

# Florestan Fernandes e o processo Constituinte (1987-1988)

Maria Selma de Moraes Rocha

**Como citar:** ROCHA, Maria Selma de Moraes. Florestan Fernandes e o processo Constituinte (1987-1988). *In* : TOTTI, Marcelo Augusto (org.). **100 anos de Florestan Fernandes** : legado de ciência e militância. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 179-226. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-298-7.p179-226>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# FLORESTAN FERNANDES E O PROCESSO CONSTITUINTE (1987-1988)

*Maria Selma de Moraes Rocha*

*A compreensão é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo [...].*

*Hannah Arendt (1993, p. 38)*

## **O DEPUTADO CONSTITUINTE: “CONTRA AS IDEIAS DA FORÇA A FORÇA DAS IDEIAS”**

Em 1987, Florestan Fernandes, um dos mais importantes intelectuais brasileiros, foi eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores, ao qual se filiou em 1986. Teve dois mandatos parlamentares, de 1987 a 1991 e de 1991 a 1995. A partir do rigor científico de sua sociologia crítica e da perspectiva de transformação da sociedade, orientadora de sua militância socialista, o sociólogo que inaugurou uma nova época na história da sociologia brasileira, como diria Otávio Ianni (1996), tornou-se uma referência para todos aqueles que, como o PT à época, posicionaram-se em defesa de uma Assembleia Nacional Constituinte Livre Democrática e Soberana, e se comprometeram com a participação popular como

condição da transformação institucional do país e da realização de reformas estruturais em benefício das maiorias sociais.

Basta considerar sua profunda dedicação à compreensão dos problemas acerca do Estado, do desenvolvimento do capitalismo, da configuração da sociedade de classes no Brasil e na América Latina, além dos estudos sobre as questões indígenas e sobre o negro, que transformaram a história da consciência sobre o problema racial no país, embasados na virtuosidade metodológica e teórica de sua investigação sociológica. Todos esses aspectos marcaram, a um só tempo, sua condição de perspicaz intérprete do processo constituinte, expressa em suas manifestações e artigos, assim como na referência política para interlocução com as forças sociais progressistas, democráticas e de esquerda que se organizavam para apresentar formulações e propostas no processo de elaboração da nova carta.

As análises por ele produzidas nos anos 1960, em que identificava a educação como um dos principais problemas sociais, e os compromissos de Florestan Fernandes com a Campanha pela Escola Pública, desencadeada durante a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, ocorrida em São Paulo em 5 de maio de 1960 (ZANETIC, 2006) se constituíram em marcante experiência, inspiradora e orientadora para o diálogo e para a elaboração; isso se deu, em particular, com o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública e para a prática política no interior da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, que integrou a Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação.

Ao longo do processo constituinte, Florestan tornou-se uma das principais referências de interlocução com os movimentos de educação, foi respeitado por seus opositores e adversários políticos, não obstante a condição de sua prática parlamentar e suas manifestações públicas terem expressado uma interpretação profundamente crítica acerca da transição democrática e das condutas políticas dos setores conservadores, que representavam diferentes segmentos das elites no país.

Tanto o movimento das ideias e proposições de Florestan no contexto da elaboração política do PT quanto o envolvimento permanente com as causas e formulações das forças sociais que traziam à cena o compromisso com a emancipação cultural, social e política das maiorias foram ambos processos a tornar possível a produção de formulações que concorreram para definição do texto constitucional e das estratégias políticas a partir dos interesses e, sobretudo, propostas e projetos apresentados. Essa experiência marcaria indelevelmente as dinâmicas de organização e elaboração de políticas, e a democracia interna no PT nas décadas seguintes<sup>1</sup>. Com efeito, a cultura política do país no que se refere à elaboração das políticas públicas e realização de direitos não seria mais a mesma, não obstante a persistência das práticas políticas autoritárias, de tutela e/ou cooptação e a permanência de representações e vetores de políticas que pretendiam hipostasiar os pobres na condição de carentes, incapazes e, por conseguinte, de subalternos, deslegitimando-os para a participação política (CHAUÍ, 1993, p. 95).

### **TRANSIÇÃO, NOVA REPÚBLICA E O CONGRESSO CONSTITUINTE.**

Durante o governo de Ernesto Geisel, quarto presidente militar depois do golpe civil-militar de 1964, teve início o chamado processo de distensão política, que pretendia abrir o regime sob o controle das Forças Armadas.

A derrubada do governo João Goulart visando a impedir o prosseguimento das reformas e a organização e manifestação de diferentes segmentos de trabalhadores foi um processo complexo, que combinou construção de hegemonia junto a diferentes setores do capital industrial e financeiro, e às classes médias (DREIFUSS, 1987); isso, porque havia o temor da chamada Guerra Revolucionária, que poderia, segundo a doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG), ser operada em nível nacional pelo

---

<sup>1</sup> Ainda na década de 80, começaram a se organizar os chamados setoriais do PT. A área da educação realizou seu primeiro Encontro em 1989. Lá nasceu a Comissão que deu origem à Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT (CAED), um espaço de elaboração da política educacional que tem envolvido militantes do PT com atuação em entidades sindicais, movimentos sociais, além de parlamentares, assessores, secretários de educação e demais gestores públicos.

então nomeado comunismo internacional. Amparados nas hipóteses da Guerra Total e Global e do decorrente risco à segurança nacional e ao desenvolvimento, os militares no poder levaram a efeito a perseguição às diferentes manifestações e expressões divergentes, identificadas com a figura do inimigo interno, representação fundamental para construção das práticas do estado de exceção.

Porém, a legitimação da violência a partir dos fundamentos da doutrina militar voltada à segurança nacional não impediu que sua exacerbação e a violação de todos os direitos humanos e democráticos decorrentes se convertessem nas bases da crise do próprio Estado. Tal crise foi justificada pelo então presidente Ernesto Geisel: “Temos sabido [...] adaptar-nos agilmente, desde os remotos tempos coloniais e passando pelo Império e a 1ª República a essa permanente oscilação entre centralização e descentralização, que tão bem caracteriza a evolução do povo brasileiro.” (GEISEL, 1975, p. 10).

Golbery do Couto e Silva corroboraria tal visão. Em primeiro lugar, justificando o golpe de Estado e seu recrudescimento em 1968, consolidado pelo Ato Institucional 5. Dizia ele que a chamada revolução de 31 de março, sem propósitos de centralização ou autoritarismo, deveria durar um instante de redenção; entretanto, teve que adotar o caminho referido em face da necessidade de manutenção da ordem pública, do saneamento da economia e depois contra às investidas irracionais de um terrorismo urbano-rural, tudo em benefício do que chamou de reconstrução nacional e a transformação do Brasil em uma potência emergente (COUTO E SILVA, 1981, p. 12).

Considerou também que as ações promotoras controladoras e coercitivas do Estado, uma vez se estendendo a todos os campos da vida nacional, iriam se constituir em não mais do que o “anverso” do “verso”, isto é, significaria aquilo que nomeia como descentralização.

Dirá Golbery que a centralização e a descentralização se configurariam em momentos complementares dos processos evolutivos dos Estados

modernos, uma nascendo da outra, como um processo natural, considerado por ele como dialético.<sup>2</sup>

No entanto, sobre o processo de *sístole e a diástole da vida dos Estados*, adverte Golbery que cada fase não deveria ser longa, e as oscilações entre elas não deveriam ter um ritmo regular. Recorrendo ao conceito de imanência, Golbery admite *um quantum* intransponível a ser tolerado em relação ao fenômeno da centralização, assim como da descentralização. Com isso, estavam estabelecidas as balizas e os limites acerca da legitimidade do poder.

O discurso de Golbery trazia as marcas da identificação da crise do Estado brasileiro, percebida pelo grupo da ESG, a partir da progressiva autonomização do aparato de segurança, sem que os militares, à frente do poder, tivessem pleno domínio e controle da situação. Evocando Max Weber, justificou a violência descontrolada dos órgãos de segurança em função da entropia do sistema, causada pelos processos crescentes de fortalecimento da burocracia. Tratava-se de manifesta preocupação com a expressiva força do Serviço Nacional de Informações, mas também de outras organizações, a saber: Centro de Informações do Exército (CIE), Centro de Informações da Aeronáutica (CISA), Operação Bandeirantes (OBAN), criados entre 1967 e 1972.

A partir da lógica da doutrina da ESG, os setores ligados ao pensamento de Castelo Branco e Golbery justificavam a perseguição aos opositores, mas anteviam que a perda de controle dos aparatos de segurança pudesse comprometer a chamada Segurança Nacional e Hemisférica, assim como o processo de modernização capitalista levado a efeito pelos governos militares no contexto da Guerra Fria, mediante o estabelecimento da aliança estratégica, militar e econômica com os EUA (ROCHA, 2015, p. 13).

O processo de abertura desencadeado por Geisel respondia “às tensões freadoras” no interior das Forças Armadas, nos dizeres de Golbery, mas era particularmente a oposição que pretendia controlar, dessa maneira denotando o caráter instrumental atribuído à democracia. Tratava-se, com

---

<sup>2</sup> Golbery destacou, no entanto, que a visão dialética por ele evocada poderia excluir Marx (COUTO E SILVA, 1981, p. 18).

efeito, de ações de contenção das forças consideradas de esquerda, de abrir o aparelho de Estado para que o empresariado retomasse o controle direto da economia do país, todavia, sem transformar as instituições do Estado.

Esse processo foi marcado a partir de então pela dialética entre as mobilizações e conquistas da sociedade e as concessões e a contenção realizada pelo regime. A movimentação de entidades, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em defesa da democratização do país representou um marco no processo de engajamento de diferentes setores da sociedade pela retomada do Estado de Direito.

Nessa conjuntura, foi notadamente importante o resultado das eleições realizadas em 1974. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) aumentou de 87 para 165 o número de deputados eleitos para a Câmara Federal, enquanto a Aliança Renovadora Nacional (Arena) teve redução do número de deputados, passando de 223 para 199.

Em 1975 as manifestações da imprensa aumentaram em função do assassinato de Vladimir Herzog, e a crise política no país se intensificou. Nos anos seguintes, tiveram início as mobilizações. Os estudantes saíram as ruas em 1977; entre os anos 1978 e 1979, as greves dos metalúrgicos impulsionaram a mobilização de outros setores profissionais. Nesses anos, ganhava força a campanha pela anistia ampla, geral e irrestrita, cujos primeiros movimentos tiveram início em 1974.

Seguiram-se os movimentos contra a carestia impulsionados pelas Comunidades Eclesiais de Base, os Empates no Acre e movimentos em defesa dos direitos humanos. Em tal contexto se mostrava clara a posição do governo de retomar a democracia, garantindo o controle político do processo a partir de orientações conservadoras voltadas para a preservação da ordem econômica capitalista e para a garantia de impunidade das Forças Armadas.

Com a aprovação da Lei de Anistia Política, em agosto de 1979, e da Lei Orgânica dos Partidos, em dezembro do mesmo ano, durante o governo do Figueiredo, teve fim o bipartidarismo. No começo dos anos 80, cinco partidos se organizaram: Partido Democrático Social (PDS),

herdeiro da extinta Arena; o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do extinto MDB; o Partido dos Trabalhadores (PT), criado a partir do movimento desencadeado depois das greves do ABC; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), que passou abrigar Leonel Brizola; e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), ambos reivindicando a herança getulista.

Tais partidos participaram das eleições de 1982, a primeira eleição direta para vereadores, prefeitos de municípios que não se constituíam em Área de Segurança Nacional, governadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores. A oposição saiu fortalecida, elegendo 22 governadores, entre os quais Franco Montoro (PMDB) em São Paulo, Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro, Tancredo Neves (PMDB) em Minas Gerais, assim conquistando uma pequena maioria na Câmara Federal.

Em março de 1983, o deputado Dante de Oliveira (PMDB-MT) apresentou no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 5, a conhecida Emenda das Diretas Já. Tal condição ensejou as mobilizações por liberdades democráticas e o primeiro Comício pelas eleições diretas no Brasil, em 1983, em São Paulo; inicialmente impulsionado pelo PT, tornou-se um comício da oposição. O processo de mobilizações desencadeado a partir daí representou uma ruptura com as eleições indiretas, estabelecidas por meio de um Colégio Eleitoral, que usurparam a soberania popular em cinco eleições presidenciais no país. Depois de várias manifestações populares, que culminariam com os comícios realizados na Candelária, no Rio de Janeiro, e Praça da Sé, em São Paulo, a emenda das Diretas Já seria derrotada.

O PMDB lançou a candidatura de Tancredo Neves à Presidência da República pelo Colégio Eleitoral, com apoio de outros partidos de oposição, tendo como candidato à vice-presidente, José Sarney, ex-integrante da Arena, dissidente do Partido Democrático Social (PDS) e recém-filiado ao PMDB. A chapa foi sustentada pela Aliança Democrática, integrada pela Frente Liberal (dissidência do PDS) e pelo PMDB.

A candidatura de Tancredo combinava dois movimentos que evidenciavam o caráter da transição: o anúncio de mudanças econômicas



sociais visando a dialogar com as forças sociais que nas ruas reivindicavam mudanças nas condições de vida e liberdades democráticas, e o compromisso com as Forças Armadas de que a transição não conduziria o país ao julgamento dos crimes do regime.

A transição tutelada – ou, nos dizeres de Raimundo Faoro (2008, p. 68), a transação operada no interior do PMDB e fora dele – tomou contornos programáticos na carta intitulada *Compromisso com a Nação*, que, assinada também pelo PFL, propunha a “conciliação entre sociedade e Estado”, “sem ressentimentos, com os olhos voltados para o futuro” (COMPROMISSO..., 1984, p. 5).

A mesma carta propunha o reestabelecimento imediato das eleições diretas, livres, com sufrágio universal para presidente da república, prefeitos das capitais dos estados e dos municípios, considerados estâncias hidrominerais e os declarados de interesse da segurança nacional, além de propor a convocação de uma Constituinte, livre e soberana em 1986.

A Aliança Democrática tendo vencido a eleição no colégio eleitoral<sup>3</sup>, em janeiro de 1985, deu-se início ao reordenamento institucional do país sob a direção de José Sarney, em função do falecimento de Tancredo Neves.

O debate em torno da convocação de uma Constituinte foi iniciado em 1971 pelo grupo dos chamados “autênticos do MDM”, reafirmado em 1977, ao lado da luta pela anistia política. As duas bandeiras foram consideradas possibilidades de redemocratização do país pela OAB que, sob a presidência de Raymundo Faoro, considerava como principal questão naquele momento o retorno do habeas corpus.

A *Carta aos Brasileiros* (TELLES JÚNIOR, 1977), produzida por um conjunto de juristas, liderados por Goffredo da Silva Telles Jr., manifesta o compromisso com o Estado Democrático de Direito e com o exercício da autoridade soberana pelo povo, favorecendo a manifestação de diversos setores e entidades da sociedade em favor de uma Constituinte Livre, Democrática e Soberana. Tais setores consideravam necessário que a Constituinte tivesse plenos poderes, razão pela qual seria imperativo que os representantes fossem eleitos especificamente para esse fim.

---

<sup>3</sup> Tancredo Neves obteve 480 votos, Paulo Maluf, 180 votos e 17 integrantes do Colégio Eleitoral se abstiveram.

O processo de eleições diretas foi retomado. Em 1985, foram eleitos prefeitos das cidades; em 1986, deputados federais e estaduais, governadores e senadores.

A partir de Mensagem enviada em junho de 1985, o presidente Sarney indicava que o Congresso Nacional deveria ter poderes constituintes (SARNEY, 1985). Pretendiam os partidos da ordem e a presidência que as mudanças institucionais fossem feitas sob a inspiração do pacto político que forjou a Nova República e sustentou a transição amparada no controle da soberania popular.

Nesse mesmo contexto, foi criada a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais<sup>4</sup> presidida por Afonso Arinos de Melo Franco, cujas proposições finais não foram encaminhadas ao Congresso Constituinte. Para Sarney, tratava-se de um processo que deveria ter como parâmetro um pacto acima dos homens e dos partidos; no entanto, a proposta da comissão de “notáveis” gerou a reação de muitos constituintes. Estava em questão o alcance da tutela política sobre o processo.

Florestan Fernandes considerou que os setores alinhados com o compromisso de Tancredo Neves não consideravam a existência de uma ordem ilegal, mas de um “entulho autoritário” a ser removida, posição que estaria na origem da negação de uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva e soberana. Identifica ele que, ao contrário, era precisamente a ordem ilegal intocada que condicionaria o processo de reconstrução da sociedade civil e do Estado, podendo o Congresso Constituinte estar submetido à instância judiciária ou ao poder militar com a anuência dos partidos da ordem: PMDB e PFL.

Considerando a transição um “parto da ditadura”, aponta que a Constituição de 67, os complementos de 69 e o conjunto de atos institucionais e decretos conformariam a ordem institucional ilegal a ser derrubada. Valendo-se do pensamento de Max Weber, indicou a importância de uma revolução na esfera do Direito, a qual deveria ter sido

---

<sup>4</sup> Instituída pelo Decreto 91.450 de 18 de julho de 1985, a Comissão Afonso Arinos, como ficou conhecida, contou com 50 membros.

iniciada com a natureza de ruptura quando das mobilizações pelas “diretas já” (FERNANDES, 1988, p. 61).

A outra visão tem na origem aqueles que estavam comprometidos com o movimento das Diretas-já, muitos dos quais compartilhavam da perspectiva de que o capitalismo e a existência de classes sociais conduziram a sociedade a um impasse histórico superável apenas pela voz, pelo peso e pelo controle ativo sobre o Estado, dos setores oprimidos e dos trabalhadores (FERNANDES, 1988, p. 16). Dizia ele:

A emancipação dos oprimidos e das classes trabalhadoras precisa começar dentro da sociedade civil e do Estado existente, através de uma luta global que tome por objeto encetar uma revolução política dentro da ordem. O que se coloca em questão não é o ponto de chegada; é o ponto de partida. Nas condições brasileiras, esse ponto de partida envolve uma ruptura com a ordem existente no plano mais sensível e popular do sistema do poder; o Parlamento considerado como poder Constituinte. Como poder emanado do povo, neste momento, a Assembleia Nacional Constituinte derroga a ordem ilegal vigente e a ilegitimidade da Nova República, e afirma a própria faculdade de instituir normas constitucionais civilizadas para o funcionamento da sociedade civil e normas constitucionais democráticas para a organização do Estado. O presente e o futuro pertencem à Nação, não a minoria no poder. (FERNANDES, 1988, p. 16).

Mas não é menos verdadeiro e relevante que, apesar das limitações institucionais do Congresso Constituinte, as classes dominantes seriam forçadas a travar a luta de classes dentro do Parlamento (FERNANDES, 1988, p. 13). Com isso, estaria nas ruas a chave para compreensão da questão. As grandes manifestações por eleições diretas teriam trazido consigo questões sociais, nacionais e democráticas não resolvidas pelas classes dominantes no Brasil, de modo que a luta pela realização de tais tarefas democráticas se expressaria no que o deputado constituinte interpretou como sendo uma revolução democrática e nacional que envolveria, por exemplo, a reforma agrária e a revolução urbana (FERNANDES, 1988, p. 61).

## A CONSTITUINTE E AS TAREFAS NACIONAIS E DEMOCRÁTICAS

A revolução política, prevista por Florestan, é consentânea a sua análise sociológica sobre a dinâmica do desenvolvimento capitalista e a condição de dependência do país. Como um intelectual comprometido com a perspectiva socialista, considerou o aprofundamento e o alargamento da revolução burguesa, em diferentes países do mundo, como resultado da organização e da pressão dos despossuídos, que teriam forçado concessões a partir da luta social (FERNANDES, 1987 p. 280-281).

A compreensão do conflito e da natureza da luta política como instrumento dos trabalhadores e excluídos decorre do percurso interpretativo de sua análise, especificamente em relação às diferentes possibilidades de realização das tarefas históricas da revolução burguesa no Brasil.

Diante do que nomeia como uma economia capitalista competitiva – iniciada por volta da última década do século XIX, encontrando seu apogeu no período entre as duas grandes guerras –, destaca como marcas dessa fase uma dupla articulação, a saber: no plano interno do setor arcaico e moderno, ou urbano-comercial (em evolução para urbano-industrial); e no externo, o setor agrário-exportador orientado para as economias capitalistas dos países centrais.

Depois da Revolução de 30, a industrialização teria um ciclo de expansão mais intenso do que na década anterior, em função das políticas voltadas para a substituição de importações e em função do desenvolvimento da economia competitiva.

Todavia o capitalismo competitivo não teria logrado a superação dessa dupla articulação, de tal maneira que o mercado e o sistema de produção internos não teriam levado a efeito um movimento econômico capaz de impulsionar uma crise decisiva, não obstante o crescimento populacional, a concentração urbana e a tendência à universalização das relações capitalistas de mercado e de produção tivessem alterado a articulação em nível interno (FERNANDES, 1987, p. 245). O crescimento do mercado interno não teve como consequência a superação de práticas pré-capitalistas ou sub capitalistas, muitas das quais foram fortalecidas. A Reforma Agrária não foi realizada,

não houve correção dos salários dos trabalhadores urbanos, mantinha-se a compressão do mercado e a concentração social e racial da renda.

Em resumo, apesar do desaparecimento dos bloqueios que excluíam o setor arcaico da modernização capitalista, a situação global ainda convertia a economia num verdadeiro conglomerado de formas de mercado e de produção de desenvolvimento desigual. (FERNANDES, 1987, p. 246).

Merece destaque a manifestação do autor em relação ao fato de a dupla articulação mencionada não ter sido questionada pelos diferentes segmentos da burguesia, ainda que temas, como o chamado entreguismo, a remessa de lucros, o intervencionismo econômico do Estado e a reforma agrária, tenham ocupado a pauta nacional até o advento do Estado Novo (FERNANDES, 1987, p. 241).

Em que medida as condições estruturais descritas tornariam possível uma reação burguesa em direção à superação das práticas pré-capitalistas ou subcapitalistas a partir de concepções nacionalistas em direção a uma revolução democrático-burguesa? Eis um dos problemas recorrentes e centrais nas análises de Florestan Fernandes.

O capitalismo brasileiro se transformaria antes e depois da Segunda Guerra. Durante as décadas de 50 e 60, o país viveria uma crise de adaptação burguesa às condições econômicas que se criaram e aceleraram desde fora. A passagem para o capitalismo monopolista foi lenta. Até o início da Segunda Guerra, as grandes corporações operaram no Brasil por meio do que o autor considera um controle econômico segmentar em áreas diversas. A evolução do processo se assentaria tanto na decisão externa de alocar recursos suficientes no Brasil para transformar as condições de produção internas quanto na decisão interna (econômica, psicossocial política) de favorecer e acelerar uma transição estrutural para o capitalismo monopolista.

A transição estrutural e histórica para o padrão de desenvolvimento econômico inerente ao capitalismo monopolista, nas condições assinaladas, requer alterações tão profundas dos mecanismos de mercado, na organização do mercado financeiro e de capitais,

nas dimensões da produção industrial, e medidas correlatas tão complexas (e, ao mesmo tempo, tão nocivas para vários grupos e classes sociais, inclusive empresariais), referentes à política econômica e à aplicação de incentivos que privilegiam as economias industriais de escala e a exportação, que ela se torna impraticável sem um apoio interno decidido e decisivo, fundado na base de poder real das classes possuidoras, dos estratos empresariais mais influentes e do Estado. (FERNANDES, 1987, p. 258).

A reconfiguração do capitalismo no Brasil aprofundou as históricas desigualdades econômicas, sociais e culturais que marcavam a sociedade brasileira, permitindo que as elites tivessem o controle das vantagens diretas e indiretas possibilitadas pelas mudanças na estrutura econômica. No entanto, o reconhecimento das alterações na estrutura social decorrentes se constitui, para o autor, em uma das questões analíticas fundamentais para compreensão das relações entre as classes nos anos seguintes, até o golpe de 64 e depois dele.

O deslocamento da população do campo para as cidades em função da não realização da reforma agrária, a universalização das relações de mercado no campo e o crescimento industrial favoreceriam a ampliação dos empregos e o ritmo de crescimento da classe operária urbano-industrial; isso tornaria possível uma maior organização e atuação na luta por direitos e equidade, nos marcos da ordem capitalista, bem como o acesso à educação, à cultura e aos benefícios da tecnologia. Essa análise permitia ao autor entrever que:

[...] A importância do aparecimento de um novo tipo de operário é óbvia. Ele acarretará a renovação (para dizer o menos) do movimento sindical e, em um plano mais amplo e profundo, levará a sociedade brasileira, finalmente, a conhecer qual é a natureza e o sentido das pressões econômicas, sociais e políticas das classes operárias, quando estas se configuram como uma 'força social' da história. (FERNANDES, 1987, p. 284).

Estava, pois, em questão a possibilidade de que conquistas sociais, políticas, nacionais e democráticas pudessem nascer em função da

participação política dos trabalhadores assalariados, particularmente da classe operária, motivados e impulsionados por suas necessidades concretas e pela consciência de seu lugar como sujeitos e cidadãos portadores de direitos sociais, políticos e civis.

Para Florestan, a alteração das relações de classe que permitiram a ampliação da inserção de parcelas expressivas dos trabalhadores nas lutas sociais, na conjuntura anterior a 64, não teve a força necessária. Entretanto, estavam orientadas para impedir que, no contexto das intensas e violentas pressões imperialistas resultantes da guerra fria, a crise intraburguesa fosse resolvida em benefício das maiorias sociais.

As condições do Estado autocrático instalado em 64 não inibiriam, contudo, a contradição estrutural resultante do crescimento industrial que fortaleceu a condição de classe e o poder da burguesia.

Quando ‘instaura o seu poder de dominação e de controle do Estado, segundo padrões autocráticos, a burguesia se defronta com efeitos ou com exigências do desenvolvimento capitalista que afetam as bases de seu poder real como classe [...] Todavia, se essa situação estrutural e histórica vai abrir caminho, ou para um autêntico ‘nacionalismo burguês’ e para uma ‘genuína democracia burguesa’; ou para uma ‘revolução dentro da ordem’ pró-capitalista mas antiprivatista e anti-imperialista; ou, finalmente, para uma ‘revolução contra a ordem’, definitivamente antiburguesa – é algo que só a evolução futura nos dirá’. (FERNANDES, 1987, p. 287).

Reconhecendo a força das dinâmicas externas, isto é, naquele contexto da guerra fria no quadro geopolítico internacional, entendia que seria do conflito entre capitalismo e socialismo que dependeria a evolução das possibilidades internas ao país. Nesse cenário, a luta anti-imperialista se tornaria questão estratégica.

Na conjuntura específica da abertura democrática, os rumos das transformações dependeriam das pressões da classe operária, dos extratos mais baixos das classes médias em expansão, cuja movimentação, num clima de “revolução de expectativas”, definiria as proporções do radicalismo, econômico, social e político capazes de conduzir a sociedade à democracia

burguesa, ao fortalecimento do socialismo ou a revoluções socialistas (FERNANDES, 1987, p. 285).

Quando os trabalhos da Constituinte tiveram início<sup>5</sup>, as questões afeitas à defesa das liberdades democráticas, dos direitos civis, políticos e sociais emergiram com força. Florestan considerava o contexto como sendo de eclosão de uma revolução democrática e nacional, na qual outras transformações capitalistas, como a revolução urbana e a reforma agrária eram reivindicadas. Considerando a Constituição a ser elaborada no início de 1987, a mais importante da história do país – não obstante a vigência de uma ordem institucional ilegal resultante do pacto político que engendrou a Nova República –, aquela deveria reorganizar o Estado para construir uma constituição verdadeiramente burguesa, para todas as nações, dentro da nação. Tratava-se de atender às reivindicações e levar a efeito as transformações exigidas “[...] pelos operários, pela massa dos miseráveis da terra, pela pequena burguesia enraivecida, pelos setores da classe média baixa, que perdiam *status* e renda e pelos outros setores que, movidos por outras reivindicações, reclamavam por justiça.” (FERNANDES, 1988, p. 61-62).

Florestan atuou na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes (Subcomissão A), que integrava a Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação<sup>6</sup> (Comissão VIII). Ao mesmo tempo em que exercia seu trabalho como deputado constituinte ocupou-se, por meio de seus pronunciamentos e artigos, da

---

<sup>5</sup> O processo constituinte teve início em 1º de fevereiro de 1987 e foi concluído em 5 de outubro de 1988, com 559 parlamentares titulares: 487 deputados federais e 49 senadores eleitos em 15 de novembro de 1986, além de 23 dos senadores eleitos em 1982. Os trabalhos tiveram sete etapas, a saber: preliminar, subcomissões temáticas, comissões temáticas, comissão de sistematização, plenário, comissão de redação e epílogo.

<sup>6</sup> Os seguintes parlamentares compuseram a Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes (Subcomissão A): Hermes Zaneti (Presidente da Comissão – PMDB/RS), Aécio Borba (1º vice-presidente – PDS/CE), Pedro Canedo (2º vice-presidente – PFL/GO), senador João Calmon (PMDB/ES), o relator. Os parlamentares titulares da comissão, eram os seguintes parlamentares: Loureberg Nunes Rocha, Antônio de Jesus Bezerra de Melo, Márcia Kubitschek, Otávio Elísio, Oswaldo Sobrinho, Paulo Silva, Tadeu Franca, Ubiratan Aguiar, Flávio Palmier da Veiga, França Teixeira – todos esses pela bancada do PMDB; pelo PFL, havia os deputados Átila Lira, Cláudio Ávila, José Moura, José Queiroz, Agripino Lima, Dionísio Hage; pelo PDT, Chico Humberto; pelo PTB, Sólton Borges dos Reis; pelo PT, Florestan Fernandes; e pelo PL, Álvaro Valle. Os membros suplentes eram: Irapuan Costa Junior, Carlos Benevides, Eduardo Moreira, Felipe Cheidde, Ivo Lech, Jorge Hage, José Carlos Sabóia, José Dutra, Leopoldo Bessone, Mário de Oliveira, Maurício Nasser e Renato Bernard (PMDB); Evaldo Gonçalves, Geovani Borges, Pedro Ceolin, Francisco Coelho, Eraldo Trindade (PFL); Ruberval Pilloto (PDS); Fábio Raunheitti (PTB); Gumercindo Milhomen (PT); e José Carlos Coutinho (PL).



interpretação das relações entre as classes e setores de classe no interior do Congresso e fora dele, e das políticas do governo Sarney, no contexto de uma profunda crise do Estado que se estendia desde o início do processo da abertura política.

O lugar atribuído à educação nos trabalhos do congresso constituinte foi objeto de críticas contundentes por parte do deputado Florestan Fernandes. Considerava ele que a educação estava sendo tratada como assunto secundário, uma vez que era discutida no âmbito de uma subcomissão responsável por outras áreas.

Mas essa condição não impediu que a Subcomissão (A) se tornasse um dos espaços onde o debate com as forças organizadas da sociedade civil fosse dos mais intensos. Para suas reuniões afluíram diferentes setores sociais em defesa de projetos e proposições. Destaque-se a presença do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito<sup>7</sup>, além de distintas representações do setor privado, entre as quais a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), grandes conglomerados com atuação no ensino e entidades profissionais.

## **UMA CONSTITUIÇÃO SINTÉTICA OU DETALHADA?**

Um dos debates mais relevantes desenvolvidos no interior da Subcomissão de Educação referiu-se à natureza do texto constitucional a ser elaborado. Os deputados Álvaro Valle (PL-RJ) e Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), na nona reunião ordinária da Subcomissão de Educação, em 21 de abril de 1987, defenderam a existência de uma constituição sintética, ressalvada a proposta de tratamento no texto constitucional das conquistas previstas em outras constituições, e a necessidade de discussão,

---

<sup>7</sup> O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito teve a participação de quatorze entidades: Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Central Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

com as entidades representativas de educadores, de leis ordinárias ou complementares que pudessem regulamentar definições gerais a serem estabelecidas no texto constitucional.

Contradizendo o deputado Álvaro Vale, o deputado Florestan Fernandes defendeu que a nova constituição abrigasse definições detalhadas, voltadas a orientar a definição de políticas sociais, especialmente visando a atender às necessidades das camadas populares. No caso da educação, sua defesa foi no sentido de que o texto constitucional estabelecesse tanto quanto possível definições menos abstratas e detalhadas, expressando uma democracia que reconhecesse as diferenças em oposição ao autoritarismo que as rejeita.

Tratava-se de assegurar na Constituição, como apontado, aquilo que o Estado e as elites não tinham sido capazes de realizar no país. Para ele, em vez de enxuta, a Constituição deveria ser molhada e salgada (ROCHA, 2015, p. 47).

Em verdade, uma parte dos constituintes vinculados aos partidos de centro ou de direita, herdeiros das políticas dos governos militares, pretendia deslocar a regulamentação das determinações do texto constitucional para as leis orgânicas municipais. É o caso do deputado Sólon Borges dos Reis que, afirmando a ideia de que apenas a educação poderia fazer do Brasil uma grande nação, nomeia como descentralização o referido deslocamento das competências dos entes federados. Segundo o deputado, também uma Lei de Diretrizes e Bases, tal qual a 5692/71, representaria uma camisa de força, uma uniformidade nacional, ainda que a necessidade de unidade nacional fosse defendida.

A questão, contudo, mostrava-se mais intrincada e complexa. A perspectiva de detalhar direitos sociais, políticos e civis se mostrava coerente com a promoção da justiça social e da garantia de liberdades democráticas. A manifestação de uma nação em conflito por meio da expressão dos diferentes interesses de classe e setores de classe no transcorrer do processo constituinte tornava possível a conquista de reivindicações e o acolhimento de proposições em meio às contradições. Tratava-se do futuro dos direitos das maiorias sociais e da democracia no país. Inversamente,

para os conservadores, a defesa de um texto “enxuto” era condição, não de impedir a força e o fluxo das discussões e do processo de elaboração de propostas para os que não tinham a hegemonia necessária, mas de assegurar a impermeabilidade do texto às proposições vocacionadas a mudar ou diminuir as desigualdades estruturais do capitalismo, suas formas específicas de desenvolvimento no caso do Brasil, bem como a herança do autoritarismo, do clientelismo e do patrimonialismo.

Eis a maneira de ganhar a batalha sem travar o combate, como apontou Florestan na vigésima quarta reunião da Subcomissão, em diálogo com o então ministro Celso Furtado. Tal debate teve relevância particular, malgrado os posicionamentos institucional e político distintos. A discussão desvela as leituras de dois grandes intelectuais brasileiros sobre o papel do processo constituinte

Reconhecendo que as constituições modernas tenderam a ser mais analíticas, Celso Furtado procura situar em termos históricos o significado das constituições norte-americanas. A Constituição nos Estados Unidos “[...] na verdade está sendo feita permanentemente dentro da tradição do Direito americano e pela própria Justiça, pela Suprema Corte dos Estados Unidos. É como se o país vivesse em processo permanente de adaptação de sua Constituição a sua realidade” (BRASIL, 1988b, p. 423), só comparável à Inglaterra, com a Constituição mais sintética, em verdade dois países que praticam o *Common Law*<sup>8</sup>.

Celso Furtado tomou como questão essencial a possibilidade de a nova Constituição ser programática e de estatuir de imediato, após sua aprovação, as definições previstas. Reconhecendo as expectativas sociais em torno do novo texto constitucional, o então Ministro da Cultura previa que a não referência aos problemas dos negros, das pessoas com deficiência, dos jovens, dos movimentos feministas, entre outras questões, frustraria a expectativa de diferentes setores e limitaria as forças de ruptura que representavam em relação à dominação que sobre eles se fez exercer

---

<sup>8</sup> *Common Law* é um sistema de direito que se funda nos costumes e na jurisprudência, razão pela qual as práticas nos tribunais têm mais importância do que os atos do Legislativo e do Executivo; é praticado, com características distintas, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Distingue-se, por tal condição, do direito de tradição romano-germânica, realizado em vários países, especialmente no Brasil (SOARES, 1997).

por décadas e séculos. Para tal intento deveria estar voltada a Constituição. A perspectiva de que as classes oprimidas, “escondidas dentro da vida” se tornassem agentes históricos, como defendia Florestan, criava pontos de convergência entre os dois intelectuais quanto ao destino da Constituinte e da Constituição, não obstante as contradições da transição negociada, materializadas no governo Sarney.

Por último, eu diria que é um grande orgulho para mim pertencer a uma geração que trouxe o Brasil a este processo Constituinte. [...] Creio que em nenhum lugar do mundo houve uma Constituição feita com tanta participação como se está fazendo hoje no Brasil [...] isso creio que foi de verdade um fato histórico que vai marcar nossa vida. (BRASIL, 1988b, p. 425).

As confluências discursivas nesse aspecto advinham da interpretação do Brasil a partir da economia e da sociologia. Celso Furtado considerava a necessidade de que, além das elites, outros sujeitos se manifestassem na vida política e social, de sorte a promover transformações na herança política e econômica capazes de impulsionar o desenvolvimento em associação com a criatividade<sup>9</sup>

Tais transformações seriam necessárias em sociedades de economia dependente, como a brasileira, onde não se encontrariam formas sociais

---

<sup>9</sup> Celso Furtado considerou que a compreensão do desenvolvimento é inseparável da ideia de criatividade. O que chama de civilização industrial resultaria de dois processos convergentes de criatividade cultural: a revolução burguesa e a revolução científica. A primeira foi por ele entendida como a imposição progressiva da racionalidade instrumental à organização da produção “transferindo-a, progressivamente para a esfera do ‘econômico’”; e a segunda, como o predomínio da visão da natureza num sistema dotado de estrutura racional. Dessa forma o processo de acumulação, ao se impor, faz com que as atividades-fim da ação humana se subordinem à lógica dos meios, fazendo com que a criatividade esteja submetida a uma racionalidade instrumental. Tal condição, na visão do autor, marcaria a história dessa civilização. Os avanços e recuos do processo de acumulação nos países que realizaram a revolução burguesa, ao se refletirem na estrutura social, tornariam possível a formação de consciência de grupos e classes, dando origem ao que define como pluralismo institucional, daria origem também à ampla massa de trabalhadores, tornando possível novas formas de ação política. Nas sociedades em que se configura o fenômeno da dependência, o processo de acumulação e a atividade política teriam características próprias. Na fase por ele nomeada de primário-exportadora, o processo de acumulação teria pouco alcance, limitando a atividade política à luta pelo excedente. Na fase da industrialização, o descompasso entre acumulação e desenvolvimento científico e tecnológico endógeno herdado de um mercado abastecido pelas importações geraria contradições sociais mais profundas, e a participação social dos assalariados ocorreria sob controle das elites e das formas tradicionais de exercício do poder. Considerando que as sociedades de capitalismo dependente estariam marcadas pela instabilidade e por um autoritarismo preventivo crescente, o esforço de criatividade política estaria comprometido, podendo erodir as bases do próprio desenvolvimento (FURTADO, 2012, p. 43-48).

estáveis, o que facilitaria a ascensão de governos autoritários voltados a cercear a consciência crítica e a expressão política dos diferentes setores e classes da sociedade.

Essa compreensão sustenta a interpretação de que a presença dos movimentos populares representava a negação do autoritarismo e um impulso às formas criativas do desenvolvimento (ROCHA, 2015, p. 60), razão pela qual a Constituição deveria abrigar formulações e contribuições desses setores sociais.

Em termos históricos e sociológicos, Florestan situa a participação dos movimentos sociais a partir da ideia de ruptura, necessária naquela conjuntura e como horizonte de futuro. Era preciso transformar a ordem, profundamente, no contexto da democracia. Em seu discurso, apontava a necessidade de transformação da relação dos excluídos e oprimidos com o poder, isto é, com a sociedade civil e com o Estado.

A ruptura. Ela veio de baixo, espontaneamente como produto do recente modelo de desenvolvimento capitalista e suas repercussões sociais. Além disso, há a ruptura com a herança deixada pela ditadura e com os seus resíduos, a ‘transição lenta, gradual e segura’ e o seu garante político-militar, a Nova República. Essa dupla ruptura é imperativa. Fala-se que o povo é ignorante e apático. No entanto, o povo se opõe à continuidade e se bate pela ruptura. As reações populares às frustrações da política econômica após às eleições do ano passado atestam experimentalmente essa interferência [...]. Este debate comporta uma conclusão construtiva. O projeto de Constituição, que não pode ser forjado organicamente a partir dos partidos da ordem, é viável, apesar disso, a partir do concreto. (FERNANDES, 1998, p. 90).

O destino dos “povos maltratados, impiedosamente excluídos da nação e reduzidos a múltiplas subnações de gente sem terra, de miseráveis escorraçados e condenados ao jugo do cativo de uma falsa cidadania”, estaria entre dois caminhos: derrotar a conspiração concretizada no pacto social do Governo Sarney com os poderosos por meio da mobilização permanente em benefício de uma República democrática, construída a partir da soberania popular; e na escolha da forma de sociedade que

lhes poderia assegurar liberdade com igualdade, isto é, uma República democrática proletária e socialista (FERNANDES, 1998, p. 85-86).

A luta pela expressão dos diferentes setores no processo constituinte dizia respeito à luta pelo poder, pelo desenvolvimento do país, pela realização tarefas nacionais e democráticas entrelaçadas com a luta por transformações sociais e estruturais futuras.

Observando que, de diferentes formas e maneiras, o povo inundava as subcomissões, em especial da Educação, onde “um indígena, um negro, um portador de defeito físico, um professor modesto” saíam “da obscuridade” e se ombream “com os notáveis” (FERNANDES, 1989, p. 87), o deputado entendia como possibilidade que as pressões a serem exercidas sobre os constituintes resultassem em maior flexibilidade e força de todos aqueles que pretendessem enfrentar o conservadorismo dos partidos da ordem.

Durante o processo constituinte, Florestan defendeu uma Constituição analítica e detalhada como forma de resolução no debate público de conflitos históricos, assim como de direitos negados no país (ROCHA, 2015, p. 59-60).

## **A DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E GRATUITA PARA TODOS: UMA QUESTÃO NACIONAL**

Florestan considerava a educação o problema mais grave do Brasil. Em um de seus pronunciamentos no plenário do Congresso Constituinte, apontava que 34% da população se encontrava em situação de analfabetismo, sendo que 4 milhões (30% dessa população) tinham de 10 a 14 anos. O analfabetismo tinha aumentado: em 1960, o país tinha 16 milhões; em 1970, 18,1 milhões; em 1980, 18,7 milhões<sup>10</sup> (FERNANDES, 1988, p. 26).

As pessoas com menos de 1 ano ou sem instrução totalizavam 35,9 milhões; aquelas que possuíam de 1 a 3 anos, 24,3 milhões; com 4 anos,

---

<sup>10</sup> Dados do censo de 1980, segundo o qual a população brasileira era de 121.150.573 de pessoas. Apresentados em sessão plenária da Constituinte em 13 de agosto de 1987.

18 milhões; com 12 anos ou mais de instrução, 3,2 milhões. Tomando-se a população economicamente ativa, entre os trabalhadores, 10,2% estavam em situação de analfabetismo, o que correspondia a 1/5 da população trabalhadora. Analisando dados de matrícula no 1º grau, constatava que na primeira série havia cerca de 6,9 milhões de estudantes; na segunda, 3,9 milhões; na quarta, 2,7 milhões; e na oitava, 1,3 milhões. A progressiva diminuição do número de alunos matriculados em cada série era explicada por Florestan em função do ingresso precoce das crianças no mercado de trabalho (FERNANDES, 1988, p. 27).

Os números de 1983 revelavam 27,8 milhões de matrículas no então 1º grau (80%) da população escolar; 2,9 milhões no segundo grau (10% da população escolar); 1,3 milhão no ensino superior (4% da população escolar) (FERNANDES, 1988, p. 27).

Florestan considerou que a falta de acesso à educação prejudicaria os trabalhadores tanto quanto a fome e a miséria, na medida em que os privaria da possibilidade de tomada de consciência sobre sua situação, representando um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural, de reprodução da desigualdade, da concentração social, regional e racial da riqueza e de poder. Uma minoria era dona da riqueza socialmente produzida, não apenas da terra.

Sua interpretação da realidade brasileira sustentava sua defesa incondicional da educação pública, condição do atendimento da maioria das crianças, jovens e adultos da classe trabalhadora.

Indicava que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a política educacional dos governos militares limitaram a expansão do ensino público, que teve início especialmente depois de 1930. Tal limitação permitiu o crescimento do setor privado, que se tornou preponderante, particularmente, em nível do ensino médio e superior, de tal forma que, segundo os dados apresentados pelo deputado, em 1983, havia 183.023 unidades educacionais de ensino público, como mais de 19 milhões de alunos, representando 86% da matrícula geral. O setor privado tinha 9.958 estabelecimentos de ensino com 2.958.156 estudantes, 13,3% da matrícula geral. No caso do 2º grau, 4.243 unidades educacionais eram públicas, com

1.696.682 matrículas, 59% do total de matrículas, enquanto a rede privada contava com 4.211 e 1.177.823 estudantes (41% da matrícula geral). No caso do ensino superior, a situação se inverte: 47 estabelecimentos são universidades públicas, com 349.977 estudantes, 218 estabelecimentos isolados, com 100 mil e poucos estudantes (38% das matrículas). O setor privado contava com 20 universidades, com cerca de 230 mil estudantes e 593 estabelecimentos isolados com 522.718 estudantes (62% da população universitária) (FERNANDES, 1988, p. 30-31).

A constatação acerca do crescimento do setor privado, especialmente em nível do ensino superior, evidenciava a desigualdade da oferta educacional no país com consequências dramáticas em relação à qualidade, além da transformação da educação em negócio, notadamente no caso do ensino superior.

Diante dos efeitos e resultados das políticas dos governos militares, o principal desafio por ele identificado em relação à Assembleia Constituinte era o de “estabelecer um sistema de ensino comum. Um sistema de ensino em que os pobres e ricos sejam postos na mesma situação” Tratava-se de uma “revolução no topo e uma revolução na base” (FERNANDES, 1988, p. 30-31). que assegurasse à massa pobre da população o acesso ao sistema de ensino, fazendo com que a educação se deslocasse da condição de privilégio para direito. A essas duas revoluções, três prioridades deveriam ser articuladas.

A primeira se refere à garantia, de fato, de igualdade de oportunidades educacionais como “norma imperativa e auto-aplicável” que, não tendo o poder de suprimir as desigualdades de classe, poderia “regular a reprodução da sociedade civil”, de sorte a não excluir os trabalhadores pobres “da cultura cívica, da cidadania e da participação política” (FERNANDES, 1988, p. 33). Florestan manifestava, uma vez mais, o quanto estava inconformado com a recusa das elites nacionais em assumir suas responsabilidades culturais, sociais e políticas, exercendo a condição de cidadãos e não apenas de privilegiados.

A segunda era estabelecer uma nova visão sobre o professor, o aluno e os funcionários, a fim de conferir um novo valor social à educação.



Atribuindo à escola o papel de “principal ‘laboratório’ de uma sociedade civil civilizada, plural e democrática” (FERNANDES, 1988, p. 33), considerava necessária a superação de todas as formas de degradação e estigmatização que atentassem contra a condição humana dos funcionários. No mesmo sentido, apontava a necessidade de que os estudantes não fossem tratados de forma subalterna, ignorando-se seus saberes.

A terceira diz respeito ao que chama de autoemancipação pedagógica em escala nacional, superando a colonização das mentes e a imposição de pacotes pedagógicos e tecnológicos, como o MEC-USAID, por exemplo. Evocando a obra de Paulo Freire, especialmente a *Pedagogia do Oprimido*, indica nossa capacidade de realizar “uma pedagogia apta a transformar o mundo”. Estava em causa, para Florestan, “a emancipação nacional, o respeito por nossa soberania e pelo desenvolvimento com democracia como uma delicada e complexa produção interna, que apenas povos cultos podem conseguir” (FERNANDES, 1988, p. 34).

O dilema envolvendo a realização das tarefas da revolução burguesa ou a transição para o socialismo reaparecia aqui quando ele atribuía papel essencial à formação cultural como condição ou pré-requisito da estabilidade das conquistas nacionais e da configuração da classe operária enquanto classe “para si”. Novamente se refere à conduta das classes dominantes, cuja inação e o apego aos privilégios impediam o país de realizar plenamente as transformações proporcionadas pelo capitalismo em sua fase concorrencial.

Afirmava:

[...] o regime de classes preenche funções positivas, relacionadas com a constituição das condições apropriadas ao funcionamento e ao desenvolvimento de uma economia fundada na apropriação privada dos meios de produção, na mercantilização do trabalho e na organização capitalista das relações de produção e do mercado. Nesse plano ao pressionar as estruturas sociais preexistentes, o regime de classes tende a transformar formas de concentração social da renda, do prestígio e de poder típicas de sociedades estratificadas estatalmente. O que significa que essa pressão tende concomitantemente a alterar a posição relativa dos estratos baixos, melhorando, elevando e intensificando os níveis dentro dos quais eles participam da renda, do prestígio social e do poder. Em

suma, embora o regime de classes não nivele os estratos sociais em presença, sob nenhum aspecto, ele dá origem a um mínimo de homogeneidade e de equidade[...]. O espectro estrutural descrito nas páginas precedentes sugere, por si mesmo, o quanto o capitalismo dependente interfere e restringe, *normalmente*, tais funções do regime de classes [...]. No contexto histórico-social do capitalismo dependente, o regime de classes preenche apenas algumas de suas funções essenciais e, assim mesmo, de maneira variavelmente unilateral. (FERNANDES, 2008, p. 74-75).

O debate sobre direitos nessas condições supõe a consideração do percurso histórico de sua constituição na sociedade capitalista. Marshall considerou que a história dos direitos diferiu de natureza e caráter entre os séculos XVIII e XX, mais precisamente distinguiu temporalmente a ascensão dos direitos civis, cujo período de constituição se estenderia pelo século XVIII, envolvendo o *Habeas Corpus*<sup>11</sup>, direito à justiça, abolição da censura à imprensa, liberdade de imprensa, de pensamento e fé, garantia de liberdade individual, direito de ir e vir, direito de propriedade e direito ao trabalho, e direito aos tribunais. Os direitos políticos teriam início do século XIX, consistindo inicialmente na extensão de direitos civis a setores não beneficiados por eles, no direito de participação no poder político, como eleito ou eleitor dos parlamentos ou governos locais, sendo o direito de voto censitário assegurado aos homens (o sufrágio universal seria alcançado apenas em 1918). Os direitos sociais no século XX são por ele definidos como aqueles que asseguram um mínimo de bem estar econômico e direito a participar da herança social por meio especialmente da educação e dos serviços sociais. Para Marshall, a igualdade implícita no conceito de cidadania, ainda que limitada, teria minado o sistema de classes (MARSHALL, 1967, p. 66- 77). A formulação abrigava uma continuidade discursiva que moldou sua abordagem sociológica sobre a configuração da cidadania na Europa.

Todavia, como apontou Hirschman (2019, p. 15-18), o processo de concepção, alcance e garantia dos direitos civis, políticos e sociais

---

<sup>11</sup> O autor retrocede no tempo ao incorporar o *Habeas Corpus*, etimologicamente: tenhas o corpo, que, tendo origem no direito romano, afirma-se no direito inglês no século XIII por meio da Magna Carta.

teve contrainvestidas ideológicas e políticas que tanto originaram recuos ou mesmo a destruição de programas progressistas quanto estiveram na origem quer de lutas sociais intensas quer da perpetuação de iniquidades. Exemplo disso seriam os ataques à Declaração dos Direitos do Homem e a circunstância que gerou sua elaboração; a oposição ao sufrágio universal, especialmente entre o final do século XIX e a Primeira Guerra; e os ataques ao *Welfare State*, visando a subtrair direitos sociais.

O problema posto por Hirschman indica que, em termos históricos, a construção da cidadania foi marcada pelo enfrentamento, em diferentes condições, de políticas deletérias; descontinuidades oriundas de conflitos explosivos e violentos e antinomias que tornam visíveis a natureza instável da democracia e dos direitos no capitalismo. A ordem legal que promete igualdade, embora imprescindível, não transcende as dinâmicas da sociedade de classes.

Também a garantia do direito à educação não é um fenômeno intemporal. Canário considerou que, entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra, a educação viveu a “idade do ouro”. Os sistemas escolares estruturados pelos Estados-Nação que se construíram na Europa desde o século XVIII, sob a égide das revoluções industrial e liberal, enfrentaram um conjunto de paradoxos, entre os quais a vinculação entre educação e a ideia permanente de progresso e a concomitância com problemas sociais, como a guerra, a pobreza e a desigualdade (CANÁRIO, 2005, p. 60-88).

Entretanto, vale apontar que a obrigatoriedade e a massificação do acesso à escola ocorreram no século XX, mais especificamente depois da Segunda Guerra Mundial (CRAHAY, 2002, p. 9-19). Os mais de 100 anos transcorridos entre a Revolução Francesa e a Primeira Guerra evidenciam que a escola, como herdeira do triunfo da razão e materialização da vitória do direito sobre os privilégios, custou muito a se estabelecer. Malgrado o ensino tenha sido alvo de preocupação constante na França revolucionária, não é menos verdadeiro que, ao final do período diretorial (1795-1799), a educação continuava a ser um privilégio. A contradição entre a igualdade de direitos e a liberdade econômica se justificava em finais do século XVIII pela falta de recursos para criar escolas e pela necessidade de que as massas populares estivessem disponíveis para realização do trabalho.

A unidade nacional nascia com as marcas da exclusão e da desigualdade social (SOBOUL, 1974, p. 540-545).

No caso da América Latina, a universalização da Educação Básica, especialmente no ensino fundamental, ocorre nos anos 1990 (CASTRO, 2008, p. 183). No Brasil, constituía-se em desafio no contexto da redemocratização, como demonstrou Florestan.

Nos primeiros meses do processo constituinte, as discussões da Subcomissão de Educação evidenciaram as contradições acerca da massificação da educação pública de qualidade e democrática no Brasil. Em nosso país, não estavam em questão apenas o volume de recursos públicos a serem investidos, o alcance do atendimento a crianças, jovens e adultos, a organização e o funcionamento da educação nacional, mas também a disputa dos fundos públicos pelos setores privados. A história das constituições republicanas, especialmente a partir de 1937, esteve marcada pelo conflito entre o público e o privado, seja pela desobrigação do Estado em relação à oferta da educação pública, seja pela transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de bolsas de estudo visando a atender à demanda educacional, como estabelecido na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional nº 1 de 1969, sob os governos militares.

É necessário considerar que o debate a esse respeito remonta ao relatório Afonso Arinos, que apresentava o anteprojeto constitucional elaborado pela Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, com dez capítulos dedicados à educação (BRASIL, 1986).

A educação é apresentada como direito de todos e dever do Estado. Diferentemente de todas as outras constituições da história republicana, não há referência às responsabilidades da família no texto inicial. No entanto, no artigo 386 do anteprojeto, a educação é apontada como “dever dos pais e, desde o nível pré-escolar, do Estado” (BRASIL, 1986). Coerente com essa definição, o texto apresenta uma proposta de vinculação de recursos, reatando laços com as constituições de 34 e 46, que também previram tal vinculação.

O texto estabelecia que a União deveria investir treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo vinte e cinco

por cento do que lhes fosse devido em relação ao produto da arrecadação dos respectivos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1986).

No artigo 390 do referido anteprojeto, o texto assegura a gratuidade em todos os níveis da educação, mas não aponta o alcance da oferta pública. Os chamados “candidatos carentes”, desde que habilitados, teriam acesso até o limite de 50% das vagas. A expansão dessa gratuidade deveria, contudo, ser realizada por meio de bolsa de estudos. Além disso, em relação ao salário-educação<sup>12</sup>, as empresas comerciais, industriais e agrícolas poderiam oferecer ensino gratuito para os filhos dos trabalhadores entre seis e dezesseis anos de idade ou pagar esta contribuição social (BRASIL, 1986).

A defesa dos interesses mercantis se completa com o estabelecimento de critérios para a transferência de recursos públicos para o ensino superior privado. A proposição previa, dentre outros aspectos, que na atribuição de tais recursos deveriam ter prioridade instituições de interesse social reconhecidas pelos poderes públicos e capazes de compensar, progressivamente, com recursos alternativos o aporte recebido pelo Estado (BRASIL, 1986).

Quando a Comissão Afonso Arinos encerrava seus trabalhos, foi divulgada, em setembro de 1986, a Carta de Goiânia, formulada na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE)<sup>13</sup>, que se constituiu, naquela conjuntura, no contraponto mais significativo ao anteprojeto Afonso

---

<sup>12</sup> É uma contribuição social recolhida por empresas à Secretaria da Receita Federal, instituída como fonte adicional de financiamento da educação e destinada ao atendimento de programas, projetos e ações da educação básica. O salário-educação foi criado em 1964, através da Lei nº 4.440 (BRASIL, 1964), para custear o ensino primário e, posteriormente, foi estendido ao financiamento do ensino de 1º grau, do ensino fundamental e, mais recentemente, da educação básica. Ao longo dos anos, foi sofrendo diversas modificações, parte das quais será objeto deste artigo. Em termos gerais, o salário-educação passou por reformulações no que diz respeito aos critérios de cálculo da contribuição, à distribuição entre as esferas de governo, ao segmento da educação em que deveria ser aplicado e às possibilidades de isenções e de seu uso no financiamento da rede privada de ensino. O foco deste texto é a trajetória da normatização referente à distribuição entre níveis governamentais a partir da Constituição da República de 1988 (FARENZENA, 2017).

<sup>13</sup> Ocorreram cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) na década de 1980, a saber: I CBE (1980, PUC, SP com 1400 participantes); II CBE (1982, UFMG, Belo Horizonte com 2.000 pessoas); III CBE (1984, UFF, Niterói, com 5.000 participantes); IV CBE (1986, UFG, Goiânia com 6.000 pessoas); V CBE (1988, Brasília com 6.000 participantes). Foram promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Educação (ANDE), conforme Cunha (2009, p. 94).

Arinos. A carta apresentava seus signatários como sujeitos de uma Nação democrática “onde os cidadãos podem exercer plenamente seus direitos sem discriminação de qualquer espécie”. Ao realizar uma profunda crítica à destinação de verbas públicas para as instituições privadas no país, assim como antevendo os conflitos e confrontos no interior da Constituinte, a carta declara o compromisso com o direito de todos os brasileiros “à educação pública básica comum, gratuita e de qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local”. A carta a partir de tal fundamento aponta um conjunto de proposições para garantir o acesso obrigatório à educação ao ensino fundamental, o atendimento em creches e pré-escola aos deficientes físicos, mentais, sensoriais, ao ensino do então 2º grau aos jovens e adultos. Apontava a necessidade de estabelecimento de “uma carreira nacional do magistério, para todos os níveis de ensino, provimento de cargos por concurso público, condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais e direito à sindicalização”. Sobre as condições de financiamento, a carta indicava que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente aos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios. Apontava ainda que os investimentos em merenda escolar não deveriam ser considerados gastos com educação. (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 1-5).

No já referido debate na Subcomissão de educação de 21 de abril de 1987, o Constituinte Álvaro Valle (PL-RJ), ao defender a garantia do direito à pré-escola, manifestou restrição à ideia de que os recursos públicos deveriam ser destinados à escola pública, a partir de uma operação discursiva em que a escola pública é apresentada como ineficiente, por meio da qual visa a demonstrar, inversamente, a eficiência da educação privada. Sem qualquer evidência das afirmações, o discurso se mostra comprometido com o objetivo maior de atendimento dessa demanda.

No contexto do debate travado na Subcomissão, Florestan Fernandes se contrapôs a tais argumentos, evidenciando como as escolas privadas eram beneficiadas por isenções tributárias que favoreciam os seus lucros e que a referida eficiência não seria mais que uma fantasia.

Na discussão inicial, apontava a necessidade de extinção do analfabetismo para crianças e adultos. Apontou que o país tinha 50 milhões de analfabetos e que o Mobral não cumpriu seus objetivos, como a reformulação da organização do Sistema de Ensino e, por conseguinte, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>14</sup>; a criação de um Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação que deveria estar voltado a todos os graus de ensino. Considerava ele que as políticas educacionais deveriam ter maior perenidade, em vez da condição de subordinação a interesses políticos imediatos. Por isso, defendeu a construção de um Plano Democrático na área da educação capaz de prever metas de atendimento no tempo, beneficiando os alunos, de qualquer camada social, de modo que pudessem chegar até à universidade. Estas orientações deveriam assegurar à recuperação da dignidade da escola como unidade básica do sistema de ensino (BRASIL, 1988b, p. 22).

Em sua abordagem, Florestan ampliava a compreensão sobre a democracia, uma síntese que singulariza a relação entre o PT e os movimentos sociais naquela circunstância. Estavam em causa novos padrões de representação social e a transcendência do circuito que cingia a democracia ao sufrágio universal. Ao avesso das práticas e discursos que pretendiam mitigar a participação social e enfraquecer a ampliação do espaço público, apresentava a indissociabilidade entre democracia e planejamento para garantia da educação, justamente como forma de diminuir a submissão da política pública às práticas políticas movidas pelas relações de clientela e pelo patrimonialismo reconhecidos como marcas históricas da cultura política brasileira.

Note-se que, ao alargar a visão sobre a democracia, amplia a possibilidade de incidência de diferentes setores da sociedade nas definições sobre política educacional, tornando possível a atualização ou mesmo a mudança de pressupostos e ações previstas nos programas eleitorais que, no contexto da redemocratização e das condições de realização das eleições, eram pouco conhecidos pelos eleitores. O problema democrático assim posto lança questões sobre as formas de representação política e sobre as

---

<sup>14</sup> Florestan se referia à Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

relações entre o planejamento, o saber e o poder, especificamente, no caso da educação.

Baia Horta (1998, p. 217) tratou da questão indicando que a referida articulação, sendo dialeticamente tratada, pode ensejar no âmbito do planejamento a consciência do poder; inversamente, a abordagem funcionalista torna o planejamento um instrumento do poder.

Planejar a educação a partir do debate e da participação social significava a possibilidade de que os conflitos e as assimetrias de todas as ordens fossem tratados no âmbito da esfera pública (ARENDRT, 2014, p. 64-71), alargando-a e tornando possível a ampliação da consciência social sobre o significado na educação. Tratava-se de elevar os patamares de consenso sobre os objetivos, as metas e as bases de financiamento da educação nacional, especialmente pública, com o forte intuito de consagrar direitos e mitigar os deslocamentos e ataques que pretendiam sustentar o discurso sobre as carências e o acometimento aos fundos públicos. Mostrava-se possível não mais reduzir a esfera pública às decisões de Estado.

As propostas apresentadas pelo Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público trataram da participação social na elaboração e controle da política educacional e de seu planejamento.

Prevvia que competiria à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, com a participação dos Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 16) e a regulamentação, pela lei, das responsabilidades dos Estados e Municípios, com a participação da União, visando assegurar padrões de qualidade (art. 17). O artigo 18 previa também que a lei deveria regulamentar a participação da comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários e pais), da comunidade científica e das entidades representativas da classe trabalhadora em organismos democraticamente constituídos para a definição e controle na execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal) (BRASIL, 1988b, p. 243).

O aperfeiçoamento da democracia por meio da ampliação do espaço democrático, público e comum, e a perspectiva de planejamento da educação por parte do Estado deveriam estar voltados à garantia de



uma educação para todos os brasileiros, sem distinção de sexo, raça, idade, confissão religiosa, filiação política ou classe social (art. 1º) visando o “desenvolvimento do saber crítico e compromisso com a realidade social e sua transformação”. Estava em questão “o desenvolvimento da capacidade de pensar, julgar e agir” (FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO E GRATUITO, 1987 apud BRASIL, 1987a, p. 1226-1227). A ampliação do direito estava consubstanciada na garantia de educação básica: ensino de primeiro grau obrigatório de 8 anos, extensivo aos jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; ensino de segundo grau, como segunda etapa da do ensino básico, como direito de todos, sendo oferecido como formação geral ou profissionalizante e formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau e da pré-escola. As Instituições de Ensino Superior deveriam ter plenamente garantidas sua autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira como condições de padrão de qualidade e da garantia da soberania cultural, científica, artística e tecnológica do país. Para tanto, o texto apontava a necessidade de vinculação de recursos: a União deveria aplicar nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo 25% da Receita Tributária, exclusivamente na manutenção e desenvolvimento dos sistemas oficiais de ensino. No mesmo sentido, o salário-educação era reafirmado como contribuição social, devendo ser destinado, exclusivamente, ao ensino público (FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO E GRATUITO, 1987 apud BRASIL, 1987a, p. 1226-1227).

Observe-se que a grande maioria das entidades que participaram das reuniões da Subcomissão apresentou documentos com reivindicações e proposições para o país. Destaque-se que as entidades a se organizar no Fórum, como espaço de formulação e articulação das forças progressistas e de esquerda, constituíram-se e se apresentavam de maneira singular, isto é, como sujeitos da elaboração da política pública na área da educação. Ao se tornarem visíveis, naquela circunstância, as entidades de educadores contribuíam para que a sociedade conhecesse e compreendesse seu projeto, bem como para que se dissipasse a opacidade dos interesses e movimentações dos setores privatistas.

Isso marca a singularidade de atuação do Fórum, que instalava e anunciava novas dinâmicas de exercício da cidadania no Brasil, bem como de cada uma das entidades que dele participaram, papel ativo e relevante nos processos que ensejaram diálogos, negociações, rupturas, convergências, continuidades e descontinuidades discursivas e políticas, e marcaram os confrontos, acordos e sínteses durante a Constituinte (ROCHA, 2015, p. 122).

No contexto da ação da bancada do PT e dos partidos de esquerda, Florestan foi um interlocutor comprometido com o projeto de educação por eles apresentado, que alimentou e foi alimentado pelas informações e formulações partidárias. Tal relação de reciprocidade contribuiu para o deslocamento de certa exclusividade dos partidos políticos e dos parlamentares no debate sobre temas nacionais, ao mesmo tempo em que fortaleceu práticas e experiências democráticas no interior dos próprios partidos, as quais pretendiam levar em conta os desafios gerais e específicos dos sindicatos e movimentos sociais. Ainda nesse processo, a relação política de mútua colaboração e reflexão lançava questões sobre a legitimidade da representação, isto é, sobre a identificação entre representantes e representados e sobre a relevância da relação entre eles de forma sistemática.

Cabe ainda destacar que as várias manifestações das entidades e a constituição do espaço da Subcomissão como lugar de expressão das pluralidades, diferenças e conflitos colaboraram para a erosão das imagens de uma nação una, indivisa e homogênea construídas pelos militares. Havia assim uma ênfase no respeito pelas especificidades culturais de um país pluriétnico e plurilíngue, evocada pelas entidades indigenistas e pelos representantes das nações indígenas; pelos debates sobre a desigualdade racial e o racismo; e pelas denúncias e proposições dos seringueiros que, como povos da floresta, tornaram conhecíveis e reconhecíveis experiências e imagens sobre os territórios, sobre a relação com a natureza, com a alimentação e com diferentes formas de conhecimento.

Florestan fortaleceu o fluxo dessas ideias, tornando possível desvelar o movimento interno e profundo da sociedade brasileira.

Temos que seguir um novo caminho, um caminho que é de respeitar as culturas, não nos museus; na sua integridade como realidade viva, como ele falou aqui. Estamos vivos e criamos vivendo [...]. Vimos aqui o homem total, o homem que não se decompõe e que sabe fazer a defesa de sua causa de uma maneira íntegra e global.<sup>15</sup> (BRASIL, 1988a, p. 176).

## **ENTRE DIREITOS E PRIVILÉGIOS: A DISPUTA PELOS FUNDOS PÚBLICOS**

O debate sobre o destino dos recursos públicos foi tratado pela maioria das entidades, pesquisadores e intelectuais que se manifestaram nas audiências da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, entre 23 de abril e 20 de maio de 1987<sup>16</sup>. As discussões e as proposições revelaram números, desvelaram processos e tornaram possível a identificação das antinomias acerca das responsabilidades do Estado, do alcance dos direitos no caso da educação e das condições de seu financiamento.

Dentre as entidades do Fórum, pesquisadores e intelectuais que se manifestaram favoravelmente à destinação de recursos públicos exclusivamente à escola pública, merece destaque a manifestação do professor Jaques Veloso<sup>17</sup>. A partir de sua investigação sobre o salário-educação, tornou público que a arrecadação desta contribuição social, em 1986, era da ordem de 12 bilhões de cruzados, 35% da despesa realizado pelo Ministério da Educação, e que, mais da metade desse valor financiava bolsas de estudo em vez do ensino público (ROCHA, 2015, p. 165).

As revelações causaram grande impacto, seja pelo mérito seja pela necessidade de construção de estratégias para obtenção das informações que, por óbvio, deveriam ser públicas. Evidenciou-se que a mercantilização da educação pelos governos militares não sofreu rupturas ou sequer inflexões no governo da Nova República; antes sustentava-se a indistinção

---

<sup>15</sup> Florestan Fernandes se referia à manifestação de Ailton Krenak na Audiência Pública da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, em 29 de abril de 1987

<sup>16</sup> Entre 7 de abril de 1987, quando tiveram início os trabalhos, e 25 de maio de 1987, data de conclusão das atividades da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes trabalhos, ocorreram 35 reuniões. Nesse período ocorreram oito audiências. Quarenta e duas pessoas se manifestaram (ROCHA, 2015, p. 287-290).

<sup>17</sup> O professor Jaques Veloso se manifestou como representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

entre o público e o privado como característica da cultura política e das práticas do Estado. As ambiguidades presentes no discurso do Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, na Subcomissão demonstravam-no de modo inescapável. Declarando-se liberal, defendia o ensino livre à iniciativa particular, vedada a transferência de recursos públicos às entidades com fins lucrativos. Todavia, retomava as formulações dos textos constitucionais de 1946, 1967 e da Emenda Constitucional de 1969, que previam a gratuidade apenas para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos e efetivo aproveitamento, induzindo que os níveis ulteriores à educação obrigatória, segundo ele de 7 a 14 anos, fossem prioritariamente oferecidos pelo setor privado, devendo o Estado atender aos “carentes” por meio de bolsas de estudo.

As operações políticas que pretendiam perpetuar o Estado como articulador das orientações liberais se entrecruzam com os discursos que promoviam o deslizamento semântico entre o público e privado. Foi o caso da manifestação da Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (BRASIL, 1988b, p. 291), que, mobilizando um sentido ambíguo de humanidade, legitimaria as práticas individuais e associativas realizadas em seu nome e atribuiria ao Estado, de caráter supostamente educador, o papel de reconhecê-las para com elas compartilhar a oferta de educação por meio da transferência de recursos públicos. Tal operação discursiva mostrava-se como fundamento de uma difusa pluralidade social que, portadora de ideais de humanismo, faria frente a um imaginado Estado absoluto – o qual supostamente competiria com a família no que diz respeito ao poder de educar. Sem permitir a explicitação de intencionalidades ou antinomias, o discurso fixa verdades que amparam a condição intercambiável de significados em benefício da luta política pelo acesso aos fundos públicos (ROCHA, 2015, p. 174-7).

Outras propostas estavam enfeixadas nos discursos liberais, notadamente aquelas que identificavam descentralização e municipalização da educação como marca das relações federativas, fazendo crer que os municípios deveriam assumir mais responsabilidades na oferta da educação, devendo para tanto receber mais recursos. A orientação apresentada como válida era a de que a municipalização aproximaria os

cidadãos de comunidades locais de contornos pouco nítidos, aproximando os municípios do poder<sup>18</sup>. A desconsideração das relações de clientela, das transações entre poder econômico e o poder público, das relações de mando e obediência, das desigualdades regionais e sociais, da presença de várias formas de violência, marca de relações societárias em termos históricos no Brasil, favoreciam a tese da municipalização, tendo como horizonte próximo a redução da participação do Estado no financiamento das políticas públicas e permitindo que os setores privados tivessem melhores condições de exercer pressão sobre os executivos e parlamentos locais, já que distantes e protegidos do controle mais efetivo e reconhecível do Estado Nacional (ROCHA, 2015, p. 169-173).

Quando teve início a discussão do anteprojeto do texto de educação, ainda inconcluso, apresentado pelo relator, senador João Calmon, as contradições manifestas nos debates da Subcomissão se expressaram de maneira indubitável. As propostas que ampliavam direitos estavam mescladas com distintas formas de deslocamento dos recursos públicos materializando vetores ideológicos do liberalismo. Florestan demonstrou o quanto o relatório abrigava diferentes aspectos das propostas do governo Sarney, a maioria das quais era coincidente com os interesses dos setores privatistas, sem traduzir e dignificar o trabalho intenso e rico da Subcomissão. Na sessão de 14 de maio, ao afirmar que o relator João Calmon se apresentava mais como instrumento do Governo do que do processo vivido no âmbito da Subcomissão, Florestan identificou que a crise do PMDB estaria esmagando a Assembleia Nacional Constituinte, quase antevendo a situação desencadeada pela formação do chamado “Centrão” e sua conduta em relação ao regimento interno<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Ver a esse respeito as manifestações de Gilda Poli Loures, representando o Conselho Nacional de Secretários em 23 de abril de 1987, do presidente do Conselho Federal de Educação, Fernando Fonseca (BRASIL, 1988b, p. 81-83).

<sup>19</sup> O Movimento autodenominado Centrão foi um bloco suprapartidário, de centro-direita, de perfil conservador, contrário à democracia participativa, que se constituiu para defender as propostas do governo Sarney em contraposição ao projeto apresentado pela Comissão de Sistematização. Entre as questões controversas, estavam o tempo do mandato presidencial e da forma de governo. De acordo com o Regimento em vigência, ao longo do ano de 1987, a maioria dos parlamentares ligados à Aliança Democrática não teria condições de alterar o projeto apresentado por Cabral, que previa quatro anos de mandato para Sarney e a adoção do parlamentarismo entre outras questões. Visando a combater o que chamavam a “tirania das minorias”, propuseram alterações regimentais, por meio de uma resolução, aprovadas em 3 de dezembro de 1987. A partir da mudança regimental, para que um texto destacado fosse mantido seria necessária maioria absoluta. Tratava-se de deslocar

Os debates que se realizaram na Subcomissão nas sessões seguintes<sup>20</sup> se desenvolveram a partir do anteprojeto apresentado pelo relator João Calmon (BRASIL, 1987c). Marcadamente, este previa a expansão do direito à educação, a ampliação da vinculação de recursos assegurada a liberdade da iniciativa privada de atuar na área educacional, tendo para isso acesso aos recursos públicos.

O dever do estado deveria garantir o ensino fundamental (regular ou supletivo), sendo o ensino fundamental regular, obrigatório e se constituindo em direito público subjetivo, gratuito com duração de oito anos; além de garantir oferta de vagas em creches e pré-escolas, e atendimento oficializado e gratuito às pessoas com deficiência.

O texto previa ainda que os estados e o Distrito Federal organizariam seus sistemas de ensino e que a União teria papel supletivo na oferta do ensino em todo país, a exemplo do que previa a Constituição de 1967 de 1969<sup>21</sup> – ressaltando-se que, nas duas constituições dos governos militares, tal caráter supletivo estava restrito aos limites das deficiências locais.

O relator ampliou a perspectiva de vinculação de recursos da União de 13% para 18%,<sup>22</sup> e dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, em no mínimo 25% da receita resultante de impostos, inclusive provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, devendo ser excluídos desses valores o auxílio-suplementar aos educandos.

Contudo, tal ampliação se combinava com três artigos que, relacionados, favoreciam a transferência de recursos públicos para o setor privado. O primeiro se referia à liberdade do ensino à livre iniciativa; o

---

para o plenário e para o Colégio de Líderes a negociação das principais questões a serem tratadas. Em função dessa manobra regimental, foram aprovados o regime presidencialista, o mandato presidencial de cinco anos, e rejeitadas várias propostas voltadas a realização ou ampliação de direitos (MUNHOZ, 2011).

<sup>20</sup> Referimo-nos às sessões de 18 e 20 de maio de 1987, quando ocorreram as discussões do anteprojeto apresentado pelo senador João Calmon, e a sessão de 25 de maio do mesmo, ano na qual foi apresentada a redação final do projeto.

<sup>21</sup> Conforme, respectivamente os artigos 169 da Constituição de 1967 e 177 da Emenda Constitucional nº 1 de 1969 (BRASIL, 1969).

<sup>22</sup> A proposta de vinculação de 13% da receita tributária pela União e 25% no mínimo pelos Estados, Distrito Federal e Municípios foi defendida por várias entidades, entre as quais o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito no documento intitulado Proposta Educacional para a Constituição (BRASIL, 1988a, p. 243).

segundo dizia respeito à regulamentação da transferência de recursos públicos para o setor privado e o terceiro fazia referência a uma contribuição tributária cujas características eram semelhantes às do salário-educação.

João Calmon, o relator, defendia o texto mobilizando na Subcomissão uma espécie de temor projetivo em torno do risco de que os que chamou de inimigos da educação pudessem destruir a vinculação. Melhor explicando: o aumento da vinculação se constituía em recurso para atender à rede pública e privada.

Evocando a luta em defesa da escola pública nas décadas de 1950 e 1960 e as derrotas na elaboração da LDB de 1961, Florestan referiu-se novamente ao relatório<sup>23</sup>. Ao reconhecer o entrelaçamento entre as lutas de sua vida e as dinâmicas da sociedade brasileira, afirmou:

Foi doloroso para mim encontrar, dentro do relatório, essa muralha, uma muralha que vai nos jogar num precipício se não soubermos nos entender aqui e chegarmos a um entendimento comum de natureza republicana, efetivamente democrático na sua substância e que permita entender que se é preciso resguardar os recursos públicos dos chamados mercadores de ensino, é preciso resguardar os recursos públicos em todos os outros fins, destinando-os à criação do sistema público de ensino [...] capaz de levar a todos os pontos, a todos os cantos do Brasil, o ensino fundamental, novas oportunidades educacionais para todos, e fazer a revolução educacional e cultural a partir da escola. (BRASIL, 1988b, p. 470).

Quando da apresentação de novo anteprojeto pelo relator senador João Calmon, em 18 de maio de 1987, Florestan retomaria a questão do público e do privado, não deixando espaço para ambiguidades que fortalecessem a identificação semântica entre o que se configura como substantivamente distinto: os interesses públicos e os privados; o Estado e o mercado; os direitos e os privilégios. Dizia ele:

Agora, o ponto mais importante para mim era o que dizia respeito à iniciativa privada. Não estou envolvido numa cruzada contra a iniciativa privada, não sou inimigo da escola, seja ela leiga ou

---

<sup>23</sup> 28ª Reunião da Subcomissão ocorrida em 15 de maio de 1987.

confessional [...]. Estou envolvido numa cruzada diferente, de que os recursos públicos sejam investidos, não prioritariamente, mas exclusivamente no sistema público de ensino e isso porque, de uma lado a empresa de ensino, enquanto operação industrial e mercantil, como se qualifica no passado, ela própria deve prover os lucros da sua dinâmica interna e é lamentável, que no Brasil, o Ministério da Educação tenha intervido, de uma forma reiterada, no sentido de impedir que essa dinâmica funcione adequadamente. (BRASIL, 1988b, p. 493).

A crítica fundamental se referia ao processo de mercantilização levado a cabo pelo MEC por meio de bolsas de estudo.

Então, o Ministério da Educação não deveria fazer gentileza com o chapéu dos outros: quem escolhe uma escola privada para seus filhos, uma escola-pagamento, está sujeito a pagar o valor daquele ensino [...]. O Ministério da Educação jamais deveria ter feito isso; se ele reconhece a liberdade de existência do ensino privado, ele deve reconhecer que o ensino privado tem que seguir critérios próprios e determinação do seu valor intrínseco. (BRASIL, 1988b, p. 493).

Também a transferência de recursos públicos para instituições de ensino confessionais foi fortemente criticada por ele pelas mesmas razões. A opacidade das operações de deslocamento de fundos públicos para o setor privado e a contradição interna do discurso liberal se tornavam evidentes. A defesa da livre concorrência se confundia com a liberdade dos entes privados de disputar as políticas do Estado e os recursos sob seu controle.

Completa essa abordagem a preocupação expressa por Florestan com a municipalização que, em face da heterogeneidade dos municípios brasileiros, iria se tornar uma definição perigosa no que se refere à garantia da oferta de educação pública (BRASIL, 1988b, p. 564).

Orientavam as concepções defendidas por Florestan os objetivos a serem estabelecidos para a educação. Realizando a crítica à repetição mecânica de definições constitucionais anteriores, destaca que algumas



delas poderiam ser definidas como jusnaturalistas e, portanto, indevidas para um texto constitucional. Por outro lado, distingue democracia e igualdade para demonstrar que as definições não poderiam ser tomadas como sinônimos, posto que a solidariedade humana estaria sujeita a várias limitações, e o bem comum não ultrapassaria a condição de uma proclamação ideológica, em particular, difundida pela igreja católica.

O texto por ele indicado pretendia assegurar a igualdade de direitos por meio da igualdade de oportunidades. A educação deveria ser considerada um direito fundamental, universal e inalienável, garantido pelo Estado, visando ao desenvolvimento da personalidade humana, não só “de quem pode, de quem é rico, mas a personalidade humana daquele que é oprimido e excluído”, de modo que a escola não deveria subalternizar as classes por meio da ideologia de um setor dominante (BRASIL, 1988b, p. 526). Estava em questão a relação entre educação e a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo capitalismo voltada para conquistar uma sociedade mais justa e igualitária como objetivo estratégico. Considerando o trabalho como valor maior em qualquer sociedade, por meio do qual o homem mudou a natureza, criou a cultura e deu origem à história, Florestan propôs que as aptidões para sua realização se constituíssem em um dos objetivos da educação. Também indicava, como um dos objetivos da educação, a formação de uma consciência crítica das condições de existência e a preparação para vida em uma sociedade democrática.<sup>24</sup>

Malgrado ser aprovado pela Subcomissão, o relatório que previa, no artigo 7º, a proibição de repasse de verbas públicas para criação e manutenção de entidades de ensino particular<sup>25</sup> (BRASIL, 1988b, p. 565), a discussão foi recuperada por João Calmon quando tiveram início os debates na Comissão VIII. Retomava então a iniciativa de negociação com os setores privatistas, explorando a diferença entre o artigo 7º e o artigo 11º, que se referia à destinação de verbas públicas para o ensino em

---

<sup>24</sup> O texto da Emenda 800019-1 era o seguinte: “Art. 1º - Educação, direito fundamental, universal e inalienável, é dever do Estado e será promovida, visando ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, a aquisição de aptidões para o trabalho, a formação de uma consciência social crítica e a preparação para a vida em uma sociedade democrática” (BRASIL, 1987b, p. 8).

<sup>25</sup> A redação do art. 7º do anteprojeto aprovado na Subcomissão era a seguinte: “O ensino é livre a iniciativa privada, observadas as disposições legais, sendo proibido o repasse de verbas públicas para criação e manutenção de entidades de ensino particular”.

geral, não apenas ao ensino público. No transcorrer do debate, o relator da Comissão VIII, Artur da Távola (PMDB-RJ) incorporou as formulações defendidas por João Calmon.

O relator elaborou dois substitutivos que tinham o acordo da chamada centro-direita, mas terminaram por serem rejeitados pelos parlamentares identificados com a chamada centro-esquerda. Rejeitados pela Comissão VIII, ambos foram encaminhados à Comissão de Sistematização, junto com as emendas que a maioria do plenário se recusou a examinar<sup>26</sup>.

Sob a forte e opaca pressão da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEM) – e sem a ampla participação social verificada na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes –, estabeleceu-se uma aliança entre os constituintes ligados às empresas de comunicação, de ensino e aos evangélicos visando a constituir maioria na Comissão VIII que, todavia, conclui seus trabalhos sem lograr a aprovação dos substitutivos propostos pelo relator. O material produzido foi enviado à Comissão de Sistematização com uma carta, subscrita por 37 dos seus membros, retomando representações que evocam o direito de as crianças carentes terem acesso ao que apresentam como excelência da escola privada a partir de uma sequência de simplificações, entre as quais consta a suposta recusa da elitização da escola brasileira, que estaria materializada na escola para ricos e escola para pobres.

Os dissensos se tornariam mais intensos na Comissão de Sistematização.<sup>27</sup> Florestan se manifestaria na sessão de 24 de junho, quatro dias antes da discussão do anteprojeto do relator. Falando em seu nome e do PT, fazia referência às notícias que indicavam que a exclusividade de recursos públicos para escola pública teria sido eliminada. Uma vez mais se manifestava sobre a impossibilidade de um grande futuro para o país caso o analfabetismo e a evasão escolar não fossem superados e as camadas pobres não tivessem acesso ao então ensino de 2º e 3º graus. Anunciava que a Assembleia Constituinte tinha falhado em sua principal missão de

---

<sup>26</sup> O Segundo substitutivo do relator foi apresentado e discutido em sessão de 11 de junho 1987. O primeiro substitutivo foi retomado e discutido em 13 de junho de 1987.

<sup>27</sup> A Comissão teve como presidente o senador Afonso Arinos de Melo Franco (PFL-RJ) e como relator o deputado Bernardo Cabral (PMDB-AM).

revitalizar o sistema público e amparar uma revolução democrática, no contexto de um amplo processo de revolução educacional.

No contexto da apresentação de emendas que pleiteavam a destinação de recursos públicos para instituições privadas, Florestan apresentou emenda que recolocava a questão dos fundos públicos para a escola pública. O discurso de Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), para se manifestar de forma contrária, deslocava a educação do campo dos direitos para o dos serviços, expressão que teria o atributo de igualar o que é público e privado e justificar a repartição de recursos entre instituições.

No contexto dos trabalhos da Comissão, teve origem o autodenominado Centrão, o bloco suprapartidário apoiado pelo governo, que expressava as contradições da Aliança Democrática, no contexto dos efeitos de uma profunda crise do Estado que marcou a transição democrática. Os prazos para conclusão da Comissão de Sistematização não foram cumpridos até a aprovação do novo Regimento, em 3 de dezembro de 1987<sup>28</sup>; após isso, a Comissão de Sistematização deixou de existir e seria substituída pela figura do relator geral, ficando a redação final sob responsabilidade de uma comissão específica (ROCHA, 2015, p. 222).

O Centrão apresentou um projeto alternativo de constituição visando a substituir o Projeto A da Comissão de Sistematização, que, para Florestan, pouco se distinguiam. Em verdade, para ele, a ação do Centrão estava voltada a proteger interesses econômicos de diferentes setores da burguesia e também interesses particularistas (FERNANDES, 1989, p. 106), mobilizando de forma recorrente elementos das representações de matrizes de pensamento autoritárias que marcaram nossa cultura política e a formação militar. Uma vez mais a ideia de um povo homogêneo que partilha um destino comum amparava os interesses das elites e a desqualificação e deslegitimação das manifestações de diferentes setores da sociedade.

A defesa dos interesses privados da área da educação continuava a ser um dos eixos políticos que articulava o Centrão e se constituiu em

---

<sup>28</sup> O Regimento foi aprovado com 290 votos a favor, 16 contrários e três abstenções, os partidos de esquerda e parte do PMDB se retiraram do Plenário.

vetor da elaboração dos Projetos B e C <sup>29</sup>. No contexto da tramitação do projeto B, Florestan apresentou emenda supressiva do artigo que garantia transferência de recursos para as escolas comunitárias, a qual também foi derrotada. Ele levou até as últimas consequências as proposições das forças sociais que se apresentaram como sujeitos da elaboração na nova carta constitucional, alargando o espaço público e fortalecendo a democracia.

Ao manifestar-se na sessão de 14 de novembro, Florestan recuperava fundamentos filosóficos e práticos do que chamou de pluralismo democrático na Educação, de acordo com os quais, diferentes tipos de escola concorrem para resolver o atendimento das necessidades básicas do ensino. Todavia, apontava que:

Se o Estado tiver de patrocinar todos três tipos de escolas, então, não há razão nenhuma para a existência de um pluralismo. O que existia seria um parasitismo dos tipos de escolas que não forem estatais sobre os recursos públicos, postos à disposição da Educação. (FERNANDES, 1988, p. 112).

Promulgada a Constituição, os princípios estabelecidos reconfiguraram o campo do direito à educação no Brasil, especialmente se comparados às constituições anteriores. O direito à educação (art. 205), concebido como dever do Estado e da família, a ser promovido com a colaboração da sociedade se traduz em três grandes objetivos: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988c).

O texto constitucional se articula em torno de três princípios indissociáveis. O primeiro diz respeito à liberdade. O artigo 206 trata do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; da liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Tal liberdade está associada no texto à gestão democrática da educação. O

---

<sup>29</sup> Funcionando sob as regras no novo Regimento interno, o plenário tratou dos projetos B, C e D. O Projeto B foi distribuído em 05 de julho de 1988, a partir do que ocorreu a discussão das emendas. Foi elaborado o Projeto C, distribuído pela Comissão de Redação em 15.09. Feitas as emendas, a discussão em plenário se desenvolveu entre 19 a 21 de setembro. Nova versão foi materializada no projeto D, apresentado em 21 de setembro foi discutido e votado em Plenário em 22 de setembro com votação global. Em 5 de outubro, ocorreu a promulgação e publicação da Constituição.

segundo se refere ao papel do Estado na determinação de gratuidade e na garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206), assegurada a liberdade do ensino à iniciativa privada mediante cumprimento de normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação do Poder Público (art. 209). O terceiro se refere à ascendência da qualidade da educação à condição de direito expresso nas definições relativas à valorização dos profissionais, por meio da garantia de piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, garantido regime jurídico único para instituições mantidas pela União (art. 206).

O dever do Estado para com a educação é previsto a partir de um conjunto de determinações: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria, tornando-se direito público subjetivo<sup>30</sup>; educação de jovens e adultos; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208). Pela primeira, a Constituição tratava de todos os níveis e modalidades de ensino apontando para a configuração da educação básica como direito (CURY, 2008).

Observe-se que a determinação da obrigatoriedade autoaplicável ou as obrigações projetadas a partir da perspectiva de progressividade, associada às competências estabelecidas para os entes federados a serem organizadas em regime de colaboração<sup>31</sup>, atribuíam sentido à definição de realização plurianual do Plano Nacional de Educação que, integrando as iniciativas do poder público, deveria conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do

---

<sup>30</sup> O Direito Público Subjetivo é uma faculdade, incorporada à esfera jurídica do sujeito em face da determinação normativa do direito objetivo. Trata-se de um instrumento jurídico institucional capaz de tornar efetivo o direito na perspectiva de democratização do acesso à educação (CURY, 2005, p. 20).

<sup>31</sup> De acordo com o artigo 211, à União competiria organizar e financiar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, bem como prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória; aos Municípios caberia a responsabilidade de atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. Note-se que tal prioridade, embora favorecesse a municipalização, não a tornava impositiva como pretendiam muitos dos constituintes representantes do espectro de centro-direita.

ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Associados à retomada do planejamento da política educacional, os direitos e responsabilidades assim configurados circunscreviam a movimentação e a destinação dos fundos públicos. A vinculação da receita de impostos e transferências – União 18% e Estados, Distrito Federal e Municípios, 25%, no mínimo (artigo 212) – estava associada às determinações do artigo 213, destinação de recursos às escolas públicas, às escolas confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos e à destinação de bolsas ao ensino fundamental e médio, apenas quando demonstrada a falta de vagas e ressalvada a obrigatoriedade de o Poder Público investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. Essa configuração era estabelecida em um contexto em que diferentes movimentos sociais formularam políticas diante do Estado e dos constituintes, conferindo à Assembleia singularidade histórica (ROCHA, 2015, p. 229-233).

Por meio das garantias individuais e coletivas, a Constituição armou os de baixo de direitos sociais e colou em suas mãos meios legais de autodefesa e contra-ataque. O nó da conciliação foi desatado e a luta de classes não permaneceria mais contida (FERNANDES, 2014, p. 289). Apoiados na Carta Constitucional, esses sujeitos sociais seguiriam tornando a luta pelo direito à educação e pelos fundos públicos em uma questão nacional e democrática de primeira grandeza nas décadas seguintes.

Florestan, um militante incansável, nos dizeres de Antonio Cândido (*apud* MARTINEZ, 1998, p. 37), sabia que a eles caberia seguir abrindo os circuitos da história.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- BRASIL. *Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964*. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1964]. Disponível em: [tinyurl.com/y65b5342](http://tinyurl.com/y65b5342). Acesso em: 30 nov. 2020.

- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969*. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: [tinyurl.com/y5y8lqat](https://tinyurl.com/y5y8lqat). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [tinyurl.com/yygoyqjd](https://tinyurl.com/yygoyqjd). Acesso em 30 nov. 2020.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Anteprojeto Constitucional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 123, n. 185, p. 1-61, 26 set. 1986. Seção 1, Suplemento Especial. Disponível em: [tinyurl.com/y424fbck](https://tinyurl.com/y424fbck). Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Ata da 48ª Sessão da Assembleia Nacional Constituinte, em 9 de abril de 1987. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, ano I, n. 43, 10. abr. 1987a. Disponível em: <https://tinyurl.com/42xjblk27>. Acesso em: 28 out. 2021.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Emendas oferecidas à VIII - Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência de Tecnologia e da Comunicação*. v. 201. Brasília, DF: Senado Federal, 1987b. Disponível em: [tinyurl.com/y3n37a3j](https://tinyurl.com/y3n37a3j). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. *Anteprojeto do relator da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes*: v. 207. Brasília, DF: Senado Federal, 1987c. Disponível em: [tinyurl.com/y3zalyc3](https://tinyurl.com/y3zalyc3). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência de Tecnologia e da Comunicação. *Atas das reuniões*: anais da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988a. Disponível em: [tinyurl.com/yxphayxf](https://tinyurl.com/yxphayxf). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes. *Atas das reuniões*: anais da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988b. Disponível em: [tinyurl.com/yypeonev](https://tinyurl.com/yypeonev). Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988c]. Disponível em: [tinyurl.com/sp2tt6](https://tinyurl.com/sp2tt6). Acesso em: 18 jan. 2021.
- CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico?* Porto: Porto Editora, 2005.
- CASTRO, Marta Luz Sisson de. A educação na América Latina: antigos dilemas em novo contexto. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 182-188, maio/ago. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez, 1993.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4. 1986, Goiânia. Carta de Goiânia. *Educação & Sociedade*, ano VIII, n. 25, dez. 1986, p. 1-5.

- COUTO E SILVA, Golbery do. *Conjuntura política nacional: o poder executivo e a geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.
- COMPROMISSO com a nação brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 8 ago. 1984. Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/1984/08/08/2//4203264>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-80.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FAORO, Raymundo. *A democracia traída: entrevistas*. São Paulo: Editora Globo, 2008.
- FARENZENA, Nalú. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. *Textura*, Canoas, v. 19, n. 40, p. 139-157, maio/ago. 2017.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FERNANDES, Florestan. *O processo constituinte*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.
- FERNANDES, Florestan. *A Constituição inacabada: vias históricas e significado político*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *A força do argumento*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *Florestan Fernandes na Constituinte: leituras para a reforma política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2014.
- FURTADO, Celso. *Ensaio sobre cultura e o Ministério da Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- GEISEL, Ernesto. *Discurso no Palácio do Planalto aos governadores eleitos*. Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1975. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx8htz5p>. Acesso em: 28 out. 2021.



HIRSCHMAN, Albert O. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 195-239.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 25-33, 1996.

MARTINEZ, Paulo H. *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo; Centro Universitário Maria Antonia/USP, 1998.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MUNHOZ, Sara Regina. A atuação do Centrão na Assembléia Nacional Constituinte de 1987/1988: dilemas e contradições. *Revista Política Hoje*, Recife, v. 20, n. 1, p. 343-394, 2011.

ROCHA, Maria Selma de Moraes. *Uma constituinte salgada e molhada: o direito à educação como questão nacional (1985-1988)*. 2015. 309 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARNEY, José. *Mensagem no. 48, de 1985-CN (no. 330/85, na origem), de 28 de junho de 1985*. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1985. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/emenda.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOARES, Guido Fernando Silva. Estudos de Direito Comparado (I): o que é a “Common Law”, em particular, a dos EUA. *Revista da Faculdade de Direito (USP)*, São Paulo, v. 92, p. 163-198, 1997.

SOBOUL, Albert. *História da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. Carta aos brasileiros. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 72, n. 2, p. 411-425, 1977.

ZANETIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. *Revista Adusp*, São Paulo, n. 36, p. 6-14, jan. 2006.