

# EM DEFESA DA ESCOLA

---

pedagogias da educação pública  
na disputa pela democracia

Jaqueline Moll  
Maria Carmem Silveira Barbosa  
(Organizadoras)



*Editora Sulina*

Copyright © Autores, 2022

Capa:

Projeto gráfico e editoração: CloSbardelotto/Fosforográfico

Revisão:

Editor: Luis Antonio Paim Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Responsável: Denise Mari de Andrade Souza CRB 10/960

---

---

Outubro/2022

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

# O EMPAREDAMENTO SOCIAL NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE FLORESTAN FERNANDES

*Paulo Henrique Fernandes Silveira*<sup>1</sup>

“Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, acumulando pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça”  
(Cruz e Sousa, “O emparedado”, p. 632).

## Introdução

Esse texto foi inspirado no ensaio “Lições da militância”, no qual Maria Helena Patto (2000) discorre sobre o percurso educacional de Florestan Fernandes desde suas primeiras experiências escolares. O sociólogo teve uma origem humilde, foi educado por uma mãe solteira, a dona Maria Fernandes, uma imigrante portuguesa analfabeta que ganhava a vida na cidade de São Paulo trabalhando como empregada doméstica e lavadeira. Com o auxílio da pesquisadora Adriana Salvitti, em seu ensaio, Patto destaca as experiências educacionais que levaram Florestan a se transformar num militante da escola pública. Patto analisa a curta passagem de Florestan pelo ensino primário num grupo escolar da capital paulista. Essa evasão poderia ser compreendida como uma experiência de fracasso escolar nos meios populares.

Em *A produção do fracasso escolar*, Patto (1999) faz um estudo amplo e rigoroso sobre a comunidade, as famílias, as professoras e professores, e as alunas e alunos de uma escola pública na cidade de São Paulo. Diferente de Bourdieu (2007), que foca sua pesquisa sobre esse mesmo tema em dados estatísticos, Patto e seu grupo de pesquisa formado por Denise Trento, Ianni

---

<sup>1</sup> Professor, pesquisador e orientador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pesquisador do grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Email: paulo.henrique.fernandes@usp.br

Scarcelli e Sandra Sawaya trabalham com as palavras das pessoas envolvidas na experiência educacional. Essa perspectiva também está presente no ensaio de Patto (2000) sobre as experiências educacionais de Florestan. No entanto, o tema desse ensaio não é a produção do fracasso escolar, como também não é a possibilidade do sucesso em condições adversas, como faz Bernard Lahire (1997), numa de suas pesquisas. Percorrendo alguns textos biográficos de Florestan, o ensaio apresenta a formação do intelectual militante a partir do contexto social e político que marca sua curta trajetória escolar.

Ao analisar as condições sociais em que estava inserido até a sua adolescência, Florestan (1977) evoca a questão do emparedamento. Essa questão apareceu nas reflexões de José Correia Leite, um dos militantes do movimento negro que contribuiu, nos anos 50, para a pesquisa de Roger Bastide e de Florestan (1955) sobre a condição do negro em São Paulo. Segundo Leite, a ascensão social do negro é estruturalmente impedida por um emparedamento racial (Leite; Moreira, 2014). No livro *A poesia afro-brasileira*, Roger Bastide (1944) já havia formulado essa questão, ao discorrer sobre o poema “O emparedado”, de Cruz e Sousa. Num texto em que analisa suas duras experiências na infância e na juventude, Florestan (1980) afirma também ter vivido uma forma de emparedamento social.

As interpretações de Florestan sobre o emparedamento racial influenciaram a pesquisa pioneira de Neusa Santos Souza (1983): *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Seguindo uma ideia que Florestan desenvolve em seus trabalhos, Neusa Souza sustenta que o emparedamento racial é mais complexo e restritivo que o emparedamento social. Todavia, algumas barreiras são comuns a todas as pessoas oriundas dos meios populares. Numa pesquisa recente, Torquato Rodrigo Silva (2009) analisa as barreiras atuais que jovens das favelas e pessoas em situação de rua enfrentam para ter acesso à educação.

Assim como fizeram Souza (1983), Patto (1999), Lahire (1997) e Silva (2009), pretendo discorrer sobre o emparedamento a partir dos testemunhos de quem enfrentou essa experiência social e subjetiva. Desse modo, minhas análises se seguirão às palavras de Florestan sobre o seu percurso educacional. Pela leitura cuidadosa e sensível de Haroldo Ceravolo Sereza (2005), o sociólogo compreende sua própria história de vida como uma rara oportunidade de integração de alguém do lumpemproletariado na dura e injusta sociedade de classes.

## Primeiros trabalhos e amizades da infância

Florestan analisa suas experiências educacionais em ensaios e em entrevistas. Seu texto mais detalhado sobre o tema tem como título “Em busca de uma sociologia crítica e militante”, publicado em 1977, no livro *A sociologia no Brasil*. Excertos desse texto foram republicados, em 1994, pela revista *Estudos Avançados*, com o título “Ciências sociais na ótica do intelectual militante”. A entrevista mais extensa que trata da sua formação tem o título “Florestan Fernandes: a pessoa e o político”. Publicada na revista *Escrita Ensaio*, em 1980, essa entrevista foi republicada no site da Adunicamp, em 2019, com o acréscimo de notas explicativas (Silveira, 2019).

Começo a exposição e a análise dos testemunhos de Florestan com algumas passagens sobre sua infância pobre, vivendo com sua mãe, nas regiões da Bela Vista, do Brás e do Cambuci, na cidade de São Paulo. Ainda menino, Florestan precisou trabalhar para contribuir com a renda familiar:

Aos seis anos de idade me iniciei na vida prática. Meu primeiro trabalho foi limpar a roupa dos clientes de uma barbearia, que ficava na Major Quedinho. [...] Sempre fui muito anêmico, mas, apesar de anêmico, era uma criança bonitinha, os fregueses se engraçavam, davam 400 réis, 200 réis, o que era muito dinheiro no fim do dia. Daí passei para vários outros tipos de trabalho, tudo de modo muito ocasional. Trabalhei num açougue, em alfaiataria. Depois descobri que o que dava mais dinheiro, para uma criança como eu, era engraxar sapatos (Fernandes, 1980, p. 11).

Em seu ensaio biográfico, Florestan (1977) faz uma interpretação sociológica dessa iniciação profissional na infância:

Fazendo o que me via forçado a fazer também era compelido a uma constante busca para vencer uma condição em que o *lumpemproletariado* (e não o operário) definia os limites ou as fronteiras do que não era ‘gente’. Antes de estudar esse processo na pesquisa sobre o negro, vivi-o em todos os matizes e magnitudes (Fernandes, 1977, p. 143).

Essa interpretação foi incorporada por Neusa Santos Souza: “o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente” (1983, p. 21). Mesmo não impondo legalmente uma segregação territorial, o Brasil criou outras formas de segregações simbólicas, econômicas e políticas. Segundo Florestan (1977), criou-se uma distinção entre as pessoas que são ou não consideradas

cidadãs, mais ainda, uma distinção entre as que são ou não compreendidas e respeitadas como gente. No caso das negras e dos negros, pontua Neusa Santos, o tornar-se gente a partir da ascensão social implica na determinação de assemelhar-se ao branco:

Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro (Souza, 1983, p. 22).

Em seus testemunhos, Florestan apresenta a São Paulo dos anos 20 e 30 como uma cidade segregada. É como se houvesse dois mundos: o das pessoas endinheiradas e urbanizadas e o das pessoas pobres e com uma cultura de *folk* (Fernandes, 1979). Assim eram seus colegas de trabalho, meninos que partilhavam com Florestan a mesma necessidade de ganhar a vida sem muita instrução:

Todos éramos rústicos e desenraizados, mesmo os que procediam do interior do Estado de São Paulo, e todos estávamos aprendendo a viver na cidade, mesmo os que, como eu, nasceram dentro de seus marcos e dos seus muros. O código de honra, a mentalidade, a noção de dever e de lealdade, o imperativo da solidariedade, até mesmo a sobrançeria irreduzível dos que ‘estão por baixo’ não provinham da civilização – como gostam de dizer os antropólogos – nem do cosmos urbano e da religião católica. Tudo aquilo fazia parte do que, mais tarde, aprendi ser a ‘cultura do inculto’ e que a cidade ainda não destruíra (Fernandes, 1977, p. 144).

No início, a renda que Florestan obtinha complementava a de sua mãe, depois de um tempo, o menino tornou-se arrimo da sua pequena família. Uma das consequências dessa atividade profissional foi o súbito processo de adultização:

Eu ficava um pouco isolado, como trabalhava muito e ficava muito tempo fora de casa, não podia ter uma vida de criança. A minha vida era de um adulto, muito prematura, portanto, o que realmente me faltou foi a socialização infantil. [...] Minha experiência adulta se antecipou tanto no nível prático como no nível intelectual (Fernandes, 1980, p. 12).

Nas palavras de Florestan (1980), a cidade foi de fato a sua escola. Nas ruas ele aprendeu ofícios e estabeleceu laços de companheirismo, com outras crianças e com adultos que lhe ajudaram. Experiência semelhante é relatada por Torquato Silva (2009), que também trabalhou como engraxate na infância. Além da curiosidade para aprender, Florestan estava sempre disponível para estabelecer novas relações:

Dei-me conta quão grande e complexo era o mundo, e que nada me forçava a encerrar-me no confinamento dos porões, dos cortiços e dos quartos de aluguel em que morava com minha mãe. [...] Se tinha pouco tempo para aproveitar a infância, nem por isso deixava de sofrer o impacto humano da vida nas trocinhas e de ter résteas de luz que vinham pela amizade que se forma através do companheirismo (nos grupos de folguedos, de amigos de vizinhança, dos colegas que se dedicavam ao mesmo mister, como meninos de rua, engraxates, entregadores de carne, biscateiros, aprendizes de alfaiate e por aí afora) (Fernandes, 1977, p. 143).

Um dos testemunhos mais impactantes de Florestan é sobre um amigo engraxate que morreu ainda menino, seu nome era Angelim (Soares, 2021, p. 69). Essa morte denuncia a imensa vulnerabilidade das suas existências:

Como criança, eu tinha pouca ocasião de ter contatos afetivos. Se alguma criança se mostrava aberta à minha amizade, eu me atirava muito profundamente a ela. Mencionei aqui o filho de uma professora, com quem eu brincava, mas era uma coisa superficial. Houve outra amizade profunda, um rapaz que também era engraxate, era um rapaz muito inteligente e sensível. Ele morreu uns dois anos depois que eu o conheci, morreu de tuberculose e de fome. Para nós, não era fácil sobreviver. Era uma vida dura, que parece literatura armada de televisão. Isso acontecia frequentemente, as pessoas caíam no caminho (Fernandes, 1980, p. 15).

## Curso primário

Em sua curta experiência escolar, Florestan fez alguns anos do curso primário no Grupo Escolar Maria José, localizado no bairro da Bela Vista (Fernandes, 1977). No início do século XX, os grupos escolares tinham como um dos seus projetos propagar a disciplina e os hábitos de higiene entre as crianças dos meios populares (Silveira, 2019). A direção e o corpo docente se utilizavam de severas repreensões e castigos para cobrar a assiduidade nas

aulas e o respeito às normas. Em seu trabalho, Maria Helena Patto investiga as práticas implantadas na Maria José:

Segundo relato de ex-alunos que a frequentaram nos anos 10, ‘os professores eram extremamente respeitados, apesar de exigentes e de bater nos educandos com réguas e até com taco de bilhar. A qualquer indisciplina eram trancados em um quarto escuro, provavelmente a sala de ciências, onde havia um esqueleto.’ (Centenário da Escola ‘Maria José’: 1895-1995). As crianças mais carentes recebiam sopa e agasalho, mas havia alunos que vinham com os sapatos furados, outros que nem sapatos tinham e outros que enfaixavam alternadamente um dos pés para economizar o único par que possuíam. [...] Nos anos trinta, Florestan Fernandes está na lista de meninos matriculados. A experiência escolar deixou-lhe na lembrança cenas de violência, que aproximam a escola, como ele dirá mais tarde, das instituições punitivas e carcerárias. [...] Deixou também a consciência da exclusão e do autoritarismo presentes no cerne da vida escolar (Patto, 2000, p. 121-122).

Apesar da curiosidade intelectual e do apreço pela leitura, Florestan deixou a escola no terceiro ano do primário. Uma das razões para essa evasão escolar foi a frequência com que ele e sua mãe precisavam mudar de casa, isso ocorria toda vez que o valor do aluguel aumentava: “Com o nível de renda que tínhamos e a mobilidade espacial que ele envolvia, a escola primária era um luxo, apesar da existência de grupos escolares gratuitos em vários bairros” (Fernandes, 1977, p. 145). Essa mobilidade espacial das famílias pobres persiste nos dias atuais (Patto, 1999, p. 242).

Pelas análises de Patto, como tantas outras crianças dos meios populares, “Florestan foi filho enjeitado de uma escola pública que ignora as necessidades de seus alunos-trabalhadores” (2000, p. 121). Aluno precoce da escola que encontrou nas ruas, num certo momento, Florestan entra em confronto com a estrutura educacional vigente na escola básica:

Mas, como muitos dos outros, eu era um ‘aluno rebelde’. A escola, de fato, não fazia parte da ‘nossa cultura’ e tolhia as nossas cogitações imediatas. Não só cabulava aulas, uma vez ou outra. Aceitava a violência que minava a nossa cultura de machões em potencial. Como tomava tabuada de outros colegas – e o fazia segundo regras estritas – o resultado é que tinha de ‘acertar contas na rua com muita frequência. O próprio ensino também não nos atraía. Preferíamos,

muito mais, fugir para o Morro dos Ingleses e construir lá um mundo muito mais humano do que os dos nossos lares e da nossa vizinhança, um mundo no qual prevaleciam a nossa vontade e os nossos desejos (Fernandes, 1977, p. 145-146).

Ao analisar a produção do fracasso escolar, Patto argumenta que as diferentes formas de rebeldia das crianças contra as práticas disciplinares visam “conservar ou resgatar a sua condição de sujeitos” (1999, p. 295). Muitas vezes, essa rebeldia tem como consequência a expulsão da criança, como relata Torquato Silva, uma vez que, para a administração escolar: “esse menino não tem jeito” (2009, p. 90).

Sobre a ignorância da escola pública das necessidades das alunas e dos alunos que precisam trabalhar, afirma Silva:

Excluídos das condições mínimas que possibilitam avanços significativos na escolarização, muitos alunos das classes populares abandonam a escola em busca de saberes que possam trazer resultados mais imediatos para sua vida. [...] É de fundamental importância que reflitamos profundamente sobre o quão cruel é essa ordem imposta às crianças das favelas e aos moradores das ruas, visto que essas pessoas trazem consigo valores e expectativas, oriundas da sua socialização, que muitas vezes contrariam as próprias crenças e práticas curriculares da escola (Silva, 2009, p. 94).

Mesmo fora da escola, Florestan não parou de ler e de estudar. As amizades feitas na rua e nos locais de trabalho lhe ajudaram a conseguir muitos e diferentes livros (Fernandes, 1977). O menino que aprendeu a se defender e a ocupar um espaço no mercado informal de trabalho, também aprendeu a construir uma formação ampla e eclética como um autodidata:

No terceiro ano tive de deixar a escola, para dar tempo completo ao trabalho; e só muito mais tarde, com pouco mais de 17 anos, quando podia tomar a decisão por mim mesmo, voltaria aos bancos escolares. Todavia, os professores tinham cumprido comigo o seu ofício, ensinando-me muitos hábitos higiênicos e ideais de vida, que nunca mais abandonei, um certo amor pela leitura e a vontade de ligar minha curiosidade aos livros que caíssem ao alcance da mão (Fernandes, 1977, p. 146).

## Curso de madureza

Tendo abandonado a escola no primário, Florestan só retomaria o ensino formal aos 17 anos, num curso preparatório para os exames de madureza. De caráter supletivo, esses exames eram destinados a adultos que não tinham completado o curso regular (Haddad, 1987). Segundo Florestan, a oportunidade de fazer esse curso somou-se à de conseguir um emprego que lhe permitia ter tempo livre para os estudos:

O toque final dessa preparação *sui generis* foi dado pelo curso de madureza. Enquanto trabalhava no Bar Bidu, na rua Lídero Badaró, instalou-se no sobrado vizinho o ginásio Riachuelo. Os professores iam ao bar tomar lanche, depois das aulas. Eu sempre ficava atento aos fregueses com os quais podia aprender alguma coisa. Cultivei relações com alguns dos professores – os mais comunicativos e assíduos – e obtive uma concessão, através do professor Jair de Azevedo Ribeiro, de fazer os estudos sob pagamento reduzido. Graças a Manoel Lopes de Oliveira Neto, um dos fregueses de que me tornara amigo, arranjei outro emprego (como entregador de amostras do Laboratório Novoterápica); e graças ao apoio de Ivana e José de Castro Manso Preto, ligados à minha falecida madrinha, um pequeno auxílio marginal (que, mais tarde, se tornou de cama e comida permanentes), o *problema do estudo* ficou reduzido à expressão mais simples. Sair do bar e ter uma nova oportunidade, naquela época (1937), era algo notável. [...] O círculo de ferro fora rompido e, com o novo emprego, poderia manter minha mãe e pagar os estudos (Fernandes, 1977, p. 147-148).

O convívio com os estudantes do Riachuelo levou Florestan a pleitear um destino diferente daquele que é imposto aos jovens pobres numa sociedade de classes (Bourdieu, 2007). Ao contrário de outras batalhas pela sobrevivência, que precisou travar sozinho ou com sua mãe, no curso preparatório para os exames de madureza, Florestan encontrou diversos parceiros:

O Riachuelo logo desvendou um mundo novo, em que os professores e as lições não seriam o único eixo. Os estudantes compartilhavam comigo certas dificuldades – não todas. Nenhum possuía origens tão toscas e um desenraizamento tão profundo. Contudo, todos trabalhavam e viam no curso de madureza uma instrumentalidade que eu desconhecia. Todos íamos lá para aprender; os outros, porém, sabiam que abriam caminhos para etapas mais complexas, como chegar ao ensino superior ou a novos empregos. Eu me contentava

com o fruto visível, que podia apanhar com as mãos. Como trabalhávamos durante o dia, obtivemos do diretor, professor Benedito de Oliveira, o maior e talvez o único *educador* que tive a oportunidade de conhecer ao longo de minha vida, a chave do prédio. Lá ficávamos, depois das aulas, até bem tarde, às vezes, depois da meia-noite ou até uma ou duas horas da madrugada. Era uma rotina dura. Para racionalizar a verificação da aprendizagem, uns se convertiam em ‘preparadores’ dos outros (as matérias foram distribuídas ao azar, segundo preferências mal delimitadas; eu mesmo ficava com história natural). [...] As minhas leituras desordenadas adquiriram outra direção e, pela primeira vez, passei a ler os clássicos com afino e a me concentrar sobre a literatura, especialmente a brasileira. Os debates eram, provavelmente, pretensiosos e ingênuos. Eu próprio ouvia mais do que falava. Ainda assim, fui formando plumagem e, aos poucos, alcei voo, curto e incerto, no entanto, por conta própria (Fernandes, 1977, p. 148-149).

Houve uma experiência de autogestão análoga à do movimento secundarista, em 2015, de ocupação das escolas públicas paulistas (Silveira, 2020). No Riachuelo, Florestan conquistou três elementos fundamentais que Lahire destaca nas situações de sucesso escolar nos meios populares: “apoio moral, afetivo e simbólico” (1997, p. 172). Como ocorre com as alunas e os alunos dos atuais cursos pré-vestibulares comunitários (Candau, 2005), Florestan foi acolhido e pôde cultivar sua autoestima:

O Riachuelo converteu-se em um segundo lar, ou melhor, em um ‘lar coletivo’. Tomamos conta do prédio aos sábados pela tarde e durante todo o dia nos domingos. Até banho e nossas festas, domingo à tarde, eram feitos no Riachuelo. Se não era uma comunidade-escola, tínhamos uma escola-comunidade e, sob o seu impulso, a minha imaginação se abriu para além do imediato, do cotidiano e para os ‘grandes problemas’ da literatura, da filosofia e da época; autores de segunda ordem, mas conhecidos, entraram em nossas cogitações. [...] Lançávamo-nos ao debate das ideias com um senso de independência e de ousadia que nos punha ao abrigo das nossas deficiências e, por isso, nos deixava seguir adiante com os recursos intelectuais de que dispúnhamos (Fernandes, 1977, p. 149).

Pela primeira vez, esse filho de uma trabalhadora que não teve acesso à escola, admitiu a possibilidade de ingressar na universidade e se tornar professor:

Há uma socialização pela educação formal. Essa tinha percalços, que foram superados pela nossa fraternidade de estudos e por acasos felizes. Ênio Chiesa, nosso professor de latim, por exemplo, também era candidato aos exames de madureza. Em consequência, tínhamos um professor que era um *companheiro*. [...] Graças à presença do Ênio não só a qualidade de nossa reação e de nossa preparação foi melhor, tivemos um ponto de apoio intelectual para tomarmos decisões mais maduras e mais corretas. Eu próprio, afinal de contas, poderia ter desistido, não fosse o grau de coesão que o nosso grupo adquiriu, graças à nossa fraternidade de estudos, e à orientação direta do Ênio no ‘campo de batalha’. [...] No Riachuelo não só aprendera as matérias dos cursos de madureza e alargara o meu horizonte cultural. Converti-me, gradualmente, em um intelectual. Comecei a pensar seriamente em fazer um curso superior e decidira que seria professor (Fernandes, 1977, p. 152-153).

Após os três anos de curso preparatório, a turma de Florestan prestou os exames de madureza, a maioria dos estudantes do Riachuelo conseguiu ser aprovada. (Fernandes, 1977). Além de passar nos exames que lhe deram o diploma ginásial, Florestan também passou nos exames para habilitação em ciências sociais e políticas, mesmo sem ter feito o pré-universitário, curso correspondente ao ensino médio (Fernandes, 1977). Foi o diretor do Riachuelo, professor Benedito de Oliveira, quem sugeriu a Florestan essa área acadêmica. Numa conversa, o professor comentou: “o Florestan, com esse jeito dele, de uma pessoa que fica observando, refletindo, ele é certamente um reformador social” (Soares, 2021, p. 52).

## Classes pobres

Após a Revolução Industrial, as regiões centrais de Londres e de Paris passaram por rápidas modificações. Os espaços e edifícios pouco valorizados foram ocupados por uma multidão de pessoas pobres. Sobre Londres, comenta Maria Stella Bresciane: “A instabilidade do mercado de trabalho acentua a extrema exploração do trabalhador e força-o a residir no centro da cidade, próximo aos lugares onde sua busca de emprego ocasional se faz possível a cada manhã” (1982, p. 37). Esses temas foram debatidos por diversos historiadores, filósofos e escritores da época. Alguns autores relacionaram a insalubridade das moradias e dos locais públicos à ausência de normas e de educação e a condição frequente de desemprego à preguiça e à vadiagem. As

pessoas pobres foram compreendidas como uma classe perigosa para a sociedade, origem de doenças, mendicância e criminalidade (Bresciane, 1982). Entre os preconceitos cultivados contra essas pessoas estava o da inaptidão para o trabalho formal.

Em seu livro sobre a pobreza na cidade de São Paulo no fim do século XIX e início do XX, Carlos José Ferreira dos Santos (2003), professor e pesquisador indígena do povo Tupinambá, analisa os argumentos do prefeito Washington Luís para acabar com a várzea do Carmo, nas margens do rio Tamanduateí, entre os bairros do Brás, Mooca e Ipiranga. Segundo o prefeito, além de resolver os problemas das inundações e das moléstias provocadas pelos mosquitos, a reestruturação deixaria a área mais limpa, bonita e segura, o que ajudaria a mudar o perfil social das moradoras e moradores (Sousa, 1918). Como bem enfatiza Santos (2003), com essas obras de saneamento e de higienização, o prefeito também pretendia expulsar as lavadeiras e todas as outras pessoas pobres da região, ou seja, as negras, as mamelucas e as caipiras, a quem ele se refere como: promíscuas, vagabundas e perigosas.

O projeto para a várzea do Carmo foi elaborado em 1911, pelo arquiteto francês Joseph-Antoine Bouvard, mas as reformas se estenderam até 1922, quando o arquiteto Francisque Cochet concluiu o parque D. Pedro II (Torres, 1984). O projeto inicial já tecia uma relação entre: a higienização, o embelezamento e a mudança do perfil social das moradoras e moradores da região. A arquitetura de Bouvard reflete a influência da reforma urbana de Paris, entre 1853 e 1870, pelo prefeito Georges-Eugene Haussmann (D'Elboux, 2015). Na interpretação de David Harvey, um dos objetivos da reforma de Haussmann era, justamente, “a expulsão das ‘classes perigosas’ e das habitações e indústrias insalubres do centro da cidade” (2015, p. 154). Nos anos trinta, o plano de canalização e de construção das grandes avenidas de São Paulo retomou esse urbanismo de inspiração haussmanniana. No prefácio para o livro de Prestes Maia (1930) sobre essa questão, o diretor de obras Arthur Saboya anota: “Não só o saneamento do vale e das zonas vizinhas ficou assegurado; desapareceu o perigo da transformação em novas ‘Favelas’ das encostas marginais e do próprio vale” (1930, p. III). Quando morou na rua Santo Antônio, na Bela Vista, Florestan (1995) conheceu uma favela enorme que ficava ao lado da várzea, extinguida nas obras de implantação das avenidas.

A ideologia sobre os perigos das classes pobres foi intensamente disseminada na cidade de São Paulo (Santos, 2003). É como alguém que

fez parte desse grupo social que Florestan analisa suas experiências profissionais:

Os preconceitos contra ‘esse tipo de gente’ atingia tais proporções que, nem com o apoio de Clara Augusta Bresser, irmã de minha madrinha, jamais logrei outra espécie de emprego. O mínimo que se pensava, sobre aquele ‘tipo de gente’, é que éramos ‘ladrões’ ou ‘imprestáveis’! (Fernandes, 1977, p. 148).

Numa entrevista, Florestan comenta que Clara Bresser chegou a pedir a ajuda de um amigo empresário para lhe conseguir um emprego, mas ele não a atendeu (1995). Além das barreiras impostas pela sociedade contra qualquer forma de ascensão social, Florestan não recebeu estímulo da família ou dos amigos para seguir nos estudos:

Quando decidi fazer o curso de madureza, por exemplo, enfrentei a resistência rústica de minha mãe, que achava que eu iria ‘ficar com vergonha dela’, se estudasse; muito pior era a incompreensão e a chacota dos colegas, que ridicularizavam minha propensão pelas leituras e meu apego aos livros dizendo que ia acabar ‘com o miolo mole’, de tanto ler; praticamente me incitavam a não deixar de ser como eles e a cultivar a ignorância como uma virtude ou a servidão como um *estado natural do homem*. Nos bares e restaurantes em que trabalhei, por exemplo, nunca recebi um apoio ou um conselho construtivo de qualquer colega, da minha idade ou mais velho, embora entre os fregueses encontrasse simpatia, quem me desse ou emprestasse livros, e até apoio prático para ir mais longe (Fernandes, 1977, p. 147).

Na expressão do sociólogo, essa condição opressiva foi vivenciada como um “círculo de ferro”. Uma situação análoga a de uma pessoa em desespero que tenta escapar do fundo de um poço:

Eu encarava a realidade através de um espectro simplista, que se mantém viva em minha mente até hoje. Para mim, havia dois tipos de seres humanos e de mundos. Uns viviam dentro do poço e não conseguiam sair dele. Quando tentavam, os que andavam na superfície pisavam em suas mãos, e eles caíam, ou os que estavam lá dentro puxavam-nos para baixo. Não havia um sentimento de ódio contra isso: o fato era aceito como ‘natural’, o preço que muitos tinham de pagar por sua *sina*. De outro lado, contudo, custou-me entender o sentido profundo do comportamento dos que estavam dentro do poço. Somente mais tarde, estudando o negro, é que iria descobrir que não

se tratava de uma demonstração rústica de falta de solidariedade. Era uma forma extrema de amor, de apego humano aos entes queridos. Os que *saíam*, se separavam, eram perdidos. Aos poucos, tornavam-se *outras pessoas*, mudavam-se do bairro e, por fim, deixavam de visitar os amigos e os parentes ou, mesmo, ‘rompiam relações’ com eles. A alternativa consistia em impedir a evasão, o que criava uma forma inelutável de fraqueza – pois o círculo de ferro se fechava a partir de fora e a partir de dentro – pela qual se consolidava um modo brutal de autodefesa do ‘Nós coletivo’ (Fernandes, 1977, p. 150).

Suas experiências de menino que brincava na rua ajudaram Florestan em suas pesquisas sobre o folclore na cidade de São Paulo (1977, p. 143). Os laços de solidariedade que conheceu entre as pessoas pobres fizeram com que ele se identificasse com o povo Tupinambá: “os que não têm nada para dividir repartem com os outros as suas pessoas” (Fernandes, 1977, p. 144; 1989a, p. 85). Sua perseverança para escapar do fundo do poço lhe formou para escutar e compreender as angústias relatadas pelo movimento negro:

Essa situação, por sua vez, voltou à minha observação mais tarde, na pesquisa com Bastide: o tema do ‘emparedamento do negro’. Esse tema foi agitado pelos movimentos de protesto. Muitos não acreditavam nele, especialmente, os brancos. Todavia, antes de investigá-lo em relação aos outros, eu conhecera a realidade que ele evoca bem de perto e muito a fundo (Fernandes, 1977, p. 150-151).

## Conclusões

Em seu percurso educacional, Florestan Fernandes enfrentou inúmeras barreiras para construir as condições da sua ascensão social. Criado por uma mãe solteira, imigrante portuguesa pobre com poucos familiares no Brasil, o sociólogo precisou trabalhar desde criança. As exigências e demandas dessa realidade social pouco se relacionavam com o projeto educacional da escola pública das primeiras décadas do século XX. Com poucos anos de estudo, Florestan deixou o ensino primário para se dedicar exclusivamente ao trabalho. Anos depois, ele conseguiu pagar um curso preparatório para os exames de madureza. Com o apoio de colegas e de professores, Florestan obteve o diploma ginásial e ingressou na Universidade de São Paulo.

Em ensaios e entrevistas, Florestan compreende as barreiras que enfrentou como um emparedamento no qual as pessoas dos meios populares

encontram-se na sociedade de classes. Contra esse emparedamento, Florestan (1989b) defende o acesso sistemático à universidade de todos os grupos sociais historicamente excluídos. Suas experiências de vida marcam suas reflexões e seus posicionamentos como cientista social socialista e como militante da escola pública:

Minha disposição de inconformismo achava fundamento na própria situação de existência. Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta de meus antigos companheiros de infância e juventude. O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época (Fernandes, 1966, p. XIX).

## Referências

BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1944.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora”. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 39-64.

BRESCIANE, Maria Stella. *Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANDAU, Vera. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, José; ALVIM FILHO, Hélcio; COSTA, Renato (orgs.). *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005, p. 46-55. Disponível em: [http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_pre-vestibulares.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_pre-vestibulares.pdf)

D’ELBOUX, Roseli. *Joseph-Antoine Bouvard no Brasil. Os melhoramentos de São Paulo e a criação da Companhia City: ações interligadas*. Tese (Doutorado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16139/tde-27012016-111315/pt-br.php>

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FERNANDES, Florestan. “Em busca de uma sociologia crítica e militante”. In: FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 140-212.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERNANDES, Florestan. “Florestan Fernandes: a pessoa e o político”, *Revista Ensaio*, Ano IV, n. 8, p. 9-39, 1980. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1LTnoaM44kWQ\\_12YiEQRGAjSyynhPqa/view](https://drive.google.com/file/d/1LTnoaM44kWQ_12YiEQRGAjSyynhPqa/view)

FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: HUCITEC/ Editora UNB, 1989a.

FERNANDES, Florestan. A universidade é agreste. In: FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Editora/ Editorial Autores Associados, 1989b, p. 104-112.

FERNANDES, Florestan. Ciências sociais na ótica do intelectual militante, *Estudos Avançados*, v. 8, n. 22, p. 123-138, 1994. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9686>

FERNANDES, Florestan. Transcrição de entrevista concedida por Florestan a Revista Veja em 02.08.1995 (Concedida ao jornalista Paulo Moreira Leite). Arquivo (008705) acessível no *Fundo Florestan Fernandes*. Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos, 1995.

HADDAD, Sérgio. *Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: REDUC/ INEP, 1987. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/acervo-digital/fundo-osmar-favaro/educacao-de-jovens-e-adultos/ensino-supletivo/livros/ensino-supletivo-no-brasil-sergio-haddad/>

HARVEY, David. *Paris, capital da modernidade*. São Paulo: Boitempo, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEITE, José; MOREIRA, Renato. “Movimentos sociais no meio negro”. In: CAMPOS, Antônia. *Interfaces entre sociologia e processo social: a Integração do negro na sociedade de classes e a pesquisa Unesco em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2014, p. 357-384.

MAIA, Francisco Prestes. *Introdução ao estudo de um plano de avenidas para a cidade de São Paulo*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

PATTO, Maria Helena. “Lições de militância”. In: PATTO, Maria Helena, *Mutações do cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP, 2000, p. 119-156.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SABOYA, Arthur. Advertência. In: MAIA, Francisco Prestes. *Introdução ao estudo de um plano de avenidas para a cidade de São Paulo*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930, p. III-V.

SANTOS, Carlos José. *Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza, 1890-1915*. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2003.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. *Florestan: a inteligência militante*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Torquato Rodrigo. Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder: esses meninos não têm jeito? *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 27, p. 87-96, 2009. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/73>

SILVEIRA, Paulo Fernandes. Notas críticas para a reedição da entrevista: “Florestan Fernandes: a pessoa e o político”, *Adunicamp*, p. 1-41, 2019. Disponível em: <https://www.adunicamp.org.br/2019/02/7320-2/>

SILVEIRA, Paulo Fernandes. A autogestão nas escolas ocupadas em Paris [1968] e em São Paulo [2015]. In: GALLO, Sílvia; MENDONÇA, Samuel (orgs.). *A escola: uma questão pública*, v. 1. São Paulo: Parábola, 2020, p. 147-162.

SOARES, Eliane Veras. Primeira entrevista com Florestan Fernandes. In: SOARES, Eliane Veras; COSTA, Diogo Valença (orgs.). *Florestan Fernandes: trajetória, memórias e dilemas do Brasil*. Chapecó: Marxismo 21, 2021, p. 49-75. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1QvjPT9jz7CPEkHRj8RzYtxcYZUk\\_S5uf/view](https://drive.google.com/file/d/1QvjPT9jz7CPEkHRj8RzYtxcYZUk_S5uf/view)

SOUSA, Washington Luís. *Relatório de 1916 apresentado à Câmara Municipal de São Paulo pelo prefeito Dr. Washington Luis Pereira de Sousa*. São Paulo: Casa Vanorden, 1918.

SOUSA, Cruz e. O emparedado. In: *Obras Completas: prosa*. Jaraguá do Sul, Avenida, 2008, p. 609-632. Disponível em: [http://laurojunkes.com.br/site/wp-content/uploads/2016/05/cruz-e-souza-obra-completa-vol.-2\\_prosa\\_completo.pdf](http://laurojunkes.com.br/site/wp-content/uploads/2016/05/cruz-e-souza-obra-completa-vol.-2_prosa_completo.pdf)

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TORRES, Maria Celestina. *O bairro do Brás – história dos bairros de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo – Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal da Cultura, 1984. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo\\_historico/publicacoes/index.php?p=8313](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/publicacoes/index.php?p=8313)