

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# Do professor abstrato ao professor concreto

Elza Peixoto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339>

Submetido em: 2024-07-09

Postado em: 2024-08-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## DO PROFESSOR ABSTRATO AO PROFESSOR CONCRETO<sup>1</sup>

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO 11<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4430-241X>

[elza.peixoto@ufba.br](mailto:elza.peixoto@ufba.br)

<sup>1</sup> Faculdade de Educação. Salvador, Bahia (BA), Brasil.

**RESUMO:** Neste artigo são apresentados nexos entre divisão social do trabalho educativo, intensificação do trabalho docente e extração de mais valia como fundamentos e determinantes da formação e do trabalho dos professores. Nessa perspectiva, interessa a esta discussão o atual estágio de desenvolvimento da Classificação Brasileira de Ocupações, aqui, entendida como reflexo do avanço da divisão social do trabalho para o aperfeiçoamento do sistema nacional de educação, como forma objetiva da cadeia produtiva de força de trabalho naquilo que ela é relevante para o capitalista. Os argumentos desenvolvidos voltam-se à defesa da base teórica que explica a situação dos professores no Brasil, procurando pelos interesses capitalistas que conformam e modelam essa situação.

**Palavras-chave:** Professor. Concreto. Abstrato. Classificação Brasileira de Ocupações.

### FROM THE ABSTRACT TEACHER TO THE CONCRETE TEACHER

**ABSTRACT:** This article presents hook up between the social division of educational work, intensification of teaching work and extraction of added value as foundations and determinants of teacher training and work. From this perspective, the current stage of development of the Brazilian Classification of Occupations is of interest to this discussion, here understood as a reflection of the advancement of the social division of labor for the improvement of the national education system, as an objective form of the productive chain of workforce in upon that it is relevant to the capitalist. The arguments developed are aimed at defending the theoretical basis that explains the situation of teachers in Brazil, looking for the capitalist interests that model and shape this situation.

**Keywords:** Teacher. Concrete. Abstract. Brazilian Classification of Occupations..

### DEL PROFESOR ABSTRACTO AL PROFESOR CONCRETO

**RESUMEN:** Este artículo presenta los vínculos entre la división social del trabajo educativo, intensificación de la labor docente y extracción de plusvalía como fundamentos y determinantes de la formación y de la labor docente. Desde esta perspectiva, esta discusión pone de relieve el estado actual

---

<sup>1</sup> Declaramos desconhecer conflitos de interesse neste manuscrito. Declaramos ainda total concordância com os princípios da ciência aberta.

del desarrollo de la Clasificación Brasileña de Ocupaciones, aquí, entendida como reflejo del avance de la división social del trabajo para la mejora del sistema educativo nacional, como forma objetiva de la cadena productiva de la fuerza de trabajo en lo que concierne al capitalismo. Los argumentos desarrollados se centran en la defensa de la base teórica y explica la situación de los profesores en Brasil, buscando los intereses capitalistas que conforman y moldean esta situación.

**Palabras clave:** Concreto. Abstracto. Clasificación Brasileña de Ocupaciones.

## INTRODUÇÃO – MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROBLEMA

A certa altura de suas investigações sobre o caminho materialista e dialético para o conhecimento das realidades, entre os anos 40 e 50, Marx (2011, p. 246-258) esboça uma introdução para a obra “Crítica da economia política” (publicada em 1859), na qual trabalha para expor o fundamento teórico do método da economia política e ao mesmo tempo explica como operá-lo. Está em questão o problema da transposição – com verdade – daquilo que está fora da consciência (o concreto) para a consciência (como concreto pensado).

O tradutor e estudioso da obra de Marx, José Barata-Moura<sup>2</sup>, analisa este texto complexo explicando-nos tratar-se do esforço de delinear 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 *imediatez* 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 fenómeno – 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

<sup>2</sup> José Barata-Moura é professor catedrático da Universidade de Lisboa reformado. 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 80 e prossegue, estudou o desenvolvimento teórico-conceitual das categorias centrais da dialética no trânsito de sua forma idealista para o materialismo, discutindo estas categorias em uma obra vasta que ilumina as condições teóricas e históricas em que este processo se efetiva. Particularmente, dedica-se a uma vasta revisão das ontologias que fundamental o debate da práxis, praticamente desconhecida no Brasil, estando entre estas obras: *Ideologia e prática* (1978); *Da representação à “Práxis” – itinerários do idealismo contemporâneo* (1986); *Prática – para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica* (1994); *Ontologias da “Práxis” e Idealismo* (1986, reeditada em 2023) – publicadas pela Editorial Caminho e Editorial “Avante!”. Esta vasta produção, entre outros trabalhos que a norma da revista nos impede de citar, envolvem o balanço da concepção de prática em Aristóteles, René Descartes, Immanuel Kant, Karl Marx, Heidegger, Antônio Gramsci, Jean Paul Sartre, Lukács, Gajo Petrovic, Theodor Adorno, Michel Henri, Karel Kösik e Sanchez Vasquez.

lhe aquecem o movimento). Compreende *no seu seio* (precisamente, enquanto materialidade) o *trabalho* cotidiano da própria história pelas coletividades 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) do método da economia política, Marx (2011, 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. Interessa-nos esta passagem que trazemos a partir de uma cuidadosa tradução de Barata-Moura, entremeadada 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 Mannigfaltigen*]. 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 no processo que Marx está reivindicando e seguindo refere-se à distinção entre a necessidade da *abstração* (uma separação provisória de fragmentos da realidade para a sua análise) para o processo de conhecimento, 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 compreender o processo do pensamento de Marx:

[...] 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 devenida: [...].

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 da teoria materialista e dialética 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 na 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, defendemos (AUTOR(A), 2023), que o desafio da formação de professores, mais que formar para aquilo que o trabalho educativo deve ser, refere-se ao remeter-se às condições objetivas, históricas, nas quais o trabalho educativo efetivamente vem sendo. Defendemos que para que operemos de forma eficiente com essa generalização acerca daquilo que é o trabalho educativo na formação de professores, para além do conceito que universaliza aquilo que é o trabalho educativo na ontologia humana (SAVIANI, 2008; LEONTIEV, 2004; SAVIANI, D, DUARTE, N., 2012), é fundamental reconhecer as demais determinações que, movimentando-se numa dada conjuntura histórica, incidem sobre o trabalho educativo, transformando-o a ponto de inviabilizá-lo, de torná-lo outro nos termos históricos em que o conhecíamos e de subordiná-lo às relações de produção capitalistas do presente; determinações que transformam o trabalho educativo (e toda a estrutura em que ele acontece) em forças de negação da possibilidade de apropriação da ciência, da técnica, das artes, a ponto de descaracterizá-lo na dimensão de desenvolvimento humano e movê-lo na direção do impedimento do desenvolvimento das potencialidades humanas.

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 expor a análise de algumas determinações daquilo que o trabalho educativo vem sendo na formação social brasileira. Começamos pela análise da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) como reflexo da divisão social do trabalho educativo em decorrência da mercadorização da educação como cadeia produtiva de força de trabalho na formação social brasileira. Em seguida, passamos pelo esforço do poder público e de organismos internacionais para mapear a educação e a situação dos professores no Brasil. Na sequência, apresentamos dados sobre 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.

No processo desta exposição, procuramos, em suas múltiplas determinações, a forma efetiva – concreta, no sentido materialista e dialético do termo cunhado por Marx (2011, p. 246-258) – como o trabalho educativo *transforma-se efetivamente 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 configura o cerne da financeirização neste ciclo em que dirige a política educacional os oligopólios educacionais (SEKI, 2021).

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 (1989<sup>a</sup> e 1989<sup>b</sup>) 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 dispende 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).

Pretendemos, ao longo deste manuscrito, expor a unidade efetiva que se mantém constante nos dados referentes à CBO e às condições do trabalho educativo na formação social brasileira, com as exigências das relações de produção capitalistas. Nessa direção, reconhecemos que o conceito de trabalho educativo como orientação geral porta imensa contribuição para o desvelamento da relação trabalho e educação na ontologia humana (SAVIANI; DUARTE, 2012). Entretanto, na condição de uma generalização, de uma abstração, naquele sentido do que a educação vem sendo e daquilo que ela *deve ser*, o conceito de trabalho educativo é insuficiente para a adequada apreensão da forma como ele efetivamente se manifesta na formação social brasileira. Essa noção de trabalho concreto com que abrimos este texto, e que a obra de Barata-Moura evidencia na profundidade de sua contribuição

materialista e dialética para a solução do problema do conhecimento, é particularmente relevante para este estudo.

## 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 e 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), começamos por reconhecer a CBO<sup>3</sup> 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.

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 (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, 2007; KUENZER, 2002). 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” (23), 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).

---

<sup>3</sup> Sobre a CBO ver: Nozoe, Bianchi e Rondet (2003); MTE (2010; 2023); IBGE (2023); (NOVA..., 2022).

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 inusitadas<sup>4</sup> 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.

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<sup>5</sup>, é possível depreender intensa disputa – entre frações do capital e segmentos de força de trabalho professor organizados – 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 brasileira. Essa disputa 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 – a partir da procura das categorias professor/docente – evidencia 138 ocupações que a relação contraditória entre capital/trabalho reconhece e formaliza. Essa

<sup>4</sup> Para a composição do Todos pela educação e seus interesses, ver: Catini (2023) e (TODOS..., s. d.).

<sup>5</sup> Considerar, por exemplo, a produção de Acácia Zeneida Kuenzer, Bernadete Gatti, Dalila Andrade Oliveira, Eneida Shiroma, Guiomar Namó de Melo, Helena Costa Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Leda Scheibe, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Carlos de Freitas, Marli André, Olgaíses Cabral Maués, Olinda Evangelista, Selma Garrido Pimenta e Silke Weber. Ver também organizações latino-americanas, como a Rede Estrado; acadêmicas, como a ANPED; e organizações de luta e resistência, como a ANFOPE.

lista não esgota os tipos de função docente realmente existentes. Em artigo anterior (AUTOR(A), 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 (AUTOR(A), 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 nível 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 garanti-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 encontrem. 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. Para a 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.

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 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 liberalismo como sua expressão 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 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) realizam 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 EaD (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 dos destinos 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 de 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)<sup>6</sup>. Disponde-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 uma “[...] 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 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)

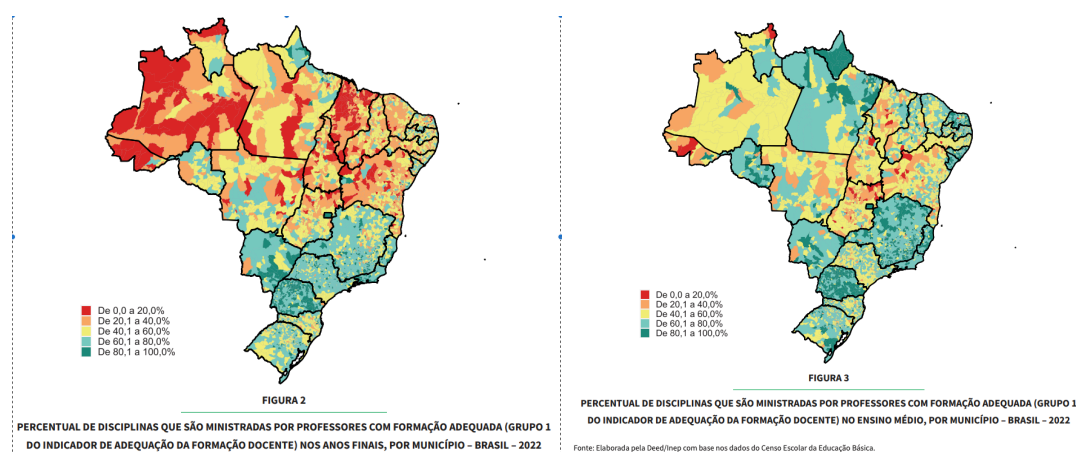
A pesquisa revela que *o principal empregador de professores de educação básica é o setor público*, sendo (i) 64,3% dos contratos nas regiões metropolitanas, (ii) 88,8% nas regiões urbanas não-metropolitanas e (iii) 96,2% nas regiões rurais. É apenas nas regiões metropolitanas (35,2%) e urbanas não metropolitanas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

<sup>6</sup> 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, 2021, p. 8).

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).

O mapa abaixo é uma referência relevante para destacar 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.

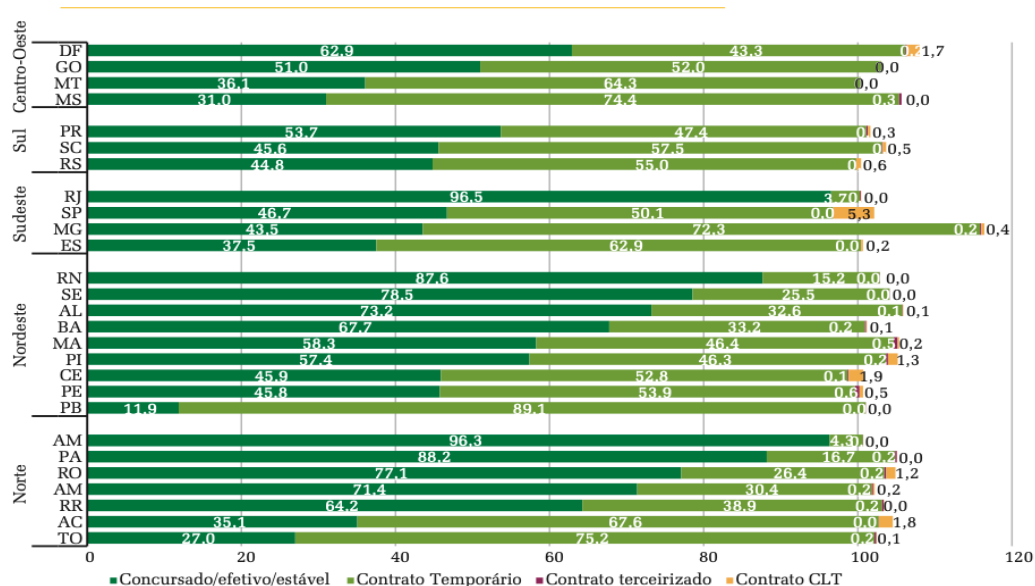


**Figura 1:** Percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada Fonte: (BRASIL, MEC/INEP, 2023a, p. 45, 48)

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

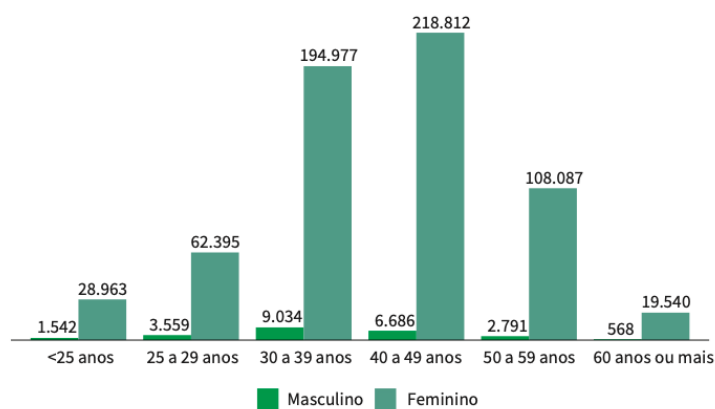
complementam o contingente de pessoal necessário para tocar o ensino médio nos estados (MORAES; ALBUQUERQUE; BOF, 2023). Quando a análise vai às minúcias das diferenças quanto à regularidade docente no ensino médio nas áreas rural e urbana, leva ao documento a destacar “[...] a fragilidade e a desigualdade nacional quando se consideram a permanência e a regularidade do professor na escola” (MORAES; ALBUQUERQUE; BOF, 2023, p. 134, p. 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

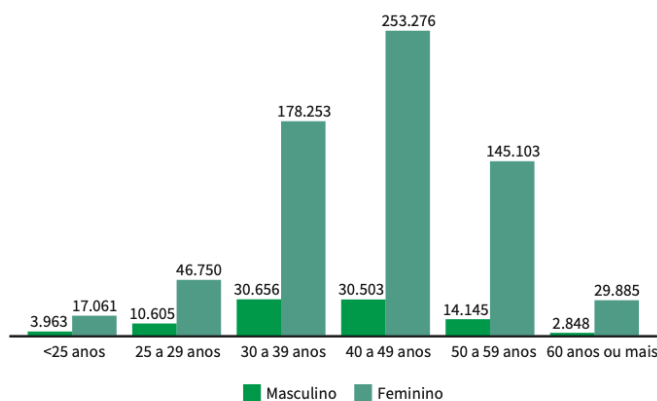
Fonte: (FERNANDES, 2023, p. 134)

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 sequência de gráficos a seguir (BRASIL, 2023a, p. 40, 42, 43, 46).

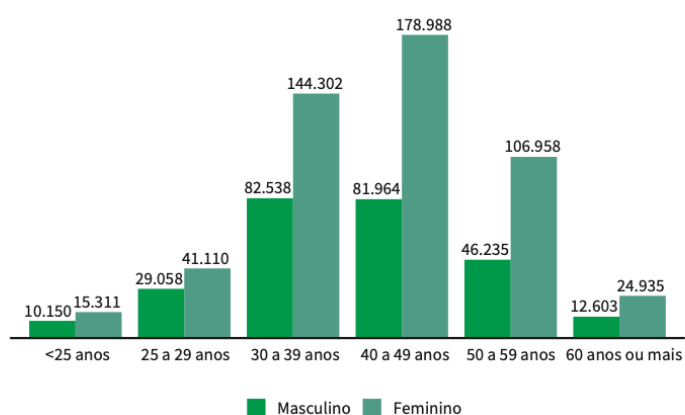


**Gráfico 2:** Número de docentes na educação infantil, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022

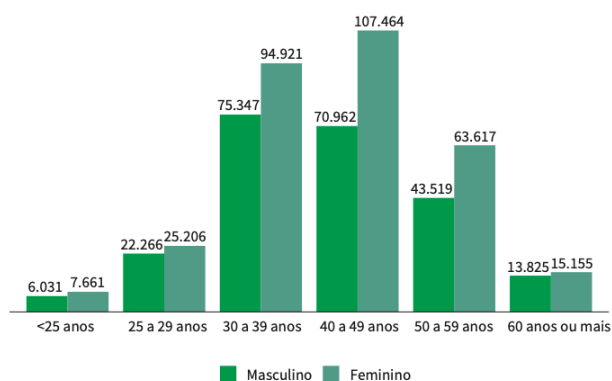
Fonte: Deed/Inep



**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 neoliberal, 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

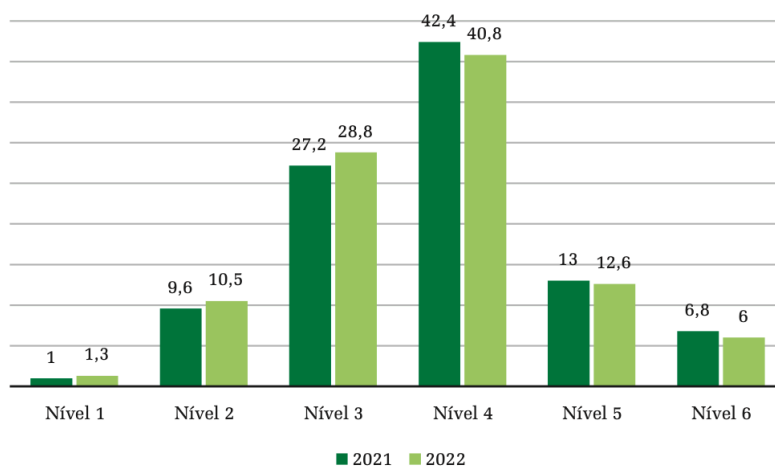
mulheres e a extensão do prazo das aposentadorias evidenciam o imenso desgaste de um professorado majoritariamente feminino que passa toda a sua existência (i) planejando o ensino e (ii) em sala de aula. Associe-se esse indicador à dupla jornada de trabalho feminino amplamente denunciada na literatura (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 destes professores:

Níveis	Descrição (características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes)
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um 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 duas ou três escolas e em duas ou três etapas.
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.

**Quadro 1:** Descrição dos níveis de esforço docente

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 temo o quadro de exaustão dos professores.



**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 32<sup>7</sup>), orientado pelos princípios liberais 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;

<sup>7</sup> Consultar em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>.

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 AO 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 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), 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/espço 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 do seu consumo. 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 5ª 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 carreira, 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 amplas e novas funções (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).

## NOVA SÍNTESE – A ONTOLOGIA DO PROFESSOR CONCRETO EM MOVIMENTO

No desavio 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, (ii) a divisão do trabalho educativo refletida na CBO e (iii) as condições do trabalho educativo na formação social brasileira. Destacamos que, ainda que o conceito de trabalho educativo porte imensa contribuição para o desvelamento 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 daquilo que ela *deve 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 encontrarmos 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 (BARATA-MOURA, 1994; MARX, 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.

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.  
AUTOR(A), 2023.

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

BARATA-MOURA, J. **Da representação à “práxis”** – itinerários do idealismo contemporâneo. Lisboa: Caminho, 1986.

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

BARATA-MOURA, J. **Prática**: para uma esclarecimento 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. **Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016**. Altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e 11.890, de 24 de dezembro de 2008, e revoga a Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria-Geral; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- BRASIL. **Planejando a próxima década** – conheça as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.
- CATINI, C. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. **Blog Boitempo**, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 30 ago. 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](https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf). Acesso em: 30 ago. 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 mar. 2023.
- EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reversão, 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.
- 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.
- FENEP. **Números da educação privada brasileira**. 2022a. Disponível em: [https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2022/08/N\\_meros\\_da\\_Educa\\_\\_o\\_Privada\\_Brasileira-7.pdf](https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2022/08/N_meros_da_Educa__o_Privada_Brasileira-7.pdf). Acesso em: 22 ago. 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%B5es%20em%202022>. Acesso em: 22 ago. 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, 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.

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 maio 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 maio 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 mar. 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](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/03/politica/1388709630_056703.html). Acesso em: 17 dez. 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 incluyente 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

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 ago. 2023.

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

MARX, K. 1ª e 2ª 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 e II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

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

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

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

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.

MTE. **Classificação Brasileira de Ocupações** – códigos, títulos e descrições. 3. ed. Brasília: MTE, 2010.

MTE. Portal Emprega Brasil. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. 2023. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/#:~:text=A%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Ocupa%C3%A7%C3%B5es,397%2C%20de%20>. Acesso em: 04 dez. 2023.

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

NOZOE, N. H.; BIANCHI, 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.

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.

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. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

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](https://gmarx.fflch.usp.br/sites/gmarx.fflch.usp.br/files/inline-files/LINCOLN-SECCO_Trabalho%20Produtivo%202020.pdf). Acesso em: 13 abr. 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 dez. 2023.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e 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.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.