamente, a educação infantil, o ensino fundamental, médio e a necessidade de garantia de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Desde a aprovação da LDBEN em 1996, discute-se a ambivalência dos termos **educação básica** e **educação obrigatória**. Apesar de serem básicos ao desenvolvimento de todo sujeito, a educação infantil e o ensino médio só foram recentemente incorporados ao preceito da obrigatoriedade³, cuja garantia deve ser responsabilidade do Estado. Cabe destaque ao fato da população infantil, com faixa etária entre 0-3 anos de idade, ainda se encontrar excluída formalmente da escola, uma vez que o princípio da obrigatoriedade e, portanto, da garantia de oferecimento deste ensino por parte do Estado, não as atinge. Retornamos aqui à discussão que iniciou o trabalho, contrapondo o direito proclamado ao direito efetivo, assim como a dificuldade de materialização da relação entre universalização – obrigatoriedade – gratuidade no contexto nacional.

A qualidade da educação brasileira é abordada nas metas de número 5 a 9. Todas essas metas representam estratégias para a superação de problemas ocasionados por uma escola que, somente em um passado muito recente,

³ Por meio da Lei Federal nº 12.796, de 04/04/2013, que ampliou a obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos.

abriu-se às classes populares e que, por conseguinte, ainda não consegue educá-la com os mesmos padrões da classe dominante, que, via de regra, faz uso de escolas privadas e tem acesso, desde muito cedo, aos bens culturais. Isso se torna notório ao considerarmos as seguintes propostas: a garantia da alfabetização das crianças até o 3º ano de escolaridade; a ampliação da educação integral, em tempo integral, em 50% dos estabelecimentos públicos de ensino; a melhoria do fluxo escolar entre os anos de escolaridade, com reflexo nos índices que mensuram a qualidade da educação básica, como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e o PISA – *Programme for International Student Assessment* –; a necessidade de correção de fluxo, recuperação paralela, progressão parcial e atendimento específico para alunos com distorção idade-série; a necessidade de erradicação do analfabetismo absoluto entre a população jovem e adulta.

Em 1960, na I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, Florestan estabeleceu críticas severas ao coronelismo ainda presente nas relações brasileiras, assim como ao seu atraso cultural, expresso claramente na defasagem, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, quando analisava os dados da educação pública nacional (SANTOS, 2010, p.10). Cabe ressaltar sua própria fala quando afirma que

[...] A criança ia para a escola, não para se desenvolver como uma pessoa, mas para ser uma espécie de maquininha na sociedade em que iria viver. A diferença se fazia naturalmente pela capacidade das famílias de reenriquecer esse empobrecimento cultural, porque era, de fato, um empobrecimento aprender técnicas divorciadas da capacidade de pensar e de ser diferente [...] para essa democracia restrita é dispensável uma cultura cívica e, quando existe alguma coisa parecida com uma cultura cívica, ela é acessível somente àqueles que fazem parte de uma minoria privilegiada, em termos de riqueza, em primeiro lugar, em termos de poder, em segundo lugar, e em termos de saber, em terceiro lugar (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 123).

As metas 10 e 11 abordam a Educação de Jovens e Adultos, o ensino profissional e o ensino médio, buscando efetivar o diálogo entre estas etapas e modalidades. Destaca-se que a discussão sobre a educação para o trabalho, tão abordada no Manifesto de 1932, ainda não conseguiu se tornar efetiva na

realidade brasileira. É importante ainda lembrar a diferença entre a ideia de trabalho como princípio educativo, que deve organizar os espaços-tempos escolares, assim como toda a vida social, e a perspectiva de profissionalização compulsória. Essa última, muitas vezes, serviu, na história brasileira, para estabelecer um mecanismo de separação dos estudantes que deveriam ou não seguir para o ensino superior, perspectiva essa que por muito tempo funcionou de forma legal, como política educacional. Exemplo claro se deu com a reforma de 1º e 2º graus promovida pela Lei Federal nº 5.692/1971, que estabeleceu o 2º grau profissionalizante, de caráter obrigatório. Ficava formalmente direcionada à classe trabalhadora a rápida inserção ao mercado de trabalho, sem a perspectiva de ingresso em cursos de nível superior. Cabe também ressaltar que a reforma do ensino médio, iniciada com a Medida Provisória nº746/2016, ou seja, no ano em que esta etapa da educação básica se tornou efetivamente obrigatória, ampliando a perspectiva do direito à educação, trouxe grande retrocesso aos direitos em curso. Com sua aprovação sob o número 13.415, em 2017, assistimos à **flexibilização e modernização**, que mais consiste em uma estratégia de aligeiramento e precarização da formação a ser oferecida às classes populares.

Os aspectos quantitativos e qualitativos reaparecem quando se menciona a educação superior. Tais aspectos são apresentados nas metas 12, 13 e 14 e tratam, respectivamente, da ampliação das vagas nos cursos superiores – tanto no segmento privado, quanto no segmento público, responsável apenas por 40% nessa ampliação – da proporção entre mestres e doutores, e, por fim, da ampliação do número de vagas na pós-graduação. Todavia, o que vemos é a realocação do enfrentamento da gratuidade da educação superior no discurso de muitos parlamentares – e também no de parte da sociedade, que defende que somente tenha acesso a este nível de ensino quem possa pagá-lo. O governo, por sua vez, segue contingenciando e cortando recursos das universidades de forma ostensiva⁴. Desmonta-se, mais uma vez, a defesa da necessidade da educação pública e gratuita em todos os níveis, para todas as pessoas.

⁴ O MEC protagonizou desde o ano de 2019 uns dos piores ataques à educação brasileira, com o contingenciamento de R\$ 5,8 bilhões de reais das universidades e institutos federais, e das bolsas estudantis. Mesmo programas ligados à educação básica, por meio do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – tiveram o congelamento de quase R\$ 1 bilhão, ou 21% de seu orçamento.

Sobre os profissionais da educação, o PNE trata da necessidade de estabelecimento de uma política nacional de formação, garantindo que a mesma se dê, para os que atuam na educação básica, minimamente em nível superior (meta 15). Já na meta 16, trata da formação em cursos de pósgraduação, ampliando-a para 50%. O Manifesto de 1932 já estabelecia uma crítica à formação docente, ao avaliar a natureza dos cursos normais - aos quais falta uma formação mais geral - e das licenciaturas, que pulverizadas em diferentes áreas do conhecimento não apresentavam a unidade necessária à formação do profissional da educação. Dessa forma, já previa a necessidade de formação de nível superior para todos os professores, como o mínimo exigido para o exercício do magistério. Seguimos com tal discussão na aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, e, bem recentemente, com a resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 27 de outubro de 2020.

As preocupações de Florestan Fernandes eram muito grandes para com a formação do professor, entendido como um intelectual que deveria se identificar com as classes populares, trabalhadoras, oprimidas. Preocupações estas oriundas de sua origem humilde e do entendimento das contradições vividas no processo de desenvolvimento brasileiro. Daí a importância desse profissional promover uma **pedagogia da desopressão**, que envolve muito mais aspectos do que o mero reconhecimento de que existem oprimidos e opressores.

Em continuação ao debate sobre os profissionais da educação, as metas 17 e 18 abordam a necessidade de valorização salarial, pelo estabelecimento de critérios similares de remuneração de acordo com a titulação, assim como a necessidade de criação de Planos de Carreira em todos os sistemas de ensino. Pauta antiga, defendida no Manifesto de 1932, quando já se mencionava a necessidade de formação de professores e da unidade do espírito (MEC, 2010, p. 59). Defendia-se, pois, remuneração equivalente para os professores, de acordo com sua formação, e não unicamente pela etapa de ensino na qual atuam. Mesmo tendo garantido um piso salarial profissional desde 2008, instituído com a Lei nº 11.738, vemos a ameaça de alteração dos critérios de ajuste salarial, que prejudicariam bastante os ganhos dos profissionais da educação. Busca-se desvincular o reajuste anual que atualmente acompanha a variação do valor por

aluno do FUNDEB - garantindo aumentos acima da inflação - e vinculá-lo apenas ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor.

A gestão democrática, prerrogativa principal de qualquer processo educativo que se pretenda emancipador, é colocada ainda como uma meta a ser atingida. Todavia, quando Florestan Fernandes proclamava que a democratização da educação é um pressuposto à democratização das relações sociais, não abordava apenas os meios de acesso à escola pública e gratuita. Pensava também nas relações que se estabeleciam entre gestores – professores – alunos, na via da emancipação dos sujeitos:

[...] saber se é pela via da instituição, se é pela via dos professores ou das elites culturais que os oprimidos se emancipam. Em geral, essas fontes apenas ajudam. Podem dar um pontapé inicial, mas o processo precisa ser muito forte e dinâmico na sociedade, para que isso se propague e para que um pedagogo rebelde e o conjunto dos professores, que estejam porventura envolvidos num processo de transformação, pensem a realidade politicamente. Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente [...] (FERNANDES apud OLIVEIRA, 2010, p. 129).

Assim, a ofensiva conservadora dos últimos anos põe em xeque a gestão democrática e a liberdade de cátedra, na medida em que avançam projetos de lei como o Escola sem Partido e de educação domiciliar, ambos em tramitação no Congresso. Sobre este ponto, voltamos a um questionamento formulado por Florestan Fernandes (1989, p. 235) "A liberdade é do professor, a liberdade é da escola, a liberdade é da família?". Atrevemo-nos a responder: a liberdade, certamente, não é da população que comumente tem acesso aos serviços públicos. Tal população cotidianamente é alijada dos seus direitos básicos, posto que não tem o capital necessário para disputar o campo político. E tudo isso se torna um doloroso ciclo de servidão.

Por fim, a meta 20 apresenta a ampliação do investimento público em educação por meio de sua vinculação ao PIB – Produto Interno Bruto. Tal aspecto foi amplamente discutido pela mídia na ocasião, sendo aprovado pela presidenta sem vetos – um avanço em relação ao PNE anterior, em que tal

dispositivo foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique – carecendo de regulamentação específica. Mesmo com a aprovação do novo FUNDEB pelo Congresso, em agosto de 2020, após ampla pressão social, é necessário atentarmos para que os ganhos obtidos não sejam, mais uma vez, letra morta.

O caminho é longo. Não é simples. Temos muito a caminhar e muito pelo que lutar, uma vez que

A mudança, em qualquer sociedade, é um processo político. É fundamentalmente uma tentativa das classes dominantes de manterem a dominação, de as classes intermediárias se associarem em seu proveito à dominação ou alterarem o seu conteúdo e as suas formas. Em sentido inverso, é uma tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação (FERNANDES *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 129-130).

Referências

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Brasília: DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 06 ago. 2014a.

_____. Constituição Federal de 1934. Brasília: DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 06 ago. 2014b.

_____. Constituição Federal de 1946. Brasília: DF. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 06 ago. 2014c.

_____. Lei nº 4.024/1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em 13.mai.2020" [HYPERLINK](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm) http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em 13.mai.2020.

_____. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10.set.2020" http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10.set.2020.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

CPDOC. Reformas educacionais. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/ReformasEducacionais>. Acesso em 08dez.2015

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, julho/ 2002. P. 245-262.

FERNANDES, F. Objetivos da Campanha em defesa da escola pública. In: BARROS, R. S. M. de. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo, Pioneira, 1960.

_____. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, 1966.

_____. **Que tipo de república?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

_____. O renascimento da universidade. In: D'INCAO, M. A. (org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Unesp, 1987. p. 309-317.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12. jul. 2014.

MARX, K. **Os pensadores**. Tradução por Edgard Malagodi. Colaboração de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MEC. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores), 2010.

MORAES, Viviane Merlim. **O direito à educação no campo político brasileiro: disputas ideológicas na elaboração da Constituição Federal de 1988**. Tese (doutorado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores), 2010.

PASINATO, D. A concepção de público no Manifesto de 1959. In: **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional** (2013). Disponível em: [http:// www.upf.br/historiaregional/index.php ?...gid...](http://www.upf.br/historiaregional/index.php?...gid...) Acesso em: 08 jul. 2014.

SANTOS, R.O. Florestan Fernandes: A campanha de defesa da escola pública como um ato cívico. In: **2º CIEPG**. Paraná, 2010. Disponível em:

<http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=168>. Acesso em: 30 jul. 2014.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. In: **Estudos Avançados** 10(26). São Paulo, Jan/abr. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100013. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. **A nova lei da educação**. LDB trajetória, limites, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEMERARO, G. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 213-223.

SOARES, M.V.B. Cidadania e direitos humanos. In: CARVALHO, J.S.F. de.(org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 43 - 65.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**. Entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

ZANETIC, J. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. In: **Revista da ADUSP**. Jan 2006. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a01.pdf>2006. Acesso em: 02 ago. 2014.