

**FORMAÇÃO POLÍTICA E O TRABALHO DO PROFESSOR EM TERRITÓRIOS RURAIS:
“O QUE UM MARXISTA PENSA DIANTE DISSO?”**

**POLITICAL EDUCATION AND TEACHERS' WORK IN RURAL TERRITORIES: “WHAT
DOES A MARXIST THINK ABOUT THIS?”**

**EDUCACIÓN POLÍTICA Y TRABAJO DOCENTE EN TERRITORIOS RURALES: “¿QUÉ
PIENSA UN MARXISTA SOBRE ESTO?”**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i3.65767>

Fabiana de Cássia Rodrigues¹

Ana Paula Soares da Silva²

José Gilberto de Souza³

Resumo: Indaga-se: nos territórios rurais paulistas, quais seriam as relações entre as escolas e as ruas? As ideias educacionais de Florestan Fernandes são relacionadas aos dados qualitativos da pesquisa *Direito à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo*. Conclui-se que a formação do professor se estabelece como relação pedagógica e não como mera absorção de conteúdos pré-determinados. O professor é um sujeito que se faz fazendo, sempre dependente do meio em que atua. A rua, as lutas dentro e fora da sala de aula, nunca são restritas ao âmbito educacional, estão sempre conectadas a lutas mais amplas e, no caso da educação do campo, das águas e das florestas, elas estão irremediavelmente articuladas com a luta pela terra, pelo território e pela vida.

Palavras-chave: Formação política do professor. Florestan Fernandes. Territórios rurais paulistas.

Resumen: La pregunta es: en los territorios rurales de São Paulo, ¿cuáles serían las relaciones entre la escuela y la calle? Las ideas educativas de Florestan Fernandes se relacionan con datos cualitativos de la investigación *Derecho a la educación en territorios rurales del Estado de São Paulo*. Se concluye que la formación docente se establece como una relación pedagógica y no como una mera absorción de contenidos predeterminados. El docente es una persona que se hace a sí mismo haciendo, siempre dependiente del entorno en el que trabaja. La calle, las luchas dentro y fuera de las aulas, nunca se restringen al ámbito educativo, siempre están conectadas con luchas más amplias y, en el caso de la educación en el campo, las aguas y los bosques, están irremediabilmente ligadas a la lucha por la tierra, por el territorio y por la vida.

Palabras clave: Formación Política del maestro. Florestan Fernandes. Territorios rurales de São Paulo.

Abstract: The starting point is the question: In the rural territories of São Paulo, what would be the relationships between schools and the streets? Florestan Fernandes' educational ideas are related to qualitative data from the research *Right to education in rural territories in the State of São Paulo*. It is concluded that teacher training is established as a pedagogical relationship and not as a mere absorption of pre-determined content. The teacher is a person who makes himself by doing, always dependent on the environment in which he works. The street, the struggles inside and outside the classroom, are never restricted to the educational sphere. They are always connected to broader struggles and, in the case of education in the countryside, waters and forests, they are irremediably linked with the struggle for land, for territory and for life.

Keywords: Political Formation. Florestan Fernandes. Rural Territories of São Paulo.

Na década de 1980, Florestan Fernandes escreveu o texto *Formação Política e o trabalho do professor*, que veio a compor a coletânea *Desafio Educacional*. Como os demais textos do livro, o autor discutiu a educação a partir de seu engajamento nas lutas pela universalização da escola pública no contexto de transição para a nova república (Fernandes, 1989). Era tempo de desmontar a legislação educacional do período ditatorial e constituir as bases para uma educação democrática num país dependente e subdesenvolvido.

As reflexões aqui apresentadas se inspiram nas discussões do sociólogo no referido texto e as articulam com material empírico construído na pesquisa em andamento: *Direito à educação em territórios rurais do Estado de São Paulo: subsídios para as ações do Ministério Público Paulista* (Processo Fapesp 2023/02523-2). A pesquisa teve início em 2023 e objetiva construir um atlas da educação nos territórios rurais paulistas por meio da análise das condições de oferta educacional, assim como mobilizar essa pauta no Ministério Público do Estado de São Paulo. Conta com uma metodologia mista na construção de um banco de dados: quantitativos (Censo Escolar); quanti-qualitativos (questionário para secretarias de educação, diretorias de ensino, escolas, professores e sujeitos sociais do campo); qualitativos sobre demandas educacionais em 14 regiões do estado, a partir da escuta dos sujeitos sociais dos territórios rurais e visitas a instituições escolares. São alguns dos dados qualitativos construídos nas escutas que serão trazidos no presente artigo, com a função apenas de promover mediação para melhor entendimento das reflexões de Florestan Fernandes sobre o papel do professorado.

Uma maneira de trazer a lume a discussão fundamental de *Formação Política e o trabalho do professor* é indagar: Quais seriam as relações entre as escolas e as ruas? Nas circunstâncias em que o autor escreveu na década de 1980, as ruas eram sinônimo de manifestações políticas de massa. Passeatas, mobilizações, encontros de partidos, agremiações políticas, faixas, bandeiras e palavras de ordem davam a tônica daquilo que se passava no espaço público, na luta pela democratização e término da Ditadura Militar que assassinou inúmeros trabalhadores, militantes de partidos políticos e intelectuais. Daí a indagação: como a escola se insere nesse quadro? Florestan Fernandes escolhe a figura do professor como elo de ligação entre esses dois espaços.

Na contemporaneidade, este questionamento permanece atual e necessário, mesmo que o cenário seja de refluxo dos movimentos sociais e as manifestações de massa nas ruas sejam menos frequentes. As ruas hoje adquirem novas materialidades, no mundo físico e no mundo virtual, ainda como cenários de grandes embates políticos e ideológicos na disputa das formas e conteúdos sociais. O elo entre as escolas e as lutas políticas permanece como desafio, ainda mais necessário de ser enfrentado em quadro de precariedade e de profundas desigualdades sociais e educacionais, inclusive em regiões com indicadores econômicos melhores, como é o caso do estado de São Paulo.

Assim, o texto tem início com uma breve apresentação sobre como o tema da educação brasileira é tratado na obra de Florestan Fernandes em diálogo com a persistência das desigualdades e exclusões no acesso à escola pública no país. Em seguida, ao longo da escrita, é feito um duplo movimento: segue-se *pari-passu* o raciocínio apresentado no texto *Formação Política e o trabalho do professor*, em que o autor parte da

constatação de uma tradição cultural brasileira que limita o horizonte cultural do professor, passando pela atividade do professor numa sociedade subdesenvolvida e o caráter político do que ele faz e do que deixa de fazer, para, então, indagar: o que um marxista pensa diante disso?. Em paralelo, apresenta-se uma costura entre as proposições feitas pelo sociólogo com dados qualitativos da pesquisa em andamento.

Florestan Fernandes, o desafio educacional brasileiro e aspectos da realidade nos territórios rurais

Em *Florestan Fernandes e a educação no Brasil: a necessidade de ver as trevas para ver melhor* foi apresentada a ideia de que este autor nos ajuda a enxergar o pior de nossa formação histórica – as trevas – para enfrentar os desafios educacionais (Rodrigues, 2021). É preciso enxergar as estruturas subdesenvolvidas preservadas e recriadas sistematicamente, bem como evitar as fantasias de desenvolvimentismos que não alteram substancialmente a realidade brasileira. Ou seja, partir da obra que nos foi legada por Florestan Fernandes é essencial para compreendermos o Brasil. O sociólogo militante converte os desafios sociais brasileiros de seu tempo em produção de uma rica teoria acerca de nossa formação social. E é sempre oportuno dizer que essa sua obra intelectual é condicionada por suas origens de classe, como filho de empregada doméstica, marcado pela impossibilidade de permanecer na escola e a urgência de trabalhar desde muito cedo.

É possível identificar três principais momentos do engajamento político e intelectual de Florestan Fernandes na luta pela universalização da escola pública:

a) na Campanha em defesa da escola pública no final dos anos de 1950 e início dos 1960, em meio aos debates acerca da primeira LDB, promulgada em 1961. Seus escritos deste período estão sistematizados no livro *Educação e Sociedade no Brasil* (Fernandes, 1966). Na ocasião, causou consternação e assombro ao sociólogo constatar aquilo que ele denominou de resistência sociopática à mudança por parte das classes dominantes no Brasil, conforme asseverou em suas análises sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases: a universalização da escola pública e a homogeneização da oferta escolar no território brasileiro, que conformam aspectos comuns às revoluções burguesas europeias, e mesmo na realidade de alguns países latino-americanos, não compunham o horizonte dos dirigentes do Estado. Nesse período, em que Florestan Fernandes militava ao lado de Anísio Teixeira e outros escolanovistas pelo fim da educação como privilégio, a realidade escolar rural, também no estado de São Paulo em franca industrialização, era de penúria. A descrição da situação da escola rural, trazida por Rodrigues (2015), uma professora que ingressou para lecionar em 1961 na região de Cunha – SP, evidencia esse estado:

A escola de precária situação, no pasto junto ao curral; de taipa toda esburacada e construída sobre um suporte de madeira (estacas) com um porão de pau a pique; embaixo todo vazio e os bezerros ali.

Nessa escola não parava professor, nunca tinha aula. [...] Os alunos andavam 3 km a pé para chegar na escola; a aula começava às 11h e ia até às 15h, para que as crianças não retornassem às suas casas de noite (Rodrigues, 2015, p. 5).

b) nos debates sobre a Reforma Universitária nos anos de 1960, já sob a ditadura empresarial-militar. Seu posicionamento está presente no livro *Universidade Brasileira: Reforma ou revolução?* Ficam aí expressas suas críticas à interposição imperialista na estrutura normativa da educação brasileira, que se deu

por meio da relação tecida entre o Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID). Deste vínculo, nasceram convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, demarcando um sentido claro de privilegiamento do ensino privado e da lógica da educação não como direito, mas como mercadoria. Assim, em nome do capitalismo dependente, esvaia-se a reforma universitária defendida pelo movimento estudantil dos anos de 1960 e apoiada por Florestan Fernandes. O projeto de universidade pública descarrila de uma produção científica voltada às reais necessidades do povo brasileiro, pautada na autonomia e na soberania nacionais, numa estrutura administrativa e decisória paritária entre docentes, estudantes e funcionários (Fernandes, 1975).

c) nos anos de 1980, nos debates em torno da nova Constituição Federal e da nova LDB, com artigos sobre a temática reunidos em *O Desafio Educacional* e na liderança, na Constituinte de 1987-1988, da subcomissão que tratou do tema da educação. Ao retornar à vida pública como deputado federal, defende a luta pela educação como tema estratégico

No início dos anos de 1980, o sociólogo esteve muito próximo à organização das entidades compostas de professores e pesquisadores da área educacional. Com papel destacado no debate público, apresentou uma fala contundente para abertura da II Conferência Brasileira de Educação, em 1982, com o título “O novo ponto de partida”. Na ocasião defendeu que educação e democratização da sociedade apareciam como entidades reais e processos concretos e interdependentes, em uma análise cuja mira se voltava às necessidades culturais das classes trabalhadoras (Rodrigues, 2022, p. 5).

Para Florestan Fernandes (1989), a revolução da educação constituía uma das bases para o aprofundamento da democracia, daí sua defesa enfática da necessidade de recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas como condição *sine-qua-non* para a presença dos trabalhadores, excluídos e os oprimidos nas malhas da rede escolar.

Chegávamos ao fim do século XX com uma educação precarizada, não como reminiscência do passado arcaico, mas, como uma produção e um aspecto constitutivo do chamado Brasil grande, industrializado em bases dependentes e marcado pela segregação social e racial.

Com referência à educação, a Assembleia Nacional Constituinte estava diante de um dos seus principais problemas. Herdamos do Império e da Primeira República a educação como privilégio. Anísio Teixeira foi um dos combatentes desse tipo de pedagogia dos poderosos, dos privilegiados, mas essa pedagogia continua em vigor, apesar de hoje existir, em contraponto à pedagogia dos oprimidos (Fernandes, 1988, p. 29).

O afastamento intencional da classe trabalhadora dos bancos escolares ou a inclusão de seus sujeitos em escolas pobres se configurava como projeto de sociedade, sem que fosse abertamente anunciado. Embora nos deparássemos com um processo de massificação da escola, a reiteração das bases do subdesenvolvimento se materializava, o que tornava excludente a educação formal, uma vez que alijou grande parte da população de um ensino de qualidade. Essas condições integraram o processo de constituição da escola, afetando populações urbanas e rurais.

Entretanto, em virtude também das sobreposições dos processos de exclusão e dos impactos das políticas de desenvolvimento econômico na relação campo-cidade no projeto societário que se desenhava e em suas transformações ao longo do tempo, seus efeitos no rural, foram ainda mais contundentes, configurando um quadro de profunda desigualdade territorial que continua em franca aceleração. Tal

massificação e a democratização do acesso educacional, paradoxalmente, ocorre, além da precarização da oferta da vaga, acompanhadas pelo fechamento das escolas rurais no Brasil.

Sobre o fechamento das escolas, a recuperação de série histórica levantada por Pinto (2014) exemplifica esse acontecimento, que continua vertiginoso ao longo das últimas décadas e configura-se como um das grandes preocupações e motivo de lutas dos sujeitos sociais do campo e das florestas para a garantia do direito educacional de seus bebês, crianças e adolescentes:

[...] de um total de 141.000 estabelecimentos em 1977, chegou-se em 2012 a apenas 69.000, uma impressionante extinção de 72.000 escolas. Ainda que a acentuada urbanização da população brasileira explique parte dessa diminuição, a motivação central desse processo foi a redução de custos, passando-se a transportar os alunos para instituições rurais de maiores dimensões, mas principalmente para escolas urbanas. Essa estratégia de fechamento de espaços de ensino ajuda também a entender por que 37% das crianças de quatro a 17 anos que estavam fora da escola, em 2009, residiam na zona rural, embora a população dessa região representasse 19% do total (Pinto, 2014, p.640).

Os dados indicam uma sociedade em que o processo de produção do urbano passa a ser um mecanismo de imposição de um padrão societal de relações sociais e de reprodução da forma mercadoria como centralidade da vida (Lefebvre, 1973), em detrimento de direitos de povos e comunidades. Dessa forma, a mesma lógica que mantém a concentração fundiária do país produz e fundamenta os altos índices de analfabetismo e exclusão escolar nos territórios rurais, uma permanência histórica ao longo das décadas.

De acordo com os dados mais recentes do Censo 2022, 11,4 milhões de pessoas no Brasil acima de 15 anos não sabem ler nem escrever. Ressalta-se que, mesmo com resistências e alguns avanços nas políticas educacionais, a partir dos anos 1980, como resultado das lutas dos movimentos sociais, a taxa de analfabetismo ainda é vergonhosa e mais acentuada nas áreas rurais.

O Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) surge em 1998 nas tensões dessa configuração das políticas públicas para o campo brasileiro e implementa inúmeras ações a partir da organização dos movimentos de luta pela terra (Andrade, Di Pierro, 2004). Apesar disso, ainda hoje, alguns segmentos sociais do campo, das áreas úmidas e das florestas apresentam situações de maior vulnerabilidade. A título de exemplificação de um dos povos e comunidades tradicionais, no caso de quilombolas, os dados do Censo apontam que, em 2022, das 1.015.034 pessoas com 15 anos ou mais de idade viviam dentro e fora de territórios oficialmente delimitados, 81,01% (822.319 pessoas) eram alfabetizadas e 18,99% (192.715 pessoas) eram analfabetas. Dessa forma, a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas a partir de 15 anos de idade era 2,7 vezes superior à registrada na população total residente no Brasil. Os homens quilombolas apresentaram diferenças na taxa de alfabetização (79,11%) em comparação com as mulheres (82,89%), acompanhando a tendência nacional, mas com uma diferença percentual (3,78 pontos) maior do que a observada na população total do país, que é de um ponto percentual (93,48% das mulheres, e 92,49% dos homens). Em termos macrorregionais, as taxas de alfabetização da população quilombola foram as seguintes: no Sul (89,96%), Norte (87,45%), Centro-Oeste (86,56%), Sudeste 87,45% e Nordeste (78,40%). Em todas as regiões, os quilombolas apresentaram nível inferior de alfabetização. (IBGE, 2025b)

No caso dos indígenas, a taxa de analfabetismo, em 2022 (15,0%), teve considerável redução quando comparada com 2010 (23,4%), contudo, ainda corresponde a mais que o dobro da taxa nacional, que era de 9,6% e foi para 7% no mesmo intervalo temporal. Quando analisados dentro de cada faixa etária, observa-se que os dados do analfabetismo das pessoas indígenas apresentam a mesma tendência em relação à população nacional: há o aumento da taxa conforme aumenta a idade. Neste caso, cabe salientar que, segundo o IBGE, até a faixa de 30 anos, a diferença entre a taxa de alfabetização da população nacional e da população indígena é inferior a 5,2 pontos percentuais e chega a 22,6 pontos percentuais de diferença no grupo de 65 anos ou mais de idade. (IBGE, 2025a). Este quadro denota o alcance de algumas políticas mais recentes de alfabetização e ao mesmo tempo a lentidão e a dificuldade de superar a vulnerabilidade destas populações que estão diretamente vinculadas ao campo e às florestas.

Dificuldades educacionais em áreas rurais no estado de São Paulo – aspectos de continuidade

Tomar o estado de São Paulo como objeto de investigação sobre o direito à educação nos territórios rurais permite problematizar discursos e ideologias vigentes, confrontando: a lógica urbanocentrista sobre a sua estrutura populacional (96,82% da população urbana), presente nas políticas públicas; a organização socioeconômica do estado (segundo maior rendimento nominal mensal domiciliar per capita do país R\$ 2.492,00) que apaga desigualdades; a vinculação direta de níveis de renda e de escolarização à acesso e qualidade educacional, que faz com que os indicadores como IDH (0,809, segundo maior do país), ou IDHM, coloquem este estado em um patamar mais elevado.

Apesar dessas características, as populações dos territórios rurais enfrentam inúmeras dificuldades de acesso à vaga, com qualidade, no próprio território. Os já citados indicadores de analfabetismo das pessoas quilombolas são um alerta para a macrorregião Sudeste, uma vez que ocupa a segunda posição em termos de diferença entre as taxas de alfabetização dos quilombolas (85,32%) e da população total residente no país (96,08%), perdendo apenas para o Nordeste, atingindo 10,76 pontos percentuais, jogando luz sobre a invisibilidade que se assenta sobre a realidade educacional nos territórios rurais paulistas.

Dentre as diversas populações que vivem no e do rural paulista (agricultores familiares, trabalhadores rurais da agroindústria e turismo, caçaras, caboclos, ribeirinhos e outros), existem no estado áreas de assentamento rural da reforma agrária, territórios remanescentes quilombolas e terras indígenas. Para atender às populações dos territórios rurais, o estado de São Paulo contava, em 2023, com um total de 2087 escolas, sendo destas, 232 de localização diferenciada (assentamento, quilombola, indígenas). Também no estado o fenômeno do fechamento das escolas do campo tem mudado a configuração da oferta educacional. Antes de 1988, havia 10.043 escolas rurais que foram afetadas pelo decreto n. 29.499/1989 que implementou e reestruturou o agrupamento de escolas, fechando escolas unidocentes e estimulando a criação de escolas agrupadas. Resultou que, já nos anos iniciais da década seguinte, o número total de escolas caiu para 5.574 unidades (Vasconcelos, 1993), decréscimo que continua a ocorrer.

Tabela 1 Escolas em território rurais, segundo os níveis de ensino, estado de São Paulo 2023.

Localização	Níveis de Ensino					Total
	Creche	Pré- escola	EF- AI	EF - AF	EM	
Rural	241	597	700	302	215	2055
Localização Diferenciada	18	70	77	53	32	232
Totais	259	667	777	355	247	2087

Fonte: INEP (2024)

O que a pesquisa *Direito à educação nos territórios rurais paulistas* revela é que as condições das escolas nos territórios rurais não acompanham as características socioeconômicas do estado. No caso de equipamentos, as escolas de localização diferenciada, por exemplo, são aquelas mais desprivilegiadas: não há bibliotecas em escolas quilombolas e elas estão presentes em apenas 2,9% das localizadas em terras indígenas; laboratório de Ciência está ausente em todas elas; a disponibilidade de acesso à Internet não alcança metade dessas unidades (INEP, 2024). Este quadro ganha maior nitidez quando os depoimentos dos sujeitos sociais dos territórios rurais são apresentados e revelam o nível de precariedade e vulnerabilidade a que estão expostas estas populações:

Temos crianças que saem de casa às 5h25 da manhã para chegar na escola às 7h. Saem às 18h [da escola] e chegam em casa 21h15 e 21h20 da noite, em época de chuva. (...) Faz xixi dentro do ônibus, faz cocô, passa fome, sede. (Acampada, região de Franca, 2024).

As crianças saem do assentamento às 5:00, 5:40 horas, ainda está escuro. As aulas começam às 7:00 horas. Elas chegam na escola e ficam esperando do lado de fora, pra abrir o portão. Voltam para a casa às 14 horas, em razão da demora do transporte. (Assentado, região de Campinas, 2024)

O prédio escolar sem quadro, sem pintura, decaído, sala apertada [...] Os vidros estão todos quebrados. Tomada do banheiro para acender a luz, dá choque. [...] Eles deixam a escola precarizada, reforma, pintura, banheiros, [...] não tem fossa séptica de esgoto. Esgoto é largado no córrego (Quilombola, Região do Vale do Ribeira, 2024).

São essas condições que, à luz das contribuições de Florestan Fernandes, interrogam o papel da escola e de seus profissionais na (não)efetivação do direito à educação no interior dos territórios rurais, ou seja, toca a questão da relação entre o professorado e a realidade educacional.

As escolas e as ruas: formação política e o trabalho do professor

É flagrante a posição de Fernandes (1989) no que se refere ao encontro do professor com a realidade social dos estudantes:

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. (p. 170)

Quando Florestan Fernandes elaborava estas reflexões estava havendo uma mudança profunda na origem social do professorado, anteriormente vinculado a uma pequena burguesia, passando então a integrar um processo de proletarização (Bittar; Ferreira, 2006). No período entre 1970 e 1980, os professores do setor público de primeiro e segundo graus já haviam consolidado uma categoria com mais de um milhão de membros. Ademais, houve um arrocho salarial brutal em comparação à década de 1950, quando um professor ganhava 9,8 vezes o salário mínimo, enquanto que em 1977, o salário passou a apenas 2,8 vezes, em constante tendência de queda (Cunha, 1991; Rodrigues; Braga, 2018). Por isso, Fernandes (1989) enxergava um movimento político-intelectual do professor de integrar-se à realidade social dos estudantes. Não se trata mais de um movimento político de compreender as condições de uma dada classe, mas de entender-se categoricamente como classe, dada a origem social atual do professorado, ou seja, oriunda das classes trabalhadoras e não mais de uma pequena burguesia.

Assim, os elementos da realidade educacional apontados pelos sujeitos sociais na escuta das comunidades resultam não apenas na forma em que se estrutura a educação em territórios rurais, mas no seu próprio conteúdo, porque emana a posição social destes sujeitos na estrutura de classes e na relação com o Estado. É com essa posição que o professor necessita se encontrar, demandando formação política, sob pena de alienação da sua classe e de aumentar a alienação do trabalho em relação à classe com a qual atua. Nesse caso,

seu conteúdo-mediação perde sentido e significado na relação pedagógica que também se destitui, concorrendo com um profundo grau de isolamento social, manifesto na perda da intencionalidade, na perda de sua dimensão “teleológica”. A ausência de clareza sobre esse processo determina o esvaziamento do trabalho educativo, esvaziamento pedagógico e da necessária e cotidiana perspectiva de formação. Tal esvaziamento é o esvaziamento do sujeito social e de seu papel na sociedade de classes. (Souza, Juliasz, 2020, p. 32)

Significa dizer que a ausência de consciência acerca dessas circunstâncias, ou seja, da realidade social, política e ideológica na qual se integra o espaço de trabalho, a escola, e que conformam suas condições de trabalho, impede que o professor consolide mediações sensíveis aos territórios no processo pedagógico, agravado pelo fato de que está subordinado às mesmas condições de reprodução social de seus estudantes, o que requer um maior esforço de superá-las frente à degradação do trabalho docente que hodiernamente se impõe.

Florestan Fernandes analisa que o professor foi historicamente formado para ser “agente puro e simples de transmissão cultural” (Fernandes, 1989, p.159); portanto, desconectado politicamente da realidade social, desligado e alienado dos problemas sociais de seu tempo. Uma professora que leciona nas escolas trazidas nas falas dos sujeitos dos territórios rurais paulistas, que não as enxerga como produto das forças políticas que sustentam as desigualdades no acesso à terra e políticas públicas, a concentração fundiária e as tramas e conflitos que compõem o campo brasileiro, as opressões étnico-raciais e o racismo, os quais estão em direto confronto de classe, tende, assim, a servir a um projeto social pautado na

exploração bem como na violência no campo. Atua de modo não consciente para que “a criança vá para a escola não para se desenvolver como pessoa, mas para ser uma maquininha na sociedade em que iria viver” (Fernandes, 1989, p.160). O professor, quanto mais alheio aos determinantes da realidade social e política em que se insere, mais acomodável e acomodado, conseqüentemente, mais brutalizado.

Florestan Fernandes defende que, em uma sociedade subdesenvolvida como a nossa, não há lugar para a neutralidade da atuação do professor. É preciso amalgamar o seu papel de cidadão ao de profissional, na realização das lutas dentro e fora da escola: “[...] é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade; para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele” (Fernandes, 1989, p. 164). Ele afirma ainda: “Às vezes uma sociedade mineradora decadente podia encontrar na escola o eixo da luta contra a pobreza, contra a estagnação econômica, contra o indiferentismo diante da catástrofe. A escola não é tão neutra, desde que ela seja projetada numa esfera de ação propriamente política” (Fernandes, 1989, p.167).

Consideramos, portanto, que “a relação social de aprendizagem” estrutura-se em relação coconstitutiva ao processo de formação política do professor. A formação política é a expressão do constructo do ser social e tal processo só se realiza, em sua plenitude, pelo conhecimento do real, na relação com o outro. A formação do professor se estabelece como relação pedagógica e não como mera absorção de conteúdos pré-determinados, o que nos impede de separar a formação política, pedagógica (os processos de ensino) e o conhecimento científico (os conteúdos). O professor é um sujeito que se faz fazendo e tal constructo é necessariamente dependente do meio em que atua, da realidade social na qual está inserido.

A questão da formação nos impele de imediato a reconhecer que o processo de proletarianização do professor exige elucidação de seu papel emancipador e a condição de trabalho alienado implica na anulação recíproca (do professor e do aluno) no desenvolvimento e na aprendizagem e, por conseguinte, no desenvolvimento. Tal sentido de anulação se materializa na alienação das condições objetivas de vida, de reprodução material. Contudo, de acordo com as contribuições de Florestan Fernandes, quando alunos e professores as vivenciam de forma simétrica, não há lugar para qualquer forma de isolamento e ou neutralidade.

Nos territórios rurais, especialmente nos territórios da reforma agrária, quilombolas e indígenas, a questão política da escola está colocada, desde a sua concepção-implantação aos processos de apropriação que a comunidade faz dela. Os professores necessitam tomar consciência dessa condição intrínseca da existência das escolas nos territórios rurais, de sua relação orgânica, mesmo que não consciente, com a conformação do campo brasileiro. Por isso, a rua, as lutas dentro e fora da sala de aula, nunca são estritamente pertencentes ao âmbito educacional, elas estão sempre conectadas a lutas mais amplas e, no caso da educação do campo, das águas e das florestas, elas estão irremediavelmente articuladas com a luta pela terra, pelo território e pela vida. A existência da escola plasma-se à existência do próprio território rural, em relações de interdependência e co-constituição.

Nesse contexto, Florestan Fernandes indaga o que um marxista pensa. Então, ele volta à questão de Marx (1990) nas *Teses sobre Feuerbach*: Quem educa o educador? Desse modo, retoma o tema da práxis: “O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que proletariza sua consciência, portanto, seus modos de ação” (Fernandes, 1989, p. 172).

A abertura para possibilidades da ação do professor é defendida por Florestan Fernandes a partir da mobilização de um conceito da filosofia existencialista, presente também em Paulo Freire (2011). Florestan Fernandes (1989, p. 172) afirma que a professora, quando defrontada com as precariedades e opressões sociais manifestadas nas escolas, pode reagir frente a uma “situação-limite”:

[...] o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, sua relação com o estudante, com os pais dos estudantes e com a comunidade em que vivem os estudantes. E isso vai tão longe que, se um professor primário, que antes era um zero, sair para uma greve, arrastará consigo não só os seus companheiros, a sua categoria, mas também estudantes, pais de estudantes, a manifestação de massa. Isso é muito importante, quer dizer, assiste-se a um processo novo, um processo em que o desnivelamento econômico, social e político criou a possibilidade de que o professor defina a sua humanidade em confronto com a tradição cultural e com a opressão política (Fernandes, 1989, p. 172-173)

Nas escutas realizadas, as manifestações aparecem ligadas ao compromisso com um projeto de campo e sociedade, ao encontro do que Fernandes (1989) defende, em falas de assentadas que se formaram professoras e assumem agora funções docentes e de gestão em assentamentos distintos da reforma agrária na região de Franca:

É difícil, um passo de cada vez, e quem tem perfil fica, e quem não tem pode ir embora. [...] a escola não estava construída, estava lá embaixo, peguei ali discriminação, racismo, estrutural... vejo muito a falta de respeito com as famílias. Essa criança está lá, “mas também olha a família”. E não é assim. Porque preciso saber da família dele, pois se tiver algum problema, preciso trabalhar lá na família dele. Hoje querem a escola distante da família. Mas eu não consigo levar a escola se a família não tiver junto comigo. Não trabalhamos em geral, mas cada criança tem seu perfil... temos que valorizar o campo, a criança do campo, e dar condições para estudar e permanecer ali. E é o nosso futuro. Temos que cuidar das nossas crianças. E isso é construído dentro da escola. Precisamos cuidar dele para não ter evasão e ir para a cidade. Se isso acontecer vai virar tudo cana, e esvaziar o campo e todo mundo ir para a cidade. [...] . E se precisar vamos pra luta, fazer uma manifestação, pra garantir a lei. Eu to na luta, não tenho medo de política, de ameaça. Se tivesse medo já tinha ido embora. (Gestora de escola de território rural, região de Franca, 2024)

É uma escola de muitas lutas. Acredito que as escolas nossas são de luta e resistência. Apesar de estar na zona rural, a nossa escola não tem currículo no campo. Um grupo no início queria do campo e outro não. Se travam batalhas internas por conta da falta de conhecimento. E mais a frente que a gente descobre a diferença do simples termo DO campo e não NO campo. Todo ano é uma luta para manter ela aberta, escola de pré até o quinto ano. Tivemos uma luta, ocupamos a prefeitura, ministério público. (Licencianda em Pedagogia da Terra, Assentada da Reforma Agrária, região de Franca, 2024)

Trata-se de reconhecer que o professor é por si só um sujeito social complexo. Se considerarmos que as condições de um proletário fabril são os resultados de suas relações sociais de produção, ao observarmos as relações sociais no trabalho docente verificamos o quanto seu grau de alienação é ainda mais perverso, porque para o proletário fabril a reificação é a mercadoria – a forma valor está materializada em produto, no entanto, para o professor é a relação social de aprendizagem que se reifica, a relação social se transforma em mercadoria e destitui o sentido do seu trabalho.

A dimensão perversa se revela no apontamento de Lukács (2007, p. 229), uma vez que toda “atividade laborativa surge como resposta que busca solucionar o carecimento que provoca”, a ordem do trabalho é para dar conta daquele carecimento e, conseqüentemente, aponta a direção que o trabalho deve tomar no processo produtivo. Assim, a finalidade do trabalho, a dimensão teleológica do trabalho, está dada inicial e finalmente pelo carecimento que se constata, quase em uma relação de demanda. Ocorre que a dimensão do trabalho docente interpõe um fazer que é material e espiritual em simultaneidade e implica reconhecer suas capacidades para além do ato de seu trabalho, dadas as implicações sociais e históricas que ele enseja. O homem é um ser que precisa ter capacidade de pôr questões sobre o mundo, transformando as respostas destas questões em clareza de suas necessidades e ao mesmo tempo em formas de satisfazê-las (Lukács, 1978).

É esse o sentido da perversidade da alienação docente, uma vez que a carência (formativa dos sujeitos sociais) antecede seu trabalho como “infirmiação” de qualquer “lógica de produção” capitalista, mas sua não consecução enquanto trabalho consciente (a negação teleológica) amplifica o grau de carência, quando ele (trabalho consciente) não se realiza na relação pedagógica. Questões apontadas por Florestan Fernandes, dadas pela lógica da educação ser constituída como forma mercadoria, caracterizam nitidamente que a destruição da dimensão social do professor e da instância social pública da escola se caracterizam como projeto de classe.

Desse modo se vinculam as escolas e as ruas, aqui expressando as lutas que se dão fora da escola e o território em que ela se assenta. Na apreensão de Fernandes (1989), é nesta articulação que reside a humanidade docente em contraposição à brutalização que professores sofrem ao longo de nossa história. O que está posto é que as ruas são o sentido objetivo de unidade, é a escola que se externaliza, ela necessariamente precisa de um processo de extroversão, para realizar seu concreto sentido e papel social. O processo pedagógico como relação social tem sentido para o professor e para o aluno quando revela sua objetividade no mundo concreto e, simultaneamente, dá sentido às suas forças essenciais e existenciais - subjetivas.

É o que temos buscado afirmar ao estabelecermos o reconhecimento das demandas específicas dos sujeitos sociais dos territórios rurais. Não se trata de um particularismo, mas da relação concreta-dialética entre singular, particular e universal. O sentido da educação dos sujeitos sociais do campo, das águas e das florestas (particular) engendra um devir de emancipação-consciência social (singular) que se amálgama ao sentido de vida dos sujeitos sociais (universal) serem livres; é o que denominamos de latência da educação e ela está dada antes de seu término. A simples reprodução de um conhecimento não engendra novos conhecimentos sobre o mundo objetivo. O conhecimento é atividade humana própria,

comum e regular, que permite criar uma representação sobre o mundo concreto e ao mesmo tempo ideias de sua transformação (teleologia). Neste sentido, o conhecimento tem como referência a existência concreta dos sujeitos e atua como ascensão do entendimento e como vínculo com aquilo que não poderia ser considerado como ou não externo à escola - a realidade social dos educandos.

Destaca-se que, no processo de trabalho fabril, no trabalho de produção de mercadorias, o grau de alienação não apresenta nenhuma vinculação com a qualidade da mercadoria. O trabalhador fabril, pode determinar como forma de resistência a quebra da máquina e a queda de qualidade da mercadoria. No caso do professor, a deterioração do trabalho docente não se remete à deterioração de uma mercadoria, mas na deterioração de uma relação social e, por sua vez, do trabalho para si. A radicalidade deste estranhamento, a separação de professor-aluno, como unidade dialética de um processo formativo, não é a negação do trabalho no capitalismo, mas a própria negação dos sujeitos cognoscentes sobre seu fazer no mundo. Nesse sentido é que se compreende porque a latência do seu trabalho é combatida sobretudo pelas classes dominantes e, evidentemente, pelos trabalhadores alienados, ou seja, o trabalho docente elabora o novo antes mesmo de assumir existência efetiva (potência) e isso explicita que sua negação social transcende a classe a que pertence.

Sendo assim, conforme Florestan Fernandes (1989) nos apresenta, a superação desta brutalidade que se exerce no processo pedagógico só pode ser rompida na medida em que o eu e o outro não são compreendidos como dimensões funcionais de uma tarefa e ou ação na escola, na sala de aula. São relações sociais que se realizam nessa espacialidade e a transcendem, tornando o trabalho docente a porta de existência real de si e do outro no mundo, na sociedade, na construção de si e do outro em genericidade humana.

Referências:

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina et al. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na reforma agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: Pronera, 2004. p. 37-56.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

IBGE, Censo 2022: Alfabetização sobe entre indígenas, mas segue menor que a média nacional. IN: **IBGE**, Agência de Notícias. 04/10/2024. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Capturado em 19/01/2025a.

IBGE, Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. IN: **IBGE**, Agência de Notícias. 19/07/2024. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Capturado em 19/01/2025b.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES, F. **O processo constituinte**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação, 1988.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados: Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, MEC, DF, INEP, 2024.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 01 set. 2024.

LEFEBVRE, H. **A re-produção das relações de produção**. Publicações Escorpião: Porto, 1973.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: LUKÁCS, G. **Temas de Ciências Humanas**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: LABICA, G. **As teses de Feuerbach de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990.

PINTO, J.M.R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 624-644, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142946>

RODRIGUES, F. C.; BRAGA, L. Da proletarização dos professores na ditadura empresarial-militar aos desafios educacionais na transição democrática: as contribuições de Florestan Fernandes sobre a formação política do professor. In: **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p.308-315, mai. 2018. RODRIGUES, F. C. Florestan Fernandes e a educação pública na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-26, 2022.

RODRIGUES, F. C. Florestan Fernandes e a educação no Brasil: a necessidade de ver as trevas para ver melhor. In: PIZETTA, A. J. (et. al). **Florestan Fernandes: ideias para o combate**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

RODRIGUES, N. de M. **O início de minha carreira como professora**. Mimeo. 2015.

SOUZA, J.G.; JULIASZ, P.C.S. **Geografia: ensino e formação de professores**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

VASCONCELOS, E. A. Agrupamento de Escolas Rurais: Alternativa para o Impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.65-73, ago. 1993.

Notas

¹ Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Histórica e Sociedade na Educação Brasileira (Histedbr). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7854009228266054>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6658-3670>.

E-mail: fabicrod@unicamp.br.

² Doutora em Psicologia (FFCLRP-USP). Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento (USP). Professora Associada 3 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE/FFCLRP-USP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207972960390849>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>.

E-mail: apsoares.silva@usp.br.

³ Doutor em Geografia Humana (FFLCH/USP). Professor Titular do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (Universidade Estadual Paulista - IGCE/UNESP). Coordenador da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial. Professor dos programas de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista (IGCE/UNESP Campus Rio Claro) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e do Caribe (TerritoriAL) do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI/UNESP Campus São Paulo). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2791262886000362>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5961-714X>.

E-mail: jg.souza@unesp.br.

Recebido em: 24 de jan. 2025

Aprovado em: 07 de nov. 2025