Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*

Dermeval Saviani
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação

A primeira observação que me ocorre a propósito do próprio enunciado do tema é que, na verdade, da perspectiva em que me coloco para analisar o problema, os termos "ontológico" e "histórico" não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico. Assim, talvez o título deste trabalho ficasse mais preciso se fosse enunciado assim: "Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos".

No entanto, constatado o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação.

Feito esse comentário preliminar, adianto o percurso que pretendo fazer no tratamento do tema que me foi encomendado.

Começarei procurando indicar, em suas linhas básicas, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Em seguida, tratarei de mostrar como, não obstante a indissolubilidade da referida relação, se manifestou na história o fenômeno da separação entre trabalho e educação. No terceiro momento abordarei o tortuoso e difícil processo de questionamento da separação e restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação. Finalmente, esboçarei a conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo e encerrarei com a discussão do controvertido tema da educação politécnica.

Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da

* Apresentado em sessão especial do Grupo de Trabalho Trabalho e Educação na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006.

relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?

Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais.

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade). Conseqüentemente, sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano.

Ora, assim entendido o homem, vê-se que, embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles o são em caráter acidental, e não substancial. Com efeito, o mesmo Aristóteles, considerando como próprio do homem o pensar, o contemplar, reputa o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres.

Diversamente, Bergson, ao analisar o desenvolvimento do impulso vital na obra *Evolução criadora*, observa que "torpor vegetativo, instinto e inteligência" são os elementos comuns às plantas e aos animais. E, definindo a inteligência pela fabricação de objetos, fenômeno identificado como comum aos animais, encontra no homem a particularidade da fabricação de objetos artificiais, o que lhe permite avançar a seguinte conclusão:

> Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber.* Em conclusão, a *inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas.* (Bergson, 1979, p. 178-179, grifos do original)

No entanto, embora essa citação esteja sugerindo que o trabalho seja a característica essencial que define o homem em sua totalidade, Bergson não leva essa conclusão às últimas conseqüências. Ao contrário, considerará que sendo o instinto, em contraponto à inteligência, uma das duas extremidades das duas principais linhas divergentes da evolução, ele é irredutível à inteligência. Esta é adequada para lidar com a matéria inerte; o instinto dá-nos a chave das operações vitais. É a *intuição*, isto é, "o instinto que se tornou desprendido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de o ampliar infinitamente", que nos conduz "ao próprio interior da vida" (*idem*, p. 201).

Portanto, embora o ato de fabricar em que se expressa a racionalidade seja específico do homem, Bergson não o considera suficiente para definir a essência humana.

Essas considerações feitas a propósito da filosofia bergsoniana ilustram o que há de comum à grande maioria das tentativas de definir o homem que povoam a história da filosofia. Expressões como o "homem é um animal político"; "é um animal simbólico", isto é, "um animal que fala"; "o homem não é senão sua alma"; "o homem é apenas corpo"; "é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a alma"; "é um espírito encarnado", padecem do mesmo problema detectado na fórmula "o homem é um animal racional", assim como na concepção bergsoniana. Compõem a visão

que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma idéia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana. Certamente trabalho e educação fariam parte desse conjunto de traços.

Diferentemente dessa maneira de entender o homem, cumpre partir das condições efetivas, reais.

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades:

> Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, 1974, p. 19, grifos do original)

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: "tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem" (*idem*, *ibidem*).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalecia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de "comunismo primitivo". Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições,

a educação identificava-se com a vida. A expressão "educação é vida", e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

A emergência histórica da separação entre trabalho e educação

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem. Com efeito, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Na Antigüidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado dominantemente pelos escravos.

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em conseqüên-

cia, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão-somente no aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro, sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.

Manacorda assinala essa questão quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep, no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o "falar bem" é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, observa que não se trata, porém, do falar bem "em sentido estético-literário", mas da "oratória como arte política do comando", ou seja, nos termos de Quintiliano, "uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político". E acrescenta:

> Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra. (Manacorda, 1989, p. 14)

Manacorda retoma o mesmo tema na conclusão de sua *História da educação*, referindo-se à descoberta, já no antigo Egito, de uma "constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares", descrevendo-a com as seguintes oposições:

> A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução "institucionalizada" como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o "dizer", ao qual se associa a arte das armas, que é o "fazer" dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um "charlatão demagogo", um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas "sátiras dos ofícios". Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma "escola", destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (*idem*, p. 356)

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*,[1]

[1] Jogo, aqui, com as duas palavras gregas παιδεια e δουλεια. A primeira significa educação enquanto inserção da criança na cultura; a segunda, significando escravidão, remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição.

que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paidéia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

Essa perspectiva da análise da história da escola pelo aspecto das rupturas permitirá abordagens mais radicais, como aquela que se apresenta ao final do livro de Baudelot e Establet, *A escola capitalista na França*, no qual os autores levantam três hipóteses de trabalho. Para efeitos deste texto, destaco a terceira:

> Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre *a separação* escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (Baudelot & Establet, 1971, p. 298)

Essa hipótese sugere o peso decisivo, senão exclusivo da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo. Repõe-se, portanto, a "constante da história da educação" de que falava Manacorda: a separação entre instrução e trabalho. Não deixa de ser interessante essa constatação: uma hipótese formulada no âmbito do modo de produção capitalista a partir de uma análise minuciosa do funcionamento da escola francesa em pleno século XX; essa análise, centrada no entendimento da escola como um aparelho ideológico de Estado exclusivamente capitalista, termina por afirmar exatamente uma constante da história da educação cujas origens remontam ao antigo Egito. Tratar-se-ia, então, de uma continuidade na descontinuidade?

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção.

Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Como assinalei em outro momento (Saviani, 1994, p. 162), a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e

das regras de convivência social. Como já foi apontado, isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de "mestre de ofícios".

Questionamento da separação e tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação

A relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista.

Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de

acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Esboço de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual.

Conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar.

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na *societas rerum*, e pelas ciências sociais elas são introduzidas na *societas hominum*:

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo... (Gramsci, 1975, v. III, p. 1.541; na edição brasileira, 1968, p. 130)

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (cf. Pistrak, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No

trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção anteriormente formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo "desinteressado" como propugnava Gramsci (1975, v. I, p. 486-487; na edição brasileira, 1968, p. 123-125) . É assim que ele entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia.

Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária.

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isso, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material.

Ressalte-se que essa proposta é bem diversa da atual função da extensão universitária. Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Aliás, Gramsci (1968, p. 125-127) imaginava que tal função viesse a ser desempenhada exatamente pelas academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas, deixando de ser os "cemitérios da cultura" a que estão reduzidas atualmente.

Conclusão: a controvérsia relativa à politecnia

Abordei mais extensamente a questão da educação politécnica no livro *Sobre a concepção de politecnia* (Saviani, 1989), que resultou do Seminário "Choque Teórico" organizado pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Nesse momento considerei que na abordagem marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Tendo em vista, porém, as controvérsias que se têm manifestado, voltei a essa questão em 2002, quando fiz as seguintes considerações.

Após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda concluiu que a expressão "educação tecnológica" traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo "politecnia" ou "educação politécnica". Mostrando a contemporaneidade entre o texto das *Instruções* aos delegados ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, escrito em 1866, e *O capital*, Manacorda constata que, em ambos os textos, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de "tecnológico" tanto nas *Instruções* como n'*O capital*, aparecendo o termo "politécnico" apenas nas *Instruções* (Manacorda, 1991, p. 30). Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação "educação tecnológica" ou "politecnia", é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do *Manifesto* aparece como "unificação da instrução com a produção material"; nas *Instruções*, como "instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção"; e n'*O capital*, se enuncia como "instrução tecnológica, teórica e prática".

Compreendo as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo "politecnicismo" se refere à "disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações", enquanto "tecnologia", implicando a unidade entre teoria e prática, destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem:

> O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam "homens que *também* pintam"); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (*idem*, p. 32, grifo do original)

Essas considerações são feitas a partir da observação de que Marx, n'*O capital*, se refere às "escolas politécnicas e agronômicas" e também às "escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção" (Marx, 1968, p. 559). Assim, o autor reconhece a existência dessas escolas criadas pela própria burguesia, detectando aí um movimento contraditório que envolve a necessidade de atender à exigência objetiva, imposta pela grande indústria, de substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo completamente desen-

volvido. E Manacorda entende, em conseqüência, que o adjetivo "politécnica" se refere à escola doada pela burguesia aos operários, onde já se faz presente, de forma limitada, o conteúdo pedagógico da "educação tecnológica".

Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, *grosso modo*, pode-se entender que, em Marx, "ensino tecnológico" e "ensino politécnico" podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo "tecnologia" era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo "tecnologia" foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo "politecnia" sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Assim, a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (Saviani, 2002, p. 144-146).

Paolo Nosella (2006), em estudo denominado "Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica", retoma o aspecto polêmico. Nesse texto Paolo faz duas ressalvas à abordagem apresentada nas linhas anteriores. A primeira refere-se à minha afirmação de que, *grosso modo*, as expressões "ensino tecnológico" e "ensino politécnico" podem ser consideradas sinônimas em Marx. Diz ele: "a expressão cautelosa *grosso modo* não surte efeito, uma vez que as análises de Manacorda são contundentes no destacar a diferença entre as duas expressões para Marx, que atribuía à *moderna ciência da tecnologia* um sentido mais progressista do que a politecnia" (p. 11).

No entanto, devo reiterar que nessa conclusão eu me apoiei exatamente em Manacorda, quando ele constata que, em Marx, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de "tecnológico" tanto nas *Instruções* como n*'O capital*, aparecendo o termo "politécnico" apenas nas *Instruções* (Manacorda, 1991, p. 30). Meu entendimento é que a posição de Manacorda, como bom filólogo, está apoiada na análise lingüística da etimologia das palavras, com o que, aliás, eu concordo. De fato, a palavra "politecnia", como eu próprio também destaquei no livro mencionado, publicado em 1989, literalmente significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Daí, a conclusão de Manacorda reportando a noção de tecnologia à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem.

Em minha análise não me fixei na etimologia, mas na semântica, entendida como o estudo da evolução histórica do significado das palavras. E isso já me conduz à outra ressalva apresentada por Nosella.

A segunda ressalva diz respeito à referência que fiz sobre a preservação do termo politecnia na tradição socialista. Paolo pergunta-se a que "tradição socialista" eu estaria me referindo e diz ser necessário distinguir entre tradição cultural socialista e socialismo real. Todavia, ele mesmo dá as respostas. Afirma que "na União Soviética, sobretudo após Lenin, a categoria de politecnia deixou de ser vista como estrutura estruturante do sistema de ensino como um todo" (2006, p. 12). Portanto, quando falei em "tradição socialista", não era ao socialismo real que eu estava me referindo. Mais adiante, Nosella vai fazer a seguinte consideração:

> Se a hermenêutica de Manacorda sobre os textos marxianos é correta, como explicar que a tradição marxista na União Soviética, pelo menos até a morte de Lenin, tenha privilegiado o termo "politecnia" nas políticas educacionais socialistas? A resposta de Manacorda é precisa: "Remonta exatamente a Lênin, na passagem citada, a escolha do termo 'politécnico' em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de 'politécnico' não só na terminologia pedagógica de todos os países socia-

> listas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas" (Manacorda, 1991, p. 41, nota 25). (Nosella, 2006, p. 13-14)

Está explicado, então, como se formou a tradição socialista que preservou o termo politecnia, à qual me referi. E o próprio Paolo reconhece, no mesmo texto (p. 16), que o sentido geral que Lenin deu ao termo foi "genuinamente marxista". Assim, independentemente das razões que levaram Lenin a esse entendimento, o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico. Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, no conceito de politecnia, os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda nas denominações de "politecnicismo" e "tecnologia".

Portanto, sem negar a existência de outras leituras no interior do movimento socialista, importa reconhecer que a tradição que se impôs é essa por mim destacada. Para ilustrar isso, tomo, ao acaso, um exemplo retirado de Paschoal Lemme. No texto "A reforma do ensino na Albânia", por ele elaborado em 1960, na ocasião do 16º aniversário da Proclamação da República Democrática da Albânia, podemos ler:

> O ensino politécnico, que tem por objetivo iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas, etc.). (Lemme, 2004, v. 5, p. 131)

Parece claro que Marx e Lenin, assim como Gramsci, não pretendiam supervalorizar o instrumento de trabalho deslocando o foco de análise do ser humano para o instrumental técnico. Esse destaque feito por Nosella a partir de Gramsci é também minha preocupação central. Aliás, nesse contexto é oportuno lembrar que minha concepção global de educação não se expressa por meio do termo "politecnia", mas pela denominação "histórico-crítica" (Saviani, 2005). No interior dessa concepção, cuja inspiração principal se reporta a Gramsci, incorporei o termo "politecnia" quando tratei do problema relativo à explicitação da relação entre instrução e trabalho produtivo, como diretriz para a organização da educação de nível médio. E isso foi feito tendo em vista o significado semântico que esse termo adquiriu no âmbito da tradição socialista, como procurei esclarecer.

Finalmente, registro que minha tendência é endossar *in totum* a linha de análise desenvolvida por Paolo Nosella no texto citado. Particularmente, compartilho da centralidade que pretendeu conferir à questão da liberdade na organização do ensino. Isso, com efeito, foi o que registrei na parte final do texto por ele comentado (SAVIANI, 2002, p. 147-148). E o fiz apoiando-me, mais uma vez, no próprio Manacorda, quando externei as seguintes considerações:

Como assinala Manacorda em *Il marxismo e l'educazione*, estamos diante de uma problemática que é central no marxismo: o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade:

> Sobre a base daquele reino da necessidade, lá onde cessa o trabalho voltado para uma finalidade externa, e para

> além da esfera da produção material propriamente dita, surge, de fato, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (Manacorda, 1964, p. 15)

Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar.

Referências bibliográficas

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France.* Paris: François Maspero, 1971.

BERGSON, Henri. A evolução criadora. *In*: _____. *Cartas, conferências e outros escritos.* São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205. (coleção os Pensadores.)

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Quaderni del carcere*. 4 v. Torino: Einaudi, 1975.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 5 v. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando, 1964.

_____. *História da educação*: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *O capital.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____.; ENGELS, Friedrich. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores*: para além da formação politécnica. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. *Anais*... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

PISTRAK, Moisei. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

_____. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

DERMEVAL SAVIANI, doutor em filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e livre-docente em história da educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é professor emérito da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Publicou grande número de livros, capítulos de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. Entre eles destacam-se: *Educação*: do senso comum à consciência filosófica (Campinas: Autores Associados, 1980 – 17. ed., 2006); *Escola e democracia* (Campinas: Autores Associados, 1983 – 38. ed., 2006); *Pedagogia histórico-crítica.* (Campinas: Autores Associados, 1991 – 9. ed., 2005); *A nova lei da educação*: trajetórias, limites e perspectivas (Campinas, Autores Associados, 1997 – 10. ed., 2006); *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação*: por uma outra política educacional (Campinas: Autores Associados, 1997 – 5. ed., 2004). *E-mail*: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Recebido em outubro de 2006

Aprovado em dezembro de 2006

Resumos/Abstracts/Resumens

Dermeval Saviani

Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos

Num primeiro momento, o artigo caracteriza, em suas linhas básicas, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação que, nas suas origens, se manifestava na forma de plena identidade. Mostra, em seguida, como, não obstante a indissolubilidade da referida relação, se manifestou na história o fenômeno da separação entre trabalho e educação. No terceiro momento aborda o tortuoso e difícil processo de questionamento da separação e restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação que vem marcando a sociedade moderna. Finalmente, esboça a conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo, concluindo com a discussão do controvertido tema da educação politécnica.

Palavras-chave: relação trabalho-educação; fundamentos histórico-filosóficos da educação; educação politécnica

Work and education: historical and ontological foundations

The article begins by characterizing the historical-ontological foundations of the work-education relationship which originally revealed itself in the form of full identity. It then shows how, despite the indissolubility of the referred relationship, the phenomenon of the separation between work and education revealed itself over history. The third moment deals with the tortuous and difficult process of questioning the separation and re-establishing the links between work and education which mark modern society. Finally, the article sketches the conformation of the system of education from the point of view of work as an educational principle and concludes with a discussion on the controversial theme of polytechnic education.

***Key words**: work-education relationship; historical-philosophical foundations of education; polytechnic education*

Trabajo y educación: fundamentos ontológicos e históricos

En un primer momento, el artículo caracteriza, en sus líneas básicas, los fundamentos históricos-ontológicos de la relación trabajo-educación que, en sus orígenes, se manifiesta en la forma de plena identidad. Muestra, en seguida como, no obstante a indisolubilidad de la referida relación, se manifestó en la historia el fenómeno de la separación entre trabajo y educación. En el tercer momento aborda el tortuoso y difícil proceso de cuestionamiento de la separación y restablecimiento de los vínculos entre trabajo y educación que vienen marcando la sociedad moderna. Finalmente, esboza la conformación del sistema de enseñanza sobre la égida del trabajo como principio educativo, concluyendo con la discución del controvertido tema de la educación politécnica.

***Palabras claves**: relación trabajo-educación; fundamentos histórico-filosóficos de la educación; educación*

http://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06
ISSN 1980-5934

O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas

The fight against racism and the decolonization of educational and academic practices

NILMA LINO GOMES[a]

Resumo

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se. Esse artigo discute o desafio da Educação Básica e do Ensino Superior na realização de práticas pedagógicas e epistemológicas que combatem o racismo e a desigualdade racial na escola e na universidade. Compreende esse processo como parte da descolonização das mentes, do conhecimento e dos currículos, tão necessários em países com histórico colonial e estruturalmente desiguais como é o caso do Brasil. Dialoga com o contexto político antidemocrático, instaurado no país após as eleições de 2018, com a ascensão da extrema direita ao poder e o seu processo de desmonte das políticas sociais e de igualdade racial implementadas pelos governos anteriores de cunho progressista. Questiona até que ponto o antirracismo se faz presente na sociedade e na educação brasileira, revelando um movimento contraditório presente nas ações e no imaginário social diante do racismo: as pessoas se mostram indignadas, porém, tendem a permanecer imóveis diante de um fenômeno tão perverso. Discute, ainda, que o combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os negros e o Movimento Negro – suas lutas, memórias propostas políticas alternativas –, enquanto os principais sujeitos sociais e coletivos que nos reeducam nesse processo e com os quais temos muito ainda a aprender.

[a] Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutora em Antropologia Social/USP, e-mail: nilmalinogomes@gmail.com

Palavras-chave: Racismo. Descolonização. Currículos. Educação básica. Ensino superior.

Abstract

The process of decolonizing minds and practices as an action to combat racism in societies is tense and conflicting. Education, perhaps, is the space where this tension is most visible. There are historical and epistemological erasures present in curricula, proposals and educational practices, both in Basic Education and in Higher Education that will only be overcome if the educational field and scientific production are understood as spaces that need to be decolonized. This article discusses the challenge of Basic Education and Higher Education in carrying out pedagogical and epistemological practices that combat racism and racial inequality at school and university. It understands this process as part of the decolonization of minds, knowledge and curricula, which are so necessary in countries with colonial and structurally unequal backgrounds, such as Brazil. It dialogues with the anti-democratic political context, established in the country after the 2018 elections, with the rise of the extreme right to power and its process of dismantling the social and racial equality policies implemented by previous progressive governments. He questions the extent to which anti-racism is present in Brazilian society and education, revealing a contradictory movement present in actions and in the social imaginary in the face of racism: people are indignant, however, they tend to remain immobile in the face of such a perverse phenomenon. It also argues that combating and overcoming racism seems to be a good proposal to put decolonization into action, both in society and in education, as long as black women, blacks and the Black Movement are not made invisible and silent - their struggles, memories of alternative political proposals - while the main social and collective subjects that re-educate us in this process and with which we still have a lot to learn.

Keywords: *Racism. Decolonization. Curricula. Basic education. Higher education.*

Introdução

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o

campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se[1].

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjuga os conhecimentos produzidos no eixo Sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta. E ao fazer isso, organiza-se, reproduz e perpetua a colonialidade.

Segundo Grosfoguel (2019, p. 59):

> [...] Contrário ao pensamento de que o racismo é uma ideologia ou uma superestrutura derivada das relações econômicas, a ideia de 'colonialidade' estabelece que o racismo é um princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade. O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades de tal maneira que divide tudo entre as formas e o seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc, acima da linha do humano) e outras formas de seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano).

Entender o racismo como um princípio organizador, na perspectiva apontada por Grosfoguel (2019), é construir um processo de descolonização na educação. Mas estamos muito mais próximos de uma indagação discursiva do processo de descolonização na sociedade e na educação do que realmente de sua efetivação como políticas sociais e educacionais, currículos e práticas. O combate e a superação ao racismo parecem uma boa proposta para colocar a descolonização em ação, tanto na sociedade quanto na educação, desde que não se invisibilize e silencie as negras, os

[1] As reflexões desse artigo fazem parte do projeto de pesquisa: "Por uma pedagogia pós-abissal: movimento negro e conhecimentos emancipatórios" (Bolsa de Produtividade em Pesquisa, CNPQ, 2018-2021).

negros e o Movimento Negro — suas lutas, memórias propostas políticas alternativas —, enquanto os principais sujeitos sociais e coletivos que nos reeducam nesse processo e com os quais temos muito ainda a aprender.

Como nos alerta Meneses (2009, p. 12), "se aceitamos que a descolonização é o questionar do impacto das relações de violência e exploração, as nossas heranças e memórias estão ainda muito aquém de sua descolonização".

A descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas. Consiste em uma tomada de posição emancipatória diante de si mesmo e do outro, bem como na desconstrução da lógica racista presente na nossa socialização e nos processos formativos construídos na vida privada e pública.

Indago se hoje, principalmente, após a sanção da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, a formação inicial e continuada de professoras e professores tem proporcionado aos docentes maior consistência pedagógica, didática e teórica no trato com a questão racial e às situações de racismo na escola.

Indago se a maior presença de estudantes e docentes negras e negros nos cursos de licenciatura, com uma consciência racial e política afirmativa do seu próprio pertencimento racial, tem contribuído para a descolonização das práticas educativas. Questiono, também, se os currículos da escola básica e da universidade, nesse século XXI, têm avançado na inclusão do antirracismo como princípio pedagógico e político das suas bases teóricas, das práticas e da gestão.

As mudanças que poderão advir de uma tomada de posição, na formação de professoras e professores sobre a questão racial e o combate ao racismo, fazem parte do processo de descolonização das mentes e do currículo, tão necessário à escola básica e à universidade em que cada vez mais vem crescendo o número de estudantes, docentes e familiares que se orientam pelo fundamentalismo religioso e o conservadorismo político.

Um dos avanços da educação, ao compreender e se posicionar contra o racismo e seu enraizamento nas sociedades capitalistas no mundo, em especial no Brasil, está na paulatina compreensão de que é contraproducente estabelecer

hierarquias entre raça, gênero e classe. Assim, é urgente entender a imbricação dessa tríade.

Os estudos de feministas negras, tais como Crenshaw (2002), Collins (2019) e Akotirene (2019), ajudam a compreender a interseccionalidade de raça, gênero e classe e como ela afeta, com contornos e formas diferenciadas, a vida das mulheres negras e não negras e da classe trabalhadora. A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões (AKOTIRENE, 2019, p. 47).

Ao compreendermos o racismo e seus efeitos nesse cruzamento interseccional, damos mais um passo na descolonização das mentes, do conhecimento e dos currículos.

Indignados, porém, imóveis

Não há como negar que, frente à exclusão e desigualdades sociais que atingem a maioria da população brasileira, muitas brasileiras e brasileiros têm manifestado um sentimento de indignação crescente. Isso também acontece no campo da educação, porém, por mais contraditório que possa parecer, essa indignação não é a mesma quando nos referimos à perpetuação do racismo.

Situações como o genocídio da juventude negra; o feminicídio que assola a vida das mulheres negras; as balas perdidas que só encontram os corpos negros das vilas e favelas; a violência policial, que historicamente marca a vida da população negra são noticiadas cotidianamente pela mídia, denunciadas pelos movimentos sociais, discutidas pelas influenciadoras e pelos influenciadores digitais negros e não negros comprometidos com a luta antirracista. Muitas pessoas interagem nas redes sociais escrevendo comentários de espanto, de solidariedade, de indignação, mas nada muda na realidade dura de violência vivida pelas negras e negros no Brasil.

De acordo com Bueno e Lima (2020), coordenadores do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Brasil, quando comparado a outros países, é o que mais mata crianças. Em 2019, segundo dados do

Anuário, quase 5 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta e intencional e quase 26 mil sofreram estupro. Chama a atenção quando os dados são desagregados por cor/raça: do total das quase 5 mil crianças e adolescentes, 75% que representavam os negros de 0 a 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde) foram vítimas de mortes violentas intencionais. Além disso, em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas.

Em artigo publicado em conjunto com a professora Cristina Teodoro é afirmado, enfaticamente, que:

> As crianças negras são consideradas fora do padrão que privilegia uma concepção universal de infância. Por isso, a sua morte violenta não choca, não causa indignação social e política! Como bem diz a filósofa Judith Butler, é necessário recuperar a capacidade HUMANA, de não apenas não "deixar morrer", mas, de se indignar pela morte do outro, entrar em luto por aqueles que não conhecemos, por aqueles que não têm os nomes nas mídias. Um luto coletivo, político, que reconhece que todas as vidas são viáveis e importantes, por isso, devem ser choradas, igualmente.
> É necessário chorar e se indignar pelas crianças que tiveram suas vidas ceifadas pelo racismo e pela insegurança pública. Choramos e nos indignamos por todas elas. Um choro político que mistura dor, indignação, denúncia e resistência (GOMES; TEODORO, 2020, p. 2).

O que essa situação alarmante revela? Que as desigualdades raciais fazem parte da estrutura desigual da sociedade brasileira e foram naturalizadas pelo racismo e pelo capitalismo, além de estarem imersas nas relações de poder. As pessoas negras não são marcadas somente pelo seu lugar na desigualdade de classe, mas são consideradas e tratadas como inferiores e não humanas devido ao peso do racismo. Isso as torna muito mais do que vulneráveis: são tratadas e consideradas como não humanas e, por isso, passíveis de violência e extermínio.

Descolonizar a naturalização da violência implica compreender como ela opera de forma mais pesada e cruel sobre os sujeitos negros, ou seja, aquelas e aqueles que mais necessitam de proteção do Estado, em especial, as crianças, os adolescentes e jovens negros.

De acordo com o Atlas da Violência 2020, coordenado por Cerqueira e Bueno (2020), os casos de homicídio de pessoas negras (pretas e pardas) aumentaram em 11,5% de 2008 a 2018, enquanto a de não negros caiu 12%, no mesmo período. Ainda segundo a pesquisa, ao todo, os negros somam 75,9% dos brasileiros assassinados no

período analisado, em um cenário em que mortes de mulheres negras e jovens negros e negras lideram os casos. Tais dados apenas reforçam e deixam transparecer o racismo estrutural que ainda perdura no país.

A pesquisa analisou, ainda, os efeitos da desigualdade de raça no Brasil e concluiu que o país precisa avançar, destacando que os homicídios de adolescentes e jovens atingem, especialmente, os moradores homens de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos.

Segundo Cerqueira e Bueno (2020, p. 31):

> de acordo com o Atlas da Violência de 2019, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio eram pretas ou pardas. Entre os adolescentes e jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino, os homicídios foram responsáveis por 59,1% dos óbitos.

Cerqueira e Bueno (2020, p. 48) afirmam: "quando o assunto é vulnerabilidade à violência, negros e não negros vivem realidades completamente distintas e opostas dentro de um mesmo território".

Quando se articula racismo, LGBTfobia e violência, os resultados são também assustadores. A publicação da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA, 2018, p. 72) traz um dado alarmante: "82% dos casos foram identificados como pessoas afrodescendentes. Esse dado revela o quanto a branquitude, associada à cisgeneridade, permite a morte de determinadas vidas quando não correspondentes ao padrão cis-branco-heteronormativo". O estudo, que reúne dados consolidados sobre transfobia no Brasil e entrevista vítimas da violência transfóbica, ressalta que além do preconceito de identidade de gênero, a população LGBTQIA+ no Brasil sofre com o fator racismo.

No mês de maio de 2020, muitas pessoas foram às ruas do Brasil entoando o lema "vidas negras importam". Indignadas com as cenas de violência do assassinato de George Floyd, entidades do Movimento Negro e partícipes da luta antirracista no Brasil manifestaram, à época, estranheza diante do fato de que essa mesma comoção e indignação pública não são manifestadas pela nossa sociedade diante do genocídio da juventude negra, da violência policial em relação às pessoas negras e do racismo no mercado de trabalho, situações que fazem parte do cotidiano de negros e negras em nosso país.

Por mais que o discurso antirracista tenha aumentado nas redes sociais entre políticos, artistas, escritores, religiosos e em manifestações públicas nas ruas, ainda é só comoção, com poucas reações efetivas de mudança em relação à vida, saúde, trabalho e segurança da população negra.

Reconheço que esse sentimento sinaliza algo diferente. Mas a comoção não é suficiente para alterar estruturalmente a situação de violência, exclusão e abandono historicamente vivida pela população negra brasileira.

A expectativa (e esperança) é que estejamos diante de uma crescente reação antirracista na sociedade que envolva muitos sujeitos, negros e não negros, organizações progressistas, mídias alternativas, movimentos sociais e instituições democráticas. E que esse processo ajude a desencadear, tanto no público quanto no privado, um maior compromisso do país com o combate ao racismo estrutural e institucional alicerçado na construção de alternativas políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais para a sua superação. Talvez os tempos antidemocráticos que vivemos ajudem a despertar nas pessoas e nas organizações progressistas que não é possível reconstruir a democracia e implementar políticas antirracistas e de igualdade racial sem lutar contra o racismo.

Os avanços que fizemos na construção das políticas de igualdade racial, tais como, Lei nº 10.639/03 (alteração da LDB ao introduzir a obrigatoriedade e história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica); Decreto nº 4887/03 (regularização dos processos de reconhecimento e titulação dos territórios quilombolas); Lei nº 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial); Lei nº 12.711/12 (Lei de cotas sociais e raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior); Lei nº 12.990/14 (Lei de cotas raciais nos concursos públicos federais); Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, dentre outros) são extremamente relevantes, pois ajudaram a introduzir a questão racial no campo dos direitos e a pautar politicamente o combate ao racismo como um dever do Estado. Todas essas ações do governo brasileiro contribuíram para implementar uma série de leis e projetos de ações afirmativas para a população negra que jamais deveriam ter retrocedido[2]. Estamos

[2] Desde meados de 2016, com o impeachment da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, por meio de uma articulação escusa (golpe parlamentar) entre setores conservadores e de extrema direita do Congresso Nacional, empresários, mídia hegemônica, igrejas cristãs

desafiados a lutar contra os retrocessos e desmonte das políticas de igualdade racial desencadeados pelas forças conservadoras, fundamentalistas e de extrema direita.

As políticas de igualdade racial, juntamente com as demais políticas sociais, causaram impactos importantes na vida da população negra. Elas produziram uma melhoria parcial na vida de parte da população negra na educação, no acesso a bens de consumo e no direito à moradia digna. Segundo Campello (2017):

> O Brasil, a partir de 2003, ainda que mantendo níveis profundos de desigualdade, começou a reverter um ciclo histórico de injustiça social, marcado pela crescente exclusão dos mais pobres e pela concentração de privilégios nos setores mais ricos da sociedade. O aumento real do salário mínimo, a crescente formalização do mercado de trabalho, a incorporação dos mais pobres ao orçamento federal, através de políticas de inclusão social e distribuição efetiva de renda, e a promoção de uma política social integrada, explicam, em boa medida, essa transformação (CAMPELLO, 2017, p. 11).

Campello (2017, p. 13) também destaca que:

> Estamos falando de milhões e milhões de pessoas. Entre 2002 e 2015 foram 12 milhões de famílias negras cujos pais e mães passaram a ter ensino fundamental completo, 22 milhões de lares a ter acesso a água de qualidade, 24 milhões de domicílios a possuir geladeira. Não tinham e passaram a ter.

Contudo, todos esses esforços não foram capazes de transformar estruturalmente a sociedade desigual em que vivemos. E nem de superar o racismo e a desigualdade racial que imperam historicamente sobre esse segmento étnico-racial. Se tal mudança acontecesse, teríamos chegado ao fim desses fenômenos perversos e não conviveríamos com a contradição entre a melhoria parcial das condições de vida da população negra e, ao mesmo tempo, uma intensa violência e desigualdades raciais como os dados estatísticos atestam.

Os dados sobre a violência racial, aqui registrados, mostram o quanto ainda se faz urgente e necessária a continuidade da luta do Movimento Negro contra o racismo, a desigualdade e a discriminação racial. Desvelam que o projeto de sociedade

---

fundamentalistas, setores do judiciário, entre outros, houve um tremendo retrocesso nas políticas de igualdade racial. A iniciar com a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o esvaziamento da Fundação Palmares, a desautorização do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), o descaso com a política para povos e comunidades quilombolas e povos e comunidades de religião de matriz africana. O retrocesso ficou ainda maior após as eleições de 2018 que mantiveram o desmonte das políticas de igualdade racial e não mais lhes destinaram recursos do orçamento público.

e de poder construído pelas elites econômicas, políticas e intelectuais em nosso país está pautado na perpetuação dos excludentes padrões de poder, de trabalho, de saúde e de conhecimento que possibilitam uma série de injustiças. Estas recaem, com mais contundência, sobre os coletivos diversos com maior histórico de exclusão.

A recusa ao racismo é um dos elementos que contribui para a sua naturalização. Resulta em uma reação perversa que atinge o cotidiano do nosso país: as desigualdades raciais, misturadas com a perseverança do mito da democracia racial, vão se naturalizando e sedimentando de tal forma, que são capazes de produzir inércia e indiferença raciais. O racismo e as desigualdades raciais são capazes de provocar a indignação nas pessoas, mesmo quando são percebidos ou reconhecidos, mas não promovem uma mudança radical de postura. Em contextos reacionários e conservadores, como o que vivemos desde as eleições de 2018, a imobilidade pode ser ainda maior.

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora.

Sendo assim, torna-se comum, no Brasil, especialmente na educação escolar básica, julgar e tratar uma situação de discriminação racial como questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância ou como resultado de uma família "desestruturada". É comum, ainda, no Ensino Superior o pensamento de que estudantes negros e cotistas tenham desempenho acadêmico baixo e rebaixem o nível da propalada excelência acadêmica.

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo

práticas pedagógicas, acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais.

A indignação, seguida de ações efetivas, poderá nos orientar à explicitação de que as práticas racistas e discriminatórias na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior são insuportáveis, inadmissíveis e revoltantes.

A aplicação da criminalização do racismo aprovada constitucionalmente e a realização de mudanças na gestão escolar e acadêmica, nos currículos, na pesquisa, na extensão, na internacionalização e na relação com a comunidade precisam ser resolvidas mediante a pressão sobre o Estado para a implementação e a continuidade de ações afirmativas já garantidas por lei. Além disso, a construção de novas políticas e práticas antirracistas terá ainda que manter diálogo e parceria com o Movimento Negro na construção de novos caminhos.

A realidade de desigualdade e da violência racial evidenciada pelas estatísticas estão presentes em nossas práticas mais cotidianas; e a inércia racial também está. Nesse âmbito, muitos de nós, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, lemos e discutimos essas mesmas estatísticas sobre a situação do negro em nossa sociedade. Também nos sentimos ultrajados diante desse histórico de exclusão e de racismo, principalmente no momento de democracia em risco que vivemos, mas, continuamos imóveis e cômodos em nossa casa ou apartamento, vivendo em condomínios fechados, comprando casas de campo ou de praia confortáveis construídas em contato direto com o meio ambiente. E assim continuamos, imóveis nas escolas, universidades públicas e particulares, atrás de computadores, smartfones ou tabletes e, nos tempos de isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, escrevemos belas crônicas, lemos o jornal e pagamos o salário da trabalhadora doméstica negra, que coloca o lixo para ser recolhido todos os dias pelos lixeiros — todos negros —, os quais, em sua maioria, moram na periferia, não concluíram o ensino fundamental e lutam para terminar de construir sua casa.

Em nosso dia a dia estamos tão acostumados com a cena violenta de pessoas negras nos lugares subalternizados, que não compreendemos essa situação como resultante do processo de perpetuação do racismo nem como reprodução das

desigualdades racial e social. Mesmo que as demandas históricas do Movimento Negro sejam, hoje, comprovadas pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, ainda existem docentes na Educação Básica e no Ensino Superior que insistem em afirmar que tal situação é exclusivamente um produto da exploração capitalista. Sequer tocam no fato de que a configuração das classes, no Brasil, tem também como base a exploração racial. Não pontuam que a formação da classe trabalhadora em nosso país, assim como o processo de exclusão social, implantado pelo capitalismo, estão intimamente ligados à escravidão, e nem analisam que a economia brasileira e o enriquecimento das elites se construíram sob a exploração do trabalho escravo. Nem mesmo falam sobre a resistência negra durante e após a escravidão. Não reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, de Mulheres Negras, Quilombolas e da Juventude Negra. E menos ainda, reconhecem que se o Brasil avançou nos últimos anos, rumo ao antirracismo, isso se deve, primeiramente, às lutas sociais travadas pela população negra, quer seja como Movimento Negro ou de negras e negros em movimento. Em segundo lugar, deve-se aos governos democráticos que, no período de 2003 a 2016, cumpriram com o seu compromisso de implementação de ações afirmativas, firmado com o Movimento Negro e seguindo as orientações internacionais, tais como o Plano de Ação de Durban.

Se é de consenso que a inércia racial e social não é aceitável para qualquer cidadã e cidadão brasileira(o) que acredita na construção de uma sociedade democrática e com justiça social, mais evidente é para nós, educadoras e educadores da Educação Básica e do Ensino Superior, profissionais responsáveis pelo processo de socialização do conhecimento, de formação e humanização.

Precisamos superar a postura de "indignados, porém, imóveis" frente ao racismo na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior. Se acreditamos, escrevemos e apregoamos que a educação é um direito de todas e todos; se falamos em alto e bom som que nos colocamos contra o neoliberalismo, contra o capitalismo, o patriarcado, a LGBTQIA+fobia, contra a privatização, contra a injustiça social, também teremos que nos colocar publicamente contra o racismo. E, com isso, partir para ações antirracistas, de fato, saindo da inércia.

Descolonizar as práticas pedagógicas e acadêmicas

Inserir o tratamento da questão racial como uma tarefa da educação escolar básica e superior pode ir mais além. Significa, também, assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade. Mas só isso não basta! É preciso entender o racismo ambíguo que aqui se desenvolve, e se afirma por meio da sua própria negação. Essa armadilha do racismo brasileiro possibilita a sua diluição nas questões sociais e econômicas. É muito comum encontrarmos entre nós afirmações do tipo: "o negro no Brasil é discriminado porque é pobre" ou "a questão do negro é social e não racial".

> Para a esquerda ocidentalizada, primeiro vem a economia e segundo o racismo, como epifenômeno da primeira. Ao contrário, na perspectiva decolonial o racismo é um princípio organizador, o que não significa que seja um fator determinante em última instância, que substituiria a determinação da classe pela racial. Na perspectiva decolonial, o racismo organiza as relações de dominação da modernidade, mantendo a existência de cada hierarquia de dominação sem reduzir uma às outras, porém, ao mesmo tempo sem poder entender uma sem as outas. O princípio de complexidade é o seguinte: não se pode reduzir como epifenômeno hierarquia de dominação à outra que determine em 'última instância', porém tampouco pode entender uma hierarquia de dominação sem as outras. Esse princípio de complexidade é o que Anibal Pinho (1976) chamou de 'heterogeneidade histórico estrutural', Kyriakos Kontopoulos (1993) chamou de 'heteraquia' e as feministas negras chamam de 'interseccionalidade' (GROSFOQUEL, 2019, p. 59-60).

Juntamente com essa compreensão mais ampla e complexa do que é o racismo e os seus efeitos, precisaremos entender também o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, a diferença entre manifestações de preconceito e de práticas discriminatórias. Devemos entendê-los não só como temas das nossas aulas na escola básica ou das pesquisas na graduação e pós-graduação, mas como práticas sociais que se expressam na sociedade, na escola, na universidade, no currículo, no material didático e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da educação.

Assim, poderemos avançar no entendimento do racismo, impregnado em nossa formação social, econômica, cultural, histórica e política, e veremos que de cordial ele não tem nada.

Não é nada cordial constatar que 90% da população de rua dos grandes centros urbanos é negra (preta e parda) ou entrar na sala da Educação Básica e ver que as crianças e os adolescentes chamados de "multirrepetentes" são, na sua maioria, negras

(pretas e pardas). Também não é nada cordial para uma criança negra praticante do candomblé ou da umbanda ser discriminada pela professora em sala de aula e ver a sua religião e de sua família ser considerada como demoníaca. Não é nada cordial o estilo de cabelo *black power* ou rastafari, de adolescentes e jovens negros, ser motivo de chacota pelos colegas de escola diante de um corpo docente inerte à discriminação racial.

Também não é cordial que a juventude negra cotista de universidades públicas ouça de professoras e professores renomados e Phd's nas suas áreas que, após a implementação das ações afirmativas no Ensino Superior as instituições passaram a contar, nas suas turmas, com estudantes "sem mérito" acadêmico. E não é nada cordial, após a divulgação da cena bárbara de violência racial praticada por seguranças privados de uma importante rede internacional de supermercados, nas redes sociais e na mídia hegemônica, ouvir o Vice-Presidente da República, em cadeia nacional, dizer aos repórteres que não há racismo no Brasil.

Não é nada cordial um músico negro, no Rio de Janeiro, indo com a sua família para um chá de bebê, no dia de domingo, ser assassinado por forças do exército com 80 tiros de fuzil ao ser "confundido" com um assaltante, e nenhuma punição exemplar acontecer com os responsáveis pelos disparos.

Como diz a música do conjunto Legião Urbana:[3]

> Nas favelas, no Senado
> Sujeira pra todo lado
> Ninguém respeita a Constituição
> Mas todos acreditam no futuro da nação
> Que país é esse?
> Que país é esse?
> Que país é esse?

Quando a escola básica e a universidade não explicitam a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, politização, tensões, negociações, positividades e dilemas, elas reforçam práticas racistas, discriminatórias e o preconceito e não fortalecem o sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos étnicos e raciais. E

[3] Música: *Que país é esse?*, do Conjunto Legião Urbana. Composição: Renato Russo.

mais: negam às pessoas negras o direito de serem quem são. E mais: o direito de viverem a vida com dignidade.

Há professoras e professores não negros que escamoteiam o seu preconceito, adotando diferentes estratégias para negar o racismo e não se posicionar diante de práticas discriminatórias na escola e na universidade. Existem, também, professoras e professores negros que, para evitar o confronto diante de situações de discriminação racial, mostram-se temerosos, escolhem não se expor, diluindo os conflitos raciais, fingindo não os enxergar, fugindo do debate quando são chamados para falar do seu lugar como professor (a) ou pesquisador (a) negro (a). E, há docentes negros e não negros que indagam, questionam, partem para a ação, realizam projetos pedagógicos, pesquisa, extensão, internacionalização e reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, atuando em uma perspectiva antirracista e emancipatória.

Tratar a questão racial e realizar o combate ao racismo na sociedade, na escola básica e na universidade não é uma tarefa fácil. Mexe com as nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Insta-nos a sermos corajosas e corajosos diante das relações e hierarquias de poder. Também fazem brotar sentimentos de justa ira, nos dizeres de Paulo Freire.

Trata-se de um processo no qual estão em jogo a formação das identidades raciais, desde a infância, construídas no contexto do racismo. Mexemos com os processos complexos de formação das identidades sociais, raciais, com as hierarquias de poder, com o racismo estrutural e epistêmico e as desigualdades raciais e econômicas. Tudo isso indaga a nossa identidade profissional como docentes e pesquisadores (as): Como capacitar-nos para uma tarefa pedagógica, política e acadêmica tão complexa?

Mas, as mudanças estão em curso. À exemplo, tem-se as cotas raciais, garantidas como direito nas Instituições Públicas de Ensino Superior, elas têm possibilitado a formação intelectual e política de uma parcela de jovens negras e negros que chega ao Ensino Superior, principalmente o público, comprometida com a luta antirracista. Alguns jovens negros que entram na universidade pelas cotas raciais passam a vivenciar um processo de afirmação da sua identidade negra por meio do contato com outros colegas cotistas, construção de coletivos de estudantes negros, apoio de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, aprendizado de participar da política

estudantil com recorte racial, enfrentamento do racismo epistêmico e mediante o apoio e solidariedade de colegas negros e não negros antirracistas.

Uma nova geração de negras e negros vem se formando. Uma geração que interage intensamente com as redes sociais e o mundo on-line e que sabe aproveitar as vantagens das novas tecnologias e das mídias alternativas, não somente para se divertir, mas, também, para fazer política e realizar formação política. *Blogs*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube* e as mais diversas plataformas virtuais são hoje instrumentos de luta política e acadêmica da juventude negra. Essas estratégias também são realizadas por uma parcela da juventude negra na Educação Básica, que reeduca e enfrenta, muitas vezes de forma tensa, as suas famílias, as igrejas, a mídia e os docentes. São mais do que formadores e formadoras de opinião: são novos militantes negras e negros formados nos tempos das ações afirmativas. E, assim, têm reconfigurado o próprio Movimento Negro e o ajudado a repensar estratégias de resistências e de formação em tempos antidemocráticos.

Esses processos formadores e políticos, principalmente os vivenciados pela juventude negra com consciência racial, poderão ajudar a sociedade brasileira na luta contra o racismo. A expectativa e esperança é que esses sujeitos e as mudanças por eles/elas produzidas contribuam na construção e na formação de outras crianças, adolescentes e jovens negros mais orgulhosos da sua raça e das suas diferenças. E possibilitem às crianças, adolescentes e jovens não negros a oportunidade de vivenciarem uma educação democrática e voltada para as relações raciais que se contraponha ao racismo. Para que nenhuma criança negra tenha que ouvir xingamentos racistas sobre sua cor, corporeidade, sinais diacráticos ou então, tenha que viver a cena que vivi na minha infância, de ter o cabelo crespo chamado de bombril. E, caso isso aconteça, que possa reagir com segurança e veemência e tenha professoras e professores competentes e com formação adequada para que saibam intervir positivamente reeducando não somente ao estudante que cometeu o ato racista, mas toda a sala de aula.

O crescimento do debate racial e a maior presença de negras e negros, por direito, na graduação e na pós graduação, o crescente número de egressos das cotas raciais que já estão na disputa por um lugar no mercado de trabalho, o crescimento do número de intelectuais negros e negras e a paulatina presença de negras e negros

nos pleitos eleitorais com vitórias significativas nas eleições municipais de 2020, entre outros fatores, têm proporcionado uma situação interessante: tem indagado a branquitude.

A pergunta é: diante de tantas mudanças, mesmo em tempos de aumento das desigualdades, da pobreza e da opressão que passamos a viver após a ascensão da extrema direita nas eleições de 2018 e a sua escancarada opção pelo neoliberalismo e pelo fundamentalismo religioso de mercado, que mudanças teremos na construção da identidade racial das pessoas brancas em nosso país? Teremos mais brancos antirracistas?

Relembro as sábias análises de Fanon (1983, p. 11): "O branco é escravo da sua brancura". Será que as pessoas brancas, no Brasil, que têm se autointitulado antirracistas estão dispostas a deixar de ser escravas da sua brancura?

O combate ao racismo na sociedade e, em especial na Educação Básica e no Ensino Superior não depende apenas de um processo de transformação ou afirmação identitária das pessoas negras. Ele passa, também, pela reconstrução da identidade racial do branco. Conforme Bento (2003), o reconhecimento do privilégio simbólico da brancura, o comprometimento com a superação das desigualdades raciais, a luta por uma sociedade mais justa para todas e todos, com destaque para a compreensão de como o racismo ainda tem colocado a maioria de negras e negros nos escalões mais baixos da sociedade são pontos importantes no repensar a branquitude[4]. Uma postura política e pessoal antirracista é o mínimo que se exige de uma pessoa branca que revê o seu lugar na hierarquia de poder e no imaginário social.

Em suma, descolonizar as mentes, a educação, o conhecimento e os currículos não é olhar somente para nós, negras e negros, mas focar também nas pessoas brancas e a reprodução histórica do confortável lugar da branquitude. É ver essas pessoas sair da inércia racial e abdicar do seu lugar de colonizador. Será que estão realmente dispostas?

---

[4] [...] fenômeno histórico, de caráter interseccional e relacional em sociedades marcadas por desigualdades raciais e sociais advindas do colonialismo ou do imperialismo (FRANKENBERG, 1993). A branquitude seria, ainda, um lugar estrutural de vantagem e de privilégios "raciais" baseados em práticas e identidades culturais, não necessariamente marcadas ou fixas, mas nas quais a brancura é estabelecida como valor simbólico e material. Ela agiria através e nas relações de poder, produzindo dessa forma violências sociais e epistemológicas (FRANKENBERG, 1993; CONCEIÇÃO, 2017, p. 24).

Conclusão

O trato das semelhanças e diferenças com dignidade deveria ser o eixo orientador de todos os currículos, da formação, das práticas e da competência pedagógica e acadêmica de todas e todos que se dedicam à educação e à pesquisa no Brasil. Reconhecer e respeitar o outro é mais do que um discurso moral: é um desafio e um dever político e ético de todas e todos que lutam por democracia e justiça social.

O combate[5] e a superação do racismo na sociedade e na educação é tarefa para todos nós, negros e não negros. Se concordamos que a escola é um direito social, temos que avaliar seriamente se ela de fato tem se realizado dessa forma para negros e brancos. Lamentavelmente, não é o que os dados da pesquisa do IBGE, do IPEA e dos Atlas da Violência mostram. Ainda falta muito para revertermos esse quadro, embora se reconheça que muitas educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, ainda na maioria negra, já estão desenvolvendo trabalhos pedagógicos, pesquisas e projetos significativos com a questão racial (SANTANA, 2001; GOMES, 2001; GOMES, 2012). É preciso apoiá-los, dar visibilidade a essas práticas que contribuem para a mudança de mentalidade da escola, retirando-as do anonimato e da marginalidade.

Importante citar o intenso trabalho da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros (ABPN)[6] e dos vários Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e

[5] Durante algum tempo resisti usar a expressão "combate ao racismo", adotada por várias organizações do Movimento Negro, devido ao seu caráter bélico preferindo adotar "superação do racismo", tendo em vista que a partir de 2003, o Brasil passou a implementar importantes políticas de igualdade racial. No entanto, os acontecimentos de recrudescimento do racismo dos últimos tempos, principalmente após as eleições de 2018, com a ascensão da extrema direita ao poder, a configuração conservadora do Congresso Nacional, o retrocesso das políticas sociais e o empoderamento simbólico e real da parcela da população brasileira adepta às ideias fascistas, bem como o aumento da intolerância religiosa, do feminicídio negro, da violência policial e do genocídio da juventude negra me fizeram rever a minha posição. Todos os dados estatísticos que mostram a alarmante desigualdade racial e a violência que incide sobre a população negra brasileira me levam a crer que vivemos um estado de guerra, no qual tombam cotidianamente corpos negros atingidos por balas perdidas, pelas batidas policiais, cenas de linchamento de pessoas negras consideradas como bandidos, mesmo sem provas, e pelo encarceramento da população negra. E se estamos em guerra simbólica e literal, temos que combater o racismo para superá-lo. Por isso, nesse artigo, adoto as duas expressões e formas de nomeação: combate ao racismo e superação do racismo. Quanto mais vivo, mais aprendo com a sabedoria e perspicácia do Movimento Negro ao nomear as formas por meio dos quais a luta antirracista se dá.

[6] Cf. http//www.abpn.org.br.

grupos correlatos existentes nas universidades públicas e privadas, nos Institutos Federais de Educação e CEFETs. Todos desenvolvem ações, projetos e pesquisas antirracistas com a Educação Básica.

Já é passada a hora de se corrigir as desigualdades históricas, sociais, econômicas, pedagógicas e acadêmicas que incidem sobre o povo negro. Por isso, a implementação de políticas públicas de igualdade racial deverá sempre fazer parte da luta por democracia.

Se não for combatido e superado, junto com a nossa luta anticolonial, anticapitalista, antineoliberal, antifascista, antipatriarcal e antiLGBTQIA+fóbica, o racismo continuará estruturando a nossa vida social, alimentando as relações de poder e produzindo ainda mais desigualdades raciais e educacionais. Por fim, continuaremos vivendo a contradição de lutar pela democracia e permitir a existência desse fenômeno perverso incrustrado em nós e nas estruturas sociais e na educação, inviabilizando a efetivação radical da própria democracia e colonizando as nossas mentes e ações.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSSEXUAIS – ANTRA. Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2018, Brasília: ANTRA,2018.

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, M. A. S. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs). *Psicologia social do racismo*: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

BUENO, S.; LIMA, R. S. (Coords). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

CAMPELLO, T. (coord). *Faces da desigualdade no Brasil*: um olhar sobre os que ficam para trás. Brasília: Flacso/Clacso, 2017.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (Coords). *Atlas da violência 2020*. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: http://www.ipea.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2020.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONCEIÇÃO, W. L. *Brancura e branquitude*: ausências, presenças e emergências de um campo de debate. 2017. 430 f. Dissertação (Pós-graduação em Antropologia Social) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, ano 10, v. 1, p. 188, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FRANKENBERG, R. *White women, race masters:* the social construction of whiteness. Minnesota: University of Minnesota, 1993.

GOMES, N. L. (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com a questão racial na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. Brasília: SECADI/MEC, 2012.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L.; TEODORO, C. *Um país que extermina crianças e adolescentes negros já está morto*. 2020. Disponível em: https://midianinja.org/author/nilmalinogomes/. Acesso em: 14 jan. 2021.

GROSFOQUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil *In*: ESTUDOS E PESQUISAS. *Informação Demográfica e Socioeconômica*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LEGIÃO URBANA. Que país é este. Barueri: EMI. Odeon.1987. CD (36:10)

MENESES, M. P. Reconfigurações identitárias e a fractura colonial: a encruzilhada dehistórias esquecimentos e memórias. *In:* Colóquio "Memórias de África", 8 e 9 de Maio, Portimão, Instituto de Cultura Ibero-Atlântica. *Anais*... Portimão, 2009.

SANTANA, P. M. S. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. *In*: GONÇALVES E SILVA, P. B.; PINTO, R. P. *Negro e educação*: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Anped/Ação Educativa, 2001.

RECEBIDO: 07/03/2021 *RECEIVED: 03/07/2021*
APROVADO: 10/07/2021 *APPROVED: 07/10/2021*

http://dx.doi.org/10.22420/rde.v18i41.2149

Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as:
mais uma vez convocados/as

Youth and Adult Education of workers:
called upon once again

Educación de Jóvenes y Adultos/as Trabajadores/as:
una vez más convocados/as

MARIA MARGARIDA MACHADO*
Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: O artigo trata da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, apresentando resultados de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para as metas 8, 9 e 10. Apresenta reflexões acerca da defesa dos Fóruns de EJA – representantes da sociedade civil, do direito a educação de jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as – por meio de mobilizações, manifestos e participação ativa na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Cnaeja e nas Conferências Nacionais de Educação. Partindo do conceito de *estado integral* de Antonio Gramsci, analisam-se percepções da sociedade política (governo) e da sociedade civil (Fórum de EJA) sobre o alcance das metas do PNE voltadas para EJA, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação para a próxima década. Os limites para a implementação da EJA como política de Estado denotam dissensos e a necessidade de sermos mais uma vez convocados/as a defender uma política nacional de EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as. Políticas Públicas. Sociedade Civil. Sociedade Política.

ABSTRACT: This article deals with Youth and Adult Education – EJA – in Brazil, in the context of the National Education Plan – PNE 2014-2024

* Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. *E-mail*: <mmm2404@gmail.com>.

–, presenting monitoring results from the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira – INEP – for Goals 8, 9 and 10. It presents reflections on the defense of EJA Forums – representatives of civil society, of the right to education of young people, adults and elderly workers – through mobilizations, manifestos and active participation in the National Commission for Literacy and Education of Young People and Adults – Cnaeja – and in the National Conferences on Education. Based on Antonio Gramsci's concept of an integral state, the article analyzes the perceptions of political society (government) and civil society (EJA Forum) on the achievement of the PNE goals aimed at EJA during the elaboration of the National Education Plan for the next decade. The limits to the implementation of EJA as a State policy denote disagreements and the need to be once again called upon to defend a national EJA policy.

Keywords: Youth and Adult Education of workers. Public Policies. Civil Society. Political Society.

RESUMEN: El artículo aborda la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA en Brasil, en el contexto del Plan Nacional de Educación – PNE 2014-2024, presentando los resultados del seguimiento del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – INEP para las Metas 8, 9 y 10. Presenta reflexiones sobre la defensa de los Foros de EJA – representantes de la sociedad civil, del derecho a la educación de jóvenes, adultos/as y trabajadores/as mayores – a través de movilizaciones, manifiestos y participación activa en la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos/as – Cnaeja y en Conferencias Nacionales de Educación. Partiendo del concepto de *estado integral* de Antonio Gramsci, se analizan las percepciones de la sociedad política (gobierno) y de la sociedad civil (Foro de EJA) sobre el logro de las metas del PNE dirigidas a la EJA durante la elaboración del Plan Nacional de Educación para la próxima década. Los límites a la implementación de la EJA como política de Estado denotan disensión y la necesidad de ser nuevamente llamados/as a defender una política nacional de la EJA.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos/as trabajadores/as. Políticas públicas. Sociedad civil. Sociedad política.

Introdução

O subtítulo deste artigo faz alusão a um importante documento da história de educação brasileira, o *Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados – 1959* (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959) que, no contexto da elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação, buscou demarcar as principais preocupações de um conjunto de educadores/as e intelectuais, de diversos campos do conhecimento, com os rumos da educação nacional. Foi uma tentativa de alerta ao povo e ao governo acerca do debate que ocorria no Congresso Nacional (BRASIL, 1961), com fortes ameaças de retrocessos na educação pública, ainda tão frágil, apesar dos avanços ocorridos desde o primeiro manifesto de 1932 (MANIFESTO, 1932). Os/As signatários/as propunham

> uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (MANIFESTO DOS EDUCADORES ..., 1959, p. 205-206).

O distanciamento de 65 anos da publicação desse manifesto e os contextos políticos, econômicos e sociais diversos que atravessamos no Brasil e no mundo só reforçam a necessidade de sermos mais uma vez convocados/as a retomar a posição em defesa da educação democrática, que precisa se pautar pela liberdade de pensamento e pela igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Este é o fio condutor deste artigo, que busca evidenciar o contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras na última década, sob o ordenamento político da Lei nº 13.005 de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Na expectativa de contribuir com as reflexões sobre o novo *Plano Nacional de Educação 2024/2034: tensões e resistências,* cabe destacar inicialmente uma ameaça que paira, tendo em vista que já há no Congresso Nacional, em consenso com o governo federal, um projeto em tramitação que prorroga o atual plano até 31 de dezembro de 2025 (AGÊNCIA SENADO, 2024). Contrariando a mobilização realizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, a partir das conferências municipais, estaduais e distrital em 2023, e pela Conferência Nacional de Educação em janeiro de 2024 – Conae 2024, o acordo no âmbito da sociedade política – como diria Antonio Gramsci (2000) ao se referir aos órgãos governamentais – trai a confiança de quem atua intensamente na sociedade civil para reconstruir a educação brasileira, frontalmente atacada desde o golpe de 2016. Nesse contexto de tensões e resistências, entre projetos em disputa, aqueles/as que acreditam em uma Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as de qualidade estão mais uma vez convocados/as a defendê-la. Para tanto, cabe compreender o que ocorreu com a Educação de Jovens e

Adultos – EJA a partir do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, de forma a contribuir para as reflexões sobre o próximo plano.

Esta exposição inicia, assim, com um balanço das metas previstas no PNE 2014-2024 voltadas ao direito de jovens, adultos/as e idosos/as à educação básica, tomando como referência os relatórios de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Em seguida, compartilhamos aquilo que a sociedade civil (em especial os Fóruns de EJA do Brasil) defendeu em prol da garantia desse direito em seus encontros nacionais, manifestos e na participação ativa do movimento preparatório para a última Conferência Nacional – Conae 2024. Finalizamos o artigo dialogando com o contexto nacional que, com o início do terceiro mandato do presidente Lula, convoca mais uma vez à defesa de uma política nacional para a EJA.

A EJA no PNE 2014-2024: da visibilidade à não concretização do direito

Nos últimos 10 anos a educação pública no Brasil viveu a intensa disputa para assegurar, ainda que de forma mínima, o cumprimento das metas no PNE 2014-2024. As inúmeras conferências e os debates acompanhando e avaliando o Plano apontaram os desafios de cada etapa e modalidade da educação básica, bem como da educação superior. Não foi diferente com a EJA, modalidade da educação básica normatizada pelos artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Base nº 9.394 de 1996.

No propósito de criar a memória dos compromissos firmados nas conferências anteriores, avaliar o alcance das metas e estratégias aprovadas no PNE-2014-2024, mas sobretudo contribuir com as reflexões sobre o rumo da EJA na próxima década é que se inserem as reflexões aqui expressas desde o subtítulo, porque nos sentimos mais uma vez convocados/as a não deixar no esquecimento o imenso desafio de garantir a mais de 60 milhões de brasileiras e brasileiros o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, como previsto na Constituição Federal de 1988.

Os dados relativos a acesso e conclusão da educação básica nos últimos anos demonstram a manutenção da exclusão de trabalhadoras e trabalhadores do direito a uma educação de qualidade. Ao considerar os desafios políticos, éticos e pedagógicos para a reconstrução do país na dimensão democrática, pautada na universalização da educação de qualidade, é indispensável reconhecer que o público da EJA se caracteriza por um histórico de exclusão social em suas várias dimensões, sobretudo no âmbito da educação pública de qualidade.

A população de 15 anos e mais que não teve a oportunidade de acesso e conclusão da educação básica tem resguardado o direito normativo de retornar às salas de aula. Esses/as sujeitos/as são essencialmente trabalhadores/as, sua realidade encontra-se no seio das relações sociais de produção da sociabilidade do capital. O cenário atual aponta, conforme

novos dados do Censo Demográfico de 2022 divulgados em maio de 2024, a permanência de um grande desafio para a superação da baixa escolaridade no Brasil. Seguimos com 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não foram alfabetizadas (7,0%). Essa taxa é significativamente maior entre as populações preta, parda e indígena, bem como em regiões mais pobres do Nordeste e Norte.

> As pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais de idade tiveram as menores taxas de analfabetismo, 4,3% e 2,5%, respectivamente. Já as pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena do mesmo grupo etário tiveram taxas de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente.
>
> Ou seja, as taxas de analfabetismo de pretos e pardos são mais que o dobro das dos brancos, e a de indígenas é quase quatro vezes maior. No entanto, de 2010 para 2022, a diferença entre brancos e pretos caiu de 8,5 para 5,8 p.p e a vantagem também ficou menor em relação a pardos (de 7,1 p.p. para 4,3 p.p.) e indígenas (de 17,4 p.p. para 11,7 p.p).
>
> (…)
>
> O analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%) – em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6%. As taxas de analfabetismo do Norte e do Nordeste tinham, em 2022, valores acima de 2% desde o primeiro grupo de idade (BRASIL, 2024).

Essa persistência das taxas de analfabetismo entre a população jovem, adulta e idosa no Brasil revela o não alcance da Meta 9 do PNE 2014-2024, que previa "elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos) até 2015 e até o final deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional" (BRASIL, 2014). Os relatórios de monitoramento do PNE, elaborados pelo INEP entre os anos de 2016 a 2022, já indicavam um movimento de queda lenta do analfabetismo sem alterações relevantes, principalmente nos indicadores de desigualdade étnico raciais e regionais; sobretudo, alertavam para a distância no alcance do segundo indicador da meta, no que concerne ao analfabetismo funcional, por concluírem que "a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (Indicador 9B) seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2021, atingindo, em 2021, 11,4%, distante, portanto, 2,5 p.p. da meta de 8,9% estabelecida para 2024" (BRASIL, 2022, p. 227). A distância identificada no alcance da meta é ainda maior quando o dado de analfabetismo funcional é analisado pelo recorte de renda da população de 15 anos ou mais:

> Verifica-se grande desigualdade entre as taxas de analfabetismo funcional dos 25% mais ricos (5,8%) e dos 25% mais pobres (20,6%), em 2019, pois a taxa de analfabetismo funcional do grupo dos mais pobres foi 3,5 vezes maior do que a dos mais ricos. Contudo, a diferença entre esses grupos caiu 2,4 p.p., entre 2016 e 2019, devido à maior variação percentual na taxa de

> analfabetismo funcional entre os mais pobres (2,8 p.p.) que entre os mais ricos (0,4 p.p) (BRASIL, 2022, p. 227).

Assim como nos dados do analfabetismo absoluto, no analfabetismo funcional observa-se a permanência de taxas mais elevadas entre os recortes da população por pertencimento étnico-racial e por região do país – entre pessoas negras e pobres, que vivem principalmente no Norte e Nordeste do país, onde prevalece a negação do direito de acesso e conclusão dos processos de alfabetização e alfabetização funcional. Essa realidade não é muito distante daquilo que acontece em relação à conclusão do ensino fundamental e médio para a classe trabalhadora, como pode ser evidenciado nos dados que tratam das metas 8 e 10 do PNE 2014-2024.

Para além dos/das trabalhadores/as não alfabetizados/as, o país possui, conforme Pesquisa por Amostra de Domicílio – PNAD contínua/4º trimestre de 2023, 68 milhões de pessoas com 18 anos e mais sem educação básica. Buscando explicitar em parte essa realidade, destacamos os dados sistematizados pelos estudos mais recentes feitos por pesquisadores/as do INEP, publicados em 2023 nos *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – contribuições ao Novo Plano Nacional de Educação, nº 8*. O estudo apresenta o percentual e o quantitativo da população entre 16 e 70 anos que não possui o ensino fundamental completo, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 - Total e percentual da população entre 16 e 70 anos que não frequenta a escola e não concluiu Ensino Fundamental – Brasil 2012 a 2022

Ano	Total	Percentual
2012	48.075.241	40,3%
2013	47.402.277	38,9%
2014	45.872.761	37,1%
2015	45.229.959	36,0
2016	45.529.519	35,9
2017	44.956.662	34,9
2018	43.877.068	33,8
2019	42.452.761	32,3
2020	38.971.922	29,5
2021	37.943.574	28,6
2022	39.169.639	29,1

Fonte: SANTOS *et al*. 2023, p. 16.

Os/As pesquisadores/as do INEP destacam a melhoria do acesso à educação básica nos anos que sucederam a promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como uma melhoria na qualidade dessa educação, resultando na redução da distorção idade/série, da evasão e no aumento de taxas de conclusão. Todos esses indicadores contribuiriam para que nos 11 anos destacados na Tabela 1 o percentual fosse de 40,3% em 2012, para chegar a 29,1% em 2022. Mas para aqueles/as que se ocupam das pesquisas sobre a EJA, salta aos olhos o imenso desafio de, na segunda década do século XXI, ainda nos depararmos com mais de 39 milhões de jovens, adultos/as e idosos/as sem concluir o ensino fundamental e, pior ainda, sem frequentar nenhuma estratégia de escolarização. Quando esse dado é confrontado com o pacto federativo, tendo o ensino fundamental como prioridade dos municípios, percebe-se um desafio ainda maior, pela queda do número de turmas de EJA no nível fundamental, conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Número de turmas de EJA Ensino Fundamental por dependência administrativa – Brasil, 2012 a 2021

Dependência administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Federal	22	26	24	24	32	27	29	31	29	23
Estadual	30048	27780	25875	24105	26427	28271	28287	23016	20826	18405
Municipal	72176	72590	70073	64119	58060	60365	58545	55852	51666	56451
Privada	7724	8444	8572	6687	6367	5606	5438	4957	4904	4599
Total	109970	108840	104544	94935	90886	94269	92299	83856	77425	79478

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, 2024.

Na última década o Censo Escolar sistematizado pelo Laboratório de Dados Educacionais (UFPR, s/d) mostra a redução de turmas da EJA no nível fundamental em todas as dependências administrativas, sendo mais acentuada, em termos quantitativos, a queda ocorrida na rede municipal de ensino, com o fechamento de 15.725 turmas no período, seguida da rede estadual, com o fechamento de 11.643 turmas. Ambos os espaços públicos que em tese deveriam garantir o acesso da população à EJA – os municípios como uma de suas atribuições prioritárias e os estados em regime de colaboração.

Essa realidade reforça a preocupação de quem defende o acesso à EJA de mais de 39 milhões de jovens, adultos/as e idosos/as que não estão matriculados/as, ao passo que a cada ano ocorre a redução sistemática das turmas que já não os/as atendiam. Outro dado relevante presente no detalhamento da pesquisa realizada pelo Inep (SANTOS *et al*, 2023) é o fato de 20.493.725 pessoas terem entre 50 e 70 anos de idade, o que demanda estratégias muito diversas em termos pedagógicos e curriculares para que retornem aos processos de escolarização. O desafio se estende à não conclusão do ensino médio por

parte da população que já possui 18 anos ou mais. Os dados do Inep no recorte de 19 a 70 anos em 2022 informam que 57.506.297 pessoas não concluíram e não estão matriculadas em nenhuma estratégia de escolarização no nível médio. Do detalhamento do perfil dessa população destacam-se, mais uma vez, as diferenças regionais no país:

> A desigualdade territorial fica evidente ao se comparar a situação dos estados com maior e menor percentual de pessoas, ao menos, com o ensino médio. De um lado, Amazonas (60,3%), Amapá (61,1%), Roraima (65,5%), Rio de Janeiro (65,8%), São Paulo (67,4%) e Distrito Federal (72,3%) apresentavam mais de 60% de sua população de 19 a 70 anos com o ensino médio; de outro lado, Bahia (50,1%), Rondônia (50,2%), Ceará (51,2%), Rio Grande do Norte (51,5%), Maranhão (52,8%), Pará (52,9%), Sergipe (54,8%), Piauí (55,3%), Alagoas (55,9%) e Paraíba (56,6%) tinham mais de 50% da referida população sem o ensino médio completo (SANTOS *et al*, 2023, p. 21).

Ainda com relação ao ensino médio, cabe lembrar o compromisso firmado na Meta 8 do PNE 2014-2024:

> Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014).

Tomando como referência o monitoramento do PNE 2014-2024 divulgado em 2022, a conclusão é a de que, mesmo num recorte etário pequeno apenas com jovens entre 18 a 29 anos, não há perspectiva de alcance da meta em todo o país, porque sua evolução é lenta. As regiões Norte e Nordeste ainda não alcançaram os 12 anos completos de estudo entre esses/as jovens no último ano de vigência do plano. A dificuldade de alcance persiste nos demais indicadores, ou seja, a juventude no campo, aquela pertencente aos 25% mais pobres da população, e a juventude negra não alcançarão a conclusão da educação básica. Novamente, quando contrastamos esse dado com o da oferta de turmas para a EJA é perceptível o motivo desse não alcance de 12 anos de estudos, não apenas para jovens até 29 anos, mas também para a população de 30 anos ou mais: as turmas que ofertam a EJA em nível médio, como demonstra a Tabela 3, vem sofrendo redução desde 2016, com exceção da rede federal, na qual essa presença é insignificante se comparada à demanda por concluir 12 anos de estudos entre jovens de 18 a 29 anos.

Tabela 3 - Número de turmas de EJA Ensino Médio, por dependência administrativa Brasil – 2012 a 2021

Dependência Administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Federal	20	21	22	91	107	136	149	144	127	128
Estadual	30920	32105	31922	32666	39061	38520	38137	36184	33611	33705
Municipal	1070	997	879	816	795	814	662	579	545	559
Privada	3074	3456	3542	3745	3595	3620	3745	3635	3058	2872
Total	35084	36579	36365	37318	43558	43090	42693	40542	37341	37264

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, 2024.

Outro dado que chama atenção na Tabela 3 é o acréscimo de turmas de EJA/Médio entre os anos de 2015 para 2016, principalmente na rede estadual, denunciado por vários Fóruns de EJA nos estados onde as secretarias de educação passaram a transferir estudantes de classes noturnas para classes de EJA, por dois motivos: não implantar a reforma do Ensino Médio à noite e impedir que estudantes dessas classes realizassem a prova do Ideb. Utilizar a modalidade EJA como um recurso para 'livrar-se' de problemas indesejáveis – resultados de avaliação em larga escala ou simplesmente para encurtar a permanência de estudantes nas redes públicas – têm sido objeto de denúncias nos ministérios públicos estaduais. Soma-se a essa estratégia a busca de adolescentes menores de 18 anos pela certificação em EJA a fim de garantir o acesso à universidade de forma antecipada, o que se configura em mais uma deturpação do sentido previsto na legislação para a modalidade, quer seja nos cursos ou nos exames (CONSULTOR JURÍDICO, 2024).

Por fim, ainda com relação a EJA no PNE 2014-2024, resta destacar a Meta 10 prevendo que "no mínimo, 25% das matrículas da educação de jovens e adultos – EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional" (BRASIL, 2014). Pode-se considerar que, de todas as metas anteriores, essa era de fato uma forma de pensar a educação para jovens, adultos/as e idosos/as mais próxima de sua realidade como classe trabalhadora. Isto porque a interação entre EJA e educação profissional prevê cursos que garantam a formação básica geral nos níveis fundamental e médio integrada a uma formação profissional continuada nos níveis inicial e de formação técnica. Infelizmente, os dados do monitoramento do plano revelam a distância entre a meta e o seu alcance:

> Nos dois primeiros anos da série, o indicador registrou a marca de 2,8% e, em 2015, atingiu o seu maior patamar (3,0%). A partir de 2016, verifica-se um acentuado decréscimo, com o indicador atingindo o menor valor da série (1,3%) em 2018. Desde então, o indicador experimentou pequenos crescimentos de 0,3 ponto percentual (p.p.), em 2019 (1,6%), mais 0,2 p.p., em 2020 (1,8%), e mais 0,4 p.p., em 2021, alcançando 2,2% de matrículas da EJA integrada à educação profissional, mas ainda distante do estabelecido pela Meta 10 para o ano de 2024 (BRASIL, 2022, p. 232).

A EJA integrada à educação profissional ocupou as discussões sobre diferentes ofertas da modalidade a partir da criação, em 2005, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Inicialmente oferta exclusiva da rede federal de escolas técnicas e agrotécnicas, denominada como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008), poderia ser assumida pelas demais redes públicas e privadas desde 2006. Infelizmente não foi o que ocorreu ou, pelo menos, não ocorreu de maneira extensiva nessas redes. Um dado que chama atenção no monitoramento é que a região onde houve maior esforço para expandir as matrículas de EJA integradas à educação profissional, alcançando 3,9% do total dessas matrículas (BRASIL, 2022, p. 234-235), foi a região Nordeste, considerada a mais pobre e com maior demanda para conclusão da educação básica, entre os sujeitos da EJA.

Os percentuais alcançados nas matrículas de EJA integrada à educação profissional são ainda muito distantes dos 25% previstos na meta, o que chama a atenção de quem pesquisa o campo, dada a característica básica desses cursos, que é configurar, ao mesmo tempo, uma opção de formação geral e profissional. Várias dissertações e teses (AMORIM, 2022) acompanharam a implantação do Proeja e sua defesa na consolidação da oferta permanente de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica – EJA/EPT. Os resultados dessas pesquisas auxiliam na compreensão dos limites que cercam o alcance da Meta 8, em especial os esforços implementados pela rede federal, ao passo que reiteram ser essa uma estratégia importante para ser assumida numa política nacional de EJA, como veremos nas reflexões que seguem.

A defesa dos Fóruns de EJA por uma educação com a classe trabalhadora

A constituição de fóruns em defesa de vários níveis, etapas e modalidades da educação se intensificou na história da educação brasileira após a atuação fundamental do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que acompanhou ativamente os debates no Congresso Nacional sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Resultante de intensos debates e disputas, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) não correspondia à proposta de escola pública, gratuita, laica, democrática e de responsabilidade do Estado defendida pelas entidades que compunham o Fórum (PINO, 2010); isso exigiu delas a continuidade de mobilizações e retomadas dessas pautas em várias atividades acadêmicas e políticas desde o final da década de 1990.

Não foi diferente com o campo da EJA debatido no projeto da nova LDB, tramitando desde 1988 e aprovado na Câmara dos Deputados em 1993, com uma redação feita pelo Substitutivo Jorge Hage – que contemplava uma educação voltada às características da

classe trabalhadora –, sendo alterada até sua aprovação em 1996. Os artigos 37 e 38 da Lei nº 9.394/1996 reforçam a ideia de cursos e exames supletivos para jovens, adultos/as e idosos/as, passando a tratar essa oferta como modalidade da educação básica. No contexto das reflexões em torno dessa contradição e, mais especificamente, da mobilização brasileira para participar da V Conferência Nacional de Educação de Adultos – V Confintea é que teve início a mobilização dos Fóruns de EJA no Brasil.

> Os fóruns são coletivos organizados, com base na dinâmica política territorial – municipal, estadual/distrital, regional e nacional – e representados por diferentes segmentos integrantes: educandos, educadores, movimentos populares, sindicatos, universidades (estudantes e professores), gestores públicos, assessores legislativos, ONGs e Sistema S.
>
> O mencionado coletivo organizado não se constituiu da mesma forma em todos os cinco cantos do país. Até porque tanto o tempo de existência como a natureza de constituição são diferenciados. No entanto, a pauta para a mobilização do movimento é única: a luta pelo direito a uma EJA trabalhadores de qualidade social (CUNHA, 2017, p. 29).

Essa pauta única que caracteriza o movimento dos Fóruns de EJA enquanto sociedade civil estabeleceu forte interlocução com o governo federal nos mandatos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, desde 2003, e retomou a articulação neste terceiro mandato do presidente Lula. A relação estabelecida entre sociedade política e sociedade civil, novamente tomando como referência a concepção de *estado integral* em Gramsci (2000, p. 20), não se dá sem conflito, pois existem muitos projetos em disputa nesse governo de coalização. Duas iniciativas foram acenos para a retomada do diálogo com os Fóruns de EJA: a primeira foi o restabelecimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi nos primeiros meses de 2023, tendo assumido a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – Dpaeja uma professora da educação básica da Secretaria Municipal de Goiânia, pesquisadora da EJA e membro do Fórum Goiano de EJA. A segunda iniciativa do governo federal foi a reinstalação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação e Jovens e Adultos – Cnaeja, por Portaria Ministerial nº 989 de 23 de maio de 2023, tendo suas funções assim definidas no Artigo 2º:

> I - assessorar o Ministério da Educação na elaboração da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
>
> II - acompanhar a implementação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
>
> III - contribuir com o processo de avaliação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; e
>
> IV - contribuir com a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2023).

O diálogo em torno da pauta da EJA, com maior ou menor presença de comissões – que são dispositivos de representação da sociedade política e civil, como destacam Cláudia Costa e Maria Margarida Machado (2017) –, ocorre desde o final da década de 1980, quando a Fundação Educar assumiu a coordenação das políticas voltadas para a EJA após a extinção da Fundação Mobral. Os governos que se sucederam, do presidente Collor (1990 a 1992) até o primeiro mandato do presidente Lula, pouco utilizaram as comissões na busca do consenso entre interesses do governo e da sociedade civil. A retomada da Cnaeja em 2003 e sua atuação no cenário das discussões sobre o campo não se deram sem conflitos:

> O acesso às memórias elaboradas pelos representantes dos Fóruns de EJA do Brasil e da Anped revela uma pauta de discussão intensa e que se reitera em vários pontos. Em primeira vista, percebe-se uma lisa imensa de comunicados da Secad, em uma prestação de contas do que está sendo feito pelo governo. Na sequência dos informes e da apresentação dos pontos de pauta, abre-se para o debate dos principais pontos que são recorrentes: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Fazendo Escola, Programa Literatura para Todos, Diretrizes Operacionais para EJA e debate no Conselho Nacional de Educação, processo preparatório para a VI Confintea, rede de formação de alfabetizadores, agenda territorial, entre outros (COSTA & MACHADO, 2017, p. 100-101).

Entre 2003 e 2014 a participação ativa dos Fóruns de EJA como representantes da sociedade civil na Cnaeja pode ser acompanhada pelos registros que constam no seu portal (FORUNS, CNAEJA). Pensando o plano nacional de educação para a próxima década, o que interessa a esta reflexão é o fato de haver um aprendizado acumulado que envolve a participação do movimento, de forma ativa, nas Conferências Nacionais (Conae 2010 e 2014) convocadas pelo Ministério da Educação, bem como nas conferências organizadas no âmbito do Fórum Nacional Popular de Educação (Conape 2028 e 2022).

Esse acúmulo de reflexões e práticas de que se vale o movimento dos Fóruns de EJA se explicita no tema do Colóquio 12 da Conae/2024, *Por uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, organizado pelo movimento e contando com representação da CUT, da Anped e do Fórum EJA da Bahia. A reivindicação de uma política nacional contrapõe-se às práticas históricas, em diferentes governos, de tratar a EJA pela via de campanhas, projetos e programas, os quais, para além de se justificarem como mecanismos técnicos de execução orçamentária, acabam por cristalizar as visões de que o atendimento da classe trabalhadora em processo de escolarização será sempre provisório, descontínuo e não ultrapassará ações de governos, ou seja, não se constituirá política de Estado.

Segundo o movimento dos Fóruns de EJA, as principais pautas a serem consideradas como norteadoras do próximo PNE, no âmbito de uma política nacional, são:

> A expansão da oferta, por meio de diferentes formatos de cursos eformas de atendimento, comprometidas com aprendizagem efetiva;

> A construção de políticas intersetoriais;
>
> A chamada pública e a busca ativa que garantam a permanência ea aprendizagem de educandas e educandos;
>
> O fortalecimento da política de formação continuada das(os) profissionais que atuam na modalidade;
>
> A consolidação da gestão democrática da/na EJA (FÓRUNS, 2024)

O panfleto distribuído a delegados e delegadas da Conae/2024 fez um chamamento para "construirmos o PNE 2024/2034 com metas efetivas para que todas (os) brasileiras (os) concluam a educação básica, com a integração da EJA ao mundo do trabalho, tendo a educação profissional e tecnológica como uma dasestratégias prioritárias!" (FÓRUNS, 2024). A ênfase desse chamamento nos remete a Meta 10 do PNE 2014-2024 que, como vimos, teve pouquíssima efetividade em termos de alcance, o que ainda constitui um desafio para mantê-la como prioridade para o próximo plano.

Acompanhando as discussões que se desdobram desde a retomada da participação dos Fóruns de EJA na Cnaeja em 2023, é possível identificar as tensões no entorno de cada uma das pautas elencadas, para além desta convocação explícita e mais abrangente, sobre uma educação básica integrada à educação profissional e tecnológica. Tratar da expansão da oferta da EJA com ênfase em aprendizagem efetiva é remeter-se à discussão desencadeada pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021, que resultou na expansão da modalidade de Ensino a Distância – EaD na EJA, causando uma desconfiguração da modalidade em termos pedagógicos e administrativos. Desde a sua homologação pelo MEC em maio de 2021, os Fóruns de EJA vêm solicitando a revogação da resolução (FORUNS, 2021), pauta que se desdobrou em reuniões da Cnaeja e voltou a ser objeto de discussão na Conae 2024 e nos encontros preparatórios ao XVIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Eneja[1], que ocorrerá em Belém, em agosto de 2024.

A reivindicação da EJA como pauta necessariamente intersetorial resulta da práxis vivenciada por aqueles/as que atuam com jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as não escolarizados/as, questão que não se resolve no âmbito da política de escolarização isolada do universo de sobrevivência a que estão submetidos/as esses/as sujeitos/as. Portanto, destaca-se a defesa da participação nas conferências internacionais de educação de adultos/as coordenados pela Unesco, nas quais essa visão intersetorial está explícita:

> Reconhecer a intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com as áreas de trabalho, saúde, meio ambiente, segurança pública, assistência social e culturas da comunicação, entre outras (BRASIL, 2016, p. 84).

A defesa de chamada pública e busca ativa são mecanismos fundamentais para a mobilização dos/das jovens, adultos/as e idosos/as que não concluíram a educação básica e não acreditam que são sujeitos/as de direito em relação a essa pauta. A maior comprovação disso está nos dados apresentados no início deste artigo, que revelam os/as milhões de brasileiros/as sem educação básica e que não estão matriculados/as em nenhuma estratégia de EJA. A busca ativa já estava prevista nas estratégias 8.6 e 9.5 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2024), mas não é prática efetiva da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, fragilizando essa que poderia configurar uma ação permanente de política nacional de EJA.

No fortalecimento da política de formação continuada de profissionais que atuam na modalidade e na consolidação de uma gestão democrática da/na EJA, o movimento dos Fóruns de EJA se soma a todos/as que defendem uma educação pública de qualidade, que depende fundamentalmente desses dois mecanismos. Profissionais da educação com formação inicial, formação continuada e carreira garantidos, assim como ambiente de diálogo e construção democrática na escola são parâmetros mínimos a serem garantidos desde a educação infantil até a pós-graduação. Portanto, só serão alcançados se as políticas públicas educacionais tratarem com isonomia todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Talvez um dos maiores desafios da EJA seja sair da condição marginal em que ainda se encontra no sistema nacional de educação, com profissionais sem formação, sem carreira e, em muitas localidades, sem as ferramentas necessárias para defender um projeto de educação de qualidade social para a população jovem, adulta e idosa, submetendo-se a propostas, programas e estratégias pedagógicas aligeiradas e compensatórias, quando não excludentes de forma explícita. É o que ocorre em redes públicas do país que implantam o regime de escola em tempo integral, fechando os turnos da noite e não oferecendo mais EJA, como se a excelência que se busca com crianças e adolescentes passasse a ser incompatível com o direto à escola noturna por parte da classe trabalhadora.

Outro exemplo da 'desconsideração' com a EJA é a falácia da educação de qualidade que se mede por exames em larga escala, como no caso do Ideb, nos quais a EJA não participa, tornando-se o lugar para onde vão os/as 'indesejáveis' do sistema. Resolve-se a questão da nota baixa transferindo compulsoriamente as matrículas do ensino noturno, na oferta chamada regular, para que constem como matrículas na EJA. Por fim, mas não menos grave, a recorrente estratégia de uso de tecnologias no EaD para fazer chegar aos/às que não são atendidos/as presencialmente os conteúdos mínimos para exames e uma certificação esvaziada de conhecimentos.

Algumas considerações

Os argumentos desenvolvidos neste artigo buscaram registrar com dados e análises a necessidade de a EJA ser assumida como política de Estado, para que sobreviva às

mudanças de governo e às mudanças no interior de um mesmo governo. O não lugar ocupado dentro da gestão pública é o reflexo dessa inexistência como política de Estado. Por isso, a conclamação dos Fóruns de EJA por uma política nacional assume atualmente o tom de uma *convocação,* chamando a atenção de pesquisadores/as, gestores/as e militantes em defesa da educação pública, visando o que acontecerá com a pauta do PNE 2024-2034 no Congresso Nacional.

Em face dos desafios históricos que a EJA enfrenta, as reflexões aqui apresentadas também acendem um alerta sobre as dificuldades da modalidade no âmbito do Ministério da Educação, nas prioridades estabelecidas para/pela Secadi e para/pela Dpaeja, que retardaram o lançamento da política nacional de EJA. Os enfrentamentos entre os diferentes interesses que cercam a definição da política e de uma secretaria voltada a diversidade e inclusão tornam-se evidentes nos embates pelas definições de prioridades, que implicam liberação de orçamento e garantia de pessoal qualificado para os desafios dessa política. Nesse sentido, também cabe uma convocação à sociedade civil, para que esteja atenta aos movimentos do governo em relação à modalidade.

Reiteramos, por fim, que a defesa de uma política nacional de EJA não se concentra exclusivamente na cobrança do que devem fazer o Legislativo e o Executivo. Todos/as somos *convocados/as* a assumir papeis nessa luta em defesa da educação como direito de todas as pessoas, tomando consciência da necessidade de que ela se configure como política que precisa ser nacional, até porque os/as sujeitos/as da EJA estão presentes em todos os territórios do Brasil, na sua diversidade e pluralidade de ser e existir. Para além do compartilhamento de diretrizes políticas e pedagógicas, isso exige do chamado pacto federativo um financiamento adequado e mecanismos de atualização permanente do sentido da educação para jovens, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as que já passaram pela escola, mas não conseguiram concluir a educação básica. Para essa atualização, todos os segmentos (educadores/as, educandos/as, gestores/as, pesquisadores/as, movimentos sociais, sindicatos etc.) são *convocados/as*.

O cenário de monitoramento e avaliação do PNE 2014-2024 revela as dificuldades de alcance das metas previstas para assegurar o direito à educação de trabalhadores/as nessa última década. As desigualdades foram reafirmadas, o panorama de precariedade na formação/profissionalização formal também se explicitou, reforçando o diagnóstico de exclusão e marginalização dos/das empobrecidos/as da sociedade brasileira. O Brasil demonstra historicamente uma integração entre a incidência da pobreza e as dificuldades no acesso à educação, resultando na exclusão educacional associada à exclusão da cidadania – portanto, com restrição ao acesso à renda e aos bens econômicos, elementos fundamentais para inclusão social. Com esta constatação, cabe ainda considerar que somos *convocados/as* não apenas na educação e na EJA, mas como nação, a repensar esse modelo de sociabilidade num sistema em que o capital, seja ele de qual natureza for, se mantem às custas de uma 'inclusão excludente'.

Recebido em: 30/05/2024; Aprovado em: 08/07/2024.

Notas

1 Link para acesso às memórias dos Enejas disponível em: <http://forumeja.org.br/node/966>

Referências

AGÊNCIA SENADO. Prorrogação do Plano Nacional de Educação passa na CE e segue à Câmara. *Senado Notícias*, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/28/prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-passa-na-ce-e-segue-a-camara>. Acesso em: 13 jul. 2024.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. *Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado*: A EJA-EPT no interior da Rede Federal e o problema da intelectualidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Lei 13.005* de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2016. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. *Portaria Ministerial nº 989 de 23 de maio de 2023, que Institui a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNaeja*. Brasília: DOU, 23 maio 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-989-de-23-de-maio-de-2023-485613058>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. *Agência Notícia*, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,foi%20de%207%2C0%25>. Acesso em: 28 maio 2024.

CONSULTOR JURÍDICO. Tudo a seu tempo. Menor de 18 anos não pode fazer exame EJA para concluir ensino médio e entrar na faculdade. 23 maio 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mai-23/stj-decide-que-menor-de-18-anos-nao-pode-fazer-exame-eja-para-concluir-ensino-medio-e-entrar-na-faculdade/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

COSTA, Cláudia Borges & MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA, Meire Cristina. *Formação Política e as Tecnologias – Um estudo sobre as possibilidades deste diálogo*. Brasília: Editora Paralelo 15. 2017. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_politica_tecnologias.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

FORUNS EJA. PORTAL DOS FORUNS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. CNAEJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/122>. Acesso em: 13 jul. 2024.

FÓRUNS EJA BRASIL. *Você sabe o que são os fóruns de EJA?* (Panfleto distribuído na Conae/2024). Brasília: Conae, 2024.

FÓRUNS EJA BRASIL. Pela Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/3102#:~:text=Solicita-se%20a%20urgente%20revoga%C3%A7%C3%A3o,a%20fim%20de%20atender%20%C3%A0s>. Acesso em: 13 jul. 2024.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. vol. 2. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sério Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Portal *HISTEDBR* – Unicamp. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf>. Acesso em: 22 maio 2024.

MANIFESTO DOS EDUCADORES MAIS UMA VEZ CONVOCADOS (1959). *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p. 205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella & VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/f-rum-nacional-em-defesa-da-escola-publica/>. Acesso em: 22 maio 2024.

SANTOS, Robson dos *et al.* A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique Moraes; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de & BOF, Alvana Maria (Orgs.). *Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação.* Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Laboratório de dados educacionais. Plataforma de dados educacionais. s/d. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/turmas>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: https://doi.org/10.1590/0102-469854722

Do professor abstrato ao professor concreto

Elza Peixoto

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

Submetido em: 2024-07-09
Postado em: 2025-07-16 (versão 3)
(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Nesta nova versão encontra-se introdução que articula teses centrais e encaminhamentos. O texto passou por uma grande revisão.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

EDUR • Educação em Revista. 2025;41;e54722
DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469854722
Preprint: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ARTIGO

DO PROFESSOR ABSTRATO AO PROFESSOR CONCRETO

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO[1]
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 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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 aposta 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 texto[2]. Este debate interessa-nos no aspecto muito particular – a

[2] Acácia Kuenzer, Bernadete Gatti, Dalila Andrade, Dermeval Saviani, Eneida Shiroma, Guiomar Namo de Melo, Helena Lopes de Freitas, José Carlos Libâneo, Leda Scheibe, Lígia Martins, Luiz Dourado, Luiz Carlos de Freitas, Maria Célia

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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. Nosso 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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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-Moura[3], 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 *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 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 Manningfaltigen*]. *No pensar*, ele [o concreto] aparece, pois, como *processo da reunião*, como *resultado*, *não como ponto de partida* [Ausgagngspunkt], 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 génese [*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

[3] José 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 do alemão para o português, percorreu o caminho dos estudos de Marx e Engels, retomando os debates do século XIX nos quais ambos se inserem.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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:

> [...] 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 *abstracção* 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 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:

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

> 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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), comecemos por reconhecer a CBO[4] 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-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 inusitadas[5] 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,

[4] Sobre a CBO: Nozoe, Bianch e Rondet (2003); MTE (2010; 2023); IBGE (2023); (Nozoe, 2022).
[5] Para a composição do Todos pela educação e seus interesses, ver: Catini (2023) e TODOS... (*S. d.*).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 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 – 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 ultraliberalismo[6] como sua expressão e orientação ideológica e política), promove processos de trabalho que exigem menos

[6] Encontramos o liberalismo na forma clássica que sustentou a revolução burguesa; neoliberalismo referindo a forma 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 Bolsonaro/Guedes/Militares, esse movimento de avanço da direita foi chamado *ultraliberalismo.* (ANDERSON, 1995; BEHRING, 2023; CASTRO, 2019; RAICHELIS, 2022).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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) 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

[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).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 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.

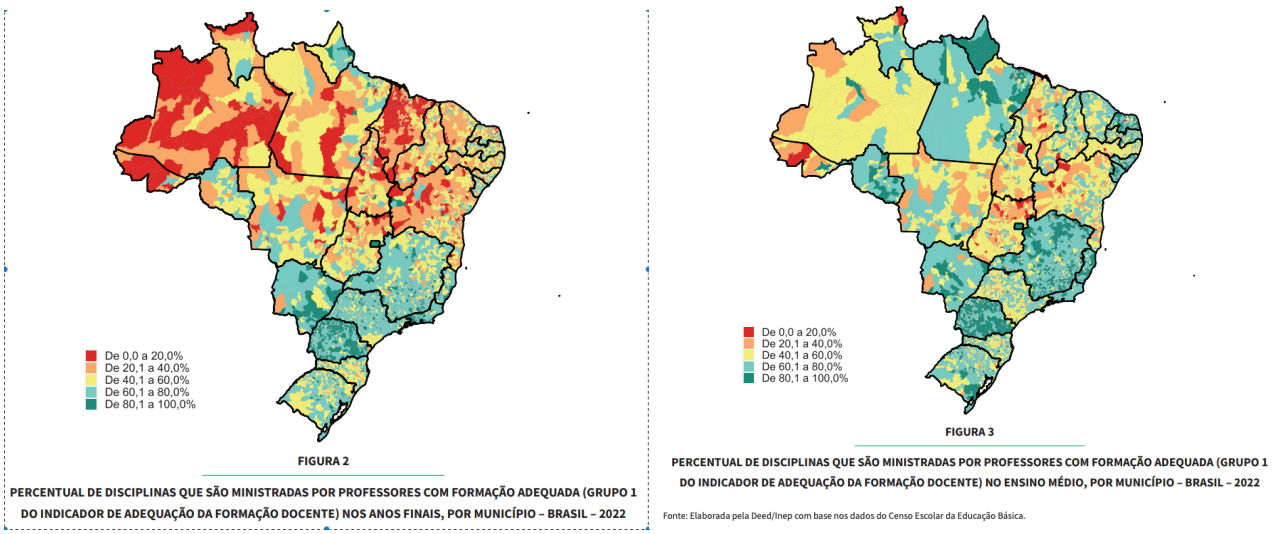
No âmbito do INEP, os documentos mais atuais são o Censo Escolar 2022 e os Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, nº 08, dirigido à contribuição ao novo PNE. A respeito do montante de força de trabalho envolvido na ocupação professor, o primeiro documento informa a existência de 2.315.616 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).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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)

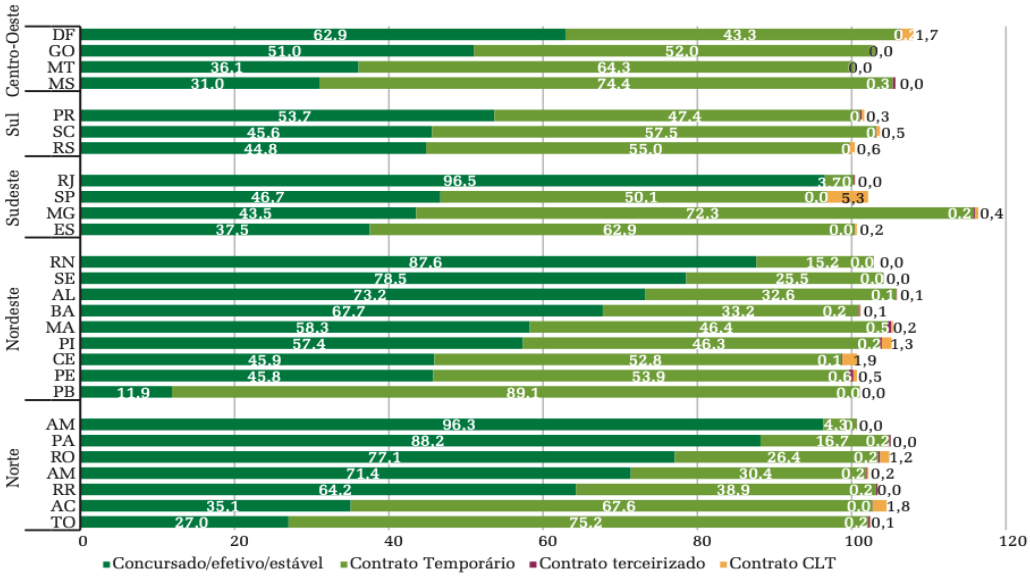
É sob a pressão da avaliação do rendimento dos estudantes e das reformas educacionais que estão sendo projetadas as políticas de trabalho e formação dos professores, que estão atuando vigiados e em condições extremamente desiguais. De conjunto, a discussão remete à preocupação com a formação dos professores 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

nacional quando se consideram a permanência e a regularidade do professor na escola" (Moraes; Albuquerque; Bof, 2023, p. 134, 136).

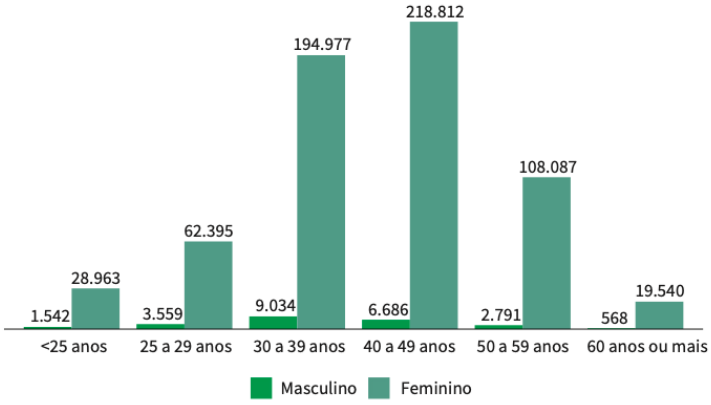
Gráfico 1: Percentual de docentes do ensino médio na rede pública, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo – unidades da federação – 2022



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).

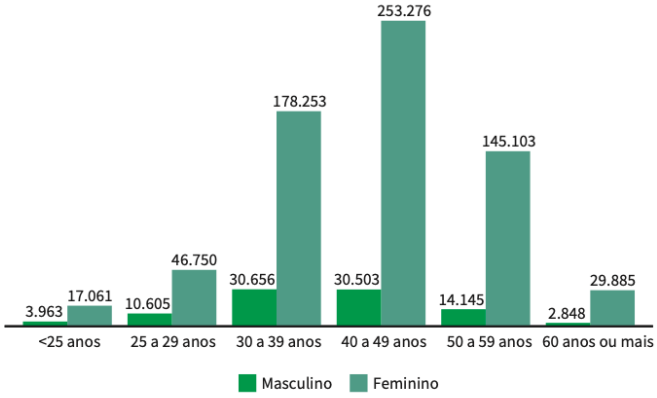
Gráfico 2: Número de docentes na educação infantil, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022



Fonte: Deed/Inep

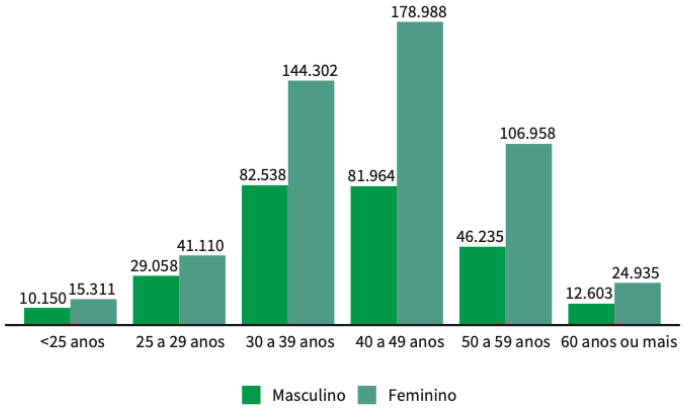
Gráfico 3: Número de docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2022

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339



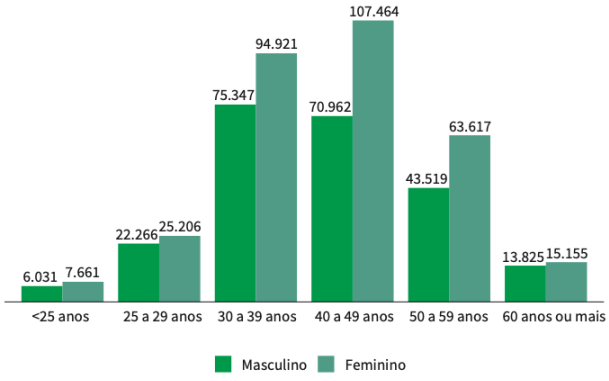
Fonte: Deed/Inep

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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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:

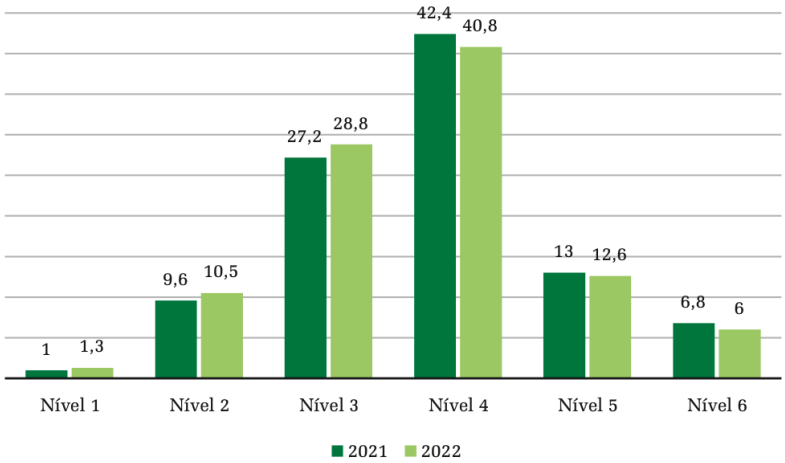
Quadro 1: Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis	Descrição (características apresentadas 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.

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 32[8]), orientado pelos princípios ultraliberais do Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para a

[8] Proposta de Emenda à Constituição que "Altera disposições sobres servidores, empregados públicos e organização administrativa. Câmara dos Deputados. PEC 32/2020. Disponível em: em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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).

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 ampla e nas 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 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

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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 organismo 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

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.

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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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.

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.

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: https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/#:~:text=A%20Classifica%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Ocupa%C3%A7%C3%B5es,397%2C%20de% . Acesso em: 04/12/2023.

CASTRO, P. *Ultraliberalismo, fase superior do neoliberalismo*. Disponível em: https://fpabramo.org.br/2019/02/07/ultraliberalismo-fase-superior-do-neoliberalismo/. Acesso em: 25/04/2025.

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: 30/08/2023.

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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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/N_meros_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%B5es%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=S0101-73302002008000009. 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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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. 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. 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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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/DIRED, 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/atualidades/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.

RAICHELIS, R. *et al. A erosão dos direitos humanos e sociais no capitalismo ultraneoliberal*. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/j97zpH85pHLYxTmkMxzTmpS/. Acesso em: 25/04/2025.

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.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9339

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

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

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

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.