

ARTIGO

DO PROFESSOR ABSTRATO AO PROFESSOR CONCRETO¹

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4430-241X>
<elza.peixoto@ufba.br>

¹ Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia (BA), Brasil.

RESUMO:

O artigo tem por objeto a exposição de resultados de pesquisa teórico-metodológica e documental que teve por objetivo reunir múltiplas determinações daquilo que o trabalho educativo vem sendo na formação social brasileira. Evidenciando a complementaridade e a diferença entre as noções teóricas de *abstrato* e *concreto* para o materialismo dialético, o artigo argumenta pela direção da formação de professores, para além do conceito de trabalho educativo, orientada pelas formas concretas em que ele ocorre na formação social brasileira. Revisita-se a teoria da mais valia exposta por Marx em “O Capital”, evidenciando teoricamente como, no capitalismo, o trabalho educativo ocorre contraditória e dialeticamente integrado aos processos de formação da força de trabalho subordinados aos interesses capitalistas voltados à produção de mais valia. Sob essa orientação teórica, evidencia-se que o trabalho educativo compõe a cadeia produtiva da força de trabalho necessária ao desenvolvimento dos processos de extração de mais valia que ocorrem, a partir da formação social brasileira, em íntima articulação contraditória e dialética com a divisão internacional do trabalho.

Palavras-chave: professor, concreto, abstrato.

FROM THE ABSTRACT TEACHER TO THE CONCRETE TEACHER

ABSTRACT: The article aims to present the results of theoretical-methodological and documentary research that aimed to gather multiple determinations of what educational work has been in the Brazilian social formation. Highlighting the complementarity and difference between the theoretical notions of abstract and concrete within the framework of dialectical materialism, the article makes a case for the direction of teacher education, beyond the concept of educational work, guided by the concrete ways in which it occurs in the Brazilian social formation. The theory of surplus value presented by Marx in “The Capital” is revisited, theoretically showing how, in capitalism, educational work occurs in a contradictory and dialectical integration into the processes of labor force formation subordinated to capitalist interests aimed at the production of surplus value. Under this theoretical orientation, it is evident that educational work composes the productive chain of the workforce necessary for the development of the processes

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

of extraction of surplus value that occur, from the Brazilian social formation, in an intimate contradictory and dialectical articulation with the international division of labor.

Keywords: teacher, concrete, abstract.

DEL PROFESOR ABSTRACTO AL PROFESOR CONCRETO

RESUMEN: Este artículo tiene como propósito presentar los resultados de una investigación teórico-metodológico y documental cuyo objetivo fue reunir múltiples determinaciones de cómo ha sido el trabajo educativo en la formación social brasileña. Al poner de relieve la complementariedad y diferencia entre las nociones teóricas de abstracto y concreto para el materialismo dialéctico, el presente artículo aboga por la orientación de la formación docente, más allá del concepto de trabajo educativo, guiada por las formas concretas en que él ocurre en la formación social brasileña. Se revisita la teoría de la plusvalía expuesta por Marx en “El Capital”, resaltando teóricamente cómo, en el capitalismo, el trabajo educativo se da de manera contradictoria y dialécticamente integrada con los procesos de formación de la fuerza de trabajo subordinada a intereses capitalistas y centrados en la producción de plusvalía. Bajo esta orientación teórica, es evidente que el trabajo educativo constituye la cadena productiva de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo de los procesos de extracción de plusvalía que ocurren, a partir de la formación social brasileña, en una articulación íntimamente contradictoria y dialéctica con la división internacional del trabajo.

Palabras clave: docente, concreto, abstracto.

INTRODUÇÃO – OBJETO, OBJETIVOS, MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROBLEMÁTICA

A formação de professores depara-se com o “problema da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional” (Peixoto, 2021, p. 110-129), evidenciado no amplo debate travado na formação social brasileira acerca da necessidade e da pertinência de ampliação do tempo para a formação de professores em serviço, na forma de práticas de ensino, estágio supervisionado e residência pedagógica. Entre outros problemas da ordem da exploração do trabalho dos graduandos nos diversos contratos de estágios firmados no interior do sistema nacional de educação superior e fora dele, sobre os quais não podemos nos debruçar neste artigo, encontramos o problema efetivo do fundamento teórico metodológico que subjaz à apostila de que “conhecer aquilo que é a realidade” exige “entrar em relação com esta realidade”. Há aqui duas possibilidades de encaminhamento teórico-metodológico com implicações pedagógicas mais profundas: a abordagem empírico-analítica que afirma ser suficiente estar presente na realidade de estudo e trabalho para conhecer essa realidade, tendo por base a observação da realidade, a experiência e a razão (Locke, 2010); e a abordagem materialista e dialética, que parte do pressuposto de que “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (Marx, 2008, p. 1080), que concebe a realidade como “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2011a, p. 246-258) e cujo conhecimento exige uma abordagem de totalidade e possibilita uma atuação consciente direcionada à finalidade da transformação da realidade, que, por sua vez, gera novo conhecimento e nova transformação (Marx, 1989a, p. 202).

Um vasto debate crítico sobre esta “excessiva ênfase na experiência empírica e acumulada” (Moraes, 2003, p. 13; Freitas, 2002; 2007; Freitas *et al.*, 2006; Kuenzer e Rodrigues, 2007) foi travado na formação social brasileira; infelizmente, estamos impedidos sequer de citá-lo aqui, face às exigências e normas que limitam os caracteres deste texto². Este debate interessa-nos no aspecto muito particular – a

² Considerar a produção de: Acácia Zeneida Kuenzer, Bernadete Gatti, Dalila Andrade Oliveira, Dermeval Saviani, Eneida Shiroma, Guiomar Namo de Melo, Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Leda Scheibe, Lígia Marcia Martins, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Carlos de Freitas, Maria Célia Marcondes de Moraes, Marli André, Newton Duarte, Olgaíses

nosso ver, pouco desenvolvido – das potencialidades e possibilidades do encaminhamento teórico-metodológico a partir do materialismo dialético, estudado em uma leitura direta das obras de Marx e Engels. Aqui, consideramos o problema do conhecimento e transformação da realidade posto por Marx nas Teses sobre Feuerbach, e profundamente apanhado pelo filósofo e tradutor das obras de Marx e Engels, José Barata-Moura:

A questão de [saber] se ao pensar humano cabe verdade objetiva – não é nenhuma questão da teoria, mas uma questão *prática*. O ser humano tem que provar, na prática, a verdade – isto é, [a] realidade efectiva] e [o] poder, [a] citerioridade – do seu pensar. A querela acerca da realidade [efectiva] ou da não realidade [efectiva] do pensar – [do pensar] que está isolado da prática - é uma questão puramente *escolástica* (Marx traduzido por Barata-Moura, 2018, p. 17, grifos do tradutor).

Entre os anos 40 e 50 do século XIX, Marx e Engels travam debates no seio do grupo dos jovens idealistas alemães (jovens hegelianos) acerca do fundamento ontognosiológico que distingue aquilo que é a realidade e aquilo que é o pensamento sobre a realidade. O conjunto destes debates estão registrados já nos escritos de juventude de ambos os autores, mas particularmente trabalhados nas *Teses sobre Feuerbach*, de 1845, em *A sagrada família*, de 1845, e em *A ideologia Alemã*, de 1845-1846. No caso particular de Marx, as preocupações sobre o caminho para o conhecimento da realidade aparecem em uma “Introdução” esboçada para a obra *Contribuição à crítica da economia política* (2011a, p. 246-258), publicada em 1859, (obra esta que é um fragmento de um conjunto de estudos realizados por Marx, do que mais tarde viria a ser conhecido como os *Grundrisse*). Nesta “Introdução” – que Marx afirma, no “Prefácio” de *Contribuição à crítica da economia política*, ter suprimido por considerar “que antecipar conclusões do que é preciso demonstrar em primeiro lugar é pouco correto” (Marx, 2011b, p. 3) –, Marx trabalha para desenvolver o fundamento teórico-metodológico do método da economia política (título dado por ele mesmo ao texto), que, em diálogo crítico com a dialética idealista hegeliana, vai desenvolvendo como dialética materialista. Nesse pequeno esboço, mais tarde publicado pelos curadores da obra de Marx, como “Introdução”, está justamente em questão o problema da transposição – com verdade – daquilo que está fora da consciência (o concreto) para a consciência (como concreto pensado).

O nosso objetivo neste artigo é estabelecer um posicionamento crítico nos debates sobre os melhores caminhos para a formação de professores, que encaminhe saídas para o dilema da correspondência (com verdade) entre a formação subjetiva dos professores e a realidade objetiva em que vão atuar, a nosso ver, rigorosamente presente nos debates sobre o problema da prática que se faz na formação social brasileira. Este posicionamento crítico será feito (i) retomando-se, a partir da obra de José Barata-Moura, a apropriação e a superação na abordagem das categorias abstrato e concreto até então presentes no idealismo alemão clássico; (ii) anotando-se o limite de estabelecer o ponto de partida da formação em um conceito abstrato de “trabalho educativo”, que vamos defender como um conceito carente de múltiplas determinações, tal como Hegel (em clave idealista) e Marx (em clave materialista e dialética) o definem, um conceito abstrato; (iii) por fim, procuramos trazer contribuições para uma perspectiva de totalidade no reconhecimento de algumas das determinações que fundam as condições objetivas em que atuam os professores, que definem aquilo que pode vir a ser, ontologicamente, o professor concreto, numa condição dada pela contradição entre a formação subjetiva desses professores e a diversidade e complexidade da realidade em que vão atuar no anárquico Sistema Nacional de Educação que o estágio de desenvolvimento da luta de classe na formação social brasileira possibilita existir.

Ao longo do texto, procuramos demonstrar teórica e empiricamente a necessidade de avançar de um professor tomado em abstrato (a partir de determinações parciais de sua ontologia) para a formação de professores que considere o professor concreto, nas múltiplas determinações que o vão constituindo no complexo sistema nacional de educação próprio da formação social brasileira, quais sejam: formação, geração na qual foi formado, estágio de desenvolvimento da profissionalização em relação à divisão social do trabalho dos professores no complexo e diverso sistema nacional de educação, condições de trabalho, gênero, faixa etária, posição de classe que ocupam determinada pelos salários,

existência ou não de estabilidade no trabalho, grau de desenvolvimento da intensificação do trabalho, grau de desenvolvimento da organização sindical, entre outros aspectos pontuados neste manuscrito. Nossas pesquisas nos estão levando a concluir que a definição ontológica sobre aquilo que é o professor exige que reconheçamos as condições reais nas quais efetivamente atuam, e esse reconhecimento não é viável exclusivamente nesta “excessiva ênfase na experiência empírica e acumulada” (Moraes, 2003, p. 13), justamente porque a realidade não é passível de ser capturada apenas pelos órgãos dos sentidos e na imediatez de nossas interpretações subjetivas. Aquilo que é o professor é processo histórico em movimento e mudança contínua, e se forma nas relações conjunturais determinadas pelo estágio de desenvolvimento da política educacional efetivamente implantada em cada localidade da formação social brasileira.

Do ponto de vista do materialismo dialético, que tomamos como referência para delimitar o objeto e problematizar a dimensão ontognosiológica da prática na formação de professores, as múltiplas determinações que definem aquilo que é o professor concreto só podem ser apanhadas em totalidade, nas relações de produção próprias da formação social brasileira, por sua vez, determinadas pela divisão internacional do trabalho que se estabelece nas relações de produção capitalistas. O caminho para o conhecimento dessas relações de produção, a nosso ver, foi desenvolvido nos anos 40 do século XIX, e aparece esboçado em síntese no “Prefácio” e na “Introdução” da obra *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 2011a). Entretanto, uma vez que Marx e Engels não produziram texto sistemático tendo o método como objeto, a forma final desse método só é reconhecível no estudo cuidadoso do processo de exposição da crítica da economia política realizado em “O Capital”. Neste artigo exploramos a referência feita por Marx, na “Introdução” (de 29 de agosto de 1857), ao movimento do conhecimento como esforço de transposição do concreto (exterior à consciência) como concreto pensado, justamente, pelo caminho do apanhar das múltiplas determinações.

O texto em tela está fundamentado em uma ampla revisão de literatura que contempla: (1) o pensamento fundador do materialismo dialético para o estudo da pergunta sobre a possibilidade do conhecimento e o caminho para efetivá-lo, efetivamente lido na fonte das obras de Marx e Engels; (2) o pensamento de um tradutor para a língua portuguesa e um cuidadoso estudioso e intérprete do idealismo alemão e do desenvolvimento do materialismo dialético no processo de crítica ao idealismo alemão, professor José Barata-Moura, em que apoiamo-nos para sanar o entendimento acerca das noções de abstrato, concreto e múltiplas determinações; (3) o debate crítico sobre a formação de professores no Brasil, particularmente no aspecto da crítica (i) à ênfase da formação em serviço, destacando especialmente o problema ontognosiológico denunciado neste debate (entre outros, Moraes, 2003, p. 13; Freitas, 2002; 2007; Freitas *et al.*, 2006; Kuenzer; Rodrigues, 2007) e (ii) a tomada de um tipo ideal daquilo que o professor deve ser a partir de uma definição abstrata daquilo que é o professor (Saviani, 2008); (4) o levantamento dos dados sobre a situação dos professores no Brasil em artigos, censos e estatísticas (Afonso *et al.*, 2021; Catini, 2023, Kuenzer; Rodrigues, 2007; Evangelista *et al.*, 2022; FENEP, 2022a, 2022b; Fernandes, 2023; IBGE/CONCLA, 2023; Seki, 2021; Matijascic, 2017; Lima 2022; Jacomini; Gil; Castro, 2019); (5) a recuperação cuidadosa dos conceitos e categorias cunhados por Marx para defender que o trabalho dos professores é trabalho produtivo porque diretamente produtor de mais valia e indiretamente formador de força de trabalho. Não temos a pretensão de esgotar este debate, o que seria impossível no âmbito de um artigo, além de ser tarefa coletiva. Nossa objetivo é apenas colocar o desafio que enfrentamos quando está em questão adotar o materialismo dialético consequente para identificar as condições objetivas em que se produz, como processo, o professor concreto. Nesse caminho, pode não ser demais tomar os fundadores do materialismo dialético pelo seu próprio texto – a isto imputamos a necessidade de longas citações literais, nas quais vamos explorando as categorias ontologia, gnosiologia, abstrato, concreto, múltiplas determinações, trabalho produtivo e mais valia.

ABSTRATO E CONCRETO NA DIALÉTICA MATERIALISTA DE KARL MARX – FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A CRÍTICA À LIMITAÇÃO DA FORMAÇÃO QUE PARTE DO PROFESSOR ABSTRATO

José Barata-Moura³, tradutor e estudioso da obra de Marx, analisa a complexa “Introdução” esboçada para a obra *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 2011a, p. 246-258), explicando-nos tratar-se do delinear de um arcabouço referencial “que não é estático, mas um quadro em movimento” no qual a dialética é posta a mover-se em bases materialistas (Barata-Moura, 2016, p. 330). Explica-nos o catedrático da Universidade de Lisboa que o problema da materialidade em Marx, entretanto, ultrapassa, de um lado, a sua redução a um “empirismo”, um “positivismo”, um “mecanicismo” ou um “economicismo”; e de outro, também não é uma idealização daquilo que a realidade deve ser, não remete a “contingências indomáveis” nem a um “necessitarismo cego” (Barata-Moura, 2016, p. 328). Trata-se de um conceito novo de materialismo (Barata-Moura, 2016, p. 326), cuja síntese Barata-Moura expõe:

A materialidade do ser não se confina somente aos “corpos”, às “entidades discretas palpáveis”, às “forças” – na *immediatez* rigidificada do seu aparecer a uma instanciação na consciência, de cujas manifestações fenomênicas a certeza sensível nos dá de pronta notícia.

Na sua materialidade, o *ser* é sempre um *processo em devir* – no âmbito do qual as coisas e as situações, as representações e os comportamentos, a positividade e a sua transformação prática, vão, numa figura plástica mas determinada, ganhando contornos e adquirindo estação.

Na sua materialidade, o *ser* – mesmo quando coisificado (objectivado) neste ou naquele fenômeno – é sempre um *sistema de relações* em desdobramento, uma textura dinâmica de relacionamentos. Neste sentido, uma *identidade* [...] [que] transcende a simples mono-tonia abstracta de uma constância perdurante, é sempre uma unidade dialéctica do “mesmo” e do “outro”: por isso ela é *concreta*.

Na sua materialidade, o *ser* – como complexo de relações, e de realidades em desenvolvimento – *não se circunscreve ao existente*: com-porta um leque *determinado de possibilidades reais* que cada existência adiante de si pro-jecta, tece-se e entretece-se de negação e de contraditoriedades (que lhe aquecem o movimento). Compreende *no seu seio* (precisamente, enquanto materialidade) o *trabalho* quotidiano da própria história pelas colectividades humanas na produção e na reprodução do seu viver (Barata-Moura, 2016, p. 328-329, grifos do autor)

No processo de desenvolvimento da explicação (inconclusa e não publicada em vida) na “Introdução” que inclui a seção “o método da economia política”, Marx (2011a, p. 246-258) precisa em termos materialistas e dialéticos aquilo que é o concreto a que o pensamento se remete: síntese de múltiplas determinações, unidade no diverso em contínuo movimento. Apresentamos a passagem a partir de uma cuidadosa tradução de Barata-Moura, entremeada por comentários:

O *concreto* [das Konkrete] é concreto, porque é reunião [Zusammenfassung] de muitas determinações [vieler Bestimmungen] – portanto, [ele é] unidade do diverso [Einheit des Manningsaltigen]. No pensar, ele [o concreto] aparece, pois, como *processo da reunião*, como *resultado*, *não como ponto de partida* [Ausgangspunkt], apesar de ele ser o ponto de partida [efetivamente] real, e, por conseguinte, também o ponto de partida da intuição e da representação. [...] o método de subir do abstracto ao concreto” – isto é, *dos diferentes aspectos singulares detectados ao todo que formam* – “[...] é, para o pensar, apenas a maneira de se apropriar [aneignen] do concreto, de o reproduzir como um espiritualmente concreto. De modo nenhum [é] porém, o processo de gênese [der Entstehungsprozess] do próprio concreto” – fundamentalmente, porque, na sua materialidade, e não apenas na sua reconstrução subjetiva num saber que dela dá conta, o *ser é concreto* (Barata-Moura, 2016, p. 334, grifos do autor).

O passo decisivo que Marx está reivindicando e seguindo refere-se, no processo do conhecimento, à distinção entre a necessidade da *abstração* (uma separação provisória de fragmentos da realidade para a sua análise) e o imprescindível retorno ao todo concreto de que ela foi momentaneamente destacada, exclusivamente, para efeitos de estudo. Mais uma vez, recorremos a Barata-Moura para expor analiticamente o processo do pensamento de Marx:

³José Barata-Moura compôs a equipe de tradutores da Editorial Avante, sendo responsável pela direção da tradução de mais de 30 obras daqueles autores pilares do materialismo dialético. Como tradutor das obras do alemão para a língua portuguesa, percorreu o caminho das leituras que Marx e Engels estavam fazendo, retomando os debates em que estavam inscritos ao longo de todo o século XIX. Neste processo que se desenvolve desde os anos 1980 e prossegue, estudou o desenvolvimento teórico-conceitual das categorias centrais da dialética no trânsito de sua forma idealista para o materialismo, discutindo essas categorias em uma obra vasta que ilumina as condições teóricas e históricas em que se desenvolveu o materialismo dialético.

[...] categorias – enquanto ferramentas do pensamento – relevam da ordem do *abstracto*, na medida em que denotam uma universalidade (ou generalidade) que reúne, e unifica, um múltiplo determinado na sua articulação.

No entanto, como vimos, em termos de dialética materialista, é imprescindível que elas sejam a expressão *abstracta* – designadamente, no plano do conhecimento – de uma *multiplicidade* que é *concreta*, no teor próprio de sua deveniência: [...].

Neste marco, a *abstração* é um dispositivo teórico de *separação* – a partir de um concreto de determinações –, e de *apuramento*, de um conjunto de traços comuns ao múltiplo que lhe identificam uma unidade (pensada) de que materialmente dispõe (Barata-Moura, 2016, p. 336-337, grifos do autor).

Em procura pelo conhecimento daquilo que vem sendo o trabalho concreto dos professores, o professor concreto, recorremos a esta referência significativa no âmbito do materialismo dialético de Marx, sobre a possibilidade do conhecimento (do concreto em suas múltiplas determinações), para evidenciar as exigências desta tarefa. Neste processo, destacamos a relevância – em termos da defesa enfática das tarefas históricas da educação escolar, frente à negação do conhecimento científico – e, contraditoriamente, colocamos em debate a insuficiência – em termos do apanhar das múltiplas determinações da possibilidade de realizar o trabalho educativo – do conceito de “trabalho educativo” elaborado por Dermeval Saviani, por ocasião da delimitação da “natureza e da especificidade” da educação em relação à sua contribuição para a compreensão da ontologia humana:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sob a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e incondicionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (Saviani, 2008, p. 11-13).

Compreendemos que essa delimitação conceitual, num tempo de negação da ciência e da razão e de afirmação de relativismos, disputa politicamente a centralidade da socialização da cultura erudita e da ciência como tarefa essencial da escola (Saviani, 2008), e aqui está sua relevância. Entretanto, o desafio da formação de professores, mais que direcionar a formação para aquilo que o trabalho educativo deve ser, demanda o remeter-se às condições objetivas, históricas, nas quais o trabalho educativo efetivamente vem sendo como síntese de múltiplas determinações que antecedem a sua possibilidade e, neste processo, transformado em um outro processo profundamente enraizado e conformado ao tal desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção. Para que, durante formação de professores, operemos de forma eficiente com uma generalização acerca da relevância do trabalho educativo para a humanidade (Leontiev, 2004; Saviani, 2008; Saviani; Duarte, 2012), faz-se necessário reconhecer as múltiplas determinações que, incidindo conjunturalmente sobre o trabalho educativo, o transformam a ponto de constituí-lo como um outro processo integrado a um outro projeto de humanização. Para operar rigorosamente com a abordagem materialista e dialética da ontologia humana, é necessário reconhecer que nos termos históricos em que o conhecemos hoje, absolutamente subordinado às relações de produção capitalistas, tornou-se um outro cuja compreensão exige “descobrir nos fatos materiais” (Engels, 2018, p. 78) aquilo que efetivamente o definem, aquilo que efetivamente passou a ser.

A constatação dessa contradição histórica impõe a necessidade de que procuremos pelas múltiplas determinações que produzem as formas concretas de ser professor na formação social brasileira, que se movem determinadas e dependentes das relações de produção capitalistas. Se “abstrair alguma coisa corresponde a reter, e a fixar, apenas alguma determinação, ou algumas das determinações, de que se reveste (deixando de lado as demais)” (Barata-Moura, 2016, p. 339, grifos do autor), urge, justamente, que reconheçamos que estas outras determinações que foram deixadas de lado são fundamentais para a compreensão da totalidade em que se movimenta o trabalho educativo dos professores, particularmente nas transformações que empurram a educação para o status de negócio privado induzido pelo Estado brasileiro (Seki, 2021).

Neste artigo, temos como objetivo reunir outras determinações daquilo que o trabalho educativo vem sendo na formação social brasileira. Começamos pela análise da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), como expressão refletida do aprofundamento da divisão social do trabalho educativo na formação social brasileira, no seio da complexificação da cadeia produtiva de força de trabalho, gravemente subordinada aos limites de sua conversão à mercadoria. Em seguida, fazemos apontamentos acerca dos dados sobre a situação dos professores no Brasil, dados estes resultantes do esforço do poder público e de organismos internacionais para caracterizar estes segmentos de trabalhadores da educação. Neste aspecto, destaca-se a composição do corpo docente, procurando pelos empregadores dessa força de trabalho e, essencialmente, por seus interesses, estabelecendo os nexos do trabalho dos professores com a economia política. Encaminhamos a defesa da formação pelo método das múltiplas determinações para que se reproduzam em suas consciências (concreto pensado) as condições de trabalho realmente existentes na formação social brasileira.

NAS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO CAPITALISTAS PRÓPRIAS DA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA – O TRABALHO EDUCATIVO COMO TRABALHO PRODUTIVO

No processo desta exposição, procuramos, em suas múltiplas determinações, a forma efetiva – concreta, no sentido materialista e dialético do termo cunhado por Marx (2011a, p. 246-258) – como o trabalho educativo transforma-se em trabalho produtivo. Procuramos pela forma particular em que o trabalho educativo aparece como atividade que se efetiva na divisão social do trabalho própria da formação social brasileira, no mesmo processo de desenvolvimento da concentração e centralização de capitais que configuram o cerne da financeirização neste ciclo em que os oligopólios educacionais (Seki, 2021) dirigem a política educacional.

Nesse sentido, em que pese o vasto debate brasileiro que toma como objeto o conceito e a classificação daquilo que é ou não é o trabalho produtivo (Secco, s. d.; Frigotto, 2006, p. 144-162; Marini, 2012), estamos considerando aqui apenas os critérios definidores estabelecidos por Marx (1989a e 1989b) para o reconhecimento dos traços fundamentais das relações de produção capitalista, quais sejam:

[...] Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força-de-trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso, quer produzir mercadoria, além de um valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia) (Marx, 1989a, p. 210-211).

Isso significa que estamos reconhecendo, com Marx, que o *trabalho produtivo* é o trabalho útil (ou trabalho concreto, determinado pelo tipo particular da atividade que gera um tipo particular de produto) que, no processo de produção de mercadorias, *cristaliza valor*, ou seja, no qual o trabalhador dispõe num intervalo de tempo determinado – sob o controle do capitalista – uma “quantidade de trabalho socialmente necessário” para a produção de um determinado valor de uso no qual este tempo de trabalho cristaliza-se na forma de *valor* (Marx, 1989a, p. 45, 58, 96, 589). A nosso ver, o que define o trabalho produtivo é a sua forma objetiva de ser meio de extração de mais valor, conforme sinaliza Marx em outros dois momentos:

O valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho são, portanto, duas magnitudes distintas. O capitalista tinha em vista essa diferença de valor quando comprou a força de trabalho. A propriedade útil desta, de fazer fios ou sapato, era apenas uma *conditio sine qua non*, pois o trabalho para criar valor tem de ser despendido em forma útil. Mas, o decisivo foi valor-de-uso específico da força de trabalho, o qual consiste em ser ela fonte de valor e de mais valor que o que tem. Este é o serviço específico que o capitalista dela espera (Marx, 1989a, p. 218).

Enquanto o processo de trabalho é puramente individual, um único trabalhador exerce todas as funções que mais tarde se dissociam. Ao apropriar-se individualmente de objetos naturais para prover sua vida, é ele quem controla a si mesmo; mais tarde, ficará sob controle de outrem. [...]

Mais tarde se separam e acabam por se tornar hostilmente contrários. O produto deixa de ser resultado imediato da atividade do produtor individual para tornar-se produto social, comum, de um trabalhador coletivo, isto é, de uma combinação de trabalhadores, podendo ser direta ou indireta a participação de cada um deles na manipulação do objeto sob que incide o trabalho. A conceituação do trabalho produtivo e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude desse caráter cooperativo do processo de trabalho. *Para trabalhar produtivamente não é mais necessário executar uma tarefa de manipulação do objeto de trabalho; basta ser órgão do trabalhador coletivo, exercendo qualquer uma das suas funções fracionárias.* A conceituação anterior de trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um dos seus membros individualmente considerados.

Ademais, restringe-se o conceito de trabalho produtivo. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, *ela é essencialmente produção de mais valia.* O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais valia. *Só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital.* Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de fazer salsicha, nada modifica a situação. *O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais valia.* Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar (Marx, 1989b, p. 584, grifos nossos).

Entendemos que a formação para o trabalho educativo exige o reconhecimento das condições em que ele efetivamente se movimenta contraditória e dialeticamente articulado com as relações de produção capitalistas próprias da formação social brasileira, por sua vez profundamente integradas à divisão internacional do trabalho. Neste sentido, a C.B.O. assoma como expressão e reflexo, no âmbito da lógica formal, de um esforço de mapeamento de um todo caótico que não pode ser apreendido apenas pela caracterização dos limites daquilo que pode ser definido como uma profissão (em sua unidade de uma diversidade – o professor). No caminho para a localização do trabalho educativo como produtor de mais valia (trabalho produtivo no sentido que Marx desvela como a forma de ser do trabalho que interessa ao capitalista), cabe retomar a C.B.O. enquanto expressão (ainda que nos limites da lógica formal) das formas concretas que o trabalho educativo vai assumindo enquanto atividade especializada, direcionada à produção de valor de uso determinado – a força de trabalho – nos limites daqueles critérios que os capitalistas (tal como se movem nas relações de produção capitalistas próprias da formação social brasileira) delimitam que a classe trabalhadora pode ser.

AS FORMAS CONCRETAS DO TRABALHO EDUCATIVO – CBO, DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO EDUCATIVO E DISPUTA DE INTERESSES EM TORNO DO SEU CONTEÚDO E FORMA

Reconhecido que não é o conceito de trabalho educativo (este apenas um horizonte de possibilidade, quando estão dadas as condições objetivas), mas a forma como ele se objetiva que será determinante daquilo que o trabalho educativo pode ser – uma vez que os processos históricos de produção da existência são os fatores determinantes para explicar a hegemonia econômica, política e ideológica de uma classe (Marx; Engels, 2007) –, entendemos ser no estudo desses processos de produção da existência (sempre em relação à divisão internacional do trabalho) que compreenderemos a situação dos professores na formação social brasileira.

Reconhecendo que a força-de-trabalho humana “tem de atingir certo desenvolvimento, para ser empregada em múltiplas formas” (Marx, 1989a, p. 49), começemos por reconhecer a CBO⁴ como expressão objetiva de que a divisão social do trabalho educativo avançou para o aperfeiçoamento do complexo sistema nacional de educação realmente existente no Brasil como cadeia produtiva de força de trabalho naquilo que ela é relevante para o capitalista. Nesse processo de desenvolvimento, especializou-

⁴ Sobre a CBO: Nozoe, Bianch e Rondet (2003); MTE (2010; 2023); IBGE (2023); (Nozoe, 2022).

se e promoveu-se a divisão social do trabalho na própria função de trabalho educativo realizada pelo professor no interior das diferentes divisões do sistema nacional da educação próprio da formação social brasileira.

No Brasil, o avançado processo de privatização da educação pública leva a que a produção de força de trabalho ocorra tal e qual a produção das demais mercadorias, orientada pelo princípio de produção e circulação do valor e de extração de mais valia (Marx, 1989a; Marx, 1989b). A produção de força de trabalho flutuará conforme a maior ou menor necessidade do tipo de força de trabalho de que o capitalista necessita numa dada fase do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. O advento da informática e da robótica rebaixa significativamente a necessidade do trabalho qualificado, e vai demandar a formação elementar para operar as ferramentas de comunicação imediatamente consideradas relevantes para um determinado tipo de trabalho imposto aos trabalhadores (Antunes, 2020; Kuenzer, 2002; 2007). Trata-se da redução da formação ao “trabalho simples” (Marx, 1989a, p. 51), com vistas ao barateamento dos custos de produção e de reprodução da força de trabalho.

Considerando-se a CBO (MTE, 2010), encontramos até aqui 27 famílias ocupacionais e 138 ocupações “professor” relacionadas:

- aos níveis e modalidades da educação (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, educação de jovens e adultos, educação especial);
- ao tipo de formação recebida para o ensino (leigo, magistério formado no ensino médio e superior);
- às áreas do conhecimento (línguas, história, geografia, matemática, física, educação física, biologia, arquitetura, administração, matemática e química, entre outras) ou de teorias, métodos e técnicas próprios da atuação profissional (arquitetura, educação física, economia, administração, engenharia, enfermagem odontologia, fisioterapia, nutrição, medicina veterinária, formação pedagógica, línguas, entre outras);
- ao tipo de público atendido (deficiente físicos, auditivos, mentais, visuais ou múltiplas);
- ou ainda às funções administrativas e pedagógicas que os professores assumem na escola (coordenador pedagógico, orientador educacional, pedagogo, psicopedagogo).

Desde já, devemos reconhecer que a identificação do trabalho dos professores na formação social brasileira tornou-se mais complexa conforme o desenvolvimento interno da divisão social do trabalho que separou a educação por (i) ramos de produção que exigiram rápida qualificação para um determinado segmento produtivo; (ii) conforme a necessidade de uma qualificação geral para postos diversificados de trabalho nos municípios e nos estados em um país de dimensões continentais; e, mais recentemente, em decorrência da (iii) descentralização da educação do setor público com a sua distribuição pelas mais inusitadas⁵ frações de capitalistas (Freitas, 2018; Seki, 2021; Catini, 2023). Além disso, o desenvolvimento de forças produtivas (particularmente, informática e robótica, e, especialmente, após o ciclo pandêmico) viabilizou o aparecimento de tecnologias de informação e comunicação que vão penetrando o trabalho educativo e transformando profundamente a forma de ser dos professores, tornando o planejamento do ensino, o ato de ensinar e a avaliação do ensino/aprendizagem operações cada vez mais complexas e afastadas do trabalhador da educação, sendo transferidas para ferramentas diversas de informática, robótica e Inteligência Artificial.

Nas contradições desse processo de transformações em andamento, a procura pelas justificativas para a criação da CBO pelo Governo Federal (exposta em sites do governo e de orientação de RH em diferentes empresas mediadoras da relação trabalhador e vagas disponíveis no mercado de trabalho) evidencia: (i) expectativa de controle dos processos de trabalho e da formação; (ii) controle das estatísticas de emprego; (iii) controle de desvios de função e prevenção de problemas com direitos trabalhistas; (iv) acompanhamento e controle de remuneração; e (v) controle e projeção de políticas de trabalho e emprego.

Associada à preocupação com o mapeamento da ocupação professor na CBO com os intensos estudos sobre sua formação e profissionalização realizados nos últimos 60 anos, é possível depreender intensa disputa em torno (i) das políticas de formação e (ii) do controle dos processos ocupacionais dos professores (especialmente dos professores da educação básica) na formação social

⁵ Para a composição do Todos pela educação e seus interesses, ver: Catini (2023) e TODOS... (S. d.).

brasileira. Essa disputa entre frações do capital e segmentos de força de trabalho professor organizados envolve, entre outros aspectos resultantes da mercantilização da educação,

a. o reconhecimento do lugar da ocupação professor no desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção e disputas de projetos pela direção da formação superior de professores da educação básica;

b. o reconhecimento profissional e o anseio da própria categoria em valorizar-se na concorrência por vaga e status próprios entre as corporações profissionais em disputa pelo direito ao trabalho em uma sociedade de classes, mediada pela auto-organização em defesa de direitos trabalhistas e de exercício profissional (Jimenez, 2014);

c. a precisão e a delimitação das funções profissionais no esforço de “circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos” a fim de delimitar a área de atuação profissional e evitar sua invasão por outras categorias profissionais (Weber, 2003, p. 1127-1128);

d. o esforço oficial de reconhecer a diversidade daquilo que a função *professor* vem sendo, com vista a redirecionar, reconfigurar, delimitar e controlar a tarefa social da escola (e, por consequência, do professor) e direcionar e induzir políticas públicas de formação e emprego (Matijascic, 2017);

e. o mapeamento do mercado de trabalho e a indução de alterações nas tendências de mercado na contratação dessa força de trabalho (Matijascic, 2017);

f. a luta pela garantia dos direitos trabalhistas;

g. a concorrência pela definição dos preços de diferentes tipos de força de trabalho professor.

A CBO – função professor/docente – evidencia 138 ocupações que a relação contraditória entre capital e trabalho reconhece e formaliza. Essa lista não esgota os tipos de função docente realmente existentes. Em artigo anterior (Peixoto, 2023), a partir da análise do sistema nacional de educação realmente existente, associada à diversidade de campos de trabalho próprios da posição que a formação social brasileira ocupa nas relações internacionais, levantamos a possibilidade de existência de categorias da força-de-trabalho-professor ainda não catalogadas. Essa possibilidade de existência de outras formas da ocupação “professor” em outros segmentos de formação profissional, não tradicionalmente enquadrados como funções docentes, refere-se ao fato de que tais formas de ser professor (i) nem passam pelos tradicionais sistemas de formação de professores; (ii) nem ocorrem diretamente relacionadas a processos escolares públicos e privados em seus diferentes níveis e modalidades. Embora assumam efetivamente a função professor, referindo-se ao trabalho educativo – garantir às futuras gerações os conhecimentos necessários ao convívio social e à apropriação dos códigos próprios necessários ao trabalho profissional em áreas determinadas –, não são consideradas pelo campo profissional organizado como função professor. A título de exemplo, apoiados no levantamento realizado, citamos a formação para o trabalho no setor de transporte e a formação de militares, policiais e bombeiros (Peixoto, 2023).

À luz de uma abordagem materialista e dialética do problema, entendemos que a luta pela precisão daquilo que é o trabalho educativo no seio da escola depara-se com as determinações contraditórias fundantes das próprias relações de produção capitalistas (Marx, 1989a; Marx, 1989b). A concentração de todos os meios de produção da existência nas mãos dos capitalistas possibilita que controlem os meios de vida de toda a sociedade. Sob essa condição, a classe trabalhadora só pode acessar meios de vida e meios de produção da vida se estabelecer relações com os capitalistas, com os quais troca força-de-trabalho por salário. Só após efetivado o trabalho a serviço do capitalista, recebe o trabalhador uma dada quantidade de salário que permite adquirir os meios de vida (Marx, 1989a, p. 187-197; Marx, 1989b, p. 828-882).

Quando procura força-de-trabalho, o capitalista possui critérios de escolha regulados pelo tipo de produção que empreende. Ele sabe que a operação sobre as forças produtivas que controla exige um determinado tipo de qualificação profissional. Para conseguir vender sua força de trabalho, a classe trabalhadora necessita, antes, qualificar-se. Ou seja, a classe trabalhadora necessita acessar o conhecimento que permite operar um conjunto muito limitado de forças produtivas. Os capitalistas reconhecem esta necessidade determinante da qualidade da força de trabalho, e, para garantir-la, ora assumem a formação da força de trabalho, ora exigem que o Estado cumpra a função de qualificá-la. A qualificação da força de trabalho interessa, portanto, a trabalhadores e a capitalistas. Isso significa que interessa a trabalhadores e a capitalistas que a educação exista com um grau de qualidade essencial para

o operar das forças produtivas no estágio de desenvolvimento em que elas se encontram. Mas aqui também opera uma diferença de interesses: aos capitalistas interessa que essa qualificação seja o mais barata possível para que ocorra a redução dos custos de produção da força de trabalho – a formação resta limitada ao trabalho simples. Nos limites da relação com o capitalista, à classe trabalhadora, entretanto, interessa que sua qualificação seja tal que permita elevar o montante de salário de que necessita para garantir os meios de vida necessários à reprodução de si e de sua família. Mas não apenas isto! A qualificação que recebe, para atender aos interesses dos trabalhadores, precisa permitir o reconhecimento do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em que estabelece a relação de troca com o capitalista, de forma a que possa reconhecer a desvantagem em que se encontra e que possa se organizar para superar esta desvantagem.

Na formação social brasileira, essa disputa de interesses promove o desenvolvimento da forma particular do sistema nacional de educação existente no Brasil, cuja divisão social do trabalho a CBO reflete. O processo de categorização do trabalho profissional educativo na CBO vai ocorrer na contradição entre (i) as pressões e tensões decorrentes da disputa do capital pelo controle político e econômico da formação da classe trabalhadora, que vai tornando parte da educação um negócio privado, e (ii) o grau de organização dos profissionais da educação que – de forma cada vez mais reduzida – controlam a prerrogativa de autodefinir e delimitar suas funções (principalmente, pela estabilidade nos serviços públicos). Nessa contradição, a atuação corporativa dos profissionais da educação disputa – e nem sempre conquista – uma referência mínima daquilo que é o trabalho educativo. Entretanto, não consegue ampliar essa disputa pelo controle daquilo que é o trabalho educativo, para todo e qualquer lugar em que ele se realize (nem consegue evitar que ele continue a se propagar), seja por desconsiderar esses diferentes campos, seja por não ter forças para remeter-se a eles. É possível que onde o capital pressiona para aligeirar a formação, o trabalho educativo se encontre menos definido e controlado, como ocorre nas polícias e corpo de bombeiros, na formação de condutores, entre outros segmentos.

A batalha pela elevação dos níveis de extração de mais valor em ciclos de crise de acumulação expande-se a todas as necessidades humanas, aprofundando-se a conversão da formação da força de trabalho em mercadoria (Harvey, 2011). O atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas (informática e a robótica), sob o controle dos capitalistas (tendo o neoliberalismo e ultroliberalismo⁶ como sua expressão e orientação ideológica e política), promove processos de trabalho que exigem menos qualificação da força de trabalho em geral, resultando em intensa pressão pela alteração da formação dos professores.

UMA CATEGORIA DISSECADA – A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES

O levantamento bibliográfico e documental e o estudo cronológico deste acervo evidenciam um longo ciclo de investigações sobre a educação brasileira, iniciado nos anos 70 do século XX, a nosso ver, determinado – no avanço das saídas neoliberais para a crise de acumulação capitalista (Harvey, 2011) – pelo interesse de conversão da formação da força de trabalho em mercadoria.

Entidades estatais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA) e organismos internacionais (Organização

⁶ Há três expressões utilizadas no debate de longa duração sobre o liberalismo. Encontramos o liberalismo na forma clássica das proposições que sustentam a revolução burguesa; o neoliberalismo referido como a forma mais agressiva que o liberalismo vai assumindo a partir dos anos 1960-70 (na América Latina, com ditaduras, e, na Europa, com a retirada de direitos e o desmonte do Estado de bem-estar social). Recentemente, desde a ascensão de Bolsonaro/Guedes/Militares, esse movimento de avanço da direita vai ser tratado como *ultroliberalismo*. Na raiz, tudo para o capital e cada vez menos para os trabalhadores. Sobre o assunto, para leituras adicionais, ver: ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. et al. *As políticas sociais e o Estado Democrático Pós Neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. BEHRING, Elaine Rossetti. *Ofensiva ultraneoliberal no capitalismo em crise no Brasil e no mundo*. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/41383/25969>. Acesso em: 25/04/2025. CASTRO, P. *Ultroliberalismo, fase superior do neoliberalismo*. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2019/02/07/ultroliberalismo-fase-superior-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 25/04/2025. RAICHELIS, R. et al. *A erosão dos direitos humanos e sociais no capitalismo ultraneoliberal*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/aj97zph85pHLYxTmkMxzTmpS/>. Acesso em: 25/04/2025.

Internacional do Trabalho – OIT, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE) realizaram um exaustivo e continuado levantamento de dados sobre a educação, com particular atenção para o reconhecimento da situação dos professores no desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na formação social brasileira, consolidando-se o alerta de Evangelista e Triches (2009, p. 6):

Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que pode se constituir num perigo. Conclusão: se se quer produzir alterações substantivas na mentalidade da população o professor deve ser reconvertido, posto que é considerado elo importante entre os interesses dominantes e a população. Reconvertê-lo significa reformar os projetos de formação docente e as agências de formação. Em síntese, se pretende atingir as forças intelectuais e políticas determinantes da “alma do professor” e da formação do professor no Brasil – e do pedagogo – instando-o a uma reconversão de seus “espaços”, “funções” e “mente”. [...] deve-se assinalar que este trabalho não está encerrado e em seu desenvolvimento muitas searas foram abertas.

A nosso ver, esse movimento precisa ser situado no conjunto da projeção dos interesses capitalistas, que, unindo o útil ao agradável, sob o discurso da valorização, desvaloriza a educação pública e empurra toda a formação de professores para o setor privado e a Educação à Distância (Brasil, 2023c). Aqui, movimenta-se um complexo processo de controle econômico e político da formação dos professores, determinado, simultaneamente, pela necessidade de (1) “encontrar mais locais para colocar o excedente de capital” (Harvey, 2011, p. 32), no ciclo do capital financeirizado, e (2) de controlar e conter a classe trabalhadora (Seki, 2021). Nesse ciclo da acumulação capitalista, a projeção que fazem do montante de força de trabalho que irão ocupar e do destino que vão dar à classe trabalhadora não ocupada, a nosso ver, é determinante das políticas de trabalho/emprego e formação da força-de-trabalho-professor.

Tomando o Caderno Texto para Discussão n. 2304 “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”, produzido pelo IPEA em 2017, constata-se na análise de Matijascic (2017) o interesse do Estado brasileiro (e de instituições ligadas ao comércio privado de educação). O documento reivindica inserção nos debates sobre as políticas públicas em educação, e, particularmente, nos “esforços” de acompanhamento do PNE 2014-2024 no aspecto específico da META 17, que trata da “valorização dos professores” (Matijascic, 2017, p. 7-8) a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁷. Dispondo-se a “compreender a situação econômica e social dos professores da educação básica de forma apropriada”, o documento encaminha-se para refletir as “características básicas das condições de vida”, a “descrição básica das condições de trabalho” e a “remuneração dos professores da educação básica” (Matijascic, 2017, p. 8-9), considerando-se a localização genérica dos domicílios – metropolitanos, urbanos não metropolitanos e rurais. No universo da “população ocupada”, visa reconhecer “como se situam os professores enquanto profissionais, quando comparados ao restante da população ocupada brasileira”, como critério “para verificar as suas condições básicas de vida” (Matijascic, 2017, p. 9).

Quanto ao gênero, evidencia-se maioria de mulheres (brancas, 47,2%; negras, 35,9%). Quanto à região geográfica, destaca-se maioria de professoras negras na educação básica no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e minoria de professoras negras na educação básica nas regiões Sudeste e Sul (mais de 60% das professoras da educação básica da região Sul são mulheres brancas). A pesquisa destaca ainda que a renda *per capita* dos professores encontra-se entre 0,5 e 2,9 salários-mínimos, o que leva o analista a destacar a “importante presença de professores em domicílios com renda *per capita* inferior a 0,5 SM [salários-mínimos]”, o que resulta nas “dificuldades em atrair profissionais devido ao baixo nível de rendimento existente” (Matijascic, 2017, p. 14-17).

São apresentados detalhes sobre as “características da inserção ocupacional dos professores da educação básica” (Matijascic, 2017, p. 18), com especial atenção à situação destes professores em relação à previdência. Informa-se a existência de 3.112.167 (três milhões, cento e doze mil e cento e

⁷ Face às fontes de dados adotadas, o documento alerta (em crítica constante) sobre as limitações da base de dados da PNAD que foi selecionada pelo PNE como referência (Matijascic, 2017, p. 8).

sessenta e sete) professores empregados assalariados, com um índice de 94,1% deles participando na construção do fundo previdenciário. Com relação ao tipo de empregador:

Tabela 1: Distribuição de professores da educação básica empregados segundo região, local de domicílio e empregador no trabalho principal, em % (2015)

Região e local de domicílio		Federal	Estadual	Municipal	Privado
Norte	Metropolitano	3,9	43,4	20,2	32,6
	Urbano não metropolitano	1,2	38,2	50,6	10,0
	Rural	-	9,0	89,1	1,9
Nordeste	Metropolitano	1,0	23,6	37,3	38,0
	Urbano não metropolitano	0,8	22,4	59,1	17,7
	Rural	0,5	6,7	89,1	3,7
Sudeste	Metropolitano	0,3	28,8	35,1	35,8
	Urbano não metropolitano	0,8	27,2	51,4	20,6
	Rural	-	47,3	46,7	6,1
Sul	Metropolitano	-	25,4	44,3	30,6
	Urbano não metropolitano	0,9	35,6	50,7	12,7
	Rural	-	24,6	73,1	2,3
Centro-Oeste	Metropolitano	1,2	63,7	2,4	32,7
	Urbano não metropolitano	1,1	37,6	40,3	21,0
	Rural	-	36,5	56,7	6,8
Brasil	Metropolitano	0,5	30,2	34,1	35,2
	Urbano não metropolitano	0,9	29,5	52,3	17,3
	Rural	0,3	15,0	81,2	3,6

Fonte: (Matijascic, 2017, p. 21)

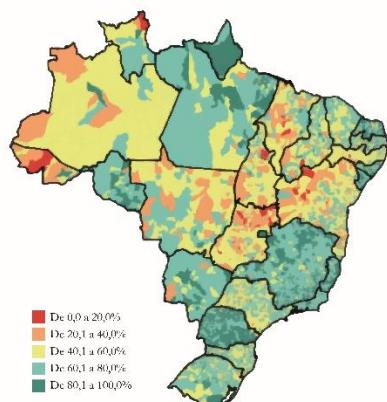
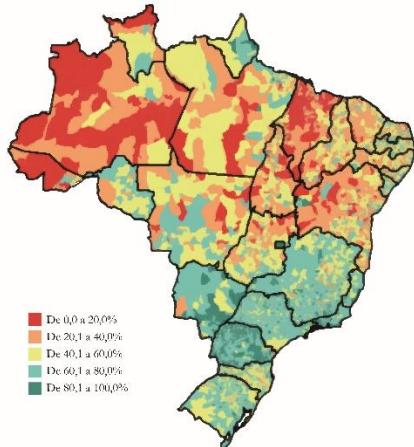
A pesquisa revela que *o principal empregador de professores de educação básica é o setor público*, sendo (i) 64,3% dos contratos nas regiões metropolitanas, (ii) 88,8% nas regiões urbanas não-metropolitanas e (iii) 96,2% nas regiões rurais. É apenas nas regiões metropolitanas (35,2%) e urbanas não metropolitanas (17,3%) que o setor privado se faz presente quando se trata da educação básica.

No âmbito do INEP, os documentos mais atuais são o Censo Escolar 2022 e os Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, nº 08, dirigido à contribuição ao novo PNE. A respeito do montante de força de trabalho envolvido na ocupação professor, o primeiro documento informa a existência de 2.315.616 professores atuando em 178.346 (cento e setenta e oito mil e trezentas e quarenta e seis) escolas de educação básica no Brasil (Brasil, 2023a, p. 39; Brasil, 2023b, p. 10, 12). Revela, ainda, que são 1.414.211 docentes (61,1%) atuando no ensino fundamental (Brasil, 2023a, p. 41), 656.954 mil docentes atuando na educação infantil e 545.974, no ensino médio (Brasil, 2023a, p. 39, 40; Brasil, 2023b, p. 10).

A preocupação com a formação dos professores é uma constante. A respeito do nível de formação dos que atuam no ensino fundamental, o censo destaca que 86,6% possuem nível superior majoritariamente na licenciatura, 8,5% formação no ensino normal e 4,9% em nível médio ou inferior (Brasil, 2023b, p. 10). Dos que atuam no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (a maioria com formação em licenciatura) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior (Brasil, 2023b, p. 11). O Censo 2022 concentra-se no balanço da Meta 15 do PNE, produzindo indicadores que possibilitem reconhecer a Adequação da Formação Docente – AFD às disciplinas que lecionam nas escolas nas quais atuam, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, medida pela titulação obtida pelo docente no âmbito da graduação em nível superior, priorizando-se a exposição dos dados referentes à situação dos estados em relação (i) àquela correspondência, (ii) à formação continuada e (iii) ao montante de professores com pós-graduação – *lato e stricto sensu*; (Brasil, 2023b; Brasil, 2023d; Moraes; Albuquerque; Bof, 2023, p. 128-132).

A figura 1 destaca as áreas com maior (áreas verdes) e menor (áreas vermelhas) percentual de correspondência entre a graduação na formação inicial e a área de atuação, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, evidenciando-se nos anos finais da educação básica alto índice percentual (áreas vermelhas) de professores que não possuem formação adequada para o que ensinam.

Figura 1: Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada

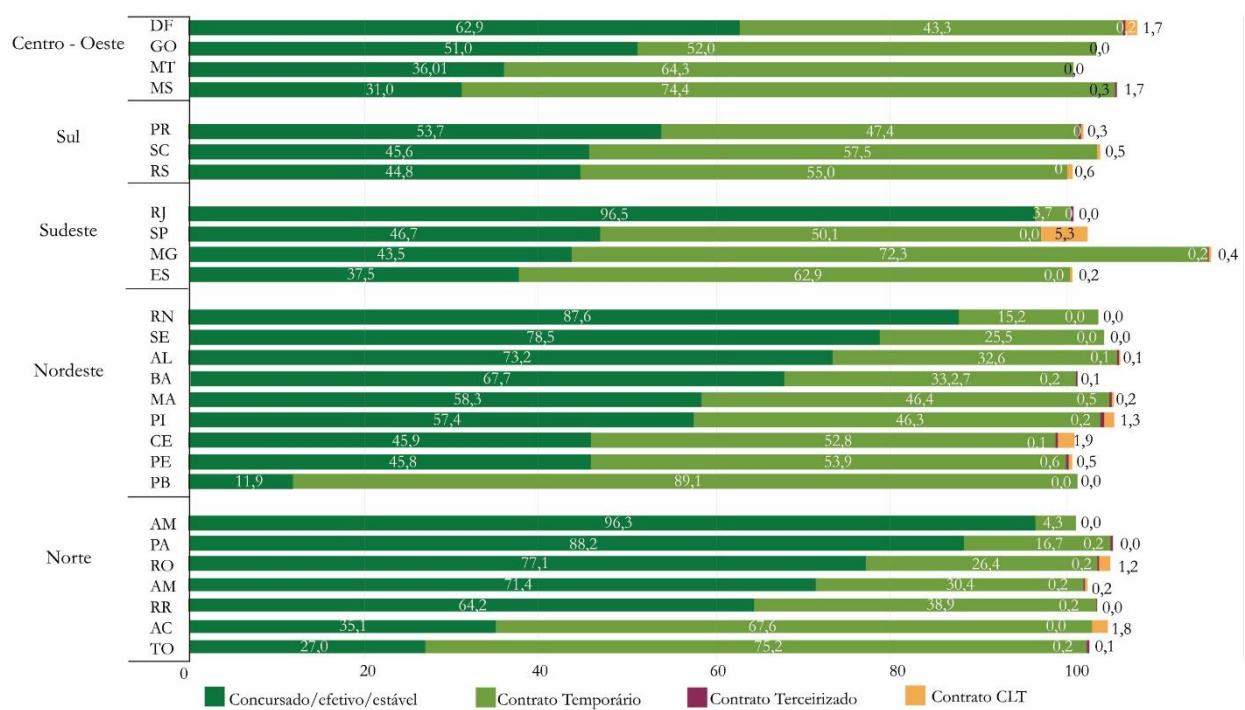


Fonte: (Brasil, 2023a, p. 45, 48)

É sob a pressão da avaliação do rendimento dos estudantes e das reformas educacionais que estão sendo projetadas as políticas de trabalho e formação dos professores, que estão atuando vigiados e em condições extremamente desiguais. De conjunto, a discussão remete à preocupação com a formação dos professores para atendimento aos requisitos da avaliação da educação básica, particularmente referentes (a) à alfabetização (Programa Brasil Alfabetizado) na educação infantil e na educação de jovens e adultos (EJA) e (b) à preocupação com as condições objetivas para o atendimento às demandas do novo ensino médio.

No mesmo documento, o INEP delimita e desenvolve a análise do Indicador de Regularidade Docente (IRD), que se refere (i) à situação funcional, (ii) ao regime de contratação, ou (iii) ao tipo de vínculo empregatício. No âmbito dos professores ocupados no ensino médio na rede pública, temos 54,2% de contratos efetivos/estáveis e 48,4% de contratos temporários em todo o Brasil, destacando-se que esses dados se alteram em cada unidade da Federação. Os indicadores de contratos estáveis são simultaneamente indicadores do volume de contratos instáveis/temporários que complementam o contingente de pessoal necessário para tocar o ensino médio nos estados (Moraes; Albuquerque; Bof, 2023). Quando a análise vai às minúcias das diferenças quanto à regularidade docente no ensino médio nas áreas rural e urbana, leva ao documento a destacar “a fragilidade e a desigualdade nacional quando se consideram a permanência e a regularidade do professor na escola” (Moraes; Albuquerque; Bof, 2023, p. 134, 136).

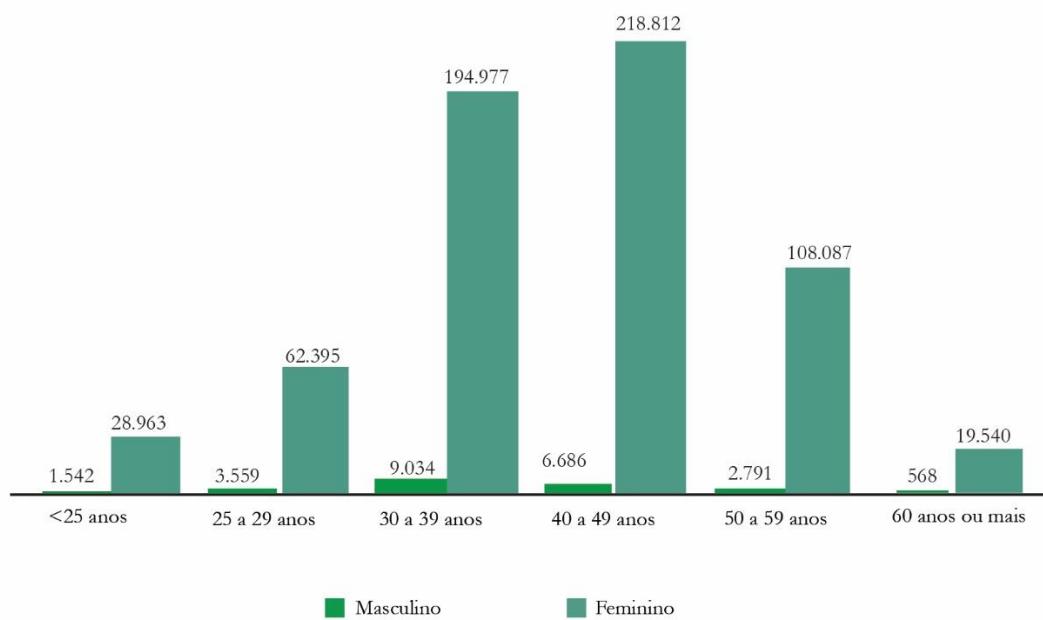
Gráfico 1: Percentual de docentes do ensino médio na rede pública, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo – unidades da federação – 2022



Fonte: (Fernandes, 2023, p. 134)

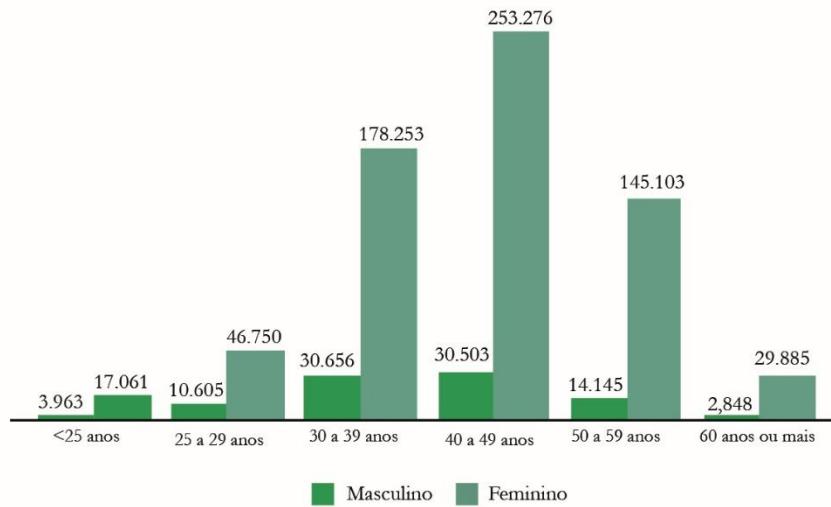
São particularmente relevantes os dados trazidos pelo Censo Escolar da Educação Básica acerca da faixa etária e do sexo do professorado que atua na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, conforme podemos ver na sequencia de gráficos a seguir (Brasil, 2023a, p. 40, 42, 43, 46).

Gráfico 2: Número de docentes na educação infantil, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022



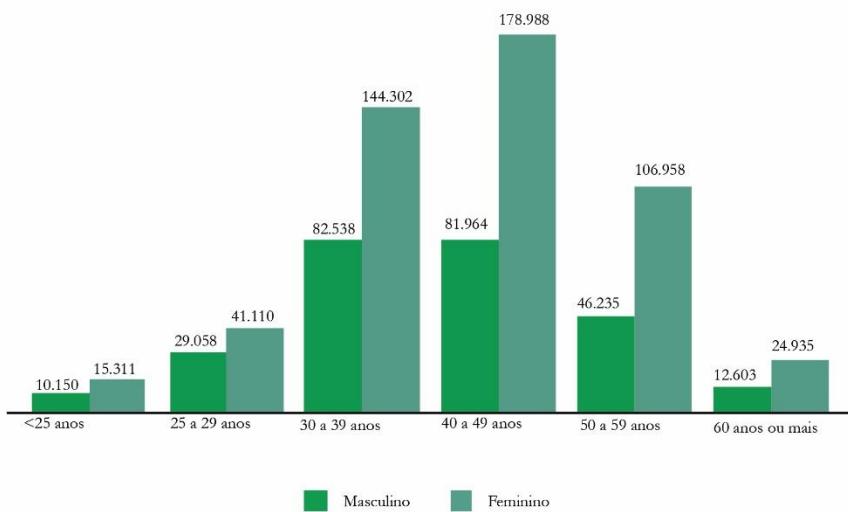
Fonte: Deed/Inep

Gráfico 3: Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022



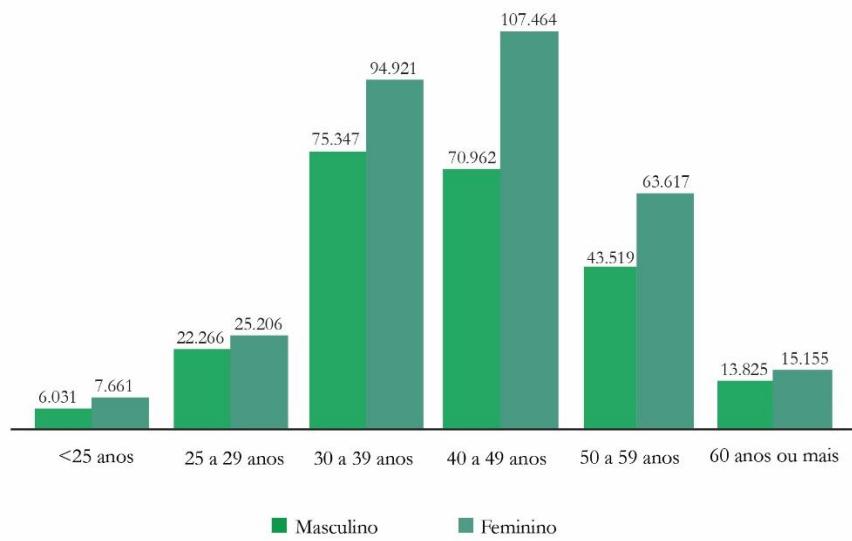
Fonte: Deed/Inep

Gráfico 4: Número de docentes nos anos finais do ensino fundamental, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022



Fonte: Deed/Inep

Gráfico 5: Número de docentes no ensino médio, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022



Fonte: Deed/Inep

Além de evidenciar que o sexo masculino tem menor participação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o Censo explicita um corpo docente que se encontra predominantemente entre a faixa etária dos 30 a mais de 60 anos de idade, evidenciando uma alarmante tendência de envelhecimento. Contribuem para esse quadro a reforma do Estado em curso no ciclo ultraneoliberal, que se expressa particularmente violenta para os professores, no âmbito da reforma da previdência, da redução dos concursos públicos e da expansão dos contratos precários, que, de conjunto, evidenciam uma política educacional que projeta a redução do contingente de professores para o atendimento às demandas educacionais da população brasileira. Destaque-se que o predomínio de mulheres e a extensão do prazo das aposentadorias evidenciam o imenso desgaste de um professorado majoritariamente feminino que passa toda a sua existência (i) planejando o ensino e (ii) em sala de aula. Associe-se esse indicador à dupla jornada de trabalho feminino, amplamente denunciada na literatura (Zibetti; Pereira, 2010), e encontraremos um professor concreto exaurido.

Nesse aspecto particular, o INEP produz escala de Níveis de Esforço Docente, que possibilitam reconhecer a gravidade da situação desses professores:

Quadro 1: Descrição dos níveis de esforço docente

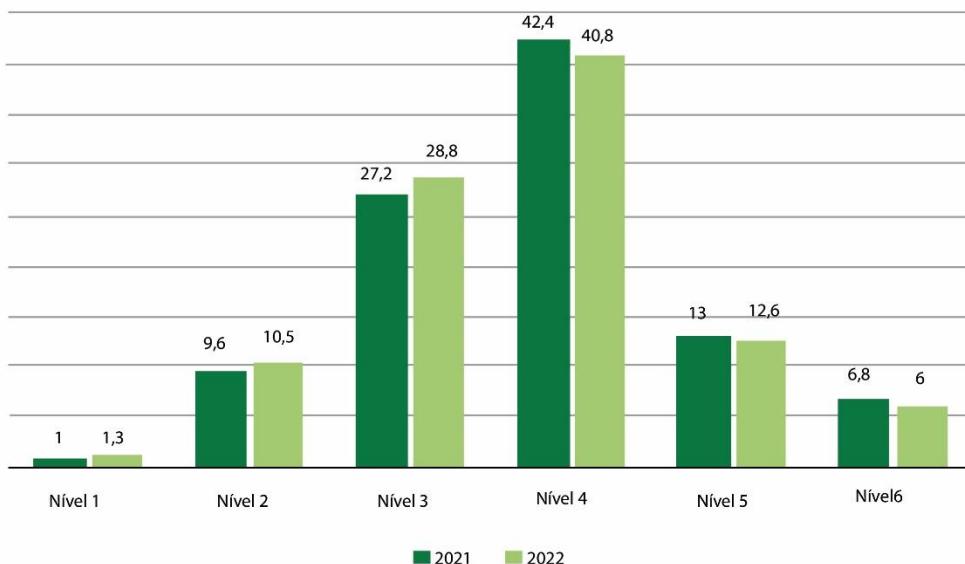
Níveis	Descrição (características apresentadas pelo menos dois terços dos docentes)
Nível 1	Docente que tem até 25 anos e atua em único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos, em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em uma única escola e etapa.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Fonte: (Moraes; Albuquerque; Bof, 2023, p. 137)

Os dados referentes aos percentuais do contingente de professores vinculados à educação pública, atuando no ensino médio, em relação à escala de esforço docente estabelecida pelo INEP são

estarrecedores! Associe-se os dados referentes à faixa etária com os indicadores de esforço docente e teremos a gravidade do quadro de exaustão no qual os professores estão atuando.

Gráfico 6: Percentual de docentes por níveis do indicador de esforço docente (IED) – Brasil, 2021-2022



Fonte: (Moraes; Albuquerque; Bof, 2023, p. 137)

Os professores que estão atuando na educação básica no Brasil encontram-se pressionados por um processo progressivo de efetiva reforma administrativa (a ser consolidada com a PEC 32⁸), orientado pelos princípios ultraliberais do Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para a liberação do fundo público para o setor privado da economia (Salvador; Behring; Lima, 2019; Salvador *et al.*, 2012).

Essa pressão evidencia-se (i) na baixa oferta de contratos de trabalho estáveis, (ii) nos baixos salários recebidos em relação às jornadas e ao montante de trabalho realizado, (iii) na intensificação do trabalho em relação à quantidade de escolas em que estão atuando e em relação à quantidade de alunos por turma. Além disso, os professores são (iv) responsabilizados de forma praticamente exclusiva pelos problemas da educação nacional (Evangelista, 2016), (v) vêm sendo desacreditados das mais variadas formas pelo discurso que visa convencer a população de que não estão cumprindo sua função social; (vi) encontram-se vigiados pelo sistema de avaliação da educação básica, pela “escola sem partido” e pela presença efetiva do braço armado do Estado no interior e no entorno das escolas. Sob essas condições determinadas é que os professores estão atuando na educação básica. Tais determinações são constitutivas daquilo que é o trabalho educativo concreto e são fundamentais para a transposição do trabalho educativo para a consciência, como concreto pensado.

A LÓGICA DO CAPITAL NA EXPLORAÇÃO DA FORÇA-DE-TRABALHO-PROFESSOR – NO PASSO DO PROFESSOR CONCRETO, ALCANÇAR O PROFESSOR CONCRETO PENSADO

Entre as leis do desenvolvimento da sociedade moderna, o princípio fundamental das relações de produção capitalistas é a contratação da força de trabalho para extrair mais valor!

[...] Para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro deve ter a felicidade de descobrir, dentro da esfera da circulação, no mercado, uma mercadoria cujo valor de uso possua a propriedade peculiar de ser fonte de valor, de modo que consumi-la seja

⁸ Consultar em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>.

realmente encarnar trabalho, criar valor portanto. E o possuidor encontra no mercado essa mercadoria especial: é a capacidade de trabalho ou a força de trabalho. (Marx, 1989a, p. 187).
[...]

Para transformar dinheiro em capital, tem o possuidor de dinheiro de encontrar o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre nos dois sentidos, o de dispor, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e o de estar livre, inteiramente despojado de todas as coisas necessárias à materialização de sua força de trabalho, não tendo, além desta, outra mercadoria para vender (Marx, 1989a, p. 189).

Como essa relação fundante do desenvolvimento do capitalismo como modo de produção mais amplo – em que se insere o trabalho educativo – se expressa no trabalho dos professores?

O proprietário da força-de-trabalho é mortal. [...] As forças de trabalho retiradas do mercado por desgaste ou por morte têm de ser incessantemente substituídas pelo menos por um número igual de novas forças de trabalho. A soma dos meios de subsistência necessários à produção da força de trabalho inclui também os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, os seus filhos, de modo que se perpetua no mercado essa raça de possuidores de mercadorias.

A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores de mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no total dos valores despendidos para a sua produção (Marx, 1989a, p. 192).

Defendemos que as relações fundantes do desenvolvimento do capitalismo se reproduzem no sistema nacional de educação realmente existente, que não existe isolado das relações de produção capitalistas, encontrando-se a ele integradas tanto no processo de circulação do valor quanto no processo de gestão dos interesses públicos conforme os interesses privados. A análise dos processos de circulação do valor e de extração de mais valia encontra-se avançada para o trabalho dos professores na educação privada na literatura disponível. A explicação acerca da integração do trabalho dos professores nas relações de produção capitalistas por dentro dos serviços públicos, segundo o que conhecemos até o momento, carece de desenvolvimento. Nessa direção, trazemos algumas notas que devem ser aprofundadas em investigações mais rigorosas.

A análise aprofundada de Marx sobre os processos de produção e circulação das mercadorias evidencia que o emprego de força de trabalho (o processo de trabalho) cristaliza, no valor-de-uso em produção, um valor – “dispêndio de força de trabalho humana”; “quantidade de substância criadora de valor nele contida, o trabalho” (Marx, 1989a, p. 45) – que será retomado pelo capitalista quando vender a mercadoria e receber por ela um montante de equivalente geral correspondente ao valor que ela transporta (Marx, 1989a, p. 210-223).

Observemos que Marx (1989a, p. 43) destaca serem as mercadorias “veículos materiais de valor-de-troca”, sendo o valor-de-troca “o modo necessário de expressar-se o valor”. As mercadorias são, portanto, “veículos de valor” (Marx, 1989a, p. 118), meios de circulação do valor (Marx, 1989a, p. 116-143), meios de circulação de “trabalho social materializado”, no qual o valor realiza o “salto mortal” que permite ao capitalista recuperá-lo no final do processo (Marx, 1989, p. 119). Dessa forma, “o valor só se realiza através da troca” (Marx, 1989a, p. 93), o que obriga aos capitalistas a realizarem uma contínua circulação de mercadorias com vistas a (i) fazer o valor retornar ao ponto de partida (o bolso do capitalista) e, em novo processo de produção (por meio da contratação de força-de-trabalho em troca de salário e do seu emprego como trabalho vivo sobre o trabalho morto), (ii) agregar mais valor (Marx, 1989a, p. 221-223).

O Estado, ou seja, o setor público, se integra a esse processo de circulação de mercadorias como (i) consumidor direto de mercadorias (que impulsiona o capitalismo nos ciclos de crise), (ii) legislador e regulador de garantias da circulação do valor em direção aos cofres capitalistas – produzindo-se uma complexa estrutura jurídica e política de sustentação destas garantias –, (iii) garantidor dos riscos de investimento e (iv) como participante ativo na produção e reprodução da força de trabalho. A política educacional encontra-se profundamente integrada a esse processo. Já o setor privado de educação se integra a esse processo (i) assumindo a função de formação da força de trabalho de forma mais ajustada aos interesses do mercado que inclui o controle ideológico, (ii) integrando o processo da formação da

força-de-trabalho (enquanto mercadoria que efetivamente cristaliza mais valor no processo de produção) à própria lógica de produção e circulação de mercadorias. Neste último aspecto, o princípio fundamental é a contratação da força-de-trabalho-professor (que chega a ele totalmente qualificada), para fazê-la trabalhar no tempo/espaço de formação de mais força-de-trabalho que ele governa (como proprietário privado imediato do direito de usufruto das instalações e do tempo legal em que a educação de segmentos da classe trabalhadora se realiza).

O objetivo imediato do capitalista (que controla a cadeia produtiva de força-de-trabalho) é extrair mais valor durante o processo de produção da mercadoria força de trabalho (Marx, 1989a, p. 210-223). Recordemos que o capitalista elege produzir valor de uso que lhe sejam vantajosos, na medida em (i) “que tenha valor-de-troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria”, (ii) que tenha um “valor mais elevado que o conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la” (Marx, 1989a, p. 210-223). Essa lei geral determina que o capitalista não assumirá produzir valores de uso quando não lhe for garantido que há mercado, ou seja, que há procura pelo valor-de-uso que ele produz.

As leis do desenvolvimento do capitalismo determinam a continuidade da relação capital e trabalho, mas a proporção da força de trabalho que o capitalista vai incorporar aos processos de trabalho varia conforme as vantagens de empregá-la, que flutuam conforme o preço dos salários e do grau de desenvolvimento das forças produtivas (particularmente, a informática e a robótica). Estudos evidenciam que nunca foi projeto do capital empregar a massa de força-de-trabalho excedente na formação social brasileira. Essa massa de trabalhadores é qualificada como trabalho simples e formada no interior das instituições públicas, constituindo a força de trabalho excedente, ou exército de trabalhadores desempregados “à disposição da exploração capitalista” (Marx, 1989a, p. 505-512; Marx, 1989b, p. 730-743). A formação da força de trabalho só pode ser vantajosa ao capitalista se (i) for pragmática no sentido técnico (Kuenzer, 2007), se (ii) baratear os custos de produção dos valores de uso, barateando os custos da própria formação da força de trabalho (Marx, 1989a, p. 502-512) e se (iii) for custeada pelo próprio trabalhador (na forma da troca de salário por formação, de endividamento e da transferência do fundo público sob a guarda do Estado como forma de pagamento pelo serviço prestado à sociedade).

Na atual conjuntura, na formação social brasileira, os segmentos de capitalistas que se movimentam na cadeia produtiva de força-de-trabalho (o sistema nacional de educação) obtêm a vantagem de produzir o valor-de-uso força de trabalho recebendo, no próprio ato da produção desse valor de uso, a mais valia que extrai do emprego de força-de-trabalho-professor. Produz um valor-de-uso que no próprio processo da produção já se remunera; está desobrigado de vender o valor-de-uso que produz (a força de trabalho) porque recebe antecipadamente pela venda da vaga para a formação da mercadoria força de trabalho que o professor forma. Além disso, pode ainda obter vantagens no controle ideológico da formação deste segmento de classe, quando controla também, direta ou indiretamente, os meios de propagação dos conhecimentos delimitados como necessários num dado tempo histórico!

Sendo uma mercadoria que é produzida e circula pelas mesmas leis de produção e circulação de mercadorias, a força-de-trabalho-professor (que porta o valor particular de produzir mais valor do que o que custa ao capitalista) também cristaliza valor ao produzir a força de trabalho (esse valor é evidente na força de trabalho altamente especializada). Entretanto, no âmbito da educação, o processo de cristalização do valor (transferência aos estudantes em formação de conhecimento técnico ou científico que o transformam) que a força-de-trabalho-professor promove ocorre posteriormente ao recebimento antecipado pelo capitalista do montante de valor que a força-de-trabalho-professor cristaliza no processo de formação da força de trabalho. Essa característica do processo educativo escolar privado é fundamental por desobrigar o capitalista da venda da mercadoria cujo processo de produção ele movimenta. A produção de força de trabalho no setor privado é antecipadamente remunerada ao capitalista. A força-de-trabalho-professor, tal como as demais forças-de-trabalho, recebe o seu salário após realizado cada ciclo mensal no trabalho de anos em que forma cada força de trabalho. A força de trabalho qualificada (que pagou com cotas de salário familiar ou às expensas dos impostos), ou seja, o estudante que aprimorou a sua força de trabalho no processo da sua formação passa a ser o proprietário do valor cristalizado pela força-de-trabalho-professor, mas realiza esse valor apenas quando (e se) o capitalista (proprietário de todos os meios de produção) o contrata. O capitalista, aquele que, por controlar as forças produtivas, viabilizou o encontro do professor com os meios de produção e a força de trabalho em formação, já recebeu a cota-parte que lhe interessava na produção dessa força de trabalho

e está desobrigado de vendê-la. E apenas casualmente vai empenhar-se em retomar essa mercadoria cuja produção financiou e pela qual recebeu antecipadamente (seja por mensalidades, sistemas de crédito/endividamento ou subsídios estatais), se ela lhe for vantajosa em novo ciclo de extração de mais valia.

É necessário reconhecer que o processo de produção e circulação de força de trabalho não se altera por ocorrer no âmbito privado ou no âmbito do setor público, sendo a diferença fundamental entre ambos o fato de que no setor privado a mais valia extraída da força-de-trabalho-professor é antecipadamente apropriada pelo capitalista. Já no setor público, é necessário que o capitalista empregue a força de trabalho produzida pelo sistema educacional público para apropriar o valor cristalizado em cada força de trabalho como potência (o seu interesse nessa força de trabalho, entretanto, reduz-se aos segmentos em que o seu emprego promove desenvolvimento avançado de forças produtivas aprimorando o ciclo de extração de mais valor). A formação de força de trabalho que ocorre na esfera pública é duplamente vantajosa ao capitalista porque (i) há extração de mais valia do trabalho dos professores que ele incorpora ao processo de produção de mercadorias quando em algum momento contrata a força de trabalho e porque (ii) ele está desobrigado de despender recursos para a formação dessa força de trabalho.

A EXTRAÇÃO DE MAIS VALIA NO SETOR PRIVADO

Tendo essa lógica (em desenvolvimento) em vista, podemos compreender o volume de extração de valor que o capitalista põe em movimento quando opera no âmbito dos “serviços educacionais”. A título de exemplo, consideremos os dados publicados pela Forbes a respeito do preço de mensalidades cobradas por 25 das escolas mais caras do Brasil, que em cidades como São Paulo chegam a estar acima de R\$ 12.000, muitas vezes vinculadas a taxas de fidelização (Lima, 2022).

Em agosto de 2022, a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) publicou a 5^a edição do “Números da educação privada no Brasil”, tomando por fontes os dados coletados entre 2012 e 2021 (i) na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), que a partir de 2016 passou a coletar dados sobre a rede de ensino frequentada; (ii) na Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF); (iii) nas estatísticas do Sistema Contas Nacionais (SCN-IBGE); (iv) nos microdados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e (v) nos Censo Escolar e Censo da Educação Superior compilados pelo INEP. O objetivo explícito é avaliar a margem de vantagens realmente existentes no mercado educacional brasileiro.

No referido relatório informa-se que em 2021 existiam 40,5 mil estabelecimentos privados de ensino básico no Brasil (FENEP, 2022a, p. 21, 23), respondendo por 15,6% do total de matrículas (FENEP, 2022a, p. 28). Esta vasta rede de educação privada instala-se tendo em vista “5,2 milhões de domicílios com pelo menos um estudante matriculado no ensino privado, nos quais encontram-se aproximadamente 20 milhões de pessoas” (FENEP, 2022a, p. 23), informando-se 6.421.498 matrículas em 2021 (FENEP, 2022a, p. 42). O documento assinala a tendência de queda nas matrículas na educação básica (4,7% em 2021), explicada pela “queda da taxa de natalidade”, envelhecimento populacional e “pandemia da covid-19 nos anos de 2020 e 2021” (FENEP, 2022a, p. 29), sem explicitar a relação com a redução do poder de consumo dos salários em decorrência da reforma tributária, trabalhista (especialmente após o Governo Temer), do achatamento salarial e do rebaixamento das aposentadorias e pensões. Destaca-se, ainda, que a tendência de queda é menor na região Sudeste.

Informa-se que em 2020 o setor educacional privado possuía 1,2 milhões de vínculos empregatícios formais (3,4% de todos os empregos formais no país), sendo 850.000 postos na educação básica (FENEP, 2022a, p. 22). Destaca-se, também, que, apenas “em 2019, o valor adicionado bruto deste setor (sua contribuição para o “PIB”), foi de 126,5 bilhões de reais” (FENEP, 2022a, p. 2). O documento informa que “o salário médio no Brasil para professores do ensino básico privado em tempo integral é próximo ao salário do começo da década [2010/2011], cerca de R\$ 3.000” (FENEP, 2022a, p. 22). O documento evidencia ainda que, em “2020, aproximadamente entre 12 e 50 mil empregos seriam gerados caso o setor educacional tivesse a desoneração da folha aplicada a ele” (FENEP, 2022a, p. 22). O lançamento da publicação é enfático:

A educação particular contribuiu com quase 20 bilhões de reais para a Previdência Oficial e o FGTS. O documento mostra, ainda, a importância do setor para o mercado de trabalho: o ensino privado tinha 1,25 milhões de vínculos empregatícios formais em 2020. Esse número cresce para aproximadamente 1,5 milhões em 2022. Isso representa 3,4% de todos os empregos formais do setor privado no Brasil (FENEP, 2022b).

Por sua vez, o Censo da Educação Básica (Brasil, 2023a) registra que, dos 47,4 milhões de matrículas totais na educação básica para os setores públicos (municipal 49% e estadual 31,2%), foram realizadas 9 milhões de matrículas na rede de educação básica privada (19% do total de matrículas). É interessante destacar que nas publicações do INEP a expansão das vagas na educação infantil é atribuída ao aumento de vagas ofertadas pelo setor privado (Brasil, 2023b, p. 5):

Apesar da queda de 5,8% das matrículas na educação infantil entre os anos de 2020 e 2021, verificou-se uma elevação de 8,5% entre 2021 e 2022. Esse crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano (29,9% na creche e 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (8,9% na creche e 0,3% na pré-escola) (Brasil, 2023b, p. 6).

O Censo da Educação Básica revela o tamanho do setor privado na educação básica. A respeito dos estabelecimentos privados registrados, são 41.011 escolas localizadas na área urbana (40.399) e rural (672). São 32.838 escolas privadas de educação infantil, 23.673 escolas privadas atendendo aos anos iniciais do ensino fundamental, 14.405 escolas privadas atendendo aos anos finais do ensino fundamental e 8.644 escolas privadas atendendo ao ensino médio (Brasil, 2023b). Nenhum desses dois documentos do INEP detalham a quantidade de docentes atuando no setor privado. Há evidente campanha pela melhor qualidade das instalações privadas para oferta da educação infantil, sem referência ao total de recursos públicos realmente investidos para a compra de vagas para a educação infantil no setor privado.

Os dados expostos possibilitam que nos aproximemos:

- i. do *valor de uso* particular das diferentes formas de trabalho educativo, que se refere à força-de-trabalho-professor como a única mercadoria que pode qualificar mais força de trabalho, ou seja, que pode transmitir conhecimento acumulado necessário para que as futuras gerações continuem a realizar o trabalho de transformação da natureza;
- ii. do *valor* que a força-de-trabalho-professor agrega em cada cadeia produtiva de força de trabalho (pública e, principalmente, privada).

Defendemos que o discurso sobre a “valorização” dos professores carrega contradições que só podem ser reveladas quando reconhecidos os processos em que a “valorização” aparece como profunda desvalorização dos professores vinculados aos serviços públicos e profundo reconhecimento pelos capitalistas do valor de uso efetivo da força-de-trabalho-professor no processo de produção e valorização do valor. De forma alguma essa “valorização” resulta em melhores carreiras, salário e condições de trabalho. Pelo contrário, efetivamente, está acompanhada da desvalorização no sentido do aligeiramento da formação, da precarização dos contratos e das condições de trabalho, nos baixos salários, na vigilância e no impedimento da liberdade de aprender e ensinar, na atribuição de cada vez mais ampla e novas funções, ou na proposição de estratégias de transferência das funções docentes para outros segmentos da sociedade (Adrião; Garcia, 2018; Afonso *et al.*, 2021; Evangelista *et al.*, 2022; Evangelista *et al.*, 2019; Facci, 2019; Frigotto, 2017; Jacomini; Gil; Castro, 2019; Oliveira, 2008; Oliveira; Barbosa, 2017; Magalhães *et al.*, 2018).

SÍNTESE – A ONTOLOGIA DO PROFESSOR CONCRETO EM MOVIMENTO

No desafio de reconhecer o caminho para aquilo que o trabalho educativo efetivamente vem sendo, esperamos ter evidenciado, ao longo deste manuscrito, a unidade efetiva que se mantém constante entre (i) as exigências das relações de produção capitalistas no sentido de produção de mais valia, empregando força de trabalho cada vez mais barata; (ii) a divisão do trabalho educativo refletida na CBO,

como expressão da cadeia produtiva de força de trabalho na formação social brasileira; e (iii) a pressão para o barateamento e maior controle das condições em que se realiza o trabalho educativo na formação social brasileira, enquanto parte da cadeia produtiva de força de trabalho, cujo custo de produção o capitalista necessita baratear. Destacamos que, ainda que o conceito de trabalho educativo porte imensa contribuição para o desenvolvimento da relação trabalho e educação na ontologia humana (Saviani; Duarte, 2012), na condição de uma generalização, de uma abstração, naquele sentido do que a educação vem sendo e daí que ela *dere ser*, mostra-se insuficiente para a adequada apreensão da forma como estão construídas as condições objetivas para que o trabalho se efetive na formação social brasileira (destacando-se a composição do professorado, as condições de trabalhos, os salários e a qualificação conforme dados do IBGE/INEP).

De conjunto, é necessário reconhecer que aquilo que é o trabalho educativo (sua ontologia) encontra-se determinado exatamente pela forma particular em que cada segmento de classe, em cada formação social em diferentes momentos históricos, consegue reproduzir-se e produzir sua existência. No capitalismo, aquilo que é o trabalho educativo encontra-se determinado, em última instância, pelas leis do emprego de força de trabalho com a finalidade de extração de mais valia. Aquilo que a força-de-trabalho pode e deve conhecer restringe-se a estes mesmos interesses (Kuenzer, 2007). Esta condição exige que, enquanto classe organizada para si, ou seja, orientada pelos seus interesses próprios, a classe trabalhadora estabeleça os parâmetros daquilo que é necessário conhecer para o enfrentamento da classe dominante economicamente, a classe dos capitalistas. Esta tarefa resta profundamente comprometida, quando os organismos da classe trabalhadora estão enfraquecidos.

Neste exato momento, a classe trabalhadora brasileira encontra-se enfraquecida em aspectos fundamentais: (i) encontra dificuldade para vender a força de trabalho (conforme evidenciam as estatísticas de emprego) e a vende em condições profundamente precárias e instáveis; (ii) tem o poder dos salários reduzidos pelo achatamento salarial e pela carestia dos gêneros necessários à vida; (iii) foi bombardeada de referências que negam a luta política e os organismos de classe, assim como não tem encontrado nos organismos de classe o amparo necessário às lutas cotidianas que necessita travar com o patronato – neste momento, menos de 20% dos ativos encontram-se filiados a sindicatos, além de encontrarmo-nos na absurda situação de fragmentação da classe trabalhadora em mais de dez centrais sindicais; (iv) encontra-se dispersa em relação às referências históricas que a fortaleceram ao ponto de conquistar direitos e até o controle de Estado durante o século XX.

Sob estas condições, mais que nunca, urge que procuremos o professor concreto – a fim de possibilitar as condições para reconhecer as múltiplas determinações de sua existência – “não nas cabeças dos homens”, mas “nas transformações do modo de produção e de troca”, “na economia da época em questão” (Engels, 2018, p. 78). Não se trata de negar a prática como transformação material orientada por uma teoria e tornada viva por homens reais em luta pela superação das cadeias radicais em que se encontram aprisionados (Marx, 2018; Barata-Moura, 1994; Barata-Moura, 2018). Trata-se, pelo contrário, de reivindicar a crítica da economia política e o socialismo científico como matrizes de referência para o reconhecimento do ponto de partida para a organização da classe trabalhadora para superação das relações de produção capitalistas. É justamente por que o professor concreto (síntese de múltiplas determinações), pelas leis da extração do valor, cada vez mais se aproxima do proletariado, que urge que sua educação responda à exigência de reconhecer-se e posicionar-se como membro da classe trabalhadora. É exatamente este o cerne que torna os professores importantes para o capital e para a classe trabalhadora, que justamente origina a disputa pela sua formação. A pedagogia anticapitalista não pode descurar do método das múltiplas determinações, sob pena de perder-se nas “ontologias da práxis” radicadas nos idealismos (Barata-Moura, 2023).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. de O. G. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 433-446, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.783>

AFONSO, C. et al. (Org.). *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Vol. 2. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021.

ANTUNES, R. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARATA-MOURA, J. *Ontologia e política: estudos em torno de Marx* – II. Lisboa: Editorial “Avante!”, 2016.

BARATA-MOURA, J. *As teses das teses das “teses”* - para um exercício de leitura. Lisboa: “Avante!”, 2018.

BARATA-MOURA, J. *Prática*: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Colibri, 1994.

BARATA-MOURA, J. *Ontologias da “práxis” e idealismo*. Lisboa: “Avante!”, 2023.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2023a.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2023b.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior 2022: principais resultados*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2023c.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar 2022: divulgação dos resultados*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2023d.

BRASIL. *Planejando a próxima década: conheça as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações: códigos, títulos e descrições*. 3. ed. Brasília: MTE, 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portal Emprega Brasil. *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*. 2023. Disponível em:

CATINI, C. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. *Blog Boitempo*, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://blogdabotempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 30/08/2023.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, XI, 2016, Cidade do México. *Anais* [...]. Cidade do México: Universidade Nacional Pedagógica do México, 2016. p. 1-21. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 30/08/2023.

EVANGELISTA, O. *et al.* Violência do Estado contra docentes: resposta na ponta da língua.

Universidade à Esquerda, [S. l.], 12 abr. 2022. Disponível em:

<https://universidadeaesquerda.com.br/coluna/violencia-do-estado-contra-docentes-resposta-na-ponta-da-lingua/>. Acesso em: 17/03/2023.

EVANGELISTA, O. et al. *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e cursos de pedagogia no Brasil. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, IV, 25 a 28 de agosto de 2009, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA, 2009. p. 1-9.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 130-142, jul. 2019.

FENEP. *Números da educação privada brasileira*. 2022a. Disponível em: https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Numeros_da_Educa_o_Privada_Brasileira-7.pdf. Acesso em: 22/08/2023.

FENEP. *Publicação inédita com dados estatísticos do ensino privado no Brasil foi lançada no dia 30*. 30 ago. 2022b. Disponível em: <https://www.fenep.org.br/publicacao-inedita-com-dados-estatisticos-do-ensino-privado-no-brasil-foi-lancada-no-dia-30/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20particular%20contribuiu%20com,1%2C5%20milh%C3%B3es%20em%202022>. Acesso em: 22/08/2023.

FERNANDES, E. F. Condições do Ensino Médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, S. l., n. 8, p. 113-157, jul. 2023.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800009. Acesso em: 01/07/2017.

FREITAS, H. C. L. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola “sem” Partido*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FRIGOTTO, G. A produção do trabalhador coletivo e as dimensões econômicas da prática educativa. *In: FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 144-162.

GOV.BR. *MTP inclui 22 novas ocupações na Classificação Brasileira de Ocupações*. 15 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/noticias-e-conteudo/trabalho/2022/marco/mtp-inclui-22-novas-ocupacoes-na-classificacao-brasileira-de-ocupacoes>. Acesso em: 29/05/2023.

HARVEY, D. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

IBGE. CONCLA. *Ocupações – Grupo de Trabalho para a Classificação de Ocupações*. 2023. Disponível em: <https://concla.ibge.gov.br/concla/grupos-de-trabalho/gt-ocupacoes.html>. Acesso em: 29/05/2023.

JACOMINI, M. A.; GIL, J.; CASTRO, E. C. de. A Lei do Piso e a jornada: o trabalho docente nos estados. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 259-273, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/918>. Acesso em: 20/03/2023.

JIMENEZ, C. Professores tentam sair da lista de “profissões mais patéticas” do Brasil. *El País*, 02 jan. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/03/politica/1388709630_056703.html. Acesso em: 17/12/2016.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-95

KUENZER, A. Z., RODRIGUES, M. de F. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>. Acesso em: 13/04/2025.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004. p. 279-302.

LIMA, M. Quanto custa estudar nas 25 escolas mais caras do Brasil. *Forbes*, Money, 7 dez. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/12/quanto-custa-estudar-nas-25-escolas-mais-caras-do-brasil-2023/>. Acesso em: 22/08/2023.

LOCKE, J. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MAGALHÃES, J. E. P. et al. *Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MARINI, R. M. O conceito de trabalho produtivo: nota metodológica. *Revista Crítica Marxista*, Campinas, n. 34, p. 125-132, 2012.

MARX, K. 1^a e 2^a Tese sobre Feuerbach. In: BARATA-MOURA, J. *As Teses das “Teses”*. Lisboa: Editorial Avante, 2018.

MARX, K. *O Capital*: crítica da economia política. Livro 1. Volume I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

MARX, K. *O Capital*: crítica da economia política. Livro 1. Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

MARX, K. *O Capital*. Livro 3, Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. O método da economia política. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 246-258.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 3-8.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATIJASCIC, M. *Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Brasília: IPEA, 2017.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de; BOF, A. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação*. Vol. 8. Brasília, DF: MEC/INEP/DIREC, 2023.

MORAES, M. C. M. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas – produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 7-19.

NOZOE, N. H.; BIANCH, A. M.; RONDET, A. C. A. A nova classificação brasileira de ocupações: anotações de uma pesquisa empírica. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 234-246, 2003.

NOZOE, N. Nova Classificação Brasileira de Ocupações consolida mercado de trabalho. *Jornal da USP*, São Paulo, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/actualidades/nova-classificacao-brasileira-de-ocupacoes-consolida-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 29/05/2023.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, R. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 28, n. 2 (83), maio/ago. 2017.

PEIXOTO, E. M. de M. Concentração de forças produtivas, luta de classes e impossibilidade de um “sistema nacional de educação” unitário. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 21, n. 44, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.56127>.

PEIXOTO, E. M. de M. *Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática*. Goiânia: Edições Gárgula; Editora Kelps, 2021.

SALVADOR, E.; BEHRING, E.; LIMA, R. de L. de. (Org.). *Crise do capital e fundo público*. São Paulo: Cortez, 2019.

SALVADOR, E. et al. *Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 11-22.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SECCO, L. *Trabalho produtivo e educação*. [S. d.]. Disponível em: https://gmarx.fflch.usp.br/sites/gmarx.fflch.usp.br/files/inline-files/LINCOLN-SECCO_Trabalho%20Produtivo%202020.pdf. Acesso em: 13/04/2024.

SEKI, A. K. *O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018)*. Florianópolis: UFSC, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Somos o Todos*. [S. d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 04/12/2023.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.

Submetido: 05/11/2024

Preprint: 20/09/2024

Aprovado: 23/04/2025

Editora de seção: Stefannie Ibraim

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.