

**DA PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR  
AOS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA: AS  
CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN FERNANDES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DO  
PROFESSOR.**

**FROM THE PROLETARIZATION OF TEACHERS IN THE BUSINESS-MILITARY  
DICTATORSHIP TO THE EDUCATIONAL CHALLENGES OF THE DEMOCRATIC  
TRANSITION: THE CONTRIBUTIONS OF FLORESTAN FERNANDES ON THE  
TEACHER'S POLITICAL TRAINING.**

**DE LA PROLETARIZACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA DICTADURA  
EMPRESARIAL-MILITAR A LOS DESAFÍOS EDUCACIONALES DE LA TRANSICIÓN  
DEMOCRÁTICA: LAS CONTRIBUCIONES DE FLORESTAN FERNANDES SOBRE LA  
FORMACIÓN POLÍTICA DEL PROFESOR**

Fabiana Rodrigues<sup>1</sup>

Lucelma Braga<sup>2</sup>

**Resumo:** Durante os vinte e um anos da ditadura empresarial-militar no Brasil (1964-1985), alterou-se a realidade das condições de vida e de trabalho dos professores das escolas públicas brasileiras. Uma das importantes decorrências das mudanças foi o crescimento das organizações que reivindicavam melhores condições de trabalho e salário para os professores. Diante deste quadro, investigamos a maneira pela qual o intelectual e militante das causas educacionais, Florestan Fernandes, discute a formação do professor em tempos de rearticulação das organizações dos trabalhadores que recolocou em cena o debate e a intensificação das lutas em torno das reformas democráticas não realizadas, entre elas a universalização da educação pública que rompesse com a histórica dualidade educacional.

**Palavras-chave:** Proletarização Docente, Formação Política, Florestan Fernandes;

**Abstract:** During the twenty-one years of the business-military dictatorship in Brazil (1964-1985), the reality of the living and working conditions of Brazilian public school teachers changed. One of the important consequences of the changes was the growth of organizations that demanded better working conditions and salaries for teachers. In this context, we investigate the way in which the intellectual and activist of educational causes, Florestan Fernandes, discusses the formation of the teacher in times of re-articulation of the workers' organizations, which has reintroduced the debate and the intensification of the struggles surrounding non-democratic reforms, among them the universalization of public education that broke with the historical educational duality.

**Key words:** Teacher Proletarianization, Political Formation, Florestan Fernandes;

**Resumen:** Durante los veintiún años de la dictadura empresarial-militar en Brasil (1964-1985), se alteró la realidad de las condiciones de vida y de trabajo de los profesores de las escuelas públicas brasileñas. Una de las importantes consecuencias de los cambios fue el crecimiento de las organizaciones que reclamaban mejores condiciones de trabajo y salario para los profesores. En este marco, investigamos la manera en que el intelectual y militante de las causas educativas, Florestan Fernandes, discute la formación del profesor en tiempos de rearticulación de las organizaciones de los trabajadores que colocó en escena el debate y la intensificación de las luchas en torno de las reformas democráticas, entre ellas la universalización de la educación pública que rompiera con la histórica dualidad educativa.

*Palabras clave:* Proletarización Docente, Formación Política, Florestan Fernandes;

### *Introdução*

Este texto tem por objetivo discutir as ideias de Florestan Fernandes, no contexto de crise da ditadura empresarial militar e das lutas pela redemocratização, enfocando as reflexões deste autor sobre a formação política do professor em meio à crescente proletarização desta categoria. Iremos desenvolvê-lo em dois momentos. Em um primeiro, situaremos o leitor no movimento histórico que produziu um redesenho do sistema educacional e trouxe mudanças profundas no magistério, mobilizando a categoria docente em prol da democratização da escola pública. Em seguida, trataremos do lugar que Florestan Fernandes atribui à formação política do professor, que deve ter como ponto de partida a conjugação entre as dimensões político e pedagógica como parte de um todo.

### *Proletarização dos professores em meio a mudanças no regime de classes no Brasil.*

O golpe de 1964 que instaurou a ditadura empresarial-militar foi uma expressão da contrarrevolução burguesa. Tratava-se de impedir a transição de uma “democracia restrita” para uma “democracia ampliada, em curso desde 1946. Os esforços promovidos pelos setores progressistas ligados à defesa das bandeiras nacional-desenvolvimentistas, articulados às pressões dos trabalhadores e das camadas populares pelas reformas de base foram bloqueadas com o golpe, num movimento de contrarrevolução democrática e nacional.

O movimento contrarrevolucionário expresso no estabelecimento da ditadura empresarial-militar portou determinações internas e externas. Era o período da guerra fria e do *desenvolvimento com segurança* do centro para a periferia do mundo capitalista. Nesse cenário, alguns países de capitalismo dependente recolocaram na pauta política a demanda por reformas democráticas e nacionais, em um momento histórico em que o movimento do capital irradiava a fase monopolista de seu desenvolvimento, havendo muito pouco espaço para ceder às demandas por políticas universalizantes. Segundo Fernandes (1986, p. 114),

[...] O cerco capitalista acabou atingindo não só a autêntica ameaça de ‘subversão comunista da ordem’; ele alcançou e paralisou, em nome da ‘defesa’ e da ‘interdependência do Ocidente’, vários tipos de revoluções nacionais, submetendo a modernização, em geral, e as transições democráticas, em particular, a um controle político e policial militar estrito, pelo qual as classes trabalhadoras e as massas populares foram banidas da história.

Entre as interdições impostas estava a educação pública como fundamento da democracia em sentido lato. Os anos de 1950 assistiram ao debate nacional em torno da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das lutas pela educação popular. As tensões giravam em torno das possibilidades de que a construção de um sistema nacional de educação respondesse às necessidades de maior participação política das classes trabalhadoras nos rumos do país, bem como a edificação de uma imbricação íntima entre a escola pública em todos os níveis e o desenvolvimento soberano e nacional.

Como parte deste movimento histórico, a contrarrevolução educacional procurou banir a articulação entre a escola pública e a participação política das classes trabalhadoras e populares, além de contar com inspirações teóricas e apoio técnico de instituições estadunidenses na elaboração da política e da nova legislação educacional. A USAID (*United States Agency for International Development*) estabeleceu uma série de acordos com o Ministério da Educação e Cultura que se consubstanciaram nas mudanças legais que redesenharam o ensino de primeiro e segundo graus por meio da Lei n. 5692/1971. As mudanças no processo de ensino foram inspiradas na filosofia pedagógica desenvolvida nos Estados Unidos relativa à teoria do Capital Humano, que tem como principal autor Theodor Schultz. Segundo Arapiraca (1979), esta teoria propugnava a mística da ascensão social pela acumulação de capital humano individual, que seria possibilitada pela criação de indivíduos treináveis aptos a disputar uma vaga no mercado de trabalho. Desse modo, houve a interferência impositiva de modelos e práticas educativas estrangeiras em nossa realidade cultural concatenados com a consolidação do capitalismo dependente no país. Para efetivação deste processo no campo educacional houve apoio financeiro, treinamento e formação de quadros pedagógicos no território norte americano. Segundo Arapiraca (1979, p. 153), como resultado concreto desse processo “[...] todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino”.

As mudanças por que passou o ensino público impactaram significativamente sobre a categoria dos professores públicos estaduais e fundamentaram também o processo de proletarização desses profissionais. Segundo Bittar e Ferreira (2006), os aspectos principais que explicaram a proletarização dos professores foram: a) O seu crescimento numérico: entre 1970 e início dos 1980 os professores públicos estaduais de primeiro e segundo graus já formavam uma categoria profissional consolidada, com mais um milhão de membros; b) O arrocho salarial: no Rio de Janeiro, em 1950, uma professora recebia um salário equivalente à 9,8 vezes o salário mínimo, enquanto em 1977 o salário decresceu para 2,8 vezes, com quedas subsequentes (Cunha, 1991).

Contraditoriamente, a mesma lei inspirada na teoria do capital humano e que forneceu as bases para a proletarização dos professores também favoreceu a organização política da categoria. Conforme Cunha (1991, p. 74), a Lei 5692/71:

[...] propiciou condições legais para a emergência de uma nova fase da organização dos professores, ao determinar que cada sistema de ensino (inclusive a nível municipal) estruturasse a carreira docente, num estatuto do magistério. Dentre os elementos novos que essa carreira deveria contar estava a remuneração conforme qualificação obtida em cursos e estágios, sem distinção dos graus escolares nos quais os professores estariam atuando. Em decorrência, aumentou a demanda de estudos adicionais para os professores já em atividade. Deste modo, o próprio governo fornecia a esta categoria, castigada por longo e intenso processo de redução de salários, uma base legal para contestar os padrões vigentes de remuneração, seleção e promoção.

As condições materiais em que foram colocados os professores, juntamente com uma base legal que permitiu espaços de contestação estimulou a luta desta categoria. Parcela aguerrida destes professores era oriunda de condições e status social com maior favorecimento nos anos de 1960, segundo Florestan Fernandes, eles tiveram papel importante na luta por seus interesses e na defesa da democracia:

O estrato mais baixo, a antiga classe média tradicional, sofreu uma terrível perda de status, um processo persistente, embora oscilante, de desnivelamento social, e tende a ser jogado em massa nos quadros da pequena burguesia. Esta, por sua vez, sofreu o impacto da modernização acelerada e da industrialização maciça de forma destrutiva: sente-se ameaçada, vê-se na contingência da proletarização final e recorre a meios de luta política tipicamente de classe oprimida. Ocupa, pois, o centro da cena política como uma força social agressiva e ferida, radicalizando suas posições e defendendo seus interesses sociais de classe com relativa virulência. Portanto, procede de um estrato da classe média e da pequena burguesia uma impulsão política democrática muito densa, dinâmica e intensa. Nesse campo estão os ideólogos da revolução dentro da ordem, da democracia como um valor absoluto; e os agitadores mais tenazes, que pretendem metamorfosear a inquietação social em reforma política. (Fernandes, 2007, p. 250)

Os professores que sofreram com o processo de proletarização passaram a se organizar em associações, entidades e realizaram grandes mobilizações, tornando-se uma das categorias mais massivas na pressão pela redemocratização do país compondo uma realidade histórica mais ampla, que mostrou, nos anos de 1980, ser um equívoco a ideia de que os padrões internos de luta social estavam domesticados e controlados de cima para baixo (Fernandes, 1986). Houve transformações no regime de classes, com as mudanças na divisão social do trabalho, diferenciaram-se as classes sociais e suas tensões foram tornando-se mais evidentes e incontornáveis:

A posição dos trabalhadores na sociedade civil sofreu profundas alterações nos últimos vinte anos. Enquanto a ditadura privava a Nação de liberdade política (uma privação que não afetava todas as classes sociais igualmente, pois os estratos mais poderosos e privilegiados das classes possuidoras tinham o seu espaço protegido pela democracia restrita, instituída “legalmente” pela própria ditadura), as relações de produção sofreram uma revolução silenciosa, que só agora se exhibe em toda a plenitude aos observadores. A incorporação ao núcleo do capitalismo monopolista, a industrialização maciça e o aprofundamento da penetração do desenvolvimento capitalista no campo, principalmente modificaram substancialmente os números, a forma e os dinamismos do regime de classes sociais. A opressão policial militar e política impediu que tais transformações se tornassem notórias, de imediato, e diluiu o impacto que elas tiveram na imaginação, nas insatisfações e nas realizações dos oprimidos. Proibidos os partidos operários e suprimida a liberdade dos partidos revolucionários, somente uma estreita porção da realidade do movimento operário subiu à tona. Estrangulados os sindicatos e proscritas “legalmente” as greves, apenas recentemente constatou-se que os trabalhadores industriais e os trabalhadores agrícolas não estavam inoperantes. Após a instauração da junta militar, é de 1975-1976 o aparecimento de evidências de “atitudes defensivas”, que punham fim à latência do inconformismo proletário. Em seguida, espoucaram e cresceram as greves, que abalaram ostensivamente as falsas seguranças do regime e acordaram a burguesia do sonho inviável de uma paz de baionetas. (Fernandes, 2007, p. 180, 181)

### *Na visão de Florestan Fernandes sobre educação: o lugar da formação política do professor.*

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, notadamente após a ditadura empresarial militar, resultaram, entre outros aspectos, na alteração do regime de classes e trouxeram profundos impactos para a categoria dos professores, tal como brevemente apontamos acima. No texto *A formação política e o trabalho do professor*, Florestan Fernandes traz uma análise que resgata a brutalização cultural por que passou o professor ao longo da história do Brasil. No século XIX, por exemplo, o docente correspondia a um agente puro e simples de transmissão cultural, num ambiente de parca cultura cívica, típica de um elitismo cultural fechado, cerrado, em que as instituições-chave foram circunscritas “a um perímetro de

defesa exasperada da ordem vigente” (Fernandes, 1989, p. 159). Assim, o professor nunca foi posto num contexto de relação democrática com a sociedade: “[...] O professor era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marca-las com o ferrete daquela sociedade” (idem, p. 160). Já no século XX, sob o empenho de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, houve a defesa da democratização da educação, a tentativa era transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias, no entanto, sem que as mesmas mudanças ocorressem no âmbito econômico e político. Por isso, Florestan Fernandes, atribui a eles uma consciência utópica, por acreditarem que por meio de renovação na formação dos professores e da universalização da educação básica era possível alcançar os objetivos pretendidos. O equívoco estaria em desconsiderar o fato de estarmos na realidade do subdesenvolvimento em que o aspecto político da formação do professor seria imprescindível. Assim, o Instituto de Educação concebido por Fernando de Azevedo comportaria essa consciência utópica:

[...] o educador precisa aprender biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, administração escolar, educação comparada, didática geral, didática especial e o que se vê em departamentos, como se isso fosse uma espécie de saíre. A gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado. (Fernandes, 1989, p. 162)

A realidade dos anos de 1950 e 1960, período em que as escolas públicas ainda atendiam majoritariamente filhos das elites e classes médias mais abastadas, em que o status social do professor ainda era elevado, faltava à realidade concreta bases para que este profissional se identificasse com as condições de um trabalhador explorado. Já nos anos de 1980, o rebaixamento de suas condições de vida e trabalho da categoria alteraram estas condições:

[...] Professores da pequena burguesia, de classe média, que, naquele momento, estavam com o horizonte obscurecido pelas noções das classes dominantes, noções que vêm daquela concepção mandonista, herdada da sociedade colonial, imperial e que vicejou na primeira República. No entanto, muitos professores aprenderam novos papéis [...] e não têm mais aquela atitude de distanciamento e sim uma atitude de confraternização. O professor foi rebaixado em seu nível social e respondeu a isso positivamente. Em vez de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. [...] (Fernandes, 1989, p. 169)

Nessas novas condições há a possibilidade de o professor romper com a brutalização cultural a ele imposta nos contextos anteriores:

A educação do educador é um processo complexo e difícil. É importante que se perceba o que está acontecendo na sociedade brasileira hoje. O educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza sua consciência, portanto, seus modos de ação. Isto apesar de ser uma pessoa da pequena burguesia ou da classe média. Ele rompe com seus padrões ou então passa por um complicado processo de marginalidade cultural, porque compartilha de duas outras formas de avaliação: uma, que é mais ou menos elitista; outra, que é mais ou menos democrática e divergente. Nessa situação-limite, o professor se vê obrigado a redefinir sua relação com a escola, com o conteúdo da educação, com 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, pp. 172-173)

Nas mudanças direcionadas a desatar o “nó górdio” da sociedade brasileira, que rompam com a persistência do subdesenvolvimento e que se materializem em avanços democráticos e universalizantes, o professor possui papel importante ao redirecionar sua relação com a escola, com a comunidade em que ela está inserida, com os conteúdos de ensino que são uma espécie de “matéria-prima” do trabalho pedagógico que realiza, bem como com estudantes e seus pais. Essa redefinição passa por posicionar-se afirmativamente sobre a potencialidade do trabalho educativo realizado por ele, como agente de uma transformação, que envolve inúmeros e complexos aspectos.

Uma das ênfases dos acordos firmados entre a USAID e o MEC, que irradiou a racionalidade tecnicista, foi a pretensa separação da dimensão política do trabalho pedagógico realizado pelo professor. Em nome de uma falsa neutralidade, o que envolve relações que tem suas raízes no campo epistemológico que não nos cabe aqui aprofundar, as reformas pretendiam formar o professor com base nas técnicas e nas metodologias de ensino, distanciando-o dos aspectos político-ideológicos que envolvem, necessariamente, o trabalho pedagógico. Florestan, atento a esta limitação, propôs rearticular o político e o pedagógico como parte de um todo, de modo a impulsionar a mudança que deve ser realizada em dois níveis, dentro e fora da escola.

Enquanto as mudanças foram atribuídas às elites culturais, pouco ou nada foi feito em relação à emancipação da sociedade. Os professores em movimento, engajados no processo de mudança, devem assumir o seu papel, identificando-se como membro da classe a que pertencem o aluno, seus pais e toda a comunidade escolar. Isto implica, a um só tempo, romper com o duplo aspecto da “tradição pedagógica”, firmando uma posição antielitista e antiassistencialista, ou seja, romper com as cadeias que prendem o processo educativo a uma sociedade hierarquizada, autocrática e repressiva, o que pressuporia “transferir para a sala de aula o caráter que ela deve ter de *experimentum crucis*, no nível mais profundo de uma pessoa que se dá a outra” (idem, p. 240).

Desse modo, ao discutir os dilemas educacionais do passado e do presente<sup>3</sup>, Florestan acentua que é na escola onde efetivamente se desenrola o processo educacional, como o espaço privilegiado para a difusão do “conhecimento mais avançado àqueles que não tiveram a oportunidade de aprender” (idem, p. 243), por terem sido expulsos social, cultural e economicamente, bem como abandonados à margem da sociedade. A mediação do conhecimento elaborado é uma das especificidades do trabalho educativo. Este é um dos modos mais cruciais e profundos do trabalho do professor e do “doar-se”, pois, o conhecimento é um importante instrumento na luta a ser travada pela superação “[...] do mais grave dilema social brasileiro”, que consiste na falta de oportunidade de educação escolar para a maioria. Desse modo, se poderia constituir o ponto de partida das classes exploradas “para que tomem consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação” (Fernandes, 1989, p.129).

Nota-se que Florestan não cede ao idealismo de apontar qualquer tipo de conhecimento como instrumento de luta, por compreender que a ideia de “neutralidade” se vincula a um comprometimento

com a ordem burguesa relativa à separação do cidadão e do professor. Na realidade, “[...] o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão.” (idem, p. 163). Assim, cabe ao professor reformular os conteúdos da educação, selecionando aqueles com potencialidade explicativa da lógica de funcionamento da sociedade, que estabelecem ricas relações com a totalidade empírica e teórica, de modo a desvelar as razões e os mecanismos que reproduzem a injustiça e inocuidade do sistema escolar, a desigualdade, a concentração de riqueza, de poder e a dominação econômica e cultural. A partir da relação pedagógica vivenciada no interior das instituições escolares, se estabelece uma via de articulação com o político, diretamente ligada às mudanças de caráter mais geral e estrutural.

### *Considerações Finais*

Para Florestan, num país subdesenvolvido como o Brasil, a formação do professor não pode prescindir da dimensão política. Historicamente, o professor se viu alijado dos aspectos que o situam na condição de cidadão na luta pela transformação da sociedade, inserido socialmente como elo de reprodução de uma cultura cívica restrita. Ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 amadureceram no país as circunstâncias que configuraram alterações substanciais no regime de classes, com o crescimento expressivo no número de trabalhadores, que no âmbito educacional significou a proletarização dos professores, em grande medida favorecida pelas políticas educacionais do período militar. Estas alterações são percebidas por Florestan Fernandes como uma oportunidade histórica de que as figuras do professor e do cidadão estejam irremediavelmente vinculadas no trabalho na escola, evidenciando o aspecto político do trabalho do professor. É ele que vai balizar o engajamento do professor na produção efetiva de mudanças, o que implica lutar coletivamente contra as condições objetivas e subjetivas que reproduzem a situação de subdesenvolvimento educacional, reafirmando o seu compromisso político-pedagógico com a formação das novas gerações, desprovidas do direito à educação.

A dimensão política do processo educativo se firma, entre outras possibilidades, na relação pedagógica estabelecida entre educadores e estudantes, pautada na mediação do conhecimento e na troca de experiências de luta cotidiana pela sobrevivência e pela construção coletiva de alternativas a essa forma social que os prende e limita a esta condição.

### *Referências Bibliográficas*

- Arapiraca, J. O. (1979). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (1980). *Brasil em Compasso de espera*. São Paulo: Hucitec.
- Fernandes, F. (1986). *Nova República?* 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, F. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. (2007). *Que tipo de república?* 2. ed. Rio De Janeiro: Globo.

Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2007). *A ditadura militar e a proletarianização dos professores*. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 97, pp. 1159-1179.

---

**Notas:**

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, e-mail: [fabicassia@yahoo.com.br](mailto:fabicassia@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Docente na Universidade Federal do Maranhão, CCAA- UFMA, doutoranda da Faculdade de Educação da UNICAMP e pesquisadora do HISTEDBR, Gt- MA, e-mail: [lucelma@hotmail.com](mailto:lucelma@hotmail.com).

<sup>3</sup> “Os dilemas educacionais: passado e do presente em perspectiva”, é o título do texto originado do depoimento de Florestan no programa “Memória Viva da Educação Brasileira”, realizado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Florestan, 1989. p. 226).

Recebido em: 01/05/2018

Aprovado em: 04/05/2018