

MON
37(81):316
V658p
TES/MEM

CARLOS ROBERTO VIEIRA

**O PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS 80: *UMA ANÁLISE
A PARTIR DA REFLEXÃO DE FLORESTAN FERNANDES***

37(81):316 V658p /TES/FU
DIRBI/UFU 05732/95



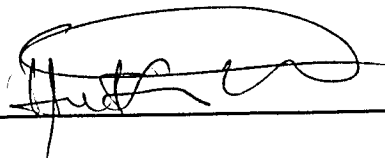
1000022385

**Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando
Antônio Leite de Oliveira. ✓**

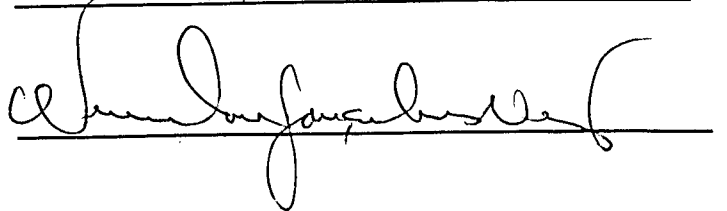
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

UBERLÂNDIA - 1995

COMISSÃO JULGADORA







Aos meus pais,
pessoas indispensáveis
na minha formação,
com e pelo carinho.

A Clê e Daniela,
pessoas que amo.
Presença feminina que
me motiva a ser um
eterno aprendiz.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Fernando Antônio Leite de Oliveira pela orientação e realização desse trabalho

Ao Prof. Tiago Adão Lara pelas primeiras discussões na fase inicial deste trabalho

Aos professores doutores Wenceslau e Regina Feltran pelas valiosas críticas e sugestões

Aos meus irmãos, cunhados e demais familiares pelo constante apoio

Às professoras Beth e Clemilda pelo trabalho de revisão

Aos amigos Wolney e Karla, que no cotidiano da nossa amizade contribuíram na minha reflexão sobre esta pesquisa.

Ao Sérgio pelas suas opiniões

Aos professores e alunos da FIT que também fazem parte da minha experiência como professor.

Aos amigos dos Direitos Humanos pela experiência no processo educativo popular

A Beth e Vicente que me acompanharam e apoiaram na finalização da digitação desta dissertação.

IN MEMORIAM

“Não existe verdadeira poesia que não seja política. Por apanhar a condição humana em sua maior complexidade e profundidade, cabe à poesia exprimir o histórico e o permanente, o específico e o geral na forma mais sintética e universal. A poesia sempre pode ir mais longe que outras criações simbólicas porque elabora todas as dores, vence o medo, sublima o desespero, recorta as esperanças e a negação utópica da realidade. O poeta realiza a transmutação pela qual os valores de um homem, de uma geração, de uma classe, de uma sociedade e de uma civilização se interpenetrem e, ao mesmo tempo, se revelam em sua perpétua contradição a tudo que freie ou constranja a liberdade maior do ser e da consciência.”

FLORESTAN FERNANDES

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO NOS ANOS 80 10

1- Introdução	10
2 - A educação nos anos 80	39
3 - A formação do professor	46
4 - A pesquisa	54

**CAPÍTULO II - FLORESTAN FERNANDES: INTELECTUAL E
POLÍTICO 55**

1 - Florestan Fernandes: De reformista a revolucionário	62
2 - Educação e trabalho	75
3 - O papel da escola na ótica de Florestan Fernandes	77
4 - A Universidade segundo Florestan Fernandes	81

CAPÍTULO III - O PROFESSOR INTELECTUAL SEGUNDO

FLORESTAN FERNANDES 89

1 - Gramsci: A hegemonia. O intelectual orgânico. Filosofia da Práxis 90

2 - O professor: intelectual orgânico nas palavras de Florestan Fernandes 98

CAPÍTULO IV - CONCLUIR... DISCUTIR... 116

BIBLIOGRAFIA 131

DOCUMENTOS 141

JORNAL 143

RESUMO

VIEIRA, Carlos Roberto, 1995. **O PAPEL DO PROFESSOR NOS ANOS 80: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REFLEXÃO DE FLORESTAN FERNANDES.** Uberlândia, UFU

Este estudo objetiva buscar compreender a formação e o papel do professor, em sua teoria e prática, enquanto intelectual dentro de seu campo de trabalho, e verificar como a interferência dessa prática pode contribuir para a transformação da sociedade.

Para isso, recorreu-se ao discurso abordado nas obras específicas sobre educação, do intelectual e político Florestan Fernandes, como também aos estudos gramscianos sobre a hegemonia, o intelectual orgânico e a filosofia da práxis.

Considerou-se, principalmente, a década de 80 devido à efervescência das mudanças ocorridas no contexto histórico, em termos econômicos, sociais e políticos, daquele momento, tanto a nível internacional como nacional.

Nessa perspectiva, portanto, buscou-se discutir e repensar sobre os cursos formadores de professores, enquanto intelectuais e pesquisadores.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NOS ANOS 80

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura analisar o papel do professor como aparece no discurso de Florestan Fernandes, na década de 80, quando surge no cenário educacional uma nova proposta de prática pedagógica e de mudanças na formação do educador.

Ao conhecer o papel do professor, daquela década, pode-se entender melhor a nova prática pedagógica que surgiu frente à prática anterior. Esse estudo propõe, assim, compreender a prática do professor, enquanto intelectual dentro do seu campo de trabalho, e perceber como a interferência dessa prática pode contribuir na transformação da sociedade.

Para se pensar sobre a educação e o papel do professor na década de 80 é preciso, em primeiro lugar, analisar o contexto histórico daquele momento como um período singular em termos econômicos, sociais e políticos, tanto a nível

internacional como a nível nacional, embora parte da sociedade brasileira a considere como uma década perdida, nesses aspectos, como assinala Gohn,

a década de 80 tende a entrar para a história do país como a década perdida (...) perdemos nossos índices de crescimentos, perdemos em competitividade tecnológica etc. (...) perdemos também na qualidade de vida, com o aumento dos índices de criminalidade, poluição, doenças infantis e epidemias, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados, dos sem terra e sem teto, de assassinatos de crianças, adolescentes, líderes rurais." (1992, 57)

Já a nível internacional, os anos 80 foram significativos, devido principalmente à crise econômica e política por que passaram as grandes potências. Um dos fatores dessa crise foi a perda da hegemonia política, que começou na década de 70 nos EUA, e com o desmoronamento do "socialismo" no Leste Europeu no final daquele período. Sobre esses acontecimentos afirma Freitas que havia:

(...) um clima de fim de potências neste final de século. Nós temos, no lado ocidental, uma crise profunda que está atingindo a hegemonia norte-americana - em especial a partir da década de 70 -, e nós temos no lado oriental uma crise profunda atingindo a União Soviética. Duas potências que até pouco

tempo eram hegemônicas ou que disputavam hegemonia absoluta e que entram em crise. (1991, 4)

Durante duas décadas pós-segunda guerra mundial, os EUA tinham passado por uma estabilidade e uma expansão econômica que o legitimavam como o poder hegemônico no mundo ocidental.

Essa hegemonia, entretanto, começou a enfraquecer com o esgotamento do modelo econômico acumulativo, provocado pelo desgaste e gasto excessivos em armamentos com a guerra do Vietnã. E, concomitantemente, começaram a se destacar novas forças econômicas mundiais como é o caso do Japão e Alemanha que passaram a colocar em risco a hegemonia americana.

Essa crise (Vizentini, 1989) atingiu profundamente os países do Terceiro Mundo, no momento em que os EUA reagiram, através de vários mecanismos, para garantir a sua força hegemônica.

O primeiro mecanismo utilizado por este país foi a proibição da conversão do dólar em relação ao ouro, decretado pelo governo de Nixon em 1971. Isso significava uma emissão maior do dólar, provocando assim a sua inflação, mas ao mesmo tempo o governo americano tentava, assim, suprir o rombo orçamentário. Isso desvalorizou as exportações do Terceiro Mundo, enquanto que se valorizava as exportações americanas, o que fomentou uma inflação mundial e uma crise econômica no capitalismo.

Um outro mecanismo empregado foi, em 1973, o aumento significativo do preço do petróleo, pela OPEP, o que de certa forma foi uma

(...) manobra das transnacionais petrolíferas e dos EUA contra as ascendentes economias japonesa e européia, não produtoras de combustíveis. Assim por sofisticados mecanismos, Washington distribuía parte da conta de seu complexo industrial-militar (não mais suportado pela sua economia) aos aliados-rivais e ao Terceiro Mundo. (VIZENTINI, 1992, 12)

Outro aspecto, verificado nos EUA, para superação dessa crise consistiu em estruturar uma nova força do trabalho e ao mesmo tempo motivar as revoluções tecnológicas.

A reestruturação se deu devido à resistência dos trabalhadores dos países desenvolvidos a formas taylorista e fordista de produção e também à exigência, cada vez maior, desses trabalhadores em relação aos aumentos salariais. Isto fez com que a mão-de-obra encarecesse e o lucro da mais valia reduzisse mais ainda. (VIZENTINI, 1992)

A revolução tecnológica, por sua vez, visava, principalmente, às áreas de informática, comunicação, biotecnologia, robótica e tinha como objetivo.

recuperar e redimensionar a acumulação de capital, esvaziar as conquistas trabalhistas, manter a vanguarda e a dominação sobre a economia dos países periféricos (o que também é reforçado pela dependência desses quanto à importação de capitais) e anular os avanços produtivos obtidos pelo campo socialista. (VIZENTINI, 1992, 14)

Importante para isso foi a exportação das indústrias para a periferia. Com isto, os capitalistas visavam à mão-de-obra barata, a ausência de uma legislação social reguladora da exploração do capital sobre o trabalho e os privilégios fiscais.

A partir dessas exportações, o capitalismo mundial e, principalmente, as sociedades desenvolvidas entraram numa nova fase que foi a pós-industrial. Esse fato colaborou para a criação de uma nova divisão internacional do trabalho, e também para esvaziar as organizações dos trabalhadores.

A título de ilustração, pode-se lembrar que o pós-industrialismo provocou um enorme desemprego, de tal maneira que na Europa Ocidental, em 1971, atingiu 3%, em 1985 12% e, em 1987, na Inglaterra chegou 18%. (VIZENTINI, 1992)

Essa reestruturação do capitalismo mundial repercutiu, assim, de forma acentuada no Terceiro Mundo. Aconteceu uma regressão na atividade econômica, devido à depreciação de suas exportações, a dívida externa e também pelos acordos com FMI (Fundo Monetário Internacional), estabelecendo cada vez mais a relação de dependência com o Primeiro Mundo.

Surgiu, então, nesse momento, a economia capitalista de tendência neoliberalista, que trata de políticas econômicas desregulamentadoras, privatizantes e liberalizadora das economias.

Essa tendência, de certa maneira, sobrepõe-se ao aspecto econômico, e parece ser um nova ideologia, pois defende alguns postulados como o fim das utopias, o fim das ideologias e a inevitabilidade do neoliberalismo, isto é, a legitimação das teorias neoliberais como as únicas e melhores alternativas para a economia mundial.

Em linhas gerais, a ideologia neoliberal tem propostas no plano econômico, no plano político e no plano cultural.¹

No plano econômico, requer a privatização da economia, ou seja, a intervenção mínima do Estado na economia e o fortalecimento do capital privado. Outras conseqüências surgem, tais como fortes custos sociais, como a queda do salário real. E uma orientação da economia em função do mercado.

No plano político, o neoliberalismo propõe um novo papel do Estado, isto é, serviria para uma maior eficiência na gestão pública. A redução mínima da sua ação, na diminuição dos gastos sociais, como saúde, educação, seguridade social, entre outros.

No plano cultural, investe no consumo, tendo como valores sociais a produção e a eficiência. Pragmatismo na política econômica, na relação internacional, na

¹ Para uma análise mais detalhada sobre a ideologia neoliberal ver o caderno *Série Teoria e Prática: O novo cenário mundial e os projetos de Economia e Sociedade para América Latina: Desafios de Justiça - Síntese de Reflexões e Linhas Alternativas* - Documentos dos Jesuítas Sobre a Atual Conjuntura. No. 12. Publicada pela AGEN (Agência Ecumênica de Notícias) São Paulo, 1993.

vida cotidiana na absolutização do mercado, na educação para satisfação do mercado de trabalho e para a produção privada e na homogeneização cultural.

Essa tendência acentuou-se no governo Reagan, nos EUA, e com o thatcherismo na Inglaterra e foi marcada pela exportação dos modelos econômicos dos países do Primeiro Mundo para os países de periferia.

Com isto a política econômica de baixos salários e a legislação trabalhista parcial contra o trabalhador criaram um "paraíso fiscal" para os investidores do neoliberalismo. Tais aspectos podem ser ilustrados pelas considerações de Vizentini:

a economia conservadora também imprimiu sua marca nos anos 80. Nas sociedades "pós-industriais" implantou-se o neoliberalismo, que em breve difundia-se pela periferia. A política econômica conservadora dos neoliberais com suas políticas de privatizações do setor estatal e de reestruturação favoráveis às tecnologias de ponta, questiona também as conquistas sociais obtidas ao longo de um século de lutas trabalhistas. Nessas economias semi-estagnadas, a taxa de desemprego atinge níveis elevados, a sindicalização cai acentuadamente e o sistema de segurança começa a ser desativado ("privatizado"). Enquanto a pobreza relativa e a concentração de renda cresciam, bolsões de miséria absoluta reapareciam triunfalmente nos outrora paraísos consumistas. (1992, 15)

É possível, então, perceber que o projeto econômico neoliberalista interferiu também no plano político internacional. A política de defesa dos direitos humanos do governo Carter, nos EUA, foi substituída pela defesa da democracia e do combate ao terrorismo.

Nos países da América do Sul, a luta pela democracia ficou mais evidente quando aconteceu, na Argentina, em 1983, a eleição de Raul Afonsin. Um ano depois, no Uruguai, a eleição de Júlio Sanguinetti e no Brasil em 1985, a de Tancredo Neves.

Embora fosse o início do processo de uma abertura política de exigência popular, também para o capitalismo mundial neoliberal, principalmente para os EUA, era interessante a democracia, pois este capitalismo visava aos interesses econômicos e políticos. Para VIZENTINI (1989), o interesse dos EUA na redemocratização dos países do Terceiro Mundo buscava legitimar o pagamento da dívida externa e também contornar qualquer transtorno por parte de ditaduras desgastadas, as quais cumpriram os objetivos de abrir a economia e concentrar rendas.

Outro fato importante na mudança da política internacional se relaciona, ao final dos anos 80, com a derrubada da ditadura nos países socialistas, marcada pela queda do muro de Berlim em 1989. Este episódio repercutiu tanto na ideologia socialista como na ideologia capitalista.

Na perspectiva da ideologia socialista, representou uma necessidade de rever e repensar uma nova prática política, procurando romper com as posições

dogmáticas e autoritárias que caracterizaram os governos socialistas como os únicos detentores da verdade socialista. Como alerta Fernandes,

estamos descobrindo que a revolução socialista não pode cingir-se aos modelos clássicos em países de desenvolvimento desigual e destituídos de grandes fortunas. Depois de desapropriar os expropriadores, sobra pouca riqueza para construir as bases econômicas de um Estado democrático de maioria e para pôr em prática as normas essenciais da concepção de mundo socialista. Precisamos aprender e o estamos fazendo. (1990, 8)

Outra questão importante que a crise do socialismo colocou foi sobre o papel da revolução, como postula Rodrigues:

a revolução deixou de ser a única saída para as injustiças sociais. Sem perder a perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, a liberdade e melhores condições de vida passaram a ser vistas como ideais a serem conquistados palmo a palmo no cotidiano, na luta por causas particulares e na transformação de comportamentos individuais.(...) e a responsabilidade das transformações históricas foi dividida, em diferentes graus, entre todos cidadãos oprimidos do mundo. (1992, 10)

Para os países capitalistas, o fim do socialismo esvaziou o discurso do medo comunista usado para justificar a ordem econômica mundial. Isso, de certa forma, foi associado ao fim da filosofia marxista, da história e das ideologias socialistas, pressupondo a impossibilidade de uma sociedade socialista que fracassara no Leste Europeu. Tal idéia é contestada por Florestan Fernandes, conforme suas palavras:

os nossos sonhos parecem longínquos e sofrem o bombardeio de uma propaganda maciça, que aponta a "crise do Leste" e assinala que o "socialismo está morto". Está mesmo? Então por que gastar tanta tinta, papel e energias para remover fantasmas? Se o socialismo não contivesse a alternativa em vir-a-ser para o padrão capitalista de civilização, por que refutá-lo com tanto medo? As ideologias desapareceram. Então por que levantar o ersatz de um neoliberalismo inexequível sob o capitalismo oligopolista (ou monopolista), imperante nas nações centrais e na superpotência ? (1990, 7)

De modo semelhante, Vizontini também escreve:

(...) na passagem dos anos 80 aos 90, o campo socialista e a própria União Soviética desmoronaram como castelo de cartas. Não faltaram arautos anunciando o "fim da história" e o início de uma nova ordem marcada pelo triunfo do neoliberalismo, a

qual se caracterizaria por constituir "uma era de paz, prosperidade e democracia". Os grandes meios de comunicação, acadêmicos, comentaristas, políticos e mesmo empresários, martelaram habilmente um público perplexo, que absorveu explicações rápidas e fáceis para tão inesperados acontecimentos. (1992: 9)

A economia brasileira dos anos 80 também foi marcada pelo projeto econômico do governo militar e pela crise da economia internacional, caracterizada pelo alto índice de inflação, pela dívida externa, pelos choques econômicos e pelos acordos com o Fundo Monetário Internacional (FMI).

O projeto econômico do governo militar (1967-73), denominado como "Milagre Econômico", tinha sido elaborado e coordenado pelo economista e então Ministro da Fazenda, Delfim Neto. Tal projeto tinha como princípio básico a intervenção do Estado na economia, a abertura do mercado interno para as multinacionais, que recebiam favorecimentos fiscais, o baixo custo da mão de obra, o incentivo à exportação e o controle salarial.

Durante o período do Milagre, o Produto Interno Bruto teve índices tão positivos que, de certa maneira, chamou a atenção de forma até então nunca vista na economia brasileira e no ocidente.

No entanto, o declínio do milagre brasileiro se deu devido à crise econômica internacional, isto é, com o esgotamento do modelo acumulativo nos EUA e a elevação do preço do petróleo a partir de 1973.

Mas por que os países produtores de petróleo da América Latina, como a Venezuela e o México também entraram na crise? Esta indagação colocou em dúvida se fora realmente a crise do petróleo, ou a economia dependente desenvolvida durante este período, o gerador da crise econômica mundial.

Essa crise atingiu de cheio os países pobres, pois faltou investimento dos países desenvolvidos, que aumentaram suas exportações e baratearam o preço das exportações dos países da periferia.

Em 1974, a inflação brasileira tinha chegado a índices alarmantes para a época. O seu descontrole aconteceu quando o governo permitiu o desenvolvimento no setor financeiro, gastou muito com as importações, tomou grandes empréstimos gastou com importações, fez pedidos de empréstimos externos e começou a realizar pagamento de royalties e amortizou os juros da dívida externa.

Durante o governo de João Batista Figueiredo (1980-85), o ministro Delfim Neto coordenou novamente um outro plano econômico, o III Plano Nacional de Desenvolvimento, que propunha a continuidade do crescimento econômico, o controle da inflação, a conciliação da expansão agrícola com o aumento das exportações e a economia de divisas.

Mas a recessão da economia internacional fez com que os preços das exportações caíssem, provocando o aumento dos preços das importações. Esse fato repercutiu internamente na economia brasileira, havendo a queda da produção e o aumento do desemprego, como declara Rodrigues:

as vendas da indústria automobilística nacional, incluídas as exportações, caíram 23% no início de 1981. Várias empresas começaram a baixar a produção e demitir os empregados; entre elas a Mercedes Benz, que despediu um quarto de seus 20 mil funcionários. (1992, 41)

A partir desse quadro, a economia brasileira entrou numa recessão e, com a queda na produção, o Brasil recorreu novamente a empréstimos externos.

Os acordos com o FMI e o pagamento dos juros da dívida externa passaram a ser prioridade para a economia brasileira, para tentar superar as dificuldades financeiras.

Esses acordos com o FMI vão atingir a vida social do país pois, nas várias cartas de intenções com o FMI, o governo brasileiro se comprometera em reduzir o crédito, o déficit público, os subsídios, desvalorizar a moeda e restringir os aumentos salariais.

Esses compromissos provocaram uma insatisfação das classes trabalhadoras, principalmente no que concerne às questões salariais. A partir daí surgiram greves, não somente na classe operária, mas também na classe de professores, de médicos, de servidores públicos e, inclusive no setor rural, pois a inflação estava em ascensão (211 %, em 81, e 223,8 % em 84). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a População Economicamente Ativa (PEA) havia aumentado 2,8 %, enquanto o número de desempregados atingira 28,4 %. O

montante da dívida externa, que chegara a U\$ 95 bilhões, os escândalos financeiros, tais como o da Coroa Brastel, Capemi, Comind mostraram o esgotamento do milagre econômico e o descrédito da população ao governo militar.

Foi dentro desse contexto que, em 1985, foi eleito pela primeira vez desde 1961, um presidente civil, embora ainda em eleições indiretas. O presidente eleito foi Tancredo Neves e seu vice José Sarney. Com a morte de Tancredo Neves, José Sarney assumiu a presidência com a maior dívida externa do mundo.

Para tentar estabilizar a economia, o governo adotou medidas que passaram a ser chamadas "choque econômico".

O primeiro plano econômico lançado em fevereiro de 1986, denominado Plano Cruzado, consistia em uma reforma monetária, congelamento dos preços, aluguéis e hipotecas, controle rígido do salário, que seriam reajustados automaticamente quando a inflação atingisse 20%.

Nos três primeiros meses, o Plano Cruzado conseguiu resultados inesperados, como deflação, sinal de aquecimento da produção e do emprego. Esses resultados devolveram para a população a esperança de que o país tinha solução. A confiança no plano foi de tal maneira que essa mesma população atendeu ao pedido do presidente, para que todos se tornassem "fiscais do Sarney".

Após alguns meses, no entanto, parte do empresariado, inconformado com seu baixo lucro, devido ao congelamento, começou a pressionar o governo e a boicotar o plano. Começou a faltar mercadoria, de maneira especial no que se

refere à alimentação, destacando-se a carne, o que provocou em junho de 1986, o fechamento de 20% dos açougues na cidade de São Paulo. (Rodrigues, 1992)

O Plano Cruzado teve o seu efeito político, provocando o aumento da confiabilidade no governo e garantindo as eleições dos constituintes. Em vista disto, o PMDB, partido do presidente José Sarney, conseguiu uma vitória expressiva em quase todos os Estados, garantindo também as eleições da maioria dos governadores e dos deputados constituintes.

Mas, logo após as eleições, o governo autorizou um aumento de 60% do combustível e reajuste dos preços de automóveis, bebidas, etc. Isso demonstrou o interesse eleitoral do Plano e contribuiu mais uma vez para o esvaziamento da esperança popular.

Com a volta da inflação e a descrença popular parece ter chegado ao fim o Plano Cruzado.

O segundo choque econômico, elaborado pelo economista Bresser Pereira, que substituiu o ministro Dilson Funaro em abril de 1987, ficou conhecido como "Plano Bresser". Propunha o fim do gatilho salarial, a desvalorização da moeda e a contenção dos gastos públicos.

A permanência do ministro Bresser Pereira foi curta, durou até dezembro de 1987. Mailson da Nobrega assumiu, então, como o novo Ministro da Fazenda.

O novo Ministro elaborou o Terceiro Plano, com medidas fiscais, contenção dos incentivos fiscais e a suspensão da Unidade de Referência de Preços (URP), por dois meses, no salários do funcionalismo público federal. Entretanto, essas

medidas não foram suficientes para manter o controle da inflação. Pelo contrário, em 1988 a inflação chegou a 930% ao ano.

Alguns indicadores apresentam uma certa idéia do que era a economia para a população.

Em 1981, segundo o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), um terço de toda a renda concentrava-se em apenas 5% da população. Em 1983, a totalidade da PEA era de 50,9 milhões de pessoas, mas apenas 62% eram empregados e 33% tinham seus direitos trabalhistas garantidos. (Cf. Retrato do Brasil, p. 136). Segundo o IBGE, em 1984, na distribuição da Renda Bruta Nacional do PEA os 50% mais pobres detinham 12,2% da renda bruta nacional, os 30% intermediários detinham 23,2% e os 20% mais ricos detinham 64,6%. Na área rural, em 1986, os 50% mais pobres recebiam 8,4% da renda, enquanto os 5% mais ricos da área recebiam 37,6% da renda.

Doenças como a tuberculose e o sarampo, segundo os dados do Ministério da Saúde, em 1986, chegaram, respectivamente, na ordem de 83 731 e 116 781 casos. E neste mesmo ano, a porcentagem de analfabetos atingiu 33,8%.

Assim, durante os anos 80, os planos não minimizaram os problemas reais da sociedade, como é o caso de melhor distribuição de renda no país, uma tributação específica nas grandes fortunas, investimentos na educação e saúde, uma reforma agrária eficiente que garantisse ao trabalhador a sua permanência no campo e uma produção agrícola mais eficaz.

No entanto, sob o aspecto sócio-político, os anos 80 foram um período rico, porque a exigência de um poder democrático, a liberdade política e de pensamento, o direito à cidadania tornaram-se uma necessidade, surgindo a partir de então uma outra consciência política.

Dessa forma, pode-se perceber que esse período foi determinante para a história do Brasil, pois acentuou-se novamente a necessidade da democratização da sociedade, visto que a década de 80 teve sua gestação durante o período do governo Geisel (1974-79), quando iniciou-se o processo da abertura política.

Esse processo da democratização intensificou-se nos anos 78 e 79, com a volta dos políticos exilados, com as primeiras greves dos trabalhadores do ABC paulista e dos professores da rede estadual, como aconteceu nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, e também nas universidades. Essas lutas, de certo modo, atuaram como resistência à política da ditadura, a partir do esgotamento do "milagre econômico brasileiro".

A abertura política colocou em questão a democracia que interessava para a sociedade brasileira. Para as classes dominantes, fortalecidas pela consolidação do capitalismo, que ocorreu durante a ditadura, dispensava-se o método repressivo e desejava-se o controle direto da sociedade política. Para os movimentos sociais era também imprescindível a democracia, mas as concepções entre ambos conflitavam.

Pela sua posição, a burguesia industrial e a maioria dos políticos desejavam a democracia para obter o controle direto da sociedade política, propondo uma abertura que fosse uma "transição lenta, gradual e segura".

Já os movimentos sociais e sindicatos, que pressionaram o governo através de greves em suas organizações, como associação de moradores, entidades profissionais, exigiam uma abertura geral e irrestrita e verdadeiras reformas políticas e econômicas. E isso só seria possível se a democracia fosse participativa e direta.

Essa divergência sobre a democracia demarcou as discussões e ações de como seria conduzido, politicamente, o país, a partir daquele momento.

Dando continuidade ao processo de democratização, a primeira metade dos anos 80 foi também marcada por freqüentes greves de trabalhadores de várias categorias. Houve, inclusive, repressão com prisões de sindicalistas e intervenção nos sindicatos.

A reação da extrema direita e organizações paramilitares à abertura política apareceu através de envolvimento em seqüestros, aparecimentos de bombas na sede da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e em residências de militantes de esquerda. O fato mais notório do envolvimento de militares nesses acontecimentos foi a explosão, acidental, de duas bombas no carro onde estavam dois militares e agentes do DOI-CODI (Departamento de Operações - Centro de Operações de Defesa Interna). Essas bombas explodiram no estacionamento do Rio Centro, por ocasião do Show comemorativo ao 1o. de maio, no dia 30 de abril de 1981, na cidade do Rio de Janeiro.

Um outro aspecto político que marcou os anos 80 foi a reforma partidária, iniciada no final dos anos 70, dando fim ao bipartidarismo ARENA-MDB. Surgiram, então, vários partidos que representavam diferentes setores da sociedade.

Na época, o PDS (Partido Democrático Social), o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e o PP (Partido Popular) representavam a política de direita liberal-conservadora. O PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro e PDT (Partido Democrático Trabalhista), por sua vez representavam a linha de centro esquerda, a social-democracia. Já os partidos de esquerda, PT (Partido dos Trabalhadores), PCB (Partido Comunista Brasileiro) e o PCdB (Partido Comunista do Brasil) representavam a linha de esquerda de cunho socialista. Posteriormente houve a criação de novos partidos, alguns mais destacados como PSDB (Partido Social da Democracia Brasileira) e o PFL (Partido da Frente Liberal) e outros de menor expressão que se multiplicaram no final da década de 80.

Com essa divisão partidária, o governo Figueiredo procurava garantir a legitimação política, dividir a oposição e conquistar, através das urnas, os governos estaduais, em 1982, eleições que seriam realizadas, pela primeira vez, depois do golpe militar em 64.

Mas o resultado das eleições não correspondeu às expectativas do governo, pelo contrário ocorreu ...

em 1982 foram eleitos doze governadores do PDS, dez do PMDB e um do PDT mostrando que, embora munido de fortes dispositivos

legais, o governo não conseguiu vencer a opinião pública. As eleições favoreceram enormemente às oposições e efetivaram a possibilidade de articulações políticas objetivando a realização de eleições diretas para presidente. (Rodrigues. 1992, 17)

Em 1981, as propostas das eleições diretas, em todos os níveis, foram aceitas pelos principais partidos: PMDB, PT, PP, PTB E PDT, que representados pelos seus presidentes, reuniram-se em São Paulo, no mês de novembro daquele ano. Declararam apoio à realização das eleições diretas, ao direito de greve, à livre organização sindical e à revogação da Lei de Segurança Nacional.

O PMDB, que saiu como um dos partidos mais fortes, na eleição de 82, elegeu seus governadores nos principais Estados. Reunidos em Poços de Caldas, em 1983, lançaram um manifesto reafirmando seu empenho em promover uma campanha suprapartidária, exigindo eleições diretas. Os partidos de esquerda também promovem manifestações públicas com o mesmo objetivo.

Somente o PDS, partido do Governo, se opôs formalmente às eleições diretas.

O deputado do PMDB, Dante de Oliveira, apresentou ao Congresso uma emenda, propondo as eleições diretas. Para garantir a sua aprovação no Congresso, foram organizadas várias manifestações.

Em 1984, a campanha das diretas-já, se fortaleceu. A população tomou conta das ruas e praças, motivada pela esperança da redemocratização do país e de uma solução econômica.

Foram realizados, também, grandes comícios como por exemplo, o do Vale do Anhangabaú, em São Paulo, reunindo cerca de 1,7 milhão de pessoas. Outras manifestações como painéis e buzinações demonstraram de certa maneira o interesse da população em participar das atividades políticas do país.

A campanha pelas diretas-já foi coordenada pelo Comitê Nacional Pró-Diretas, composta pelos partidos de oposição, de centrais sindicais, associações de estudantes, profissionais e por vários artistas e cantores.

Porém, no dia 25 de abril de 1984, a emenda Dante de Oliveira não conseguiu os 2/3 para a sua aprovação, o que provocou uma frustração popular. Com essa derrota, o Comitê Nacional Pró-Diretas Já propôs a continuação das mobilizações populares, com o objetivo de apresentar um substitutivo contrário ao Executivo que previa as eleições em 88.

Como a Emenda não tinha sido aprovada em 1984, o PMDB negociou com o governo a garantia de eleições indiretas. Essa negociação teve também o intuito de esvaziar as manifestações em defesa das eleições diretas e imobilizar os partidos de esquerda.

Em junho de 84, os dez governadores do PMDB lançaram Tancredo Neves como candidato a Presidente da República, contando com o apoio de Aureliano

Chaves (vice-presidente) e Marco Maciel, políticos de peso do governo em exercício.

Na interpretação de Fernandes, tal candidatura surgia

(...) pelo acordo conservador das elites, entre os que mandam. Tancredo Neves emergiu como uma falsa promessa e sua morte poupou-o de ter de submeter-se à tutela militar. (1990, 5)

No dia 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves para presidente da República, dando assim início a uma nova fase na política brasileira, denominada de "Nova República".

Com a doença e depois com a morte de Tancredo Neves, o seu vice, José Sarney Costa, tomou posse do cargo à presidência do Brasil, assumindo o compromisso político de Tancredo Neves, que era convocar a Assembléia Nacional Constituinte para o ano de 1986.

Durante a elaboração da nova Carta Magna, propostas polêmicas como a da reforma agrária, da liberdade sindical, da estabilidade de emprego, do sistema de governo, entre outras, tornaram-se o ponto divisor dos parlamentares.

Essa divisão tornou-se tão profunda que os partidos atuaram em blocos, os de centro e direita, PMBD, PFL, PDS, PTB, PL e PDC e os de centro esquerda e de esquerda PDT, PCB, PT e PCdoB. Mas essa divisão aconteceu também dentro

dos próprios partidos, surgindo um grupo suprapartidário conhecido como Centrão, constituído de políticos de direita e conservadores.

O Centrão conseguiu aprovar algumas medidas mais conservadoras da Constituição. A ação deste grupo de parlamentares foi assim analisada por Florestan Fernandes:

a elaboração da nova Constituição sofreu a influência de parlamentares que saíram do ventre da ditadura, formaram o "Centrão" e até pretenderam converter a Carta Magna em instrumento da "transição lenta, gradual e segura.(1990, 5)

Por outro lado, devido à participação de vários movimentos sociais, houve avanço na elaboração da Constituição. Foram conquistadas questões importantes como a restrição do poder das Forças Armadas, a garantia dos poderes constitucionais, as liberdades individuais, a não interferência nas organizações sindicais, direito de greve, etc.

Embora esses avanços estivessem contemplados na Constituição, sua garantia ficou atribuída ao Estado. E, por isso, tornou-se necessário para a sociedade estar organizada, a fim de garantir e exigir seus direitos.

Em 1989, pela primeira vez depois de 1961, foi eleito diretamente o presidente da República. Foi também um outro momento que despertou na

população a esperança de ver uma saída, para o Brasil, da sua crise sócio-econômica.

Para o cargo de presidente eleito diretamente, apresentaram-se vários candidatos que já possuíam uma tradição na vida política partidária. Alguns que se opuseram ao regime militar, como Leonel Brizola, líder do PDT, Ulisses Guimarães pelo PMDB, Mário Covas do PSDB, e candidatos que construíram sua carreira política no regime militar, como Paulo Maluf pelo PDS e Fernando Collor de Melo pelo PRN.

Houve também candidatos com posições conservadoras, como Afif Domingos, pelo PL e Ronaldo Caiado, pelo PSD e também pela União Democrática Ruralista. No campo da esquerda, candidataram-se Luiz Inácio Lula da Silva, líder sindical do ABC paulista e deputado constituinte, pelo PT, com o apoio do PCdB e do PSB, formando a Frente Brasil Popular. E pelo PCB, concorreu o deputado Roberto Freire.

Nas pesquisas pré-eleitorais a preferência dos eleitores, já próximo ao 1o. turno, ficou dividida entre Lula e Collor. Nessa época, evidenciaram-se, na Imprensa, apreensões por parte do empresariado, temeroso com a possível vitória do candidato do PT. A título de ilustração, Mário Amato, na época presidente da FIESP (Federação da Indústria do Estado de São Paulo), teria declarado que 800 empresários sairiam do Brasil se o candidato Lula fosse vitorioso. Boatos como "se o Lula ganhar tomará uma casa quem tivesse duas" surgiram, no decorrer da

campanha com o objetivo de barrar a ascensão crescente do candidato da Frente Brasil Popular.

Outro fato importante (RODRIGUES,1992) nas eleições presidenciais marcou-se pelos comícios, nos quais contou-se com expressiva participação popular, o que se deu ou pela presença de cantores e artistas famosos ou pela convicção ideológica, como aconteceu nos comícios da Frente Brasil Popular, que foram caracterizados por sua grande espontaneidade.

Fernando Collor de Melo e Luiz Inácio Lula da Silva passaram para o segundo turno das eleições. Nesse turno redistribuíram-se as forças políticas, demarcando-se o campo político entre direita e esquerda. No campo da direita, articularam-se os partidos PRN, PFL, PDS, PL, PTB, e parte o PMDB. Da esquerda a Frente Brasil Popular, se ampliou com o PDT, PSDB, PCB e parte do PMDB.

O resultado da eleição, em novembro de 1989, deu vitória a Fernando Collor de Melo.

Dessa forma, evidenciam-se os três grandes momentos da vida política do país: a campanha pelas diretas-já, a elaboração da Constituição e as eleições para presidente que mostraram a importância da década de 80 na vida dos brasileiros, pois as multidões voltaram às ruas, para recuperar a sua cidadania, na participação direta da política do país.

Mas por outro lado, pode-se observar que, embora

durante os anos 80 existissem diversas opiniões sobre o modo de conduzir a renovação das instituições e o estabelecimento de um regime mais participativo, mais uma vez prevaleceram os rumos determinados pela conciliação entre os interesses de segmentos burgueses." (Rodrigues. 1992, 13)

Foi a partir dessas várias vertentes e de suas influências na abertura do processo democrático que a década de 80 tornou-se, ao mesmo tempo, promissora e frustradora de esperança.

Portanto, nos anos 80, a sociedade como um todo soube se organizar e reivindicar eleições diretas, participar do processo constituinte e garantir também a democracia da sociedade brasileira, de tal maneira que

do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar. (Ghon. 1992, 58)

Assim os movimentos sociais e sindicais tiveram um papel preponderante na redemocratização do país. E, como pôde ser observado, não atuaram apenas no campo da reivindicação, mas se posicionaram contrariamente à política do regime militar e às omissões dos governos civis diante da política social.

O sindicalismo, nesse período, desenvolveu uma militância diferenciada, contrapondo-se às ações dos sindicatos ditos pelegos. O sindicalismo denominado autêntico teve como objetivo desenvolver a democratização das entidades sindicais e fortalecer a organização dos trabalhadores.

Essa organização permitiu que empregados não sindicalizados pudessem participar e se envolver no movimento sindical, tornando assim, um mediador nas negociações entre sindicato e empresários.

Da greve dos operários do ABC, em 1980, surgiram novas formas de lutas, como as comissões de fábricas, que faziam parte do comando de greve, e também criou-se, então, o fundo de greve. Isso, de certa maneira, demonstrou ser um fato inédito no sentido de descentralizar o poder dos sindicalistas.

Durante os momentos mais tensos da greve, os sindicatos tiveram um forte apoio dos movimentos sociais e da Igreja, que promoviam mobilizações para angariar dinheiro e alimentação para ajudar os grevistas.

Importante também foi o surgimento das centrais sindicais. Em 1983, surgiu a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e em 1986, a CGT (Central Geral dos Trabalhadores). Tais centrais tinham como objetivo articular a luta dos trabalhadores em todos os níveis, não ficando restritos apenas à luta dos operários, mas também às organizações de professores, médicos, funcionalismo público e de trabalhadores rurais.

Mas essas centrais divergiram na condução da política trabalhista (RODRIGUES, 1992). A CUT procurou ampliar a proposta de independência em

relação à estrutura sindical oficial e fortalecer a maior participação dos trabalhadores, enquanto que a CGT procurou manter a estrutura existente, ou seja, vinculada ao Estado.

Os movimentos sociais urbanos, da década de 80, paralelamente ao movimento sindical, organizaram-se de forma diferenciada dos movimentos sociais da década de 70. Estes tiveram um caráter de resistência ao governo militar, enquanto que aqueles reivindicavam seus direitos e também tinham um caráter educativo que envolvia diferentes dimensões, (Ghon, 1992)

*** a dimensão da organização política:** os movimentos sociais não se organizam espontaneamente. A sua organização se dá através da informação e da formação sobre como funciona a sociedade, o Estado, algum órgão público, e sobre os direitos aos quais levam a organização social. A consciência política adquirida tem um caráter de conhecimento.

*** a dimensão da cultura política:** é a recuperação da prática da cidadania no cotidiano. Através desse exercício, os movimentos sociais procuram relacionar a vivência do seu passado, de negação dos seus direitos, opressão para ter elementos de leitura do presente. Essa relação passado-presente proporciona o enfrentamento, sem medo, daquilo que foi inculcado como proibido. Aprende-se a falar e a não abrir mão de seus princípios. Assume-se o caráter coletivo da construção da cidadania.

*** A dimensão espacial-temporal:** é o espaço gerado e apropriado pelas classes sociais no cotidiano. Isto se dá através da prática política, e também pelos encontros de formação. O tempo não é mais o do horário da fábrica, e também não é o espaço restrito. Assim também, o espaço público deixa de ser controle e disciplinamento. O espaço e o tempo constituem um aprendizado que contribui para o desenvolvimento da cidadania, e resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares e proporciona construção da contra-hegemonia.

A partir dessas dimensões, os movimentos sociais atuaram em várias frentes, articulados às situações políticas que o país atravessava, no sentido de superar os problemas de ordem estrutural, gerados pela política social e econômica capitalista.

Essas frentes educativas são: a educação para a cidadania, a educação ambiental, a educação popular, a educação de minorias étnicas, a educação de menores e adolescentes, a educação contra discriminações de sexo, idade, cor, nacionalidade, etc. Portanto, os movimentos sociais nos anos 80 tiveram um papel importante no resgate da cidadania e da redemocratização do país como afirma Ghon:

(...) os movimentos sociais foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos, que a sociedade obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política (...) instaurou

uma nova racionalidade no social: a de que o povo, os cidadãos, os moradores, as pessoas, ou qualquer outra noção ou categoria que se empregue, têm o direito de participar das questões que lhes dizem respeito. Este é o grande saldo dos anos 80, (...) saldo de ordem moral, que deverá interferir na cultura política do país no próximo século. (1992, 52-98)

2 - A educação nos anos 80

A educação nos anos 80 passou por momentos contraditórios, ou seja, enquanto educadores se organizavam para reivindicar mais verbas para a educação, o ensino gratuito, uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Base), um plano de cargos e salários, e também para propor uma prática educativa diferenciada das propostas governamentais, a sociedade presenciava a deteriorização das instituições públicas educacionais em todos os níveis.

Apesar disso, a realização de importantes debates pedagógicos e a organização dos educadores, enquanto categoria e formação profissional, marcou a educação nesse período.

A discussão sobre a educação foi significativa porque, junto à abertura política, houve o repensar da mesma nesse novo contexto sócio-político. O

esgotamento do milagre econômico e político esteve associado, também, ao fracasso da proposta educacional da década de 70.

O processo da abertura política, iniciado no governo Geisel, suscitou a necessidade de um novo modelo político baseado no princípio democrático, na recuperação da cidadania e na liberdade de pensamento e de organização política. Concomitante a este processo, aconteceram significativos debates entre os educadores, na busca de uma nova proposta pedagógica.

Os debates pedagógicos foram realizados em diversos congressos e organizações de educadores, como os da CBE (Conferência Brasileira de Educação), da ANPED, (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação) e da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), como será exposto no tópico seguinte.

Os educadores, através destas organizações, tomaram consciência de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social. Os problemas na educação, frutos de uma crise mais abrangente, expressada nas condições econômicas e políticas demonstram as condições desiguais e injustas que assolavam o país.

Portanto, os educadores acreditavam que a superação da crise educacional estava articulada à transformação social para buscar uma sociedade justa e democrática.

Os encontros das CBEs, durante os anos 80, principalmente em 1980, 1982, 1984 e 1986, demonstraram a intenção dos educadores de participar e inter-

vir na atividade política, fosse como organização civil ou propondo um projeto pedagógico alternativo ao projeto governamental, no sentido de garantir a redemocratização do país, como assinala Cury:

a realização das três CBEs anteriores, seu impacto na vida política e pedagógica, sua produção e outras manifestações indicam-nas como fórum de um debate horizontal e como lugar de exigências democráticas da sociedade civil e organizada. (1986, 79)

A primeira CBE realizada em São Paulo, no ano de 1980, com o tema "Política Educacional", aconteceu como resistência à política do Estado autoritário. Impôs-se a esta política, propondo a construção de uma educação compromissada com a maioria do povo brasileiro.

Os educadores ampliaram a abrangência dessa "Política Educacional" para todos os níveis de ensino, às formas alternativas de educação popular e às suas organizações profissionais. Esta CBE constituiu, portanto, um fórum nacional de debates dos problemas educacionais realizados pelos próprios educadores.

A segunda CBE, realizada em Belo Horizonte no ano de 1982, teve o tema "Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade". Os educadores analisaram a política educacional do Brasil, privilegiando não apenas as iniciativas do Estado, mas principalmente as iniciativas educacionais da sociedade civil, que já vinham conquistando o seu espaço político na sociedade brasileira.

A terceira CBE, realizada em Niterói no ano 1984, discutiu o tema "Das críticas às Propostas da Ação". Os educadores trabalharam com uma nova conjuntura pois, pela primeira vez, tinham sido eleitos governos pelo voto popular, e em diversos Estados brasileiros haviam começado novas experiências político-educacionais. Os educadores fizeram uma análise mais ampla dessas experiências e aprofundaram a discussão sobre a participação da sociedade nas soluções dos problemas educacionais da maioria da população brasileira, conforme o manifesto:

À democratização política deve corresponder à democratização da educação nos termos em que ela é entendida nos anos 80: enquanto participação dos professores, pais, alunos, profissionais da educação, forças organizadoras da sociedade e membros da comunidade a todos os níveis de decisão; enquanto resgate de experiências historicamente valiosas, não para repeti-las, mas assumindo-as como patamar a partir do qual possamos propor novas formas de ação, novos métodos e novas políticas; enquanto recuperação dos movimentos e orientações que lograram sobreviver à hecatombe das reformas e à ação avassaladora dos fragmentados projetos federais de grande porte e escusos interesses no setor educacional. (Manifesto dos professores da III CBE, 1984, 17)

Em 1986, na cidade de Goiânia, realizou-se a IV CBE. Aconteceu num momento de grande importância, pois a mobilização popular se acentuou para

fortalecer a democratização da sociedade brasileira. Essas mobilizações se deram em defesa da reforma agrária, da participação popular na vida política, do acesso à escola pública para todos, indistintamente, da participação popular nas eleições para a Constituinte.

Os educadores, durante essa CBE, trabalharam com o tema "Educação e Constituinte", fazendo uma análise crítica a política educacional da Nova República e promovendo subsídios para uma nova Política Educacional, que deveriam ser incorporados na Constituição de 1988.

Assim, pode-se concluir que estas conferências possibilitaram nesta década de 80, a reflexão pedagógica de uma nova história da sociedade brasileira, como transparece nas palavras de Cury:

estas CBEs de modo algum se colocaram no papel de reforço dos traços seletivos, elitistas e autoritários da educação brasileira. Ao contrário, num quadro pluralista e aberto contribuíram eficazmente na crítica à política existente e na proposição de ações educacionais voltadas para as maiorias excluídas, no sentido de tornar realidade princípios formais de igualdade. (1986, 79)

Outro momento importante para o processo educacional brasileiro foi a criação, em 1986, do FNDEP (Fórum Nacional da Defesa da Escola Pública) que

teve como objetivo elaborar propostas para a Constituinte e para nova LDB que garantisse a escola pública e de boa qualidade.

O Fórum surgiu para reivindicar um projeto de educação que fosse também comprometido com uma ação política, na transformação social do país, como declara Gohn:

o Fórum expressava a vontade política de parcela da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do país, participante do processo que alterou o regime vigente, deslocou os militares para fora dos postos de comando político-administrativo, lutou por eleições diretas em todos os níveis de governo e ajudou a reconstruir o sistema político multipartidário.
(1992, 79)

Esse Fórum foi composto de expressivas entidades nacionais, entre as quais: ANDES; ANPEd; ANDE (Associação Nacional de Educação); ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência); CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade); CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores); CUT (Central Única dos Trabalhadores); FASUBRA (Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras); FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais); OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas); UBES (União Brasileira de

Estudantes Secundaristas); UNE (União Nacional dos Estudantes); CONAM (Confederação Nacional das Associações de Moradores); UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação, CONSEDE (Conselho Nacional de Secretários da Educação); CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileira).

As principais reivindicações e bandeiras de luta no desenvolvimento do FNDEP foram pela defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo o dever do Estado garantir ensino gratuito e laico, gestão democrática dos equipamentos escolares, verbas públicas e seu destino, entre outros.

Outro embate que o Fórum enfrentou, e não ficou reduzido apenas à escola pública, foi a política privatizante sob a ótica do neoliberalismo.

A composição do Fórum demonstrou a importância de sua luta, pois não ficou restrita apenas às entidades educacionais, mas teve participação de várias outras entidades que viram, na educação, a sua importância para a sociedade e, de modo especial, na educação escolarizada, como um dos instrumentos de construção de uma sociedade democrática.

Portanto, segundo Gonh, o FNDEP contribuiu

para o processo de mudança e de transformação social, à medida que seu objeto de luta articula-se com uma visão de mundo cujos valores estão centrados na possibilidade de existência de um

cidadão pleno, com acesso à instrução, à cultura, às informações, à ciência e à tecnologia (1992, 96)

3 - A formação do professor

Discutir e propor uma nova formação do educador e, em decorrência disso, reestruturar a própria escola foram questões importantes da educação brasileira diante da conjuntura política dos anos 80. As discussões se deram principalmente sobre a estrutura da Universidade, e das Faculdades de Educação, que enfrentavam problemas na formação de professores capacitados para atuarem nas diversas fases do ensino. Nesse sentido Wanderley alerta:

a Universidade deveria ser um lugar de formação do educador, qualquer que seja a área de conhecimento. Aqui é que se faz a ponte, entre a área de conhecimento e a educação. Precisamos fortalecer a Faculdade de Educação, para que ela se transforme novamente no centro da Universidade. (1987: 199)

O pensar pedagógico tornou-se então um desafio para a Universidade, pois, através dela, esperava-se a construção e a aquisição do saber elaborado e sistematizado, possibilitando, com isso, uma formação de qualidade para os futuros professores, que, por sua vez, deveriam ser capazes de repensar a sua prática enquanto educadores, não se ausentando das grandes questões educacionais brasileiras, articuladas com a realidade social.

Portanto, a Universidade deveria reformular seu projeto educacional, e fazer uma análise mais profunda da questão, principalmente sobre a formação dos professores. "(...) que a Universidade como um todo orgânico se dedique à tarefa de repensar o professor que forma. Ao enfrentar este desafio estará a Universidade, ela mesma, se formando." (Menezes. 1987, 125)

Foi com a preocupação de repensar o papel da Universidade enquanto instituição formadora de professor, representada pelas licenciaturas e pelo curso de Pedagogia, e também empenhados em reestruturar o curso de magistério, que os educadores nos anos 80 se organizaram enquanto movimento específico para discutir e propor uma nova reformulação dos cursos que os formavam.

O primeiro passo foi, segundo Aguiar:

na política de formação do magistério, traçada nas instâncias governamentais, constata-se a disposição dos educadores em não mais se submeterem a decisões autoritárias, centralizadoras e arbitrárias por parte dessas instâncias. Nesse sentido, os

movimentos dos educadores e educandos por novas diretrizes para os cursos de licenciatura e pedagogia, advinda de sua própria prática, insere-se no movimento mais geral da sociedade brasileira, na busca alternativas democráticas para a educação. (1986, 422)

Na verdade, a discussão sobre a formação do educador teve início na segunda metade dos anos 70, quando o Conselho Federal de Educação propôs pareceres 64 e 68/75 e também 70 e 71/76, de autoria do Prof. Valnir Chagas, que tratavam sobre a formação do especialista e do professor. Em 1977 o MEC sustou esses pareceres e promoveu, a nível nacional, um debate sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia.

Mas o grande marco foi a realização do I Seminário de Educação, realizado em 1978 na Universidade de Campinas, onde os educadores conseguiram articular uma discussão a nível nacional superando, dessa maneira, as discussões isoladas sobre a formação do educador.

A partir de então, os educadores começaram a se organizar com maior autonomia. Isso acentuou-se no ano de 1980, quando foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do educador. A luta pela autonomia aconteceu devido à discordância dos educadores com a forma que as instituições governamentais conduziam o processo da educação e, especificamente, sobre a formação dos professores.

Esse comitê trabalhou no sentido de promover, a nível nacional, discussões com a finalidade de criar uma proposta alternativa para formadores de educadores. Esse trabalho durou três anos. Em 1983, as articulações nacionais ampliaram-se de

tal maneira que o comitê tornou-se uma Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

De acordo com a pressão desse movimento de educadores:

o MEC/SESU, passa-se a realizar encontros regionais e nacionais em torno de um projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos, para Educação. O último desses encontros chamado Encontro Nacional de 1983. Em Belo Horizonte, demonstrou, entre outras coisas, a forma organizada da ação, que permitiu travar soluções autoritárias e centralizadoras. (Alves, 1986 13)

Os educadores reagiram à forma autoritária que foi conduzido o encontro.

O documento de Belo Horizonte representou um afastamento em relação ao projeto dos órgãos que conduziam o debate até aquele momento. Dessa forma, o trabalho da comissão que se seguiu ao Encontro Nacional de 1983 foi marcado pelo distanciamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais que não forneceram as mínimas condições para que o movimento avançasse mais significativamente. (Documento Final do VII Encontro Nacional da ANPOFE. 1994, 12)

O processo de articulação da Comissão foi se ampliando, de tal maneira que começaram a surgir, em vários Estados, comitês de formação de educadores.

A partir dessa ampliação os educadores, através da CONARCFE, começaram a elaborar os princípios básicos que norteariam as discussões sobre a formação do professor e também o papel político do movimento.

*** A formação do professor deve se dar de forma contextualizada, isto é, a crise educacional brasileira está inserida numa crise mais ampla, sócio-político-econômica, que demonstra uma sociedade desigual, que explora a maioria da população.**

*** A transformação do sistema educacional pressupõe a transformação da sociedade com condições de vida justa, democrática, para as classes populares.**

*** O Estado deve garantir, prioritariamente, recursos específicos, para a manutenção das instituições educacionais, garantindo a educação gratuita e pública para todos.**

*** A valorização dos profissionais, como decorrência da valorização social da educação, é fator de fundamental importância e um dos elementos que viabiliza a educação de qualidade.**

*** A luta pela democracia da sociedade é também luta por uma gestão democrática das escolas em todos os níveis.**

*** A autonomia da Universidade pressupõe a liberdade, acadêmica e científica, da organização administrativa e gerência dos recursos financeiros. Essa autonomia passa pela descentralização do poder na área da educação.**

*** As instituições que formam professores deverão ter a liberdade para propor novas experiências pedagógicas a partir de uma base comum.**

*** Todos os cursos de formação de professores deverão ter uma base comum.**

*** A teoria e a prática devem ser o eixo condutor da formação do professor.**

*** Os cursos de formação do educador deverão propiciar, no seu trabalho, a interdisciplinaridade e a iniciação científica no campo da pesquisa da educação.**

Dentro desses princípios básicos, o que se destaca é a construção de uma base comum nacional para a formação do educador. Esta base busca uma prática comum dos cursos de formação mas respeitando a autonomia e a diversidade de cada curso, instituição ou área de formação.

Essa base comum nacional deveria contribuir como referência epistemológica, e como eixo comum curricular. Este eixo propunha uma nova configuração, e não apenas um conjunto de disciplinas.

Tal configuração levava em questão a gestão democrática, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a produção do conhecimento.

Durante a III Conferência Brasileira de Educação (III CBE), os educadores formularam algumas definições sobre a base comum que seria:

*** "garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação."**

*** "uma diretriz que envolva uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental"**

No segundo encontro da CONARCFE, em Goiânia (1986), os educadores abrangeram a base comum nacional contemplando as seguintes dimensões:

"Dimensão profissional: requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponde a especificidade de cada profissão."

"Dimensão política: aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante da relação educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes."

"Dimensão epistemológica: remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado."

Portanto, a partir desta base comum nacional, foram propostos os eixos curriculares: relação educação-sociedade; conteúdo, método e material didático; Escola e os profissionais do ensino, e a relação teoria-prática pedagógica.

Através da base comum nacional de formação do educador e dos eixos curriculares, acentuou-se a necessidade da integração dos cursos de licenciatura com o curso de pedagogia. E também a revitalização do curso normal, para a formação de professores do 1o. grau.

Essa integração e essa revitalização promoveram uma visão totalizante sobre a formação do educador, resgatando o seu aspecto pedagógico e político.

Portanto, no cenário nacional, a luta dos educadores por uma política de formação do educador, reagindo contra as políticas de formação de magistério do Estado, que eram colocadas de forma autoritária e centralizadora, mostra a impor-

tância da década de 80. Também fortalece a redemocratização da sociedade, da educação e das conquistas efetivas para o pleno exercício da cidadania.

4 - A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objeto a análise do papel do professor, em sua teoria e prática, enquanto intelectual, tal como aparece e é analisado nas obras de Florestan Fernandes, na década de 80, nas quais aborda-se o tema educação.

Para isso, serão estudados artigos de jornais, publicados posteriormente em livros. Assim, procurar-se-á fazer, paralelamente, uma contextualização com a vida e atuação de Florestan Fernandes.

CAPÍTULO II

FLORESTAN FERNANDES: INTELECTUAL E POLÍTICO

Neste capítulo serão apresentados os fatos mais relevantes da trajetória intelectual e política de Florestan Fernandes, necessária para a compreensão de sua produção nos anos 80, objeto deste trabalho

A obra de Florestan Fernandes, de certa maneira, está relacionada a parcelas significativas da produção intelectual do Brasil, principalmente em suas obras que marcaram o campo da Sociologia.

Professor e intelectual, Florestan percorreu os caminhos da carreira universitária, graduou-se em Ciências Sociais, tornou-se Mestre com o trabalho "A Organização Social dos Tupinambá", e Doutor com "A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá". Foi também Livre Docente com a obra "Ensaio sobre o Método de Interpretação Funcionalista na Sociologia", e em seguida catedrático com "A Integração do Negro na Sociedade de Classes". Foi professor na USP

(Universidade de São Paulo), no período de 1945 a 1969, quando foi aposentado compulsoriamente pela ditadura militar.

No exterior, exerceu o magistério nas Universidades de Columbia, Yale nos EUA e Toronto no Canadá. Em 1978, de volta ao Brasil foi contratado como professor da PUC-SP e, em 1986, retornou à Faculdade de Filosofia da USP.

Nas eleições de 1986, foi eleito deputado constituinte pelo PT (Partido dos Trabalhadores) com mais de 50 mil votos. Como político, exerceu papel importante no que se refere à educação. Em 1990, reelegeu-se novamente a deputado federal.

Participante da elaboração da nova LDB, em 1989, Florestan Fernandes procurou desenvolver algumas reflexões, chamando a atenção para as prioridades pedagógicas que a Constituição deveria garantir, como igualdade a todos os homens e mulheres brasileiras aos direitos educacionais, defendendo a educação escolarizada como direito e não como privilégio.

Nesta época, acreditava na escola como principal instrumento de uma sociedade civil, socializadora, pluralista e democrática. Acreditava também na necessidade de valorização dos seus agentes: professores, alunos e funcionários, com melhores condições sociais e materiais para o desenvolvimento pedagógico.

Defendeu ainda a emancipação da pedagogia brasileira, construindo assim os seus próprios modelos.

A partir dessas reflexões, como deputado constituinte participou ativamente na comissão de educação, esporte e lazer, apresentando os projetos de dispositivos constitucionais. Entendia que

A educação escolar é um direito fundamental, universal e inalienável (...) o ensino básico obrigatório é prioritário sobre os demais (...) é livre a manifestação pública do pensamento nas salas de aula, nas pesquisas e por escritos (...) é dever do Estado assegurar a todos a igualdade de oportunidades educacionais, através do ensino público, laico e gratuito, em todos níveis e graus de ensino (...) o Estado deve garantir programas especiais aos excluídos do sistema econômico-social e educacional (...) o Estado deverá agir energicamente contra o analfabetismo (...) o ensino privado, leigo ou confessional é livre em todos os graus no Território Nacional, usando os seus próprios recursos e auto financiamentos (...) os estabelecimentos privados só terão consentimento de funcionamento se tiverem condições materiais, financeiras e pedagógicas de atenderem suas funções educacionais (...) a União deverá aplicar, na educação, 13% e os Estados e Municípios, no mínimo 25% de sua receita tributária (...) a escola é a unidade básica do Sistema de Educação Brasileira e a sala de aula o ponto de partida e o ponto terminal do ensino como atividade criadora (...) o uso dos meios de comunicação no fortalecimento do horizonte intelectual crítico e moderno. (1989, 214-222 e 252-257)

Segundo Ianni (1986: 15), Florestan Fernandes foi o fundador da sociologia crítica no Brasil. Essa sociologia tem por objetivo interpretar fundamentalmente o estilo de pensar e a formação social do Brasil. A sua perspectiva crítica se dá

porque tenta pensar a realidade social por uma totalidade que leva em conta as seguintes fontes, como declara Ianni:

o ponto de vista crítico dos clássicos e modernos da sociologia: a perspectiva radical do marxismo; a herança crítica do pensamento brasileiro, (...) a perspectiva crítica particularmente heurística, constituída pela reflexão sobre a sociedade e a história a partir das condições de vida e de trabalho dos grupos e classes sociais que compreendem a maioria do povo. (1986, 40)

Desse modo, a sociologia crítica exige do sociólogo um compromisso intelectual político, rompendo com a postura da neutralidade ética, devendo estar inserido na realidade do povo brasileiro e contribuir com este povo através das suas análises sociológicas, servindo como instrumentos da construção de uma nova ordem democrática.

Portanto, a partir da sociologia crítica, Florestan Fernandes entrou nas fileiras daqueles que acreditam que a educação tem um papel importante na transformação social do Brasil. Por isso, fez do seu saber militante um defensor ferrenho da Escola Pública, desde a década de 50. Lutou, muitas vezes ingloriamente mas, como professor e político, não perdeu de vista a utopia de ver o

povo na construção de uma política educacional, escrevendo a sua história, como argumenta:

sou, pois, um não-especialista longamente engolfado nas lutas pedagógicas. (...) E nunca voltei as costas aos dilemas educacionais brasileiros, dos mais simples e específicos aos mais complexos e gerais. (...) A questão, hoje, consiste em colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos ___ os incultos ou semicultos ___ nas malhas da rede escolar." (1989, 7-8)

O pensamento de Florestan Fernandes contribuiu para a compreensão da história da educação brasileira. A sua reflexão se desenvolveu em todos os níveis da educação escolarizada, na qual procurou demonstrar a importância da educação como um dos elementos da mudança social.

Denunciou várias vezes o fracasso do sistema educacional, isto é, quando o Estado vive em condições de dependência econômica, defende os interesses das elites, tornando a educação de boa qualidade e exclusiva dessa classe.

O seu interesse pelo processo educativo brasileiro acentuou-se com o movimento da escola nova, quando recebeu influência das idéias dos seus pioneiros, que defendiam o Estado democrático e o fim da educação como privilégio, a federalização e a descentralização como unidade do sistema educacional, a

liberdade de ensino, a escola laica, a gratuidade do ensino público, a democratização da educação escolarizada.

Mas discordou da filosofia da educação liberal que perpassaria os objetivos da escola nova:

a pedagogia da escola nova, infelizmente, afastou-se da realidade histórica e das vicissitudes concretas do país. Pôs acima de tudo uma utopia, elevada e desejável nas circunstância, mas que concedia como dados os meios para atingir fins educacionais ideais. (Fernandes. 1989, 32)

Assim, a educação, para esse intelectual, sempre foi um ato político, porque entendeu que não pode haver uma lacuna entre a educação e as condições sociais. Através dessa relação, via nos agentes da educação, de modo especial, o papel do educador político, estabelecendo uma síntese entre o ensino escolarizado e a sociedade.

As suas idéias sobre a educação ganharam uma amplitude ao serem incorporadas aos aspectos psicossocial, sócio-cultural e sócioeconômico, articulando-as, desta maneira, às condições sociais, ao ensino e ao projeto pedagógico.

A luta de Florestan Fernandes por uma educação escolarizada no Brasil e sua concepção de educação sofreram uma ruptura metodológica e política. No

primeiro momento, a sua análise se deu sobre a ótica do reformismo, ou melhor, da visão liberal-democrática.

No segundo momento, nas palavras de Freitag seguiu uma postura revolucionária, que deve ser compreendida dentro de um contexto histórico.

A proposta reformista iniciou-se nos anos 50 até o momento em que os militares assumiram o controle político nos anos 60. A proposta seguinte evidenciou a sua resistência à ditadura militar, por ocasião de sua aposentadoria compulsória, em 1969:

A ruptura se manifesta, no meu entender, na descontinuidade entre uma postura "acadêmico-reformista" na obra de Florestan Fernandes de antes do AI-5 e uma postura "política revolucionária" nos trabalhos que seguem ao AI-5. (Freitag, 1987, 164)

Também sobre este aspecto analisa Netto:

entre 1964 e 1968, Florestan ultrapassa o terreno da Sociologia (nos termos de ciência concreta) e franqueia a fronteira do socialismo revolucionário. Deixa de ser um sociólogo; converte-se em pedagogo da revolução. (1987, 295)

1 - FLORESTAN FERNANDES: De reformista a revolucionário

Em vista dessa ruptura, tratado anteriormente, será analisado o pensamento de Florestan, na educação, dentro das visões reformista e revolucionária. Essa trajetória será melhor compreendida ao se rever a concepção do papel do professor, enquanto intelectual e político, assim como foi discutido nos anos 80.

Nos anos 60, houve duas reformas da LDB que marcaram a política educacional brasileira.

Em 1961, a votação da LDB No. 4024/61 frustrou os defensores da escola pública. O debate político sobre este projeto de educação nacional se deu entre os defensores da escola pública versus defensores da escola privada, tendo à frente as escolas confessionais católicas.

Esse projeto de lei votado, modificado do projeto inicial, tinha permanecido por volta de dez anos no Congresso, antes de ser votado.

A Constituição de 1946 determinara a criação as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1947, criou-se então a comissão que preparou e remeteu o projeto para o Congresso. Finalmente, em 1957 iniciou-se a discussão sobre a

necessidade de um projeto final. Travou-se a disputa ideológica dos objetivos para um projeto educacional nacional.

Dois anos antes da entrada do substitutivo Lacerda no Parlamento, ou seja, em 1956, o debate entre os defensores da escola pública e defensores da escola particular já dava mostras de que se desencadearia uma guerra ideológica na sociedade civil. (Guiraldelli. 1990, 113)

Em 1957, o deputado Carlos Lacerda apresentou um substitutivo com a argumentação "liberdade de ensino é direito da família na educação dos filhos". Reforçou dessa maneira, os interesses da Igreja e dos setores da escola privada. Esse substitutivo se baseou nas idéias do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em 1948, conforme declara Buffa:

um documento, tal como os defensores da iniciativa privada desejavam, apareceu logo depois. Trata-se do substitutivo ao projeto 2222-A/57 apresentado por Carlos Lacerda à Comissão de Educação e Cultura em 26 de novembro de 1958. Conforme justificativa apresentada pelo deputado, a doutrina da lei concentrou neste ponto: "a liberdade de ensino". (1979,37)

Com o substitutivo Lacerda, acirrou-se a batalha sobre a definição da política educacional para o país. Vários setores da sociedade civil, como os sindicatos, a imprensa e a igreja, entraram nesse debate, ora apresentando proposta em defesa do ensino privado, como foi o caso da igreja, ora apresentando propostas em defesa da escola pública, como o Jornal o Estado de São Paulo.

Em 1959, os defensores da escola pública lançaram o "Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados" que questionava a necessidade do projeto lei. Conseguiram, desta forma, vários apoios de intelectuais e da classe operária.

Em 1961, o Congresso acabou aprovando a LDB, faltando apenas a aprovação do Senado. Os defensores da escola pública, e em particular Florestan Fernandes, analisaram e criticaram tal projeto, alegando que o mesmo não garantia o papel do Estado diante do processo educacional.

Esse projeto tratava apenas da "liberdade de ensino" dos interesses do ensino privado, deixando a educação desarticulada do processo histórico do Brasil pois não definiu a escola pública e, sim, a escola privada.

Segundo Florestan, caberia ao Estado arcar com várias responsabilidades da escola privada, porém sem exercer poder sobre as mesmas. Nesse projeto faltava, também segundo ele, uma filosofia de Educação democrática, pois foi atribuído muito poder aos Conselhos Federal e Estadual da educação, com a participação da maioria dos donos da escola particular, além de ser permitido o uso de verba pública nas escolas particulares, e de deixar em falta a formação decente

do educador, nomeando leigos sem título de magistério. Desta maneira, conclamou os senadores à não aprovação do projeto:

Ao nosso ver, esse projeto se singulariza, na historia educacional do Brasil, como uma autêntica monstruosidade. Precisa ser entendido e combatido como uma ocorrência com a magnitude das calamidades públicas! Esperamos que os senhores senadores da República se solidarizem conosco, na defesa de nosso patrimônio educacional, da escola pública brasileira e dos princípios da educação democrática. (1966, 403)

Porém, o Senado não atendeu às reivindicações dos defensores da escola pública e o presidente João Goulart sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decepcionando aqueles que lutaram em defesa da mesma. Neste sentido Florestan escreveu um artigo que demonstrou essa frustração:

Pairava no ar a desconfiança de que Sua Excelência iria se omitir, transigindo com os grupos poderosos, que tiveram meios para conformar o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à sua avidez aos seus desígnios e às suas ambições(...) Membro e representante de camadas sociais privilegiadas e conservadoras, não tem nenhum interesse em pôr em prática uma autêntica filosofia de atuação política democrática que obrigue a valorizar o ensino público e a estender sua influência na dinâmica do regime representativo. Baseando-me no que tem acontecido ultimamente,

costumo dizer a meus companheiros, alunos ou colegas que o senhor João Goulart não nos traiu. Deu-nos de graça à reação!..."
(Fernandes. 1966, 522)

Em 1964, os militares tomaram o poder, promoveram uma reforma educacional que resultou na reforma universitária (Lei 5540/68) e do ensino médio (Lei 5.692/71). Mas o grande marco da educação, nesse período, foram os acordos MEC-USAID:

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram afirmados doze acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em tom "científico" pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968. (GUIRALDELLI, 1990: 169)

Nessa postura reformista, Florestan Fernandes, segundo Freitag vai se orientar

(...)teoricamente nos modelos de planejamento social de Mannheim e Freyer, acredita que os impulsos para a mudança social planejada podem ser dados a partir das escolas e dos centros universitários, onde educadores, cientistas sociais e

intelectuais assumiriam a liderança no processo controlado de mudança. (1987, 178)

E como declara o próprio Florestan Fernandes:

O trabalho inicial convergia para autores que propunham uma interpretação funcional da educação (Durkeim, Claparède, Kilpatrick etc.). Através de Mannheim logrei redefinir esse referencial (ele próprio designava seu método interpretativo como sendo estrutural-funcional e histórico e era visto, no auge de sua carreira, como representante do "socialismo róseo" e de outros autores articulei-me à pedagogia libertária. (1989, 8)

Florestan Fernandes, na sua postura reformista, defendia um projeto educacional que visasse preparar o homem para viver numa sociedade democrática. O Estado da mesma forma, necessariamente educador, possibilitaria à maioria do povo acesso à escola. A partir desta análise, procurou-se então romper a base tradicionalista e patrimonialista da educação brasileira:

Os vícios congênitos a um sistema educacional montado para atender as necessidades sócio-culturais de uma sociedade aristocrática e patrimonialista, movida por absorventes interesses

rurais e altamente empenhada em perpetuar as bases tradicionalistas das formas de dominação, de concepção de mundo e de organização da vida, perpetuaram-se de maneira ostensiva ou disfarçada. (Fernandes. 1966, 73)

Para Florestan, a escola, enquanto mantenedora da ordem social democrática, teria um papel construtivo, assegurando a preparação do horizonte cultural do homem dentro da ordem democrática e da produção científica, estabelecendo, assim, uma integração psicossocial, sócio-cultural e sócio-econômica.

A educação escolarizada passa, então, a ter um papel importante na mudança social, porque possibilitaria as transformações sociais, no momento em que fosse capaz de organizar e dirigir o comportamento coletivo dos homens. A preparação dos homens, no sentido de ter a consciência da ordem social democrática, articula a educação com os embates políticos. À escola cabe a função social de preparar o homem para agir nas mudanças sociais necessárias. Portanto, a educação seria um meio eficaz de resgatar a consciência básica dos homens, ajustando a uma determinada ordem moral.

Pode-se perceber também a visão reformista de Florestan Fernandes quando procura uma reforma da sociedade dentro da ordem democrática burguesa. Este acreditava que o Estado Educador poderia dar condições sociais à maioria do povo. Acreditava também que este mesmo Estado possibilitaria o acesso de todos à

escola e que a mesma seria de boa qualidade, preparando o homem para viver numa ordem social democrática. O Estado Educador seria responsável pelas grandes mudanças estruturais e institucionais. Como postula Fernandes

(...) o Estado democrático assume todas suas responsabilidades educacionais, e saímos do nosso atraso educacional e pomos a educação a serviço da expansão da ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural(...) (1966, 430)

A partir dessa perspectiva, Florestan Fernandes acreditava que a democratização do ensino, de modo especial o superior e a racionalização da Universidade provocariam uma mudança na consciência da elite. Acreditava também que a democratização e o desenvolvimento econômico modernizariam a sociedade brasileira.

Porém, decepcionado com os fatos políticos da época o mesmo rompe com a postura reformista. Primeiro porque não ocorreu nenhuma reforma com a relação à educação pública. Além disso, durante o golpe militar, com sua aposentadoria compulsória e os atos institucionais, a perspectiva de reforma educacional ficou comprometida.

Na visão de Freitag, embora o governo militar aceitasse as reivindicações de democratização e a racionalização do ensino superior, o que na realidade aconteceu foi o contrário:

o saber foi banalizado pela democratização do ensino superior pago e tecnocratizado pela racionalização do ensino superior gratuito. Ambas as formas, concretizadas independentemente uma da outra, destruíram a universidade: uma transformando o saber em folclore, e a outra transformando a ciência em tecnocracia. (Freitag, 1987, 175)

Rompendo com a posição reformista, Florestan Fernandes desenvolveu sua reflexão de sociedade e de educação sob as bases marxistas, assumindo uma postura mais revolucionária. Contribuiu como intelectual e político para a luta pela democracia dentro da sociedade brasileira. É necessário, no entanto, reafirmar que, em toda a sua reflexão reformista pode-se perceber a sua luta pelo ensino público e gratuito, contra o racismo e a liberdade de pensamento.

Nos anos 80, acentuou-se a sua postura político revolucionário. A sua maior contribuição, porém, não foi no campo acadêmico, mas como deputado federal e também como "ensaísta que se ocupa do processo sócio-político em curso (eis quando volta a se dirigir freqüentemente, pela imprensa, ao chamado grande público), mas direciona muito da sua energia à discussão teórica" (Netto, 1987, 298)

A trajetória de Florestan Fernandes por uma pedagogia revolucionária pode ser entendida através de sua obra *A Revolução Burguesa no Brasil; Ensaio de Interpretação Sociológica* quando ele aborda os dois grandes momentos históricos em que a sociedade brasileira teria a oportunidade de romper com a política colonialista e patrimonialista, e se tornar uma nação, o que não ocorreu.

O primeiro momento foi o da Independência em que

a revolução nacional não resultou de uma revolução econômica, nem concorreu para forjar idéias de autonomia que rompessem com o passado, mas antes consolidou a grande lavoura com o polo dinâmico da economia, com o café. Assim, a autonomia política não foi o resultado e nem tampouco constituiu um fator de transformação econômica revolucionária. (Rodrigues. 1987, 231)

O segundo momento foi o da Abolição dos Escravos, em que deveria acontecer o rompimento da ordem senhorial e se buscar novos elementos de uma ordem social competitiva que envolvesse também os negros. Mas isso se deu de forma que a Abolição tivesse o caráter revolucionário. Na verdade, ocorreu que

a modernização caminhava rapidamente, pelo menos nas zonas em expansão econômica e nas cidades mais importantes em crescimento tumultuoso; e sua ansiedade política ia mais na direção de amortecer a mudança social espontânea, do que no rumo oposto, de aprofundá-la e de estendê-la às zonas rurais e

urbanas mais ou menos "retrógradas" e estáveis" (Fernandes. 1975, 268)

Na efervescência histórica dos anos 80, com a greve dos trabalhadores do ABC, a reorganização partidária, os movimentos eclesiais de base, a organização de moradores, a abertura política sobre a pressão popular, etc, Florestan Fernandes percebeu novamente um outro momento histórico prestes a acontecer, uma mudança radical que poderia ser a revolução de baixo para cima.

A história do século XXI está começando agora, aos nossos olhos, pelas mãos calosas dos operários e dos trabalhadores agrícolas. Eles estão deslocando a base social da República (...) fazendo nos aproximar, pela primeira vez, de uma experiência coletiva autenticamente republicana e democrática. (Fernandes. 1989, 17)

Florestan Fernandes se opôs ao governo militar, e à sua organização social e de modo especial, à política educacional do mesmo. O milagre econômico que não aconteceu, no aspecto social, que acentuou cada vez mais a concentração de riquezas nas mãos de poucos, tornou a sociedade autoritária e exclusivista.

No aspecto da educação, Florestan Fernandes colocou em cheque o acordo de educação Brasil e EUA (MEC-USAID), que burocratizou e tecnocratizou em grande parte as relações pedagógicas desse período.

Os acordos MEC-USAID, os decretos do primeiro governo ditatorial na esfera do ensino e outras medidas posteriores, o estabelecimento de uma rede de "interdependência" entre sistemas "nacionais" de educação, tudo isso tornou o Brasil uma nação sem autonomia e sem soberania educacionais. (...) Os acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota a um tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do "mundo global" da indústria e da cultura." (Fernandes. 1989, 14-140)

Florestan também se opôs à Nova República e ao modo como foi conduzida a transição democrática, pois a mesma não conseguiu fazer as mudanças estruturais no país, pelo contrário, reforçou a política no período dos militares.

A Nova República tentou levar até as últimas conseqüências aquilo que a ditadura pretendeu realizar e não conseguiu de modo que o papel do atual regime é de manter as políticas preexistentes e buscar por meio de vários subterfúgios, concretizá-las, na medida do possível. (Fernandes. 1989, 108)

Em sua concepção, o processo educativo só se daria quando estivesse articulado com o processo social, ou seja, a revolução educacional só aconteceria quando houvesse uma mudança estrutural da sociedade.

E esta mudança estrutural da sociedade capitalista ocorreria quando as organizações dos trabalhadores participassem ativamente como sujeitos e dirigentes de tais mudanças, modificando assim a visão de mundo, de cultura e, de modo particular, construindo um nova proposta educativa.

Dessa forma a educação, no Brasil, só seria possível quando as classes dominadas fizessem parte também da criação do projeto pedagógico, procurando desenvolver a descolonização do sistema educacional conservador e patrimonialista e criando um projeto pedagógico que fosse emancipador, crítico e de consciência de classe e coletiva:

Retomar, hoje, a revolução democrática, combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, quantitativamente e qualitativamente, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras. (Fernandes. 1989, 18)

Além disso, ainda seguindo o pensamento de Florestan, a educação aconteceria anteriormente à educação escolarizada, ou seja, desde o processo

familiar e as suas relações com mundo, a consciência começa a ser formada. Portanto, para que a educação escolarizada tenha resultado na ótica das classes dominadas é necessário que o processo educativo seja dimensionado pela práxis articulada à vida e ao trabalho com o conhecimento sistematizado.

Sendo assim, a educação não se reduz a uma formação técnica, havendo também a importância do conhecimento para a sobrevivência subjetiva, política e cultural. E, assim como as classes dominantes usufruíram deste saber para manter a sua hegemonia e o processo de exploração, também as classes dominadas deverão usar do saber para a sua emancipação, sua autonomia e para a construção da sociedade democrática.

Portanto, o processo educativo deve ser desenvolvido dentro dos parâmetros da luta de classes, possibilitando, ao homem oprimido, sua participação na construção de um sistema educacional nacional.

2 - Educação e trabalho

Um outro aspecto que Florestan Fernandes colocou em sua análise sobre a educação foi o trabalho. "(...) o aparecimento de uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central." (Florestan, 1989: 18).

Assim, entende-se que o trabalho produtivo, associado ao fator de socialização humana, é necessário, porque proporciona ao trabalhador uma visão crítica, libertária e democrática.

Florestan Fernandes alertou também para a relação educação-trabalho que não devia servir apenas aos interesses do capitalismo, porque o sujeito do trabalho é aquele que detém o capital.

O capitalismo relaciona o trabalho-educação, no sentido de explorar o capital sobre o trabalho, domesticar e adestrar o homem, englobando-o em todas as suas dimensões.

Portanto,

é vital associar a educação e trabalho produtivo. Todavia, não como um reforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: como fator de socialização crítica libertária, igualitária e democrática do ser humano. (Fernandes, 1989, 28)

Assim, a relação educação e trabalho se dá pela pedagogia da práxis. Trabalhando dialeticamente a teoria com a prática, isto é, a partir da prática para chegar a um novo conhecimento, procura-se superar a dicotomia do trabalho intelectual versus manual.

A partir da práxis, o educando compreende que o processo educativo se baseia na visão de totalidade do homem e da ação coletiva, participando ativamente como agentes orgânicos da sociedade democrática.

A educação fornece princípios básicos do desenvolvimento na prática, e na teoria a capacidade de escolher e decidir, articulando criativamente a igualdade de direito e respeitando as diferenças de talentos e capacidades. (ARRUDA, 1989: 73)

3 - O papel da escola na ótica de Florestan Fernandes

A escola, segundo a pedagogia de Florestan Fernandes, tem um papel importante no processo educativo revolucionário. Para isto, pois, é necessário que se obstrua a visão colonialista e patrimonialista que se tem sobre ela. O seu objetivo, até então, foi o de reproduzir o modelo do sistema capitalista, fundado na hierarquia de classes, no autoritarismo de conteúdo ideológico e na violência repressiva. E, sob esse aspecto, tornou-se exclusivista e elitista, não sendo freqüentada pela maioria dos excluídos da sociedade capitalista e, quando isso acontece, a mesma é de baixa qualidade.

Nas sociedades capitalistas a escola, o saber e a pesquisa fazem parte de um complexo institucional que organiza e reproduz a hegemonia ideológica das classes dominantes e sua monopolização do poder político estatal. (Fernandes. 1989, 43)

A escola, tendo como princípio básico a transmissão do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente, tem apresentado um caráter contraditório, por ser um local de confronto de interesses de classes diferentes. Então a presença dos trabalhadores na escola seria um dos instrumentos que permitiria abrir um novo horizonte intelectual, em que os conteúdos serviriam de análise para uma melhor compreensão de mundo e de sociedade.

A escola tornar-se-ia, portanto, um dos espaços de aprendizagem da experiência cultural. Assim, pôde-se perceber através das reflexões de Florestan, que ela deveria procurar desenvolver as ações coletivas da práxis humana, transformando-se numa comunidade escolar, contribuindo também como geradora de intelectuais orgânicos.

A realização da escola estaria nucleada na sala de aula, onde dialeticamente, experienciam-se as atividades pedagógicas, no relacionamento do professor-aluno mediatizado pelo conteúdo dentro do contexto psicossocial, sócioeconômico e sóciocultural.

É na sala de aula que deveriam acontecer o encontro e o conflito da prática com o saber. É por isso que os conteúdos e o processo de aprendizagem não se

reduziriam ao espontaneísmo. O contato com o saber acumulado, sistematizado e produzido historicamente pelos homens, articulado com a praticidade e mediatizado pelo trabalho, tornaria possível a mudança na consciência dos homens de modo especial os das classes dominadas. Como afirma Florestan:

*a sala de aula fica na raiz da revolução social e 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 deterioração 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, 24)*

Um outro aspecto importante, para Florestan Fernandes, seria a educação para a liberdade no sentido de suprimir a concepção liberal de liberdade. Esta concepção (Fernandes. 1989) se daria dentro de uma sociedade capitalista, onde a liberdade seria direito de uma minoria, havendo, assim, as desigualdades sociais, econômicas e culturais. A filosofia da educação liberal seria o meio para reprodução desta concepção abstrata de liberdade.

Por outro lado, a educação para a liberdade significaria a conquista concreta da liberdade e da independência política, cultural e econômica de uma sociedade democrática.

Florestan Fernandes buscou não conceituar de imediato a pedagogia socialista, e sim a pedagogia política-revolucionária. Segundo ele, quando as classes dominadas tiverem o seu acesso ao conhecimento sistematizado, articulado com sua prática, será capaz de perceber que é possível construir uma nova hegemonia, com novos valores sob a ótica de uma sociedade democrática. Assim pode-se concluir nas afirmações de Florestan Fernandes que

(...) a finalidade da educação provém da desobjetificação do ser humano, autonomização da escola e da democratização igualitária e libertária de todas as formas de querer e de saber. Ela não se subordina ao signo do poder. Ela busca e difunde o entendimento recíproco, a solidariedade, a comunhão de valores ideais, a felicidade em constante redefinição e aperfeiçoamento. (1989, 44)

4 - A Universidade segundo Florestan Fernandes

Os fatos políticos dos anos 60 muito contribuíram para as discussões sobre a reorganização da estrutura da Universidade. Era necessário resgatar as discussões políticas sobre o papel da Universidade em um país onde se pensava em desenvolvimento e modernização.

E, enquanto acadêmico e professor da USP, Florestan Fernandes, apoiado por grupos de estudantes, lutou pelas reformas no Ensino Superior, atribuindo à Universidade, através de intelectuais e cientistas, a liderança no processo de mudança social. Ou seja, acreditava que as mudanças sociais ocorreriam a partir da Universidade. Foi contra o projeto do governo, Lei 5540/68 sobre a reforma universitária propondo, juntamente com os seus companheiros, reformas de base, na perspectiva do liberal democrático, como afirma Freitag:

(...) que permitissem na sociedade brasileira de então a conscientização do modelo democrático, assegurando igual acesso de todos às escolas, ao mercado de trabalho, ao saber e aos bens materiais de consumo. (...) A função do cientista, do intelectual e educador consistiria em denunciar os obstáculos que impedem o acesso de certas camadas ou classes sociais e culturais." (Freitag, 1987, 166)

Defendeu também a pluralidade de métodos, a flexibilidade do uso das teorias das Sociologia e da Antropologia. A defesa pela reforma da Universidade consistia, portanto, em adotar conteúdos que contestassem a ordem social, de modo que a Universidade fosse democrática e inovadora.

No entanto, os fatos mostraram que a luta pela nova Universidade fora em vão. Apesar do espírito renovador daqueles que acreditaram na mudança dos princípios da educação universitária, a reforma caiu nas mãos das forças conservadoras do poder. "(...) castraram-na por completo, pulverizando ainda mais a universidade conglomerada e retirando dela qualquer vitalidade cultural e política." (Fernandes. 1979, VIII)

A história mostrou ainda que as discussões políticas foram silenciadas; professores e estudantes, coniventes com o regime militar, contribuíram para o impedimento das reformas. Aqueles que se identificavam com as antigas bandeiras de luta foram expulsos do meio universitário, punidos ou aposentados compulsoriamente. A Universidade continuou, portanto, com o seu caráter elitista, exercendo funções culturais investidas na consolidação da ordem existente.

Os grupos conservadores, mesmo demonstrando-se favoráveis às mudanças na estrutura da Universidade a partir de quaisquer instâncias institucionais, representavam os interesses dos liberais dentro da mesma.

Este foi o primeiro momento de reivindicações nas reformas do ensino superior. E, apesar de várias tentativas contrárias, novos embates começaram a emergir no final dos anos 70.

Aposentado compulsoriamente pelo regime militar, Florestan Fernandes, pós-69, abandonou o seu discurso acadêmico reformista e admitiu, naquele momento, que as mudanças no processo histórico dependeriam das lutas de classes sociais. Seu compromisso, portanto, era lutar pela revolução proletária no Brasil.

Não eram apenas grupos independentes, de estudantes e professores, mas uma luta organizada não apenas por uma "reforma universitária". O que se pensou foi

para que a universidade se renove e se reconstrua, na sociedade brasileira, é imprescindível que se implante no país uma democracia de participação ampliada e que, a longo prazo, sejamos capazes de lutar, ao lado das classes trabalhadoras e das massas populares, pela transformação dessa democracia numa democracia da maioria e socialista. (Fernandes. 1979, XI)

Ou seja, não era mais possível aceitar tutela exterior nas decisões dos rumos da Universidade. Era necessário que o povo em geral participasse da política, da economia, enfim de todos os setores sociais.

O amadurecimento das idéias sobre a revolução universitária se deu no decorrer de 1968, quando Florestan Fernandes, com pretensões de colaborar com as discussões sobre a universidade com os estudantes, intelectuais, políticos e

demais professores, expôs seus pensamentos no que se referia ao reformismo, segundo ele:

reformista não é pessoa ou grupo que renega o poder conservador, corre os riscos de enfrentar a opressão reacionária sistemática e se opõe energeticamente ao obscurantismo e às violências deles resultantes. É conservador quem aceita as vantagens do conservantismo sem pagar ônus morais, compondo-se com as vítimas de seus desmandos e ostentando exterioridades de refinamento variavelmente humanitário, liberais e progressistas.
(Fernandes. 1979, XIV)

Nessa fase do pensamento de Florestan Fernandes, suas convicções filosóficas e políticas já mostravam uma postura revolucionária. Acreditava que os problemas educacionais e os dilemas culturais da sociedade brasileira seriam solucionados se apoiados numa política socialista. Não era possível pensar em reformas se o poder das transformações estivesse sob o domínio das elites e das forças conservadoras. Conquistar a democracia exigia da organização da sociedade para que outras mudanças pudessem acontecer, inclusive na universidade.

Todavia, combater o pensamento e o comportamento conservadores era um trabalho que enfrentava barreiras em uma sociedade capitalista, dependente e subdesenvolvida. A descrença nas mudanças e a falta de participação na vida política do País forjaram a continuidade do poder conservador, pois acreditava-se

que era o único capaz de manifestar-se, atuar e solucionar os problemas sociais.

Este poder que, segundo Florestan Fernandes:

(...) impede que a revolução nacional brasileira se adapte ao padrão da ordem legal vigente e as vítimas da ordem social competitiva, válida apenas nas relações comerciais. Enquanto ele permaneceu intocável de terceira ordem, com freios de potência mandada autocraticamente por pequenas elites egoísticas e hipócritas. (Fernandes. 1979, XVII)

Não obstante, a efervescência intelectual, em torno da reforma universitária, desencadeia uma abertura para as discussões sobre as demais reformas sociais. Embora, a princípio, a reforma universitária tivesse sido encampada por forças do poder conservador, o importante foi que, enquanto movimento social, ela congregou novos adeptos intelectuais, preparando para um novo estilo de vida política. É um tema que propicia debates alargando as organizações das gerações universitárias:

(...) os jovens universitários iniciam, por suas próprias mãos, reformas institucionais. O que começa como análise de idéias e de fórmulas termina como ação ordenada e como mudança deliberada no seio de uma das instituições "vetustas" chaves da sociedade. (Fernandes. 1979, XVIII)

O que se conseguiu avançar, até então, nas discussões sobre as reformas institucionais fora meramente esforço próprio daqueles estudantes que acreditavam nas mudanças sociais, pois a sociedade ainda convivia sob o domínio dos conservadores. O que existia era um clima de indiferença em todas as classes sociais; uma sociedade inerte, apática e indiferente aos problemas, legitimando o poder do governo.

Não era mais possível, pois, pensar em reforma universitária se não fosse vencida uma tradição cultural e antinacional. Era importante que o povo conseguisse se organizar e discutir sobre questões econômicas, culturais e políticas. Reformar a universidade poderia ser um dos caminhos para a conquista da liberdade intelectual e política.

Reconstruir a universidade significava:

(...) convertê-la numa realidade histórica nova, como patamar da conquista da ciência e da tecnologia científica, e como início de uma nova era nacional, da consolidação da democracia como concepção do mundo e estilo de vida. (Fernandes 1979, XXIII)

E para que isso ocorresse era preciso que princípios como liberdade de expressão e pensamentos críticos fossem preservados e resguardados. Apesar de se

acreditar nesses princípios, o ensino universitário deveria ser "autêntico e que prendesse de modo ativo, consciente e responsável, o jovem ao fluxo da reconstrução social no ambiente." (Fernandes. 1979, 35).

Lutar pela autonomia da Universidade significava desamarrar os laços com o monopólio do saber das "grandes famílias tradicionais" e superar as estruturas das escolas superiores, pois atendiam principalmente aos interesses sociais e aos valores culturais das velhas elites.

Mas o que significava a "Reforma Universitária" dentro daquele contexto? Mudar o nome de escola superior para Universidade implicava em tomar medidas quantitativas e qualitativas a para que se adaptasse o sistema de ensino superior às atuais exigências da situação histórico-social brasileira. O que na verdade ocorreu foi que a Universidade brasileira ainda não conseguira absorver o fluxo de procura crescente e, paralelo a isso, as suas formas de organização e funcionamento eram deficientes, pois se tornaram intrinsecamente obsoletas e não atendiam aos requisitos de um ensino superior de massa.

Na realidade, o que se conseguiu organizar institucionalmente e explorar construtivamente foi a escola superior, como, denuncia Florestan Fernandes:

Ela se adaptava plasticamente às condições de um ambiente intelectual mais ou menos tosco e provinciano, que privilegiava socialmente o saber letrado e, em particular o profissional liberal (...) a sua estrutura abrangia um número reduzido de estudantes,

professores e funcionários: era compatível com a ordem existente na instituição ou com a organização política da sociedade; e o meio social possuía mecanismos para suplementar a aprendizagem dos graduados. (1979, 73)

Na verdade, a Universidade brasileira assumiu o caráter de uma conglomeração de escolas superiores, tornando-se, portanto, evidente que a conglomeração de escolas superiores era um fator de desorganização, de desperdício e de atrofiamento da expansão do ensino.

Portanto, Florestan Fernandes atribuiu à Universidade o papel de incentivadora à pesquisa como instrumento de ensino e como meio de progresso da ciência, da tecnologia científica e de outras formas do saber. Para que isso ocorresse seria necessário dar à Universidade condição material, financeira e humana, para se converter em espaços de produção de conhecimento, nas diferentes áreas do saber.

A Universidade cumpriria também o dever de debater os problemas cruciais da sociedade no contexto sóciopolítico, sóciocultural e psicossocial.

A partir destas análises sobre a trajetória intelectual e política de Florestan Fernandes na história da Educação Brasileira, é possível compreender a importância da discussão sobre o papel do professor nos anos 80.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR INTELLECTUAL ORGÂNICO SEGUNDO

FLORESTAN FERNANDES

Florestan Fernandes escrevia regularmente, durante boa parte dos anos 80 e 90 até sua morte, artigos semanais, no Jornal Folha de São Paulo, artigos esses que tratavam de política e educação. Alguns desses artigos educacionais foram publicados em 1989 na obra *Desafio Educacional*.

Neste capítulo serão analisadas a concepção de Gramsci sobre o intelectual orgânico e as contribuições de Florestan Fernandes sobre o papel do professor durante a década de 80, contribuições editadas nas obras *Desafio Educacional*, *A Transição Prolongada* e *Tensões na Educação*.

O papel do professor será analisado em relação aos seus antecedentes históricos, quanto às suas transformações na década de 80 e seus aspectos de formação.

1 - Gramsci: A hegemonia. O intelectual orgânico. Filosofia da práxis

Para melhor compreender o papel do professor também como intelectual orgânico, no pensamento de Florestan Fernandes, ter-se-á como referência os estudos de Gramsci sobre o conceito intelectual orgânico, a hegemonia e a filosofia da práxis.

Gramsci é conhecido como o filósofo da superestrutura por defender uma relação dialética, entre a estrutura e superestrutura, que forma assim "um bloco histórico cujo conteúdo é econômico-social e cuja forma é ético-político."(Gadotti. 1992, 65)

A partir dessa nova visão sobre a superestrutura, Gramsci discorda da concepção de Lênin sobre a hegemonia. Esta discordância se dá na relação "vertical" de estrutura e superestrutura, segundo a qual, conforme Lênin, a ação se estabelece na questão econômica sobre a organização política; sendo que a hegemonia se dá sob a direção e domínio da ditadura do proletariado.

Para Gramsci, no entanto, é preciso reelaborar e aprofundar a análise hegemônica no sentido "horizontal" em que as contradições se evidenciam também na superestrutura, de tal maneira que a revolução deve acontecer tanto a nível intelectual como moral.

Sobre esta discordância de Gramsci em relação ao Lenin, Gadotti comenta:

Gramsci entende que a revolução a ser feita é uma revolução intelectual e moral. Neste ponto distancia-se de Lênin, separando o conceito de "hegemonia" do conceito de "ditadura do proletariado". A "ditadura do proletariado" tem lugar na sociedade política através da conquista do Estado. Seria o exercício da liberdade do proletariado. É a capacidade de direção, de conquista de alianças, a capacidade de formar uma base social para o Estado proletariado. Já a "hegemonia", como a entende Gramsci, tem lugar na sociedade civil. Enquanto a ditadura do proletariado representa a supremacia, o domínio político, a hegemonia representa o consentimento social. (1992, 64)

Pode-se dizer pois que a hegemonia tem dupla função: o domínio e direção de uma classe ou de um bloco histórico em relação à outra classe. O domínio da propriedade, dos meios de produção e do poder do Estado e a direção se dá no campo da moral, intelectual e ideológico. Então, segundo Gramsci encontramos a hegemonia quando

(...) a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como "domínio" e como direção moral e intelectual". Um grupo

social é dominante sobre os grupos adversários que tende a "liquidar" ou se submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados. (In. Mochcovitch. 1988, 21)

Assim, quando se realiza a hegemonia (Mochcovitch, 1988) de uma classe sobre o resto da sociedade, ou seja, quando a classe dominante impõe-se através do domínio e da direção para obter o consenso e adesão das classes dominadas, cria-se um bloco que vive "harmoniosamente" as diversas forças sociais, unificado pela ideologia. A este bloco Gramsci denomina Bloco Histórico.

Por ser histórico, a harmonia das diversas forças sociais pode ser provisória ou até mesmo não existindo, sobre isso comentam Grisoni e Maggiore:

existe um bloco histórico quando se vê realizada a hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade (...) o bloco histórico (...) deve ser visto como o complexo de atualização de uma hegemonia determinada numa dada situação histórica (...) Verifica-se a existência de um bloco histórico precisamente quando, pela hegemonia que exerce, a classe dirigente chega a fazer passar os seus próprios interesses pelos interesses do conjunto do corpo social e a sua visão do mundo ___ que reflete, justifica e legitima seu domínio ___ (...). Nesse sentido também parece inútil falar de "bloco histórico dominante": uma situação histórica pode criar, ou não, um bloco histórico. (In. Mochcovitch. 1988, 44)

Além disso, a categoria hegemônica gramsciana é instrumento importante para compreender o movimento dialético da sociedade e também compreender a luta das classes dominadas no seu movimento de contra hegemonia.

Para Gramsci, a classe dominada só poderá impor-se a uma nova hegemonia quando esta perceber que

a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência do fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática se unificam. (Gramsci. 1978, 21)

Como a força hegemônica não se reduz apenas ao domínio, mas também ocorre no aspecto moral e intelectual, isto interfere na forma de pensar e de conhecer do indivíduo. Neste sentido, as relações hegemônicas são pedagógicas.

Sobre essa questão Gramsci declara que

esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos,

entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica(...) (1978, 37)

Pode-se dessa forma dizer que "as relações hegemônicas são pedagógicas" porque a hegemonia, seja das classes dominantes ou das dominadas, impõe uma nova visão de sociedade, de homem, de moral e de política.

Essa relação pedagógica no pensamento gramsciano ganha amplitude porque não se reduz apenas ao campo da escola. Pelo contrário, vários setores da sociedade que desenvolveram a prática pedagógica podem contribuir a favor ou contra ao movimento hegemônico, como é o caso do sindicato, do jornal, do teatro, da igreja, do partido, entre outros.

É a partir dessa amplitude pedagógica que ganha força o papel do intelectual orgânico. Este conceito não se reduz ao conceito tradicional de intelectual, mas é preciso analisar e compreender sua função, isto é, como o intelectual desempenha o seu papel na estrutura social e também como é sua atuação com a classe em está relacionado.

Sobre esta função do intelectual na visão gramsciana, Jesus faz a seguinte observação:

o intelectual é definido como o "representante da hegemonia", "funcionário da superestrutura", "agente do grupo dominante" e aquele que é responsável pelo consenso ideológico (poder + hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente e articula a

superestrutura à infra-estrutura. A partir desta função, a importância do intelectual para a hegemonia de uma classe é facilmente percebida. (1989, 62)

A partir desta definição, Gramsci critica a tradição idealista e individualista do modelo intelectual, pois recusa o seu papel de neutralidade (Jesus, 1989). E afirma que "todos os homens são intelectuais". Nas suas palavras,

em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Gramsci. 1979, 11)

Como já foi abordado anteriormente, se vários setores da sociedade desempenham o seu papel pedagógico, isto significa também que estes setores acabam criando para si o seu intelectual orgânico, para colaborar e construir sua hegemonia. Como declara Gramsci

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção cria para si, ao mesmo tempo e

de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.
(1979, 7)

Também o intelectual orgânico da classe dominante trabalha para assegurar e legitimar o domínio e o consentimento passivo das classes dominadas. Ele atua em diversos setores e organismos de difusão como jornais, revistas e também em sistemas escolares, para assegurar a hegemonia.

Já os intelectuais orgânicos da classe dominada

são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionário (...) São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalha sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea. (Mochcovitch. 1998, 18)

E para isso, a filosofia da práxis é um dos instrumentos importantes utilizado pelos intelectuais orgânicos das classes dominadas para contribuir no movimento da contra hegemonia.

Esta por sua vez, auxilia as classes dominadas na apropriação dos instrumentos adequados para a teorização de sua própria prática individual e social, o que permite a compreensão profunda desta prática em todas as suas dimensões e

articulações, possibilitando à essa classe o desenvolvimento de sua consciência crítica, social e universal.

Para Gramsci, através da filosofia da práxis, as classes dominadas superam a relação mecânica entre teoria e prática,

mas um devenir histórico, que tem sua fase elementar e primitiva no senso de "distinção" e "separação de independência apenas instintiva e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (1978, 21)

Dessa maneira, a relação dialética da teoria e prática representada pela filosofia da práxis, além de proporcionar um progresso político-prático das classes dominadas proporciona também

um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites restritos. (Gramsci. 1979, 21)

2 - O professor: intelectual orgânico nas palavras de Florestan

Fernandes

A década de 80 no Brasil, principalmente na sua primeira metade, foi importante para a reflexão sobre a formação e o papel do professor no contexto de uma sociedade que lutava pela democracia. De modo geral, ao se contrapor à tutela da política educacional do governo militar e porque suas condições de vida se tornavam cada vez mais precárias, o professor começa a assumir o seu papel de trabalhador intelectual.

Neste momento, como foi discutido anteriormente, organizou-se em categoria sindical para uma atuação mais consistente na sociedade. Por isso, os professores, enquanto categoria de trabalhadores intelectuais

se dissociaram da condição estamental; desvincularam-se da servidão às elites intelectuais das classes dominantes, às quais pertenciam; e sofreram um terrível, rápido e chocante processo de desnivelamento social, o que os compelia a se redefinirem como trabalhadores intelectuais. Adotaram, em média, uma mentalidade sindicalista e reivindicativa, em conflito com o Estado e com os proprietários e administradores das escolas particulares. (1989, 9)

Esta década de 80 foi também um momento importante porque, como foi relatado no capítulo I, discutiu-se muito sobre a formação dos educadores, sob a ótica de trabalhadores intelectuais, e, por isso, era preciso repensar uma outra política e prática educacional pedagógica. Neste contexto, Florestan Fernandes analisou a importância da educação dos educadores:

a educação dos educadores é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza a sua consciência, portanto os seus modos de ação. (...) o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação. Sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes. (1989, 172)

Diante disso, ou seja, para analisar o papel do professor, Florestan Fernandes respaldou-se em três aspectos: procurou mostrar, ao longo da história brasileira, o trabalho e a prática política do professor; a atuação deste professor numa sociedade subdesenvolvida capitalista e a sua reificação enquanto cidadão; e deste mesmo professor numa educação revolucionária.

A partir deste terceiro aspecto, procurar-se-á também analisar o papel do professor enquanto intelectual orgânico, dentro das análises gramsciana anteriormente mencionadas.

Para Florestan Fernandes, o trabalho do intelectual, no Brasil, foi demarcadamente elitista e fechado. Desde o Império, o intelectual exercia função administrativa e servia de suporte político para os profissionais liberais.

De certa maneira, o intelectual era domesticado pelos interesses da elite, e desenvolvia esta atividade independente de sua classe, procurava incorporar-se como parte da elite e tornava-se instrumento de dominação política desta classe.

A atividade intelectual, durante o Império, não foi um instrumento que provocasse uma revolução cultural e que desenvolvesse uma cultura cívica. Pelo contrário, foi um forte suporte das classes dominantes para se manterem no poder.

Nesse período, a prática pedagógica do professor era exercida em circuito fechado. O professor fazia o papel de mero transmissor de conhecimento, repassando os modelos culturais que atendessem aos interesses das elites, não permitindo a prática criadora da cultura. Sob este aspecto Florestan Fernandes observa que

o próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era de

preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação. (1989, 159)

A cultura cívica que se originou a partir do império marcou, em grande parte, o período republicano no Brasil, pois a mesma era restrita à elite que conseguiu articular o enriquecimento, o poder e o saber, como formas de impedir a cultura cívica de toda uma nação, impossibilitando, assim, uma consciência democrática que envolvesse todas as classes.

Assim, a carência de uma cultura cívica e a presença de uma democracia restrita tornaram a elite autoritária, impedindo que a sociedade civil e a própria elite se civilizassem. A partir dessa carência civil, Fernandes observa a preocupação das elites em oferecer a educação ao povo

por aí se tem um horizonte cultural claramente delimitado, porque, afinal de contas a cultura cívica era a cultura de uma sociedade de democracia restrita, inoperante, na relação minoria poderosa e dominante com a massa da sociedade. Essa massa era gentinha, e, para gentinha, a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos. (1989, 162)

Um outro aspecto a ser analisado é a educação que se originou durante o período republicano e que deu origem às escolas primárias. O principal eixo dessa

educação, segundo os educadores da escola nova, era cobrar do Estado a garantia do direito à Educação para todos. Embora tornasse uma frase mais de efeito, esse desejo possibilitou uma ação mais concreta do professor, contrariando as velhas elites, que cobravam e exigiram desses professores uma neutralidade ética em relação aos problemas da vida e em a relação aos valores morais.

A formação do professor através dessa neutralidade ética provocou uma prática acomodada, evitando que o seu trabalho se desse numa perspectiva de conflito social, cultural e político. Essa neutralidade contribuiu para a separação do papel do professor do papel de cidadão.

Portanto, a reificação do professor se deve a esse ideal intelectual fechado de uma cultura cívica restrita. Por isso, o professor, neste contexto educacional, de certa maneira, não consegue pensar politicamente a educação e ter uma prática pedagógica que supere a dicotomia professor-cidadão, sem romper com a neutralidade ética.

Para ilustrar esse fatos, basta observar que ao longo da história brasileira as elites da sociedade subdesenvolvida brasileira desprestigiaram o trabalho do professor, rebaixou o seu salário, impediu-o de se qualificar de se atualizar teoricamente na sua prática pedagógica: "O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente." (Fernandes. 1989, 169)

Isso pode ser visto também através da ineficiência da elite da sociedade subdesenvolvida de criar os seus próprios modelos econômicos e políticos, preferindo uma postura de servidão e de dependência, o que ocorreu também nos projetos educacionais, como foi, em parte, o caso da pedagogia da escola nova, a partir dos anos 30 e dos acordos feitos com MEC-USAID durante o governo militar nos anos 70.

Ao impor à comunidade escolar os modelos pedagógicos importados, priva também a comunidade externa nas discussões dos seus próprios projetos pedagógicos. Além do mais, esses projetos educacionais importados trouxeram conseqüências na prática pedagógica do professor. Basta lembrar da atuação da escola nova, a partir dos anos 30, sem tirar o seu mérito, da sua importância histórica da educação brasileira, mas de certa maneira, contribuiu

(...) para uma maior elitização do ensino, pois a ênfase dada à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados fez da escola pública se colocar em posição inferiorizada, incapaz de introduzir as novidades didáticas. (...) a supervalorização da criança e a depreciação do adulto. Uma decorrência disso é a minimização do papel do professor, a sua quase ausência nas formas extremas do não diretivismo."
(Aranha. 1989, 112)

E assim também, nos anos 70, a pedagogia tecnicista importada dos EUA, transformou e desconfigurou o papel da escola, como declara Alves

a escola foi transformada em empresa, todo um linguajar foi desenvolvido, ao mesmo tempo que se fazia a tentativa de desenvolver uma ação gerencial na escola. Como para empresa importante é o produto obtido, para essa tendência a avaliação foi erigida em ponto culminante do processo de ensino, e todas as ações encaminhadas buscavam melhor e mais eficaz avaliação, de forma assegurar um "bom produto". (...) Esta tendência que possuía uma visão sistêmica da escola e do processo de ensino aprendizagem, tendo a origem de sua forma de pensar nos Estados Unidos. (1986, 6)

Outra consequência foi o descrédito ao professor pela sociedade subdesenvolvida, fazendo com que ele respondesse positivamente à sua condição de trabalhador intelectual. Esta resposta lhe possibilitou ver no estudante, principalmente no das classes dominadas, um aliado na luta pedagógica do professor, compreendendo assim a sua condição social, que exigia de sua prática pedagógica uma outra conduta e uma outra concepção de escola.

O professor se colocou, a partir de então, numa postura de responder ao autoritarismo das elites, procurando repensar politicamente e criativamente um

modelo educacional e que também provocasse numa mudança educacional e social.

Segundo Florestan, o que contribuiu para essas mudanças foi o fato de que a divisão de classe acentuou-se provocando um avanço da sociedade. Isto é, na medida em que a sociedade capitalista aumentava o seu capital, crescia também a força do trabalho, impossibilitando ao mesmo tempo, o crescimento do capital e o esmagamento da força do trabalho.

O governo militar também não conseguiu esmagar tal força de trabalho. Pelo contrário, provocou a organização dos trabalhadores em sindicatos, em organizações da sociedade civil. Neste contexto os professores, na sua condição de trabalhador, se impregnaram deste conflito e começaram a lutar pela sua emancipação política, cultural e pedagógica.

Portanto, na visão de Florestan Fernandes, através da pedagogia revolucionária, o educador seria capaz de superar a tradição cultural fechada, como é o caso da brasileira, e também responderia, através de sua atividade intelectual e política, ao mandonismo e às imposições da elite de sociedade subdesenvolvida.

Através da filosofia da práxis, portanto, o professor realizaria o seu papel de intelectual e político. Através dela o professor desenvolveria uma reflexão "radical, rigorosa e de conjunto" (Saviani, 1993: 33) da educação e da realidade, percebendo o papel da escola enquanto produção do conhecimento e sua realização política, quando esta se aliasse às outras formas educativas da sociedade.

(...) é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva. A transformação não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. (Fernandes. 1989, 174)

Assim, ao assumir a postura de trabalhador sindicalizado, sendo militante político, seja no partido ou nos movimentos populares, o educador percebeu que estas ações são também educativas. Partiu então do princípio de que o processo educativo é possível acontecer fora da escola, começou também acreditar que a própria escola, aliada aos movimentos, tornara-se um instrumento para a transformação social e, principalmente, quando esta fosse também assumida pelas classes dominadas

Marx afirma na terceira tese contra Feuerbach: "A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que os próprio educador tem que ser educado." (1984) Portanto, diante dessa concepção é preciso que o professor se reedueque e repense a sua formação como intelectual e político.

Deve também ser evitado em sua formação o conhecimento compartimentalizado. Ao estudar seus conteúdos específicos, é importante que ele

estabeleça relações políticas, evitando desta maneira, exercer uma prática puramente intelectual ou apenas política.

(...) a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firme e exemplar(...) Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser crítico diante desta realidade e para, nessa realidade desenvolver uma nova prática, que vá além da escola. (Fernandes 1989, 169)

Assim, o professor deveria superar a visão tradicional de intelectual que, na sua prática pedagógica, trabalhava apenas no repassar o conhecimento filosófico, científico e abstrato sem articular com a realidade concreta dos seus alunos. Essa prática do intelectual das classes dominantes, torna estéril o saber formal e elaborado.

O saber torna-se estéril e excludente, quando se dá sem uma relação concreta do educador e do educando com o mundo, sem contribuir para que ambos, aluno e professor possam também relacionar-se com o seu mundo e transformá-lo.

O professor percebe que sua formação, o seu papel e a educação se darão no contexto da sociedade e se estabelece na luta de classe. Assim, a sua atuação na prática pedagógica como intelectual se dá na relação da força produtiva social com a produção teórica, mediada pela filosofia da práxis, pensando politicamente a sociedade e sobre o papel da educação.

Portanto, o professor, enquanto intelectual orgânico, em primeiro lugar deve assumir uma postura de condição de cidadão, porque pela consciência da cidadania, ele terá papel importante para as classes dominadas, no sentido de poder ajudar a construir uma nova prática política, ética e cultural, ou seja, a hegemonia das classes dominadas.

O professor também poderá contribuir na construção da hegemonia das classes dominadas, quando a sua produção teórica estiver respaldada pela filosofia da práxis proporcionando às classe dominadas a superação do saber fragmentado e possibilitando o surgimento de seus intelectuais, como afirma Gramsci:

(...) a filosofia da práxis não busca manter os "simplórios" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter um unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa e não apenas de pequenos intelectuais. (1978, 20)

A partir desta concepção, Florestan Fernandes comenta:

Os educadores possuem um universo pedagógico próprio e cabe municiar os trabalhadores e suas organizações com verdadeiros princípios científicos e filosóficos da educação para a liberdade. Neste exercício eles descobrirão o que é ser intelectual orgânico da classe trabalhadora. (1989, 146-147)

Nesta visão, o professor, na sua prática enquanto intelectual, passa a ser um criador e difusor do conhecimento elaborado, sistematizado historicamente pela humanidade, mas esse saber deixa de ser uma forma de domínio e passa a ser parte da liberação dos oprimidos e criador de uma nova cultura da classe dominada.

O professor tem, pois, o caráter difusor e criador do conhecimento e deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades e dos potenciais de cada educando para que ele possa sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa, no contexto dos grupos sociais em que vive e trabalha.

Para Florestan Fernandes, o professor, como criador e difusor do conhecimento, tem uma potencialidade no que se refere à sua atuação na educação e principalmente no que se refere à sala de aula. Neste sentido é importante

conferir à sala de aula a capacidade de operar como experimentum crucis da prática escolar humanizada, de liberação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente. (Fernandes, 1989,23)

É na sala de aula, portanto, que o professor da escola pública fará com que o conhecimento seja também domínio das classes dominadas, desenvolvendo um trabalho sob a luz da filosofia da práxis, instrumentalizando-as com acesso ao conhecimento sistematizado, para que estas possam desenvolver a leitura crítica da realidade e se auto-emanciparem coletivamente diante da ideologia capitalista.

Além disso, o professor deve criar uma relação diferente com os estudantes, seus familiares e com toda a comunidade, tornando-se aliados uns dos outros, no sentido de poder estabelecer uma outra ação política e pedagógica.

O professor, enquanto intelectual orgânico, através da práxis, deve procurar ver o educando, de modo especial o das classes dominadas não como um ser abstrato, mas considerar principalmente sua existência histórica.

O professor deve auxiliar os educandos na apropriação de todo conhecimento histórico, científico, cultural acumulado pela humanidade ao longo da História, e que possa servir às suas necessidades e objetivos.

Deve também auxiliar na apropriação dos instrumentos de avaliação crítica daqueles conhecimentos, com os quais os educandos possam identificar seu caráter histórico e cultural e, a partir disso, se proponham a renová-los, atualizá-los e mesmo recriá-los.

Instrumentalizá-lo, também, para a teorização da própria prática e mais ainda para a compreensão profunda desta prática nas suas diversas dimensões e

5732/95

articulações; criando novos conhecimentos adequados aos seus objetivos de transformação da realidade, do mundo e de si próprio.

Portanto, é a partir da filosofia da práxis que o professor, enquanto intelectual orgânico, dá garantia de saberes aos educandos das classes dominadas para que possam, por sua vez, sentir, pensar e agir com autonomia, seja individualmente ou coletivamente. E esta é a condição para que possam exercer, com eficácia, o poder de tomar decisões.

O professor realiza-se, não como um companheiro fictício, mas como aquele que avança junto com os alunos, na recriação da pessoa, da natureza, da sociedade e da cultura no uso construtivo dos recursos educacionais do ambiente. (...) e inventar e reinventar a civilização sem a barbárie. (Fernandes. 1989, 264)

Outro aspecto importante do educador intelectual orgânico é sua ação fora da escola e sua atuação em várias organizações sociais da sociedade civil, enquanto cidadão. Ele deverá relacionar a dimensão da vida social e política, de tal maneira que a sua inserção dentro destas organizações faz com que seu papel se torne dirigente, no sentido de poder colaborar na criação de outros intelectuais orgânicos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

(...) é decisivo que o educador volte a pensar em fundir os seus papéis dentro da sala de aula , com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites. (Fernandes. 1989, 165)

Florestan Fernandes mostra a importância do professor, destacando-o como um dos agentes do processo educativo, resgatando o seu papel de intelectual e político.

Estas reflexões, de certa maneira, provocaram no professor a exigência de uma outra prática, procurando fortalecer a relação pedagógica professor-aluno.

Ao refletir sobre o Estado democrático, Florestan Fernandes resgatou também a importância da educação escolarizada, demonstrando que esta deve ser um dos suportes do Estado democrático. Acredita ainda que a escola é o espaço privilegiado para a atuação do professor que, ao se assumir como intelectual orgânico, promove uma nova forma de educação, no que se refere à formação de um novo homem (classe trabalhadora), pois amplia o seu horizonte cultural e intelectual ao usar "sua inteligência para as exigências da democracia, da ciência e da tecnologia científica." (Nagle, 1987: 191)

Se o espaço de trabalho do professor é a escola, a sua presença enquanto intelectual orgânico, nesse espaço, necessita de mudança radical. É preciso,

portanto, compreender a escola, a Universidade sob outra ótica, não como modelo do sistema capitalista, reproduzindo a sua ideologia, mas como um dos espaços que coloca o indivíduo como real sujeito do conhecimento, criativo e feliz, como observa Snyders:

a escola, minha escola tem como objetivo extrair do obrigatório. O que se justifica que se vá escola (evidentemente fora da preparação para o futuro, mas é preciso lembrar que, por hipótese, estou proibido e evocá-lo?) é que ela suscita uma alegria específica: a alegria da cultura elaborada, o confronto com o mais bem sucedido que exige condições particulares do sistemático: o que pode ser fácil, daí o recurso necessário ao obrigatório. (in Gadotti, 1993, 308-309)

Para romper com a postura de intelectual fechado, que tanto marcou a prática da produção intelectual no Brasil, é preciso que as instituições que formam os professores mudem suas estruturas calcadas numa produção de neutralidade científica para uma produção filosófica e científica sob a perspectiva dialética. É importante também possibilitar a utilização de instrumentos de análises e de compreensão do real.

A Universidade tem um caráter bem peculiar, ou melhor, é um espaço que deve ainda estar aberto para as classes dominadas. A sua estrutura não deve estar

fechada, compartimentalizada. Pelo contrário, deve ter uma produção intelectual totalizante, promovendo, assim, uma revolução do saber.

Portanto, Universidade deve ser uma das instituições que forma professor. Só formará este, enquanto intelectual orgânico e político, se mudar a sua estrutura, como declara Nagle, em relação ao pensamento de Florestan Fernandes sobre a Universidade:

(...) a atual escola superior e a universidade conglomerada, atendendo a interesses particularistas, constituem instituições típicas do estado de subdesenvolvimento, típicas da sociedade dependente. (...) Daí a necessidade de substituir o padrão dominante de escola superior, de modo a que o trabalho intelectual não seja mais um fim em si mesmo, isto é, um trabalho afastado tanto na pesquisa científica e tecnológica, como pensamento criador e da reflexão prática. (1987, 195)

Em suma, o professor, enquanto intelectual orgânico que atua no seu espaço específico que é a escola pública, deve trabalhar com uma política educativa da Práxis, possibilitando uma educação omnilateral e omnidimensional (Gadotti, 1992) aos educandos das classes dominadas. Essa escola deve abranjer todos os campos essenciais da realidade humana e natural, e todas as dimensões existenciais do ser humano.

E isto deve ser feito, buscando alcançar todos os aspectos da realidade que a humanidade conseguiu tornar acessíveis ao seu conhecimento, permitindo o desenvolvimento mais completo das forças produtivas, criativas do educando. E envolvendo também todos os modos de conhecimento que o educando possui, possibilitando-o a conhecer não apenas o formal, mas o ser humano integral que ele é, como declara Fernandes:

são essenciais à educação do corpo, do uso do corpo, das mãos e de todos os sentidos, à combinação harmoniosa de aperfeiçoamento da razão ("apolíneo") e dos sentidos ("dionisíaco"), de um pensar e de um fazer dialeticamente entrosados na formação plenitude do ser humano desalienado __ total e livre (1989, 44)

CAPITULO IV

CONCLUIR... DISCUTIR...

Repensar a formação e o papel do professor, redimensionar o processo educacional num contexto de efervescência de mudança sócio-econômico e político foram lutas, conquistas e discussões travadas nos anos 80 no Brasil, na busca de uma sociedade democrática.

Neste trabalho analisamos um aspecto da produção de Florestan Fernandes e tentamos contextualizar tal aspecto na trajetória política e intelectual deste grande pensador. É verdade que a delimitação remete-nos a um aspecto particular, significativo de sua vida política e crítica. É também verdade que uma série de limitações podem ser vistas nos aspectos estudados.

A falta de referência a problemas concretos dos diversos setores educacionais, o seu próprio envolvimento político partidário, a sua passagem de professor para político. O fato de sua formação sociológica não ser específica da

educação, ou outros aspectos, podem ofuscar, de certa forma as análises aqui estudadas.

No entanto, a sua trajetória intelectual e política, a sua evolução de "reformista" a "revolucionário", sua inserção em dois momentos básicos da educação brasileira, a LDB e a Constituição de 88, ressaltam a sua relevância para a história da Educação Brasileira.

Neste contexto Florestan Fernandes acentuou a sua proposta pedagógica revolucionária, em que acreditava que as classes dominadas, ao ter acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado, ao longo da história da humanidade, se redescobrem, no aspecto individual e coletivo, de modo consciente, crítico e criativo.

Algumas dificuldades aparecem ao se estudar Florestan Fernandes na década de 80. Inicialmente percebe-se uma certa dificuldade em definir o professor enquanto intelectual orgânico, apontado por ele, da escola pública, da rede privada ou da Universidade, devido ao fato de discutir genericamente o papel do professor.

Um outro ponto é que a maioria da sua produção sobre educação foi escrita em artigos de jornais, tornando-se necessário descobrir nestes vários artigos um certo fio condutor que retratasse o papel do professor.

Mas mesmo assim, conhecendo a trajetória de Florestan Fernandes na luta pela Escola Pública, desde a década de 50, pôde-se deduzir que o professor, com o qual ele mais se preocupava, era o professor do ensino público.

A sala de aula, o professor e a universidade foram os aspectos relevantes abordados nas suas reflexões durante a década de 80.

A sala de aula, como afirma Florestan: "fica na raiz da revolução social e democrática" (1989, 24), isso, portanto, requer uma reflexão sobre a sua importância, não como um espaço geográfico, mas no sentido de compreender esse espaço dentro do processo do ensino-aprendizagem e da produção dos saberes.

A sala de aula, com certeza, não é o único aspecto do processo educativo, mas pela sua especificidade, exige-se uma compreensão da totalidade do processo educativo, tornando-se necessário articular esse espaço com a escola inserida na sociedade.

Este espaço no processo educativo da sociedade capitalista tem sua importância no sentido de reproduzir, ou melhor, de ser uma das correias de transmissão de sua ideologia.

E para recuperar este espaço educativo é preciso compreender o espaço da contradição, pois, assim como pode haver a reprodução do sistema capitalista, pode haver também a fermentação do desmascaramento desta sociedade. Como postula

Araújo na questão

(...) da sala de aula como lugar, a um só tempo político e pedagógico, o discurso contra o poder é articulado tendo em vista a realização de um trabalho preocupado com a exploração e a dominação, exercidas por uma classe. Trata-se de lidar com as contradições de classe, vale dizer, com os oprimidos contra os opressores. E a sala de aula é um espaço disponível para isso, que precisa ser aproveitado. A superação das contradições de classe significa libertação. O trabalho pedagógico em sala de aula, se não tiver isso em mira, é opressivo, a-político e a-crítico. (1994, 42-43)

Portanto, é, na dinâmica do ensino-aprendizagem em sala de aula, que o professor, enquanto intelectual orgânico na sua relação com os educandos, principalmente com os das classes dominadas, possibilitará o domínio do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, o qual geralmente, esteve, até então, nas mãos das classes dominantes.

Assim este conhecimento deve ser trabalhado sob a perspectiva dialética, ou melhor, da filosofia da práxis. Sobre este aspecto Alves discute que

o conhecimento é uma busca permanente, admitimos que ele é prático, pois se dá graças a experiência prática do sujeito, que nela se relaciona permanentemente com o objeto. Por outro lado, admitimos que o conhecimento é social: a inter-relação dialética sujeito-objeto só é possível, no que se refere à construção do conhecimento, na complexa e variada trama das relações dos homens com outros homens. Por fim, entendemos que o conheci-

mento é histórico, construído pelos homens através dos tempos, em uma luta incessante pela apreensão do objeto, em um "longo e difícil caminho da ignorância ao conhecimento", em um processo que, como a própria prática social, vai do pensamento complexo ao pensamento mais complexo. (1995, 75)

Por isso, resgatar a importância da sala de aula é também resgatar um dos principais agentes do processo educativo: o professor. Como é possível pensar a educação sem os professores? Por que a degradação da escola e do professor esteve tão acentuada na segunda metade da década de 80 e tão profunda na primeira metade dos anos 90? Por que o debate e a luta pedagógica dos anos 80 não produziram mudanças tão desejadas?

Estas indagações devem afetar muita gente principalmente aqueles educadores que mais se empenharam na luta pela educação de boa qualidade e para todos. Não no sentido de frustração mas no sentido de fazer compreender o processo histórico e acreditar no resgate de uma pedagogia mais coerente que possibilite ao mesmo tempo, uma transformação do sujeito e também a construção de uma consciência mais humana.

Chegar aos dias de hoje, perceber a situação da política educacional, principalmente a degradação da escola e do professor, depois de mais de uma década com greves, parece ser desanimador. Essa situação pode ser ilustrada

através do artigo do Jornal Estado de São Paulo de 08/05/95. Após o término de uma greve de professores foi noticiado que tem aumentado significativamente o número de professores que se demitem do magistério e abandonam a profissão, quer em vista de ocupações mais atraentes, quer em função da frustração com a carreira. Isto nos força a fazer algumas considerações sobre o papel do professor como um dos principais agentes do processo educativo.

Essa degradação da política educacional do país pode-se dar pela omissão do Estado, pela omissão daqueles que detém o poder por não assumir as suas responsabilidades constitucionais, ou das pessoas que não assumem a luta pela melhorias da qualidade no ensino. A ação dos governantes parece reforçar a velha idéia de que educação para o povo não é interessante. Mesmo quando novas escolas são construídas, e garantidas as vagas aos alunos, as questões básicas da educação não são resolvidas. A maneira como a maioria das escolas é sistematizada, hoje, provoca uma evasão dos alunos, principalmente os das classes dominadas e especificamente do ensino básico, na medida em que ^{raão} correspondem ao projeto pedagógico da mesma.

Isso transparece nas palavras de Silva:

Pode-se mesmo concluir que a escola colabora com os dominantes pelo seu esvaziamento popular e por alguma ajuda aos que prestam aos seus membros em nível puramente individual, sem interferência no social e político. (1992, 38)

É mister portanto procurar superar a situação atual da educação. A escola deve repensar o seu verdadeiro papel que é a veiculação do conhecimento dinâmico, sistematizado e socializado para todos, o que atualmente é detido pelas classes dominadas.

É também recuperar o papel do professor enquanto intelectual. Ele que é um agente que trabalha o conhecimento e deve difundi-lo no sentido de superar a visão mecânica e unilateral que a maioria do povo tem do mundo e do seu próprio papel na sociedade e na produção. Sob este aspecto Silva comenta que

a função difusora do professor é necessariamente uma função crítica, tendo como referência a direção ético-política, enquanto o conhecimento se faz norma e provoca o envolvimento da maioria no processo de transformação da realidade. (1992, 42)

Um outro aspecto que deve redimensionar o trabalho do professor é seu envolvimento na transformação da estrutura escolar articulado com a transformação social, como comenta Ribeiro:

(...) o trabalho intelectual do professor exige desse profissional um trabalho prático de transformação estrutural da organização

escolar, que se integra à transformação estrutural mais ampla da sociedade da qual ele participa. (1984, 51)

Portanto, é na relação dialética do saber sistematizado com a ação política que o professor compreenderá a sua competência e sua importância enquanto intelectual orgânico na sociedade, como afirma Otávio Ianni:

(...) os intelectuais que estão na atividade de docência e de pesquisa e, mesmo em atividades técnicas, estão por assim dizer, determinados pela condição de intelectuais orgânicos, no sentido de que entram na produção cultural ou na reprodução cultural de valores, ideais, padrões, conceitos, metáforas, imagens, propostas, projetos, planos, visões de mundo, que entram na máquina da sociedade e fazem parte do jogo das forças sociais em luta, no âmbito da sociedade, com a relação reforma agrária, habitacional, universitária, à ditadura, democracia, ao capitalismo e socialismo. (1986, 49)

Repensar também a formação do professor significa repensar as instituições que o formam academicamente, e de modo particular a Universidade.

Não se pretende nesta reflexão fazer uma análise fragmentada da Universidade, ao se tratar apenas dos cursos de licenciatura, mas relacionar com outras análises feitas sobre a Universidade no que se refere, principalmente, à formação do professor.

Ao discutir as licenciaturas, é preciso ter claro que embora sejam cursos formadores de professores estão de modo geral desarticulados, proporcionando uma formação fragmentária do professor e, impedindo dessa forma, o acesso a uma filosofia da educação totalizante. Também, o curso de pedagogia, de certa maneira, assume esta missão de discutir, isoladamente, a formação do professor, ficando sujeito assim a todas formas de críticas.

É preciso ter claro que cursos de licenciatura como Química, Letras, Filosofia, História formam professores, e, necessitando-se dessa forma superar essa estrutura fragmentada. Precisamos procurar desenvolver a interdisciplinaridade dos vários cursos de licenciatura, articulada a todos os aspectos referentes à formação do professor. Assim Alves enfatiza que

(...) se pense a formação dos profissionais da educação em uma visão de totalidade. Em um sentido horizontal, é necessário que se pense a formação coletiva de todos estes profissionais: que atuem em Matemática ou Português, quer atuem dentro da sala de aula ou em algum setor de apoio ou coordenação. No sentido vertical, é necessário que se pense de maneira articulada todos os níveis da formação, da Escola Normal à pós-graduação stricto sensu. Ainda mais, não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica, mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que compõem: a da prática pedagógica cotidiana, a da prática política

coletiva, a da ação governamental e das pesquisas em educação.
(1995, 80)

Um outro ponto importante que a Universidade deve proporcionar aos cursos de licenciatura é a relação ensino-pesquisa na formação do professor, os quais não devem apenas existir a nível de prática de ensino, para não ser mais um operário pedagógico. Deve-se fomentar a pesquisa nos cursos de formação de professor, para que ele seja instrumentalizado em sua prática de ensino, pois pesquisa ensina, faz compreender o real.

Portanto, uma das chaves para a qualificação do professor é muni-lo da prática da pesquisa e do ensino, como adverte Demo:

(...) pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Ensinar continua função importante da escola e da universidade, mas não se pode mais tomar como auto-suficiente. Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque "ensina" a produzir, não copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar pois apenas copia. (1993, 128)

A partir do momento em que a Universidade, como uma das instituições que formam professores, assumir esta formação respaldada pela filosofia da práxis, pela inter-relação e interdisciplinaridade dos cursos de licenciaturas formará os professores intelectuais e que

(...) implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva. Considerar os professores como intelectuais envolve ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos. (...) em síntese, que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores." (Moreira, 1995, 37)

Um outro fator importante é a necessidade de repensar a formação do professor no atual contexto, o da globalização da economia mundial. A reestruturação da economia internacional nos anos 90 traz novas exigências para educação no Brasil e fora dele, que pode ser denominado de neotecnicismo. (Freitas, 1995)

Na velha prática taylorismo-fordismo que marcou o trabalho nas sociedades capitalistas, durante o século XX, era desconsiderada a educação das classes trabalhadoras, já que estas eram formadas nas linhas de frentes da produção.

Mas a reestruturação do capitalismo ocorrida a partir da metade dos anos 70, e tomou forma mais consistente nos anos 80 com o nome neoliberalismo, significou, de certa maneira, o início da III Revolução Industrial, devido às mudanças na organização do trabalho e no desenvolvimento avançado da tecnologia, de modo especial na informática.

Esta mudança econômica conservadora/neoliberal, segundo Freitas isso fez com que:

o novo trabalhador necessita, agora de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local do trabalho. São habilidades próprias de serem aprendidas na escola, durante a instrução regular. Esta é a raiz recente das classes dominantes pela qualidade da escola, em especial da escola básica. (1995, 92)

Disto decorre uma questão para as classes dominantes: como é possível instruir um pouco mais os trabalhadores, sem aumentar a sua capacidade de pensar e questionar sobre a sua realidade e poder negar a sua situação de explorado?

Segundo Freitas (1995), essa preocupação em dar mais instrução para os trabalhadores leva as classes dominantes à tentativa de querer controlar as instituições de ensino, principalmente o ensino básico.

Neste sentido a escola deve estar articulada com esta nova forma de produção para garantir a formação dos trabalhadores. O Estado, como representante do capital, percebe a importância do professor como um dos elementos chave para a reformulação da escola. Sobre este aspecto Freitas comenta:

o que se vê emergir como modelo,(...) é o desenvolvimento de formas participativas em um contexto em que a política está sendo traçada fora da escola, sendo que os professores estão sendo incorporados (cooptados) apenas para implementar detalhes.
(1995, 95)

Em suma, os interesses das elites e sua política pública liberal sobre a formação do professor se dá na perspectiva do pragmatismo (Freitas, 1995). Isso pode ser no sentido de que a formação baseia-se em uma visão prática, eliminando "a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um *practitioner*, um prático" (Freitas. 1995, 96)

Pode-se concluir a partir das palavras de Freitas sobre a formação do professor na "globalização da economia" que

estamos diante do empobrecimento da formação do profissional da educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola, durante sua preparação profissional. Além do mais, em nenhum momento tais propostas vêm acompanhadas com a decisão de dar mais tempo para o professor refletir sobre sua prática no interior da escola. (1995, 98)

As indagações aqui levantadas sobre a sala de aula, a formação do professor, a Universidade, requerem um aprofundamento nas pesquisas sobre a concepção de trabalho do professor. É preciso ainda repensar os cursos de licenciaturas que formam professores, os quais deverão se preocupar com a concepção de interação e interdisciplinaridade, para que esta formação seja de maneira totalizante.

Articular as licenciaturas com a Pedagogia e repensar uma nova forma curricular, no que se refere à formação do professor, enquanto intelectual, é talvez acreditar numa maior eficiência do professor e esse, por sua vez, acreditar na escola realizando o seu papel específico que é o de garantir a todos os educandos, de modo especial os das classes dominadas, o conhecimento elaborado, sistematizado e socializado, para

captar o mundo na sua mobilidade: precisamente porque é contraditório e que o mundo é instável, não-definitivo, mutável, nossa situação, nosso modo de vida, o que parece "natural" e, portanto, imutável; vamos ao exemplo mais cruel, a guerra e o caráter inevitável das guerras: na verdade, isso é simplesmente familiar, isso sempre foi assim, a primeira reação é a de pensar que isso é evidente. A cultura da "minha" escola vai desvendar o caráter "insólito... provisório... histórico" da realidade e, assim, a cultura poderá nos revelar "o prazer de gozar das possibilidades de renovações" (Snyders. 1993, 199)

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Márcia Angela. 1988. Política de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Anais, tomo I, IV CBE. São Paulo, Cortez.

ALMEIDA, Antônio de. 1992. Formação Sociais e História Popular: Santo André nos anos 70 e 80. São Paulo, Marco Zero.

ALVES, Nilda. 1986. A Formação do Jovem Professor para Educação Básica. Caderno Cedes. São Paulo (V.1): Cortez/Cedes

_____. (org). 1995. Formação de Professores: Pensar e Fazer. 3 ed. São Paulo, Cortez.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. 1989. Filosofia da Educação. São Paulo, Brasiliense.

ARAÚJO, José Carlos. **Sala de aula ou lugar da veiculação do discurso dos oprimidos.** In. MORAIS, Régis de. (Org). 1994. Sala de Aula: que Espaço é Esse ? 7. ed. Campinas, SP. Papyrus.

ARENDT, Hannah. 1988. Da Revolução. São Paulo, Ática.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral** In. GOMES, Carlos Minayo e outros. 1989. Trabalho Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 2 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

BRANDÃO, Carlos R. (org.) 1982. Educador Vida e Morte; Escritos Sobre uma Espécie em Perigo. Rio de Janeiro, Graal.

BUFFA, Esther. 1979. Ideologia em Conflito: Escola Pública e Escola Privada. São Paulo, Cortez e Moraes.

CHAUÍ, Marilena. 1980. O que é Ideologia. São Paulo, Brasiliense.

CUNHA, Maria Isabel da. 1989. O Bom Professor e sua Prática. Campinas, SP. Papyrus.

D'INCAO, Maria Angela (org.). 1987. **Saber Militante: Ensaio sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

FERNANDES, Florestan. 1975. **A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de Interpretação Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar.

_____. 1979. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. 2. Ed São Paulo.

_____. 1984. **O que é Revolução**. São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense

_____. 1986. **Nova República?** Rio de Janeiro, Zahar.

_____. 1986. **Que tipo de República?** 2 ed. São Paulo, Brasiliense.

_____. 1989. **Desafio Educacional**. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

_____. 1990. **Transição Prolongada: O Período Pós-Constitucional**. São Paulo, Cortez.

_____. 1995. Tensões na Educação. Salvador, BA. Sarah Letras.

FREIRE, Paulo. 1979. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. In D'IN-
CAO, Maria Angela. 1987. Saber Militante: Ensaio Sobre Florestan
Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

FREITAS, Luis Carlos. 1987. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e Di-
dática: Notas para Debate. Salvador (ANPED) (mimeo)

_____. 1991. Formação do Professor para o Amanhã: Transformação ou
Modernização? Florianópolis, (mimeo)

_____. 1995. Neotecnicismo e formação do professor. In ALVES, Nilda
(orga). Formação de Professores: Pensar e Fazer. 3 ed. São Paulo.

GADOTTI, Moacir. 1986. Educação e Compromisso. 2 ed. Campinas, Papirus

_____. 1987. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo, Ática.

_____. 1992. Concepção Dialética da Educação: Um Estudo Introdutório.

8 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

GUIRALDELLI, Paulo. 1987. O que é Pedagogia. São Paulo, Brasiliense.

_____. 1990. História da Educação. São Paulo, Cortez.

GOHN, Maria da Glória. 1992. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo,

Cortez.

IANNI, Otávio. 1986. Florestan Fernandes. São Paulo, Ática.

_____. O professor como intelectual: cultura e dependência. In. CATANI,

Denice Bárbara e outros (org.). 1987. Universidade, Escola e Formação

de Professores. São Paulo, Brasiliense.

JESUS, Antônio. 1989. Educação e Hegemonia: No Pensamento de Antônio

Gramsci. São Paulo, Cortez.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. 1979. Que Fazer? São Paulo, Hucitec.

MANACORDA, Mario A. 1990. O Princípio Educativo em Gramsci. Porto

Alegre, Artes Médicas.

KARL, Marx e ENGELS, Friedrich. 1984. A Ideologia Alemã. 1o. Cap. São

Paulo, Ed. Moraes.

MOCHCOVITCH, Luna G. 1989. Gramsci e a Escola. São Paulo, Ática.

MENEZES, Luis Carlos. **Formar Professores Tarefa da Universidade**. In.

CATANI, Denice Barbara e outros (org.). 1987. Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo, Brasiliense.

MOREIRA, Antônio Soares Barbosa. **A formação de professores e o aluno**

das camadas populares: subsídio para debate. In. ALVES, Nilda(org).

1995. Formação de Professores: Pensar e Fazer. 3 ed. São Paulo.

MOTA, Carlos Guilherme. **O intelectual e o político**. In. D'INCAO, Maria

Angela (org). 1987. Saber Militante: Ensaio Sobre Florestan Fernan-

des. Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

NAGLE, Jorge. **Um pensamento em reconstrução.** In. D'INCAO, Maria

Angela (org.) 1987. **Saber Militante: Ensaio Sobre Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP

NETO, José Paulo. **A recuperação marxista da categoria de revolução.** IN.

D'INCAO, Maria Angela. (org) 1987. **Saber Militante: Ensaio Sobre Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

NOSELLA, Paolo. 1991. **Gramsci.** Rev. História e Perspectiva. No. 5 p.126-165. Uberlândia, MG. UFU.

_____. 1992. **A Escola de Gramsci.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul.

PAMPLONA, Marco Antônio Villela. 1989. **A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica.** Caderno do Cedes. São Paulo, 3 (3).
Cortez/ Cedes

PESSANHA, Eurize Caldas. 1994. **Ascensão e Queda do Professor.** São Paulo, Cortez.

PIMENTEL, Maria da Glória. 1994. O Professor em Construção. 2 ed. Campinas, SP. Papirus.

RIBEIRO, Maria Luiza. 1984. A Formação Política do Professor de 1o. e 2o. Graus. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

Compre
RODRIGUES, Marly. 1992. A Década de 80 Brasil: Quando a Multidão Voltou às Praças. São Paulo, Ática.

RODRIGUES, José Albertino. Uma síntese original. In. D'INCAO, Maria Angela (org). 1987. Saber militante: Ensaio Sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

SANFELICE, José Luís. Sala de Aula: intervenção no real. In. MORAIS, Régis (org). 1994. Sala de Aula: que Espaço é Esse? 7 ed. Campinas, SP. Papirus.

SAVIANI, Dermeval. 1993. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. 11 ed. São Paulo, Autores Associados.

_____. 1993. **Educação e Democracia**. 27 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

_____. 1992. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 3 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. 1981. **A Educação do Educador**. Caderno do Cedes. São Paulo, 1 (2) Cortez/Cedes.

_____. 1993. **Formação do Educador e Educação Política**. São Paulo. Cortez e Autores Associados.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. 1993. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. 2 ed. São Paulo, Cortez.

SNYDERS, Georges. 1993. **Alunos Felizes: Reflexões Sobre a Alegria na Escola A Partir de Textos Literários**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

TOLEDO, Caio Navarro. **Hegemonia e poder político**. In. D'INCAO, Maria Angela (org). 1987. **Saber Militante: Ensaio Sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. São Paulo, UNESP.

VAZQUES, Adolfo Sanches. 1977. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

VIZENTINI, Paulo G. F. 1992. A Grande Crise: A Nova (Des) Ordem Intenacional dos Anos 80 aos 90. Petrópolis, RJ, Vozes.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Universidade e democracia: relações do professor com o desenvolvimento. In CATANI, Denice Bárbara e outros (org). 1987. Universidade, Escola e Formação de Professores. 2 ed. São Paulo. Brasiliense.

WENZEL, Renato Luiz. 1994. Professor: Agente da Educação Campinas, SP. Papyrus.

DOCUMENTOS

PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA EDUCAÇÃO. Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. Encontro nacional, Belo Horizonte, MG. 1983.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. III CBE. Niterói, RJ. 1984.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final. II Encontro Nacional. Goiânia, 1986.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final. III Encontro Nacional. Brasília, 1988.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final. IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

Documento Final. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final.** VI Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento Final.** VII Encontro Nacional. Niterói, RJ. 1994.

ANAIS. Tomo 1, IV CBE. **Educação e Constituinte.** São Paulo, Cortez, 1988.

SIMPÓSIOS. III CBE. **Das Críticas às Propostas da Ação.** São Paulo, Loyola, 1984.

JORNAL

FOLHA DE SÃO PAULO. Caderno Brasil, 11 de agosto de 1995.

_____. Caderno MAIS, 20 de agosto de 1995.

_____. Jornal de Resenhas, 4 de setembro de 1995.