

DIREITO À EDUCAÇÃO SOB O CERCO DO AUTORITARISMO NEOLIBERAL E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES

*Right to education under neoliberal authoritarian surroundings and the issue of teachers'
political training*

*El derecho a la educación en el entorno autoritario neoliberal y la cuestión de la formación
política docente*

Marcia Soares de Alvarenga*
Maria Beatriz Lugão Rios**

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.161-178>

Resumo

Escrito no contexto do XIII Seminário de Formação de professores promovido pela Associação de Formação de Professores (ANFOPE), o artigo tem por objetivo abordar o tema da seção temática “Direito à educação no campo e nas periferias urbanas” em desdobramentos com as disputas de sentidos da formação de professores impulsionados pelas reformas em curso no campo educacional. A partir de sínteses estatísticas nacionais que apontam tendências do número de jovens e adultos jovens que estão sem escola e sem trabalho e de fontes de movimentos sociais que denunciam o fechamento de escolas no campo e nas periferias urbanas, argumenta-se que este fenômeno é expressão da recente crise recente de acumulação do sistema do capital, da ampliação de um ambiente hostil ao aprofundamento do Estado Democrático de Direito. Em especial diálogo com as contribuições de Florestan Fernandes, buscam-se contrapontos às ofensivas antidemocráticas e que interdita o direito à educação, destacando a urgência de retomarmos a agenda da formação política dos professores na perspectiva da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Direito à Educação; Política de Formação de Professores; Movimentos Sociais

Abstract

In the context of the XIII Teacher Training Seminar promoted by the Teacher Training Association (ANFOPE), the article aims to address the theme of the thematic section "Right to education in the countryside and in urban peripheries" in unfolding with the disputes of meanings of the teacher training driven by ongoing reforms in the educational field. Based on national statistical summaries that point to trends in the number of young people and young adults who are out of school and out of work, and from sources of social movements that denounce the closing of schools in the countryside and in urban peripheries, it is argued that this phenomenon is an expression of from the recent crisis of accumulation of the capital system, from the expansion of a hostile environment to the deepening of the Democratic Rule of Law. In particular a dialogue with the contributions of Florestan Fernandes, counterpoints are sought to the anti-democratic offensives that interdict the right to education, highlighting the urgency of resuming the agenda of political training of teachers from the perspective of the working class.

Keywords: Right to Education; Teacher Training Policy; Social Movements

Resumen

En el contexto del XIII Seminario de Formación Docente promovido por la Asociación de Formación Docente (ANFOPE), el artículo tiene como objetivo abordar el tema del bloque temático "Derecho a la educación en el campo y en las periferias urbanas" en el desenvolvimiento con las disputas de sentidos de la formación docente impulsada por las reformas en curso en el campo educativo. Con base en resúmenes estadísticos nacionales que apuntan tendencias en el número de jóvenes y adultos jóvenes que están fuera de la escuela y sin trabajo, y de fuentes de movimientos sociales que denuncian el cierre de escuelas en el campo y en las periferias urbanas, es Sostuvo que este fenómeno es expresión de desde la reciente crisis de acumulación del sistema de capital, desde la expansión de un entorno hostil hasta la profundización del Estado Democrático de Derecho. En particular un diálogo con los aportes de Florestan Fernandes, se buscan contrapuntos a las ofensivas antidemocráticas que interdictan el derecho a la educación, destacando la urgencia de retomar la agenda de formación política de los docentes desde la perspectiva de la clase trabajadora.

Palabras clave: Derecho a la Educación; Política de Formación Docente; Movimientos sociales.

Introdução

Recente pesquisa da UNICEF divulgada pela imprensa¹ aponta que 11% das crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil e tem como principal motivo do

¹ Ver em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/15/11percent-das-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola-no-brasil-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>

afastamento dos bancos escolares a necessidade de trabalhar fora. Tal percentual corresponde a 2 milhões de crianças e adolescentes. Podemos também apontar a ausência de milhares de jovens que, chamados pejorativamente de “nem-nem”, estão sem escola e sem trabalho formal. Segundo Neri (2021), no Brasil, o percentual de jovens que não estudam e não trabalham chegou, acelerado pela pandemia, no segundo trimestre de 2020, a 29,33%, ou seja, cerca de 12 milhões de jovens. Tal situação atinge de forma brutal as crianças adolescentes e jovens das periferias urbanas, territórios constituídos pelo modelo de desenvolvimento urbano brasileiro que empurra para as periferias as massas de trabalhadores. Essas crianças, adolescentes e jovens, apartados dos bancos escolares e da possibilidade de atividade remunerada socialmente protegida, se constroem em relações sociais à margem de direitos, em terra de diferentes leis e de disputas acirradas pelo direito à vida.

Os conflitos resultantes de tal situação têm sido resolvidos tanto pela retirada de direitos, entre eles a educação, quanto pela força das armas, seja em conflitos pela terra, seja nas incursões policiais nas favelas. A combinação da violência no campo, com as grilagens e avanço do agro-negócio, e nas cidades, em específico no estado do Rio de Janeiro, o crime organizado pelo braço das milícias e do tráfico de drogas, bem como as incursões policiais nas favelas, têm colocado estudantes e professores sob o cerco da violência. Conforme dados mapeados pelo Instituto Fogo Cruzado² (2019), 74% das escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro foram afetadas ao menos por uma ação envolvendo confronto armado com a presença de agentes de segurança pública.

O agravamento dessa situação é respondido pelas políticas públicas também com a “otimização” da oferta de escolarização, naturalizando e aprofundando a evasão e desistência. A diminuição de oferta de vagas e escolas em todo território nacional faz parte desse emaranhado de ações de negações de direitos e de constituição de novas sociabilidades funcionais.

Pari passu ao fechamento de escolas, um dos elementos materiais de negação do direito à educação no campo e na cidade, como resultante do estado histórico brasileiro em seu momento ultraliberal, o golpe parlamentar-midiático-judiciário desferido contra a Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, redesenhou o centro do poder político do país, vindo a intensificar a dinâmica do modelo econômico com a Emenda Constitucional

² Ver em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/18/rj-teve-300-tirroteios-perto-de-escolas-e-creches-em-200-dias-de-aula-diz-fogo-cruzado.ghtml>

95/2016, que congelou os gastos com saúde e educação por 20 anos, retrocedendo na agenda das políticas sociais.

Neste recorte histórico, o avanço desta agenda inviabilizou as metas do Plano Nacional de Educação, solapou os debates em torno da formação de professores da educação básica impulsionados pelas conferências nacionais de educação - CONAE 2010 e 2014, em enlaces com o Fórum Nacional de Educação. Estes movimentos ampliaram os sentidos do direito à educação, da formação de professores, articulando formação inicial e continuada, carreiras, salários, condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação (DOURADO; TUTTMAN, 2019), o que nos coloca no desafio de realizarmos o duplo movimento da reflexão/ação em defesa do Estado Democrático de Direito mediante a emergência da fascitização da sociedade liderada pelas frações de classe e do corporativismo militar articuladas com o projeto de poder e de sociedade pontificado pelo governo de Jair Bolsonaro.

Neste sentido, o presente artigo escrito para a apresentação da mesa redonda “Direito à Educação no Campo e nas Periferias Urbanas”, no contexto do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores organizado pela ANFOPE e demais entidades, tem por objetivo contribuir para o debate e visibilizar ações em cursos articulados por movimentos sociais do campo e da cidade nas lutas pelo direito à educação e sua relação com projetos políticos formativos de professores no campo dos movimentos sociais.

Desse modo, o artigo encontra-se organizado em duas seções. Na primeira seção, focamos sobre os embates entre movimentos sociais organizados nas lutas contra o fechamento das escolas, engajados no movimento “Fechar escolas é crime!” e, na segunda seção, abordamos a particularidade da questão política da formação de professores, argumentando sobre a atualidade das análises sociológicas de Florestan Fernandes para este debate. Consideramos que, desde o delineamento da Constituição Federal de 1988, da qual Florestan Fernandes participou ativamente de sua elaboração como deputado constituinte, a concepção sobre a formação de professores tem sido objeto de disputa entre a comunidade acadêmica, os organismos internacionais alinhados à agenda neoliberal e grupos organizados em torno da agenda privatista e ultraconservadora, como é o caso do movimento Escola sem Partido. Ao final do artigo, tecemos considerações finais sobre dinâmicas.

As lutas dos movimentos no campo e na cidade: o movimento “fechar escolas é crime!”

A resistência de movimentos organizados ao fechamento de escolas tem se dado,

há anos, em todo o território nacional. No campo e na cidade e envolvendo diversas organizações da sociedade civil. As múltiplas situações de vida em territórios diferenciados, mas que tem em comum o avanço das relações econômico/sociais do capital na sua reprodução, constituem alianças para a resistência baseadas no entendimento da importância da educação escolarizada.

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST³ tem construído a resistência a essa política e nos apresenta uma faceta da situação:

Fechar escolas é crime

O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – há muito denuncia o fechamento de escolas no campo. O argumento por lá é o mesmo de cá: mudança na densidade populacional – lá induzida pelo agronegócio e pelo descaso dos governos com os povos do campo.

Desde 2011 o MST denuncia a dilapidação do patrimônio público cultural do campo com fechamento de milhares de escolas. Entre 2003 e 2011 já haviam sido fechadas 24.000 escolas. Acontabilidade hoje é muito maior: são mais de 30 mil.

Agora a onda chega às áreas urbanas. O Paraná está fechando 40 escolas e o Estado de São Paulo anunciou a desativação de 99 escolas que serão entregues a municípios para serem usadas como escolas ou outros fins. Deveriam ser mais, mas a reação contrária fez com que a Secretaria se contentasse, por agora, com um número mais modesto. Fatiou a reorganização. (FREITAS, 2015)⁴

O MST aponta que a movimentação de fechamento de escolas utilizando a argumentação de diminuição da densidade demográfica é uma falácia utilizada para retirada de direitos. Na verdade, resulta da política agrária do país que privilegia as grandes empresas e a concentração de terras em detrimento de uma reforma agrária que promoveria a fixação do homem no campo. As políticas econômicas e sociais apresentam-se conectadas com a política de oferta de escolarização sob a forma de diminuição de direitos em todas as instâncias: direito a terra, ao trabalho, a educação.

O argumento da racionalização de recursos é utilizado como véu para encobrir uma prática de retirada de direitos. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), também na resistência ao fechamento de escolas, apresenta outra faceta dessa prática:

Desde 2005, a Controladoria Geral da União (CGU) em seus relatórios de fiscalização tem apontado que as escolas rurais no município de Casa

³ O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cercade 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos> Acesso 20 out. 2022.

⁴ Publicado em 28/10/2015, por Luiz Carlos de Freitas, no Blog Avaliação Educacional: Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/28/fechar-escolas-e-crime/> Acesso 20 out. 2022.

Nova na Bahia, estão em condições estruturais inadequadas para seu funcionamento. Ao fim de 2017 o Ministério Público Estadual exigiu que a Prefeitura tomasse providências imediatas sobre pena de punições. Sobre tais pressões a Prefeitura de Casa Nova buscou a saída mais fácil, mas não a melhor. Iniciou nesse ano 2018 um processo de Nucleação nas escolas do município que basicamente tem o objetivo de **fechar 66 escolas** de ensino primário na zona rural.

A Nucleação é processo já conhecido da população rural em todo o país, principalmente na Bahia, como estratégia de fechamento de escolas do campo dificultando com isso a vida no local, e contribuindo para o êxodo rural. Desde o início dos anos 2000, mais de 40 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil, grandemente no estado da Bahia.

Outra organização do campo o Movimento Articulação Semiárido Brasileiro-ASA⁵, também está na resistência à política de fechamento de escolas. A professora Albertina Maria de Brito, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e que integra a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) alerta para as consequências do processo de fechamento das escolas do campo⁶.

Primeiro a gente entende que fechar escola é crime! Existe uma bandeira de luta, como iniciativa dos movimentos sociais, principalmente o MST [Movimento dos Trabalhadores Sem Terra]. E fechar escola é um crime porque fere o direito a ter acesso a uma educação escolarizada com toda a carga de conhecimento histórico do contexto que o sujeito está inserido. Na hora que você fecha, você tira essa possibilidade, você nega que o sujeito tem acesso a conhecimentos universais, conhecimentos que são parte do patrimônio histórico da humanidade. Com todas as contradições que a escola tem, você tira todas as possibilidades de existência, de construção de conhecimento desses sujeitos nesse contexto. E a nossa luta é pelo direito a ter acesso à educação, só que não é qualquer educação. E a educação que a gente defende é aquela que bebe nos princípios da educação para a convivência com o Semiárido, nos princípios da educação popular, nos princípios da educação do campo. É a educação que bebe nos princípios do acúmulo da sociedade civil organizada e que tem demonstrado por várias vias, por vários caminhos, como a gente pode protagonizar esses processos. Então, a gente defende essa educação também dentro da escola.

O Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, também se soma às denúncias

⁵ ASA é uma rede formada por mais de três mil organizações da sociedade civil de distintas naturezas – sindicatos rurais, associações de agricultores e agricultoras, cooperativas, ONG's, Oscip, etc., que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto política da convivência e os direitos dos povos e comunidades do Semiárido. As entidades que integram a ASA estão organizadas em fóruns e redes nos 10 estados que compõem o Semiárido Brasileiro (MG, BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI e MA). Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/> Acesso 20 out. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/26-noticias/ultimas-noticias/10258-fechar-escola-e-crime> Acesso 20 out. 2022.

de fechamento de escolas no campo brasileiro.

Com o objetivo de denunciar o fechamento de mais uma Escola do Campo um grupo composto por mais de 10 camponesas, mães que tem seus filhos e filhas matriculados na Escola Maria Emília Maracaja no Sítio Engenho Cipó, Paraíba, participaram hoje (26) do Programa de Rádio na 105 FM na Cidade de Areia junto com lideranças do Movimentados Pequenos Agricultores (MPA) para denunciar a medida adotada pela Gestão Pública Municipal e dizer não ao fechamento da Escola da Comunidade. Após o programa de rádio o grupo seguiu para uma Audiência Pública com o Ministério Público onde será movida uma ação popular contra a gestão com o objetivo de barrar o fechamento de mais uma Escola do Campo.⁷

Nas cidades a política de fechamento de escolas também encontra resistências de setores organizados da população, sejam eles movimentos sindicais, estudantil, partidários, etc.

Em São Paulo, o movimento de ocupação de escolas em novembro de 2015 foi uma resposta à política de reestruturação das escolas básicas do Governo de Geraldo Alckmin, que entre outras medidas, previa o fechamento de noventa e quatro (94) escolas. Organizada pelos estudantes a ocupação de mais de 200 escolas conquistou o apoio de diversos setores da sociedade entre artistas, ativistas, entidades, partidos políticos, Movimento dos trabalhadores sem teto- MTST. A reforma foi suspensa, impingindo grande derrota aos planos do Governador Alckmin.

A Central única dos Trabalhadores apresentou sua denuncia, o que ilustra que a pauta da educação e do não fechamento de escolas é uma bandeira de luta das organizações de trabalhadores.

A chamada "reorganização" da rede estadual de ensino promovida pelo Governo do Estado de São Paulo está repleta de contradições e não se sustenta em bases pedagógicas e argumentos plausíveis.

Temos dito, e reafirmamos, que esta verdadeira bagunça que o Governo Alckmin está fazendo, com o fechamento de 94 escolas e mudanças em outras 752 unidades visa tão somente o corte de gastos, a “racionalização” administrativa e financeira, o “enxugamento” da máquina do Estado, enfim, a aplicação do receituário neoliberal do Estado mínimo, concepção sempre implementada pelo PSDB aos serviços públicos.⁸

⁷ Disponível em <https://mpabrasil.org.br/noticias/fechar-escola-no-campo-e-crime-camponesas-do-sitio-do-engenho-cipo-na-paraiba-denunciam-o-fechamento-da-escola-na-comunidade/> Acesso 20 out. 2022.

⁸ Disponível em <https://www.cut.org.br/artigos/fechar-escolas-e-superlotar-salas-de-aulas-e-um-crime-fdd0> Acesso 20 out.2022.

No segundo semestre de 2016, a ocupação de escolas e de Universidades se alastrou pelo país. As oposições aos projetos de governos estaduais de precarização da escola básica se somaram à contestação da PEC 241 (teto de Gastos) ao projeto Escola sem partido e a medida provisória do Novo Ensino médio. Também presente a palavra de ordem FECHAR ESCOLAS É CRIME

Mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo país por estudantes, de acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). Ao todo, segundo a entidade, são 995 escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais.

Não há um balanço nacional oficial. E, em algumas localidades, há divergência quanto aos números. Por exemplo, o estado do Paraná concentra o maior número de ocupações. De acordo com os estudantes, são 847 locais. Já o governo afirma que 792 escolas estão ocupadas.

Minas Gerais aparece em segundo lugar, com 48 ocupações; Rio Grandedo Sul, com 13; Goiás e Rio Grande do Norte, com nove cada, conformedados dos estudantes.⁹

No Estado do Rio de Janeiro, os governos de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, entre os anos de 2001 e 2019, fecharam cerca de 379 unidades, uma média de 31 por ano, segundo dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e apresentados por Silva, Rios e Nascimento (2022). A matéria veiculada pela imprensa aponta a geografia do fechamento de escolas. Além de quantificar somente no Governo de Luiz Fernando Pezão- 2014-2019, o fechamento de 231 escolas e diminuição de 95 mil matrículas, também demonstra as áreas mais afetadas como as mais pobres do Estado.

Desmonte tem impacto sobre municípios mais pobres do estado e os bairros e comunidades mais carentes da capital¹⁰

Rio de Janeiro – Um dos aspectos mais dramáticos do abandono da população do Rio de Janeiro por seus últimos governantes é o crescente fechamento de escolas da rede pública estadual. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgado este ano com a chancela do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2010 e 2017 – período que abrange as gestões de Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão, ambos do PMDB – foram fechadas pelo estado 231 escolas públicas. Isso significa, segundo denúncia feita por parlamentares da oposição e pelo Sindicato Estadual dos Profissionais

⁹ Publicado em 25/10/2016, por Mariana Tokarnia, em Agência Brasil. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento> Acesso 20 out. 2022.

¹⁰ Publicado por Maurício Thuswohl, RBA - Rede Brasil Atual, em 10/12/2017. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/desmonte-da-rede-publica-do-rio-ja-conta-com-231-escolas-fechadas/> Acesso 20 out. 2022.

da Educação (Sepe-RJ), uma impressionante redução de 95 mil matrículas ofertadas em todo o estado.

A disseminação de tais políticas públicas no campo e na cidade, tem materializado uma pedagogia de diminuição do atendimento do direito à educação e, como consequência, da possibilidade de escolarização de uma parcela determinada da população. Justamente a parcela empurrada para as periferias pela expansão da lógica privatista e concentradora da atividade econômica do campo e do avanço da exploração do trabalho e empobrecimento dos trabalhadores nas cidades. O contingente expulso das políticas oficiais é atendido, em parte, por instituições não governamentais, laicas ou religiosas e ligadas a grandes corporações empresariais. O atendimento educacional pelas mãos de organizações não governamentais, fundações sem fins lucrativos, etc..., nos remete ao passado não muito distante de educação vista como caridade social e não como direito. Tal atendimento, livre do domínio público, também auxilia o avanço de doutrinações de cunho religioso ou empresarial. Dessa forma, para uma parcela da população, apoderar-se do conhecimento produzido pela humanidade e que hoje, mais do que nunca, é fundamental para a sobrevivência em sociedade, é uma luta cotidiana e desigual. O desafio dos profissionais da educação, em particular dos professores de sala de aula, está posto por essa realidade em curso.

Formação política de professores na relação com um projeto societário da classe trabalhadora

Entre as contradições que emergem destes movimentos, são encontrados registros, mesmo antes dos anos de 1990. Durante o regime militar, desde os anos de 1970, as políticas de regulações sobre o trabalho docente como categoria profissional assalariada deflagrou movimentos em defesa de melhores condições de trabalho e de valorização da carreira docente compassados pelas questões política, social e econômica.

O ciclo de greves docentes nos anos de 1978 e 1979 se articula aos de trabalhadores do setor industrial, sobretudo, em áreas urbanas e constituem fecundo processo de acúmulo de experiências históricas das lutas sociais dos trabalhadores brasileiros cuja chave analítica encontra-se nas contradições geradas pelo declínio da ditadura civil-militar (1964-1985), tanto pelo sua ação política repressiva quanto pelo esgotamento do modelo econômico altamente concentrador de renda, inflação exorbitante, crise da dívida externa e crise econômica de acumulação nos países centrais do capitalismo.

Ferreira Jr. (2011, p. 50) analisa que as lutas sindicais dos professores foram viabilizadas pelos fenômenos históricos-sociais de longa duração da realidade socioeconômica brasileira, em virtude do próprio *crescimento orgânico de forma*

extremamente complexa e diversificada das classes médias na estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea.

O saldo deficitário do Estado brasileiro em relação aos direitos de cidadania evidencia a presença viva de estruturas do nosso passado colonial que permanecem ativas, a despeito de a Constituição Federal (1988) declarar que deve o Estado assegurar direitos fundamentais, sendo estes: a educação, a saúde, a alimentação, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

No caso do Brasil, a perpetuação das estruturas arcaicas concebeu o atraso como um instrumento do poder e, como tal, impede de construir um projeto de cidadania que rompa com relações sociais sob a insígnia do atraso, cujos obstáculos dificultam enraizar relações sociais democráticas com vistas à construção do socialismo.

A demora pela construção da sociedade democrática e que viesse a romper com a dependência analisava os arranjos que envolveram os setores dominantes da burguesia nacional e caracterizou aquela conjuntura como uma “*autocracia burguesa*”, uma dominação de classe característica de estrutura histórica arcaica em continuidade. Sua perpetuação se deve à associação, de forma subordinada, às burguesias hegemônicas para obtenção de “vantagens relativas”, mantendo, ao mesmo tempo, a relação de exploração econômica e opressão política com os setores sociais subjugados.

Ressalta-se que nesse período, especialmente entre os anos de 1970 e 1980, Florestan Fernandes (2020) escreveu muitos textos dedicados às análises da conjuntura política, social e econômica do Brasil. O autor enfatizava que o trabalho de elaborar pequenos escritos e ensaios e publicá-los em jornais alternativos representava o chamamento para as lutas, análises e formulação de estratégias para a ação política *contra a ordem* ditatorial que *tirava o intelectual de seu isolamento*. Constituíam, assim, documentos de análises de conjunturas, situações contemporâneas possíveis de abrirem “frestas” no ataque “*corpo a corpo*” contra a ditadura. (FERNANDES, 2020).

Florestan funda a sociologia brasileira voltada não só para examinar as razões do nosso atraso, mas, também, pensar e propor um projeto para o Brasil.

Ao defender um projeto de reforma educacional que elevasse ao patamar de prioridade a escola pública, Florestan destaca a relação entre professores e estudantes como um ponto de partida para a transformação da sociedade, o que representa uma clara defesa dos direitos da cidadania ativa.

No centenário de nascimento de Florestan Fernandes, muitas são as merecidas homenagens para este intelectual público que, nascido e criado na pobreza e obrigado a lutar pela sobrevivência desde a infância, adia a conclusão de seus estudos primários. Por

experiência própria, defendia o papel da educação em uma sociedade profundamente desigual como a nossa.

Seus dilemas da infância e sua luta para escolarizar-se formam um repertório que se desdobram em sua irreduzível defesa pelo direito à educação e à escola democrática o eleva à condição de um dos principais expoentes da Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento que se desenvolveu no curso do processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a ser efetivada em 1961. (SAVIANI, 1996)

A Campanha mobilizava manifestações que cobravam do Estado maior investimento na educação pública como direito para todos. Como ele mesmo esclarece:

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

Florestan estava convencido de que, para se enfrentar uma mentalidade que parecia estar acomodada com os limites de uma *cidadania restrita* e de uma *democracia como estilo* como padrão cultural, continuaria a perpetuar as desigualdades sociais. Em diálogo com a pedagogia freireana, creditava ao processo educacional um fundamental elo instituinte:

Os que têm experiência com o pensamento de Paulo Freire já sabem qual é essa pedagogia dos humilhados e ofendidos, dos oprimidos, e qual é o mínimo que diz respeito à elaboração de uma pedagogia dos oprimidos e que, dialeticamente, só pode ser uma pedagogia da desopressão. (FERNANDES, 2020, p. 248)

Daí sua inequívoca posição de defender que o professor, enquanto educador, não pode se colocar em posição antagônica ao de cidadão. Para tanto, examina a mediação entre o econômico e o extraeconômico em seus desdobramentos na dinâmica social. Nesse aspecto, Florestan se preocupa com a formação do professor, em uma sociedade de capitalismo dependente que trabalha com o projeto de formação fraturada. Como bem alerta,

O cidadão está num lado, o educador está em outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando

instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária. (FERNANDES, 2020, p. 246)

Duramente perseguido, tendo sido aposentado compulsoriamente pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), Florestan é obrigado a partir para o exílio encetado pelo obscurantismo da ditadura civil-militar. No distanciamento forçado, a conjuntura brasileira da ditadura que se prolongara por 21 anos (1964-1985) o aproxima do materialismo histórico-dialético do qual se apropria para analisar as especificidades da formação socioeconômica do Brasil e seus desdobramentos em relação às consciências dos sujeitos em uma sociedade com ritmos desiguais de desenvolvimento econômico-social. (SAVIANI, 1996)

Florestan Fernandes (2020) busca os condicionantes históricos, os sujeitos e os conflitos envolvidos nestes ritmos desiguais e seus efeitos para a inconclusa revolução das frações que compõem a burguesia nacional que preferem o poder à liberdade. Nas suas reflexões é necessário tomar como referência as categorias totalidade e mediação como ferramentas teóricas, com o propósito de se analisar de que forma estes conflitos produziram modos de pensar e estar da burguesia oligárquica, aprofundando e atualizando a teoria de que o capitalismo não é apenas uma realidade econômica, cuja crítica demanda analisá-lo, também, como realidade histórico-social e cultural.

Como sistema-mundo, o capitalismo é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia), refletindo e refratando influências estruturais e dinâmicas da ordem social mais ampla que repercutiram sobre a absorção e a expansão do capitalismo no Brasil, uma sociedade nacional do 'mundo subdesenvolvido. (FERNANDES, 1972, p. 21).

Ao trabalhar com a categoria totalidade, lidando com o geral e o específico, seus estudos interpretam o Estado republicano, mas, principalmente, as mediações que são feitas pelas pessoas na relação com o Estado.

No nexos entre categorias da totalidade e da mediação, Florestan se detém em investigar que a burguesia latino-americana, no seu processo de formação como classe, não realizou uma revolução burguesa clássica, de caráter anti-imperialista. Ela preferiu se associar ao capital burguês hegemônico, com o qual tem que dividir seus ganhos rentistas e privilégios. Ao fazer esta associação, a burguesia se subordina às relações do capitalismo dependente, que constitui, nos termos teóricos de Florestan,

(...) uma situação específica, que só pode ser caracterizada através de uma economia de mercado capitalista duplamente polarizada, destituída de autossuficiência e possuidora, no máximo, de uma autonomia limitada. (...) Nos planos da estrutura, funcionamento e diferenciação do sistema econômico, a dupla polarização do mercado

suscita uma realidade nova e inconfundível. Trata-se de uma economia de mercado capitalista constituída para operar, estrutural e dinamicamente: como uma entidade especializada, ao nível da integração do mercado capitalista mundial; como uma entidade subsidiária e dependente, ao nível das aplicações reprodutivas do excedente econômico das sociedades desenvolvidas; e como uma entidade tributária, ao nível do ciclo de apropriação capitalista internacional, no qual ela aparece como uma fonte de incrementação ou de multiplicação do excedente econômico das economias capitalistas hegemônicas. (FERNANDES, 2008, p. 36-37).

Essa forma de acumulação intensifica a dependência e redefine o subdesenvolvimento, atingindo suas estruturas econômica, social, cultural e política. O exame da sociedade brasileira pelas formulações de Florestan Fernandes permite afirmar que a construção de uma cultura de direitos humanos, e de sua articulação com a formação de professores, tem como desafio romper com uma forma peculiar de nossa república. Vale dizer que os resíduos do arcaico, em que um deles é o poder privado (concentrador do poder), têm conseguido coexistir com a democracia de base representativa, sem, contudo, avançar, ou avançar residualmente, no que diz respeito aos valores civilizatórios, incluindo os direitos humanos.

A mediação da consciência social sobre os direitos de cidadania envolve questões que, conforme Florestan apreende, estão relacionadas com o desenvolvimento econômico e social. São questões que

(...) fazem parte da porção do ambiente social que se está incorporando ou tende a incorporar-se ao sistema organizatório da sociedade, havendo por isso um mínimo de conformidade na percepção, na interpretação e na avaliação delas pelos agentes humanos. (FERNANDES, 1976, p. 141)

Sobre isto, continua o autor nos alerta para a

existência de imensa gama de flutuações na maneira pela qual as classes sociais em presença tomam consciência, apreciam axiologicamente e procuram tirar proveito, mediante comportamento grupal organizado, das mudanças sociais em curso. Tais condições dependem, naturalmente, dos interesses, valores e estilos de vida social de cada classe, o que introduz elementos inevitáveis de divergência e até de conflito no comportamento coletivo dos homens, quaisquer que sejam os objetivos comuns, compartilhados de forma mais ou menos consciente. (FERNANDES, 1976, p. 141)

Nos dois excertos acima, vemos uma inflexão importante para um enlace sobre a relação entre formação política dos professores e cidadania, tendo como ponto de partida as questões anunciadas na introdução deste ensaio. Por meio dos apontamentos de Florestan Fernandes, enxergamos aspectos que problematizam esta relação, sobretudo

quando pensamos as mediações que os sujeitos realizam definindo-se uns com os outros em posição de classe social conscientemente assumida.

Nas palavras de Florestan:

As classes sociais definindo-se umas quanto às outras, com seus interesses, sua capacidade de percepção, de organização e de ação específica. Seus interesses tendem a definir suas aspirações e seus movimentos de aproximação ou de afastamento das demais classes, grupos e camadas sociais. Mas este nunca é um processo direto e imediato, muito menos mecânico. Ele é sempre mediado pela consciência que se tenha dos próprios interesses e das possibilidades da sua satisfação. (FERNANDES, 1976, p. 237).

Vale ressaltar que o sociólogo paulista realiza estudo sobre o conceito de classe social tomando como principais referências as perspectivas de Marx e Weber, dos quais extrai elementos para uma elaboração-síntese:

a organização de classes nas sociedades ocidentais abrange variações amplas e significativas, quando se consideram as peculiaridades da evolução do Capitalismo e das condições de existência social em cada uma delas. Para enfrentar essa dificuldade, os especialistas elaboraram o conceito de classe social em um sentido típico-ideal, de modo a captar as relações e as atividades sociais de classes como um tipo de configuração societária da vida social. (FERNANDES, 1976, p. 74)

Trata-se de uma síntese elaborada pela compreensão deste sociólogo paulista, apreendida a partir de suas formulações teóricas sobre capitalismo dependente. Ou seja, na particularidade histórico-social da sociedade brasileira e das relações sociais que perpassam estruturas societárias e relações de sociabilidades nas condições produzidas por meio dessas relações.

Neste aspecto, Florestan Fernandes alerta sobre as próprias condições de existência e de trabalho do professor. Chama atenção para o fato de os problemas vividos pelos professores os posicionarem na perspectiva de classe social, nos termos que apreendemos em seus estudos. Reforça, assim, a dimensão política do professor, tendo como fundo a situação econômico-social do Brasil, e argumenta:

Então, faz parte da situação de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais o professor precisa estar armado de uma consciência política penetrante. Ele é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente (...). O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida com problemas especiais e, esse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma

prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade. (FERNANDES, 2020, p. 78-79)

O entusiasmo de Florestan em relação à educação escolar o faz continuar a enfrentar teoricamente e na militância da vida pública as condições que produziram a tradição cultural brasileira e seus desdobramentos para o horizonte cultural do professor. Sobre esses desdobramentos, e frente ao objetivo deste texto, decorre a tarefa das mais relevantes, que implica a relação entre formação política de professores e direitos de cidadania, tomando como perspectiva o trabalho sociológico original de Florestan Fernandes sobre classe social.

Como escreve Florestan, é preciso nos preocuparmos com o fato de que,

Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1844, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 1844, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Essa afirmação é curiosa, porque se ele não trabalha com as mãos, é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz desde o passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores (...). (FERNANDES, 2020, p. 237-238).

Ao expor as origens da *brutalização cultural*, o autor exorta que “*Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados*” (FERNANDES, 2020, p. 62) e, mais uma vez, assume, tendo como referência a sua própria história de vida matizada pela origem social de infância na pobreza, seu compromisso como intelectual público, pesquisador e professor com a classe trabalhadora.

Nesse aspecto, Florestan oferece uma chave interpretativa que adensa a relação entre formação política de professores e os direitos de cidadania não por uma reunião de palavras, mas como problema de *mediação*. Nosso entendimento é de que esta questão demanda aprofundar nossa compreensão de que os projetos de formação de professores, tanto em nível da escola básica, quanto em nível do ensino superior, precisam tomar esta mediação no sentido de revigorar a unidade cidadão-professor com aspirações de transformar a sociedade, tendo a escola um lugar de materialização de tais aspirações.

Sobre isso, Florestan Fernandes (1976, 2020) deposita esperanças na escola e nos sujeitos que a animam em realizar as mudanças sociais que interessam às camadas populares. Sem ser afetado por uma concepção ingênua, alerta para o fato de que a escola, mesmo sendo uma instituição da ordem social capitalista, tem potencialidades para sistematizar experiências formativas, enxergar as contradições com vistas a superar a

ordem social e econômica engendrada pelas e nas dinâmicas do capitalismo. Defensor da escola pública, ele considera atentar para as contradições não como limite, mas, sobretudo, como possibilidades de autoemancipação das classes populares.

Este apontamento revoga quaisquer dúvidas de que na sociedade capitalista existem projetos formativos contraditórios. Tais projetos podem estar relacionados com a classe social da qual os sujeitos da escolarização têm origem, como bem avalizam vida e obra de Florestan Fernandes em suas pesquisas como cientista social. O que nos parece fundamental, contudo, é que sua contribuição para os desafios de pensar nexos entre formação de professores e direitos humanos requer estarmos atentos aos projetos formativos defendidos pelas organizações políticas e sociais que acumularam forças, de forma desigual, no âmbito das relações sociais e produtivas.

Nesses termos, Florestan Fernandes nos convoca a enfrentar as formas de amordaçamento pelas quais são submetidas as classes subjugadas e desumanizadas por tais relações. Ao se perceberem e se conceberem na dinâmica dessas relações, os professores podem definir seu posicionamento ético-político junto aos que vivem processos contraditórios em que formação também envolve desumanização. Superar esta contradição é um dos desafios na “guerra de posições” pela hegemonia do projeto societário do qual fazem parte projetos em disputa pela formação política de professores.

Considerações finais

A materialidade da vida de homens, mulheres, adultos, jovens, crianças das periferias das grandes metrópoles nos colocam diante de uma perspectiva de um estado de exceção, que é o estado do capital, é o seu metabolismo social que degrada o direito à vida digna. Necessário pensar, nesse aspecto, que o termo “periferias” não se circunscreve, apenas, a uma topologia territorial, mas social, porque todo espaço é espaço social do capital para se re-produzir (LEFEBVRE, 2006), para tanto, consome todo espaço, destruindo meio ambiente, correndo relações, conformando outras sociabilidades.

Desse modo, consome o humano nos espaços do capital, exploração do trabalho e impulsiona os sistemas de opressão corroendo as vias institucionais democráticas. Ou seja, o capital se alimenta da negação da vida ao negar os direitos sociais básicos, o direito ao trabalho, a saúde, à educação, à moradia, à vida. Por isso, a relação entre educação, campo e cidade precisa ser refletida na perspectiva histórico-dialética entre totalidade social e particularidades das relações produzidas com e nos territórios nos quais a formação dos professores não pode se alienar.

Nesse sentido, as análises da literatura recente, enfocam disputas de sentidos sobre

a formação de professores, vindo a reacender posições políticas e ideológicas que envolveram o Conselho Nacional de Educação (CNE) e reverberam as regressões sofridas pela área da educação. Ao expor o declínio do debate público e democrático no trato das políticas públicas sobre a formação de professores, objetiva expurgar a dimensão política da formação de professores e sua relação orgânica com as classes populares na construção de um projeto societário em defesa da escola e educação pública como um patrimônio de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras.

Esta relação nos encaminha à fértil e original sociologia de Florestan Fernandes quando ele se dedica aos estudos à problemática do capitalismo dependente, em sua particularidade no Brasil, bem como em seus desdobramentos de análises sobre a universidade e a escola pública em escritos pelos quais explicita o caráter de suas intervenções públicas e política na ação parlamentar, em uma palavra, como intelectual público comprometido com a superação do capitalismo dependente e na construção do socialismo.

Ressaltamos que um argumento que nos empresta Florestan Fernandes é de que os professores, ao se assumirem como intelectuais públicos, não podem aderir à suposta neutralidade científica, nem tampouco devem se desobrigar de sua responsabilidade política diante dos avanços da barbárie que se alimentam do autoritarismo.

Referências

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina T. Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. In. *Formação em Movimento*, v.1. n.2, p.197-217, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503>. Acesso: 03/10/2021

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERREIRA Jr., Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

NERI, Marcelo. *Juventudes, Educação e Trabalho: Impactos da Pandemia nos Nem-Nem*. FGV Social- Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://cps.fgv.br/pesquisas/juventudes-educacao-e-trabalho-impactos-da-pandemia-nos-nem-nem>. Acesso em: 10/11/2021.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a educação. In: *Estudos Avançados*, 10 (26), 1996. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf>. Acesso em: 02/04/2020.

SILVA, Gabriela; RIOS, Maria Beatriz Lugão; NASCIMENTO, Monica Bellot de Souza. Ensino médio no estado do Rio de Janeiro. (p.59-85) In ALVARENGA, Marcia Soares. (Org). *Políticas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2022.

Recebido em: 17 nov. 2022.

Aprovado em: 06 jan. 2023.

***Marcia Soares de Alvarenga** é professora associada da UERJ, onde atua na graduação e na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores (PPGEDU/FFP). Doutora em Educação (UFRJ, 2003), com Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (CNPq) e pela Universidade de Évora. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT/CNPq), é Procientista com bolsa de produtividade Faperj/UERJ. É vice-coordenadora do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped.

E-mail: msalvarenga@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>

****Maria Beatriz Lugão Rios** é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ). Mestre em Educação (UFF, 1997), é Orientadora na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

E-mail: beatrizlugao@bol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4903-4183>
