

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar¹

Marcela Fernandes SILVA²
Cláudia GOMES³

RESUMO

A partir da concepção do materialismo histórico-dialético, esta pesquisa analisou os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais em relação à caracterização docente na Educação Básica, através dos indicadores sociais referentes à formação e atuação docente nas etapas de ensino que vão da Educação Infantil-Creche ao Ensino Fundamental I, nos anos de 2010 a 2020. Buscou-se problematizar, por intermédio dos microdados do Censo Escolar, como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se em facetas no processo de esvaziamento profissional. Para tanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa se valeram de um delineamento quantitativo e qualitativo, através da estatística descritiva, bem como da ferramenta *Software*, pacote estatístico para as ciências sociais (*Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS). Nas considerações, destacou-se que a formação e atuação docente envoltas em condições de esvaziamento inviabilizam ao professor ter uma formação com atuação significada.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação docente. Condições de esvaziamento. Formação significada.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Condições de esvaziamento docente: uma análise a partir dos microdados do Censo Escolar do estado de Minas Gerais”, publicada pelas autoras. Agradecemos ao Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Professora da Educação Infantil da rede municipal de Lambari/MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3355-829X>.

E-mail: marcela.f.s.pedagogia@gmail.com.

³ Pós-doutora em Psicologia da Saúde. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), nos cursos de graduação na Área da Saúde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-89372>

E-mail: cgunifal@gmail.com

Teacher characterization: analysis of school census microdata

*Marcela Fernandes SILVA
Cláudia GOMES*

ABSTRACT

Drawing on historical-dialectical materialism, this study examines teacher characterization in Basic Education through an analysis of School Census microdata from Minas Gerais State, Brazil (2010-2020). Focusing on social indicators of teacher training and practice across educational stages (from Early Childhood Education/Daycare to Elementary School I), the research interrogates how political, social, theoretical, and relational dimensions contribute to processes of professional devaluation. Employing a mixed-methods approach that combines descriptive statistics with qualitative analysis using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), the study reveals how conditions of professional marginalization undermine the potential for meaningful teacher development and practice. The findings demonstrate that when teacher training and professional practice occur within contexts of systemic devaluation, educators are effectively prevented from achieving professionally meaningful engagement.

KEYWORDS: Meaningful professional development. Professional marginalization. Teacher practice.

Caracterización docente: análisis de microdatos del Censo Escolar

*Marcela Fernandes SILVA
Cláudia GOMES*

RESUMEN

A partir de la concepción del materialismo histórico-dialéctico, esta investigación analizó microdatos del Censo Escolar del Estado de Minas Gerais en relación con la caracterización de los docentes de Educación Básica, a través de indicadores sociales relacionados con la formación y desempeño docente en las etapas docentes que abarcan desde Educación Jardín-Guardería hasta Escuela Primaria I, en los años 2010 a 2020. Se buscó problematizar, a través de microdatos del Censo Escolar, cómo las dimensiones política, social, teórica y relacional son facetas en el proceso de vaciamiento profesional. Para ello, los procedimientos metodológicos de la investigación utilizaron un diseño cuantitativo y cualitativo, a través de estadística descriptiva, así como la herramienta *Software*, paquete estadístico para las ciencias sociales (*Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS). En las consideraciones se destacó que la formación docente y el desempeño rodeado de condiciones de vacío imposibilitan que el docente tenga formación con acción significativa.

PALABRAS CLAVE: Actividad docente. Condiciones de vaciado. Significado del entrenamiento.

Introdução

Lançar análises sobre os processos e as condições de esvaziamento no âmbito da formação e atuação docente é para nós um desafio de desvelamento das condições materiais, sociais e relacionais que impactam sobremaneira a constituição do campo da Educação como meio e fonte do processo de humanização.

É também uma ação de resistência. As formas e vivências capitalistas têm privado uma parcela significativa da sociedade do acesso ao pleno desenvolvimento, do aumento de sua capacidade de existir, entendimento esse que norteia a análise do processo e das condições de esvaziamento.

Uma privação de acesso que para nós se constitui como base para a significação da realidade de forma fragmentada e superficial, em que os comportamentos ficam, em grande medida, automatizados, apenas respondendo a estímulos. Para Spinoza (2007), os indivíduos, nesse estado, agem na escravidão dos afetos, pois se comportam conforme são influenciados, o que os leva a não conseguirem estabelecer relação entre os atos, fatos e objetos, e passam a incorporar aquilo que lhes afeta como sendo a realidade. Para Saviani (2007, p. 9), é um agir pelas impressões imediatas, que é “um todo caótico, uma visão confusa que se tem a partir da análise desse todo, seria o objeto como se apresenta à primeira vista”.

Assim, postula-se que essas condições de esvaziamento forjadas em nossa sociedade têm forte ligação com o desmonte da educação, com essa busca incessante do ter em detrimento do ser, que se estrutura nessa perspectiva de sociedade capitalista, a qual transforma os direitos em serviços. A educação passa a ser relegada a um serviço profissionalizante à sociedade. Para tanto, torna-se latente refletir sobre se realmente esses espaços de formação, com suas condições precárias, condições de esvaziamento, conseguem fomentar o aumento da potência de existir para aqueles que os concebem como únicos em seu processo de desenvolvimento. Pois essa condição de esvaziamento induz à ideia de “barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como resultado como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal” (Antunes, 2006, p. 127).

Não é o intuito atribuir culpabilidade a um único fato, eximindo as reais implicações, pois essa análise sobre a realidade recairia em uma concepção sincrética. Pelo contrário, sabe-se que a problemática da educação não se respalda unicamente na formação, é um problema estrutural no

SILVA; GOMES

qual diversos fatores estão implicados. Mas, compreendendo a educação pela perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, o professor é central nesse processo de potencialização das máximas capacidades psíquicas, visto que “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e intencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2007, p. 9).

Contudo, conforme ensina Severino (2006), compreende-se que a escola/universidade, por meio de seus processos pedagógicos, pode vir a transformar a razão instrumental em razão emancipatória, desde que invista em uma formação que esteja para além dos conformes capitalistas. E acrescenta que, para congregar uma formação fecunda e efetiva, a educação requer ações pautadas em um exercício da autorreflexão crítica, o que se traduz na produção de uma consciência verdadeira.

Compreendemos que o ato pedagógico não se dá por mera apropriação de conhecimentos com fim imediato, mas é um processo árduo, é um exercício que potencializa a autorreflexão crítica (Severino, 2006). Sendo assim, um ato dialético, mas não como processo de exclusão, e sim por incorporação daquilo que foi identificado como avanço e superação de seus limites, por isso mesmo constituído de ações que sempre partem do contraditório. Não é superposição de conhecimento, que negligencia as vivências e experiências dos indivíduos; ao contrário disso, é uma práxis proveniente de uma reflexão crítica que permita ampliar a capacidade desse indivíduo de ser e estar em sociedade, de pensar e atuar ativamente na sociedade, visto que o ponto de chegada e de partida do fazer pedagógico é sempre a prática social (Saviani, 2007).

Esse cerceamento no processo de desenvolvimento dos indivíduos tem forte ligação com o processo formativo, pelo que lançamos a hipótese de que os espaços de formação na Educação Básica, tanto de professores como de alunos, são atravessados por condições de esvaziamento. Temática essa que, por meio de diferenciados referenciais, apontam para diversas análises, mas que nesta pesquisa, amparada por pressupostos materialistas de análise, tanto das perspectivas políticas, sociais e psicológicas, centra-se no debate das condições de esvaziamento, como processos que contemplam elementos objetivos e subjetivos, que cerceiam, delimitam e fragilizam o processo pleno de desenvolvimento e expansão de nossas capacidades e enfrentamento, frente aos inúmeros desafios que se interpõem ao processo formativo inicial ou continuado para a atuação docente.

Intenciona-se que possamos compreender de forma científica a realidade, para além das impressões imediatas, compreendê-la quanto à formação e atuação docente como de fato ela se apresenta, ou, como bem já contextualizou Saviani (2008, p. 48) ao se referir ao papel da escola,

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar “seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Para que possamos compreender a realidade para além das impressões imediatas, mostrou-se necessária uma pesquisa quantitativa, pois o atual cenário da educação brasileira, mais especificamente da pesquisa em educação, vem demonstrando que estudos quantitativos em educação ainda são escassos. Porém, para que consigamos compreender a realidade da educação brasileira, mais especificamente da atuação docente, de forma mais fidedigna, pesquisas que tenham como metodologia as análises estatísticas dos microdados do Censo Escolar são fundamentais, pois, conforme Gatti (2004), existem adversidades no universo educacional que, para melhor descrição de suas conjunturas e entendimento, necessitam ser qualificadas através de dados quantitativos.

As contribuições das pesquisas quantitativas são inegáveis para o contexto da educação, mormente na conjuntura atual em que se encontra a realidade brasileira. Ainda na vertente de Gatti (2004, p. 16), as análises em educação, quando tomadas “a partir de dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais”; o que permitirá ir além das impressões imediatas, pois contribuem para “a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico”.

Para Falcão e Régnier (2000), amiúde, em ciências humanas, o processo de materialização do conhecimento de ordem científica tem como ponto de partida essencial um esforço de quantificação. Quantificar, de acordo com os autores, resulta “em mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objeto matemático, caracteriza-se por determinado conjunto de propriedades abstratas”, uma vez que se faz uso desse “sistema escolhido como referencial para a abordagem (mensuração) de determinado fenômeno” (*Ibid.*, p. 2). Além de corroborar, conforme Gatti (2004, p. 16), com o processo de desmistificação de “representações, preconceitos, ‘achômetros’ sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do *marketing*”.

Mediante o exposto, esta pesquisa lança como objetivo analisar os microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação à caracterização dos docentes na

educação básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se em facetas no processo de esvaziamento profissional.

Fundamentação Teórica

A grande questão que aqui se impõe refere-se às instâncias de formação dos sujeitos, as quais têm deixado de exercer a função de bem público (Dias Sobrinho, 2013) e passam a exercer a função de prestadoras de serviço à sociedade. A formação deixa de acontecer em prol de um pensar crítico, que leve o sujeito a refletir e agir na vida, a compreender as forças que agem e induzem sua forma de ser no mundo, para apenas buscar enquadrar-se, tomar a forma daquilo que melhor ajudará o aluno a ingressar no mercado produtivo.

Para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, ele precisa, agora, de um currículo que lhe garanta o mínimo de formação exigida pelo potencial empregador. Assim, é imprescindível para a permanência do empregado que ele esteja em constante processo de aprendizagem, ou, conforme é divulgado nas mídias, processo de reciclagem. A aprendizagem é vista, por essa perspectiva capitalista, como mera formação para o mercado de trabalho. A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, passa a servir, em sua totalidade,

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (Mészáros, 2008, p. 35).

Aprende-se para se atingir um determinado fim com utilidade imediata, como no processo de produção das indústrias, só que o produto da educação se materializa na conquista do diploma, que tem na avaliação das provas a confirmação de que houve aprendizagem. A busca pelo conhecimento está atrelada a um ganho que decorre de uma ordem pragmática, a qual sustenta o discurso de que são necessárias boas notas para que se consiga bons estágios e, consequentemente, um bom emprego. Assim, o ato de estudar, uma vez atrelado às condições de esvaziamento, corrobora para que seja destituído de significação pelo próprio sujeito, pois essas significações são impostas pela exterioridade e por ele - sujeito - incorporadas como sendo suas próprias. Isso desencadeia, segundo Frigotto (1998, p. 14), “a busca por firmar uma consciência alienada de que

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas”.

Além disso, com uma formação nesses parâmetros, os indivíduos se desapropriam do processo de construção da significação inerente à força de trabalho para, em contrapartida, atuarem de forma mecânica, utilitarista, subordinados a ditames que os desumanizam, pois, “se o homem é roubado no seu próprio trabalho, é roubado de si mesmo, perde-se quando deveria se identificar, desconhece a si mesmo quando deveria se reconhecer, destrói-se quando deveria estar se construindo” (Codo, 1999, p. 31). É o aniquilamento do sujeito, assujeitamento do ser às formas de vida alienantes da contemporaneidade.

Isso nos leva à indagação de como fica, para o aluno, o processo do pensar, da construção do conhecimento, frente a essa forma de educação que só vê números/matrículas. Pois, se na formação estão aprendendo a responder coordenadas postas como ditames a serem seguidos, mecanicamente, sem participação no processo, sem autonomia e sem um pensar crítico, leva-nos a refletir que o agir no mundo do trabalho terá forte propensão de ser uma prática alienada por um sujeito alienado de sua atuação no mundo, e de como o mundo age sobre o seu ser. Porque, nessa perspectiva, a educação está a contribuir no processo de distanciamento do sujeito da sua produção de significação das forças do trabalho, pois para Duarte (2019, p. 168) a realidade social, nesse caso, apresenta-se aos indivíduos “na forma de forças incomprensíveis, imprevisíveis que conduzem suas vidas”.

E, portanto, compreendemos, assim como Dias Sobrinho (2010, p. 1.231), que “um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalidade social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade”. Além disso, um desenvolvimento pleno dos indivíduos jamais acontecerá em sociedades nas quais o acúmulo do capital passa a ser seu único objetivo, pois “uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida” (*Ibid.*, p. 1.231). Assim, também, denunciamos que reservar para uma pequena parcela elitizada da sociedade a educação de qualidade pode interessar “a alguns aspectos do mercado mais exigente e que requer tecnologias de ponta e conhecimentos de refinado desenvolvimento, mas não ajuda a promover a justiça social” (*Ibid.*, p.1.231).

Concebemos, por conseguinte, bem como Dias Sobrinho (2010, p. 1231), que o princípio de uma sociedade democrática se pauta pela premissa ética da equidade, portanto, “uma educação precária jamais poderá ser considerada satisfatória”. Mas, contudo, faz-se necessário compreender que, mesmo com uma educação que não se estruture pelos princípios da qualidade, “mesmo que

SILVA; GOMES

seja insatisfatória, ainda é melhor que nenhuma, pois, de alguma forma, colabora para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação”. Ainda de acordo com o autor, “contida de valor e que possa de alguma forma colaborar para a melhoria “de indicadores sociais, a educação de baixa qualidade está longe de poder resolver os problemas de justiça social” (*Ibid.*, p. 1231).

Portanto, a defesa que levantamos por meio desta pesquisa é em prol de uma universidade como instituição social, voltada para o bem público, no combate ao individualismo, tão nefasto em nosso tempo, e a busca em atingir os objetivos impostos pelo mercado de trabalho. Em uma universidade como instituição pública, a formação tem como princípio despertar nos alunos a consciência da realidade na qual estão inseridos, em prol de produzir uma práxis que vise ao coletivo, que tem como direcionamento uma perspectiva abrangente e não fragmentada, tal como visa a lógica capitalista. Ao conceber a universidade como bem público, a sociedade passa a ser “seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (Chauí, 2003, p. 69). Pois só assim a universidade deixará de ser vista e compreendida como um privilégio para poucos e passará a ser, de fato e em ato, um direito.

Defendemos uma educação básica de qualidade, que se paute nos princípios da democracia, muito mais que equitativa, seja justa e possibilite a inclusão social de forma que todos os alunos, sem distinção e seletividade, tenham acesso a essa educação, mas que, acima de tudo, seja promulgada uma aprendizagem que se efetive, que possibilite que os alunos reflitam e compreendam a realidade na qual estão inseridos e se vejam como co-participantes nesse processo de cidadania. Mas essa educação não acontece e muito menos acontecerá sem uma formação de professores que potencialize o processo de humanização desses docentes, pois “precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica tendo condições formativas para levá-los adiante” (Gatti, 2017, p. 733).

Porém, essa qualificação do professor não pode ser compreendida, única e exclusivamente, como meio para angariar técnicas a serem aplicadas em sala de aula, sendo que, para atingir a esse fim, limita-se a universidade à instância legítima para se obter tais técnicas e os professores como meros reprodutores. Pimenta (2005, p. 31) argumenta contrário a isso, considerando que deva ser uma formação que possibilite “educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”.

Com isso, compreendemos que a prática do professor precisa ser embasada por um processo reflexivo que ocorra na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Pimenta, 2005). O que para

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar Tardif (2008, p. 36) seriam os saberes docentes, que comumente vemos ser desconsiderados nas políticas públicas de formação para professores: “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Além disso, “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Propaga-se um saber que se constrói peremptoriamente por meio das relações, do fazer docente. Tardif (2008, p. 223) esboça as concepções de um professor prático reflexivo, pois “as ‘competências’ do professor, na medida em que se trata mesmo de ‘competências’ profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Assim, o processo formativo não está restrito à formação intelectual, de ordem teórica, mas se faz por um entrelaçamento de saberes que se coadunam, por meio dos “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (Pimenta, 2005, p. 30).

Tudo isso vai redundar na produção de elementos para “produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos” (Pimenta, 2005, p. 30), mas que está em constante processo de produção e transformação, justamente porque a sociedade vivencia constantes processos de transformação, por meio das relações e contradições que são travadas em seu interior. Partindo disso, concebemos o fazer pedagógico como um ato complexo, pois “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões em um terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Pimenta, 2005, p. 30).

Consoante os ensinamentos de Azzi (2005), ao evidenciarmos a importância do saber pedagógico na prática docente e como processo de formação, não estamos desvalorizando ou muito menos diminuindo a importância dos conhecimentos pedagógicos produzidos por pesquisadores e estudiosos da educação, muito menos construindo uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o ensino e a educação. Inversamente a isso, o que se pretende é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino e, para tanto, ao concebermos o professor como ser que reflete e pensa sobre sua prática, isso retrata o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do

professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que ele atua.

Ademais, Azzi (2005, p. 4) reforça que, ao nos apoiarmos na prática docente como processo que traz à tona os “elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa”. Através dessa particularidade revelada na rotina escolar por meio da prática docente, “que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar com uma práxis em seus diversos níveis” (*Ibid.*, p. 4). Por intermédio dessa concepção, comprehende-se a sala de aula como um espaço no qual “a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente - no seu cotidiano. Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade” (*Ibid.*, p. 49).

Essa concepção de formação como processo *continuum*, que considera a formação em exercício como processo importante para uma atuação mais significada dos professores, não está tão bem especificada nas políticas para a formação de professores, o que dá margem a uma tendência de formação continuada como capacitação, que tem como perspectiva a racionalidade técnica. Percebemos que esse tipo de política alicerçada em um viés que em sua prática concebe o professor como mero executor, que para adquirir uma qualidade na sua atuação basta se apropriar de uma variedade de técnicas, leva muitos professores a uma busca contínua de capacitação que lhe garanta um certificado. Porém, esse certificado não é garantia de uma atuação de qualidade, mas o oposto, pois está atrelado às concepções impostas pelo mercado de trabalho, para sanar as necessidades de acumulação do capital (Dias Sobrinho, 2013; Chauí, 2001; Frigotto, 1998).

Ao desconsiderarmos ou mesmo negligenciarmos a importância da formação em exercício para o pleno desenvolvimento da atuação pedagógica do professor, corrobora para que o docente fique refém das condições de esvaziamento que não possibilitam a significação de sua ação, de sua forma de ser e estar no mundo, mas apenas correspondam aos interesses imediatos postulados na sociedade do conhecimento. Nesse caso, o processo de dar significado e sentido à ação são impostos pela exterioridade, o que faz com que os professores assumam essas significações como sendo produções próprias e tenham uma prática pautada na reprodução.

Nessas condições podemos inferir que o processo formativo no qual os professores estão inseridos tem, na maioria das vezes, proporcionado uma formação que inviabiliza a elevação do ser em-si, para o gênero humano para-si (Duarte, 1993), e, consequentemente, essa inviabilização tende a se estender para os alunos, com quem esse professor irá estabelecer mediações com o

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar conhecimento. Isso ocorre porque as posições teleológicas (Lukács, 1979; Lessa; Tonet, 2011) ficam restritas à vontade e aos saberes oriundos de uma posição teleológica individual, a qual tem por “finalidade a simples e imediata satisfação da necessidade” (Costa, 2012, p. 123). Tem-se que uma formação pautada pelos interesses e necessidades capitalistas “produz, necessariamente, o que diz respeito apenas ao ser em-si”, contudo, para a elevação do gênero humano a ser para-si, “somente pode se realizar mediante atos consciente dos próprios humanos” (*Ibid.*, p. 117).

Sendo assim, uma formação significada, seja ela inicial ou continuada, concebe a escola como instância formativa, também dos professores, em que no cotidiano escolar são produzidos conhecimentos, não apenas reproduzidos. Partindo disso, conseguiremos obter uma prática pedagógica na qual os docentes consigam significar sua ação, significar sua profissão, mas não por imposições externas, mas, sim, por um processo dialético e recursivo, que compreenda o ser do aluno como um sujeito concreto inserido em um contexto histórico e social, que aprende mediante um processo de mediação que tenha significado e sentido para o “aprendente”. Só assim conseguiremos conceber a educação como processo de humanização, que tem como ponto de partida e de chegada a prática social (Saviani, 2007).

Para que tenhamos uma educação básica de qualidade, é necessário repensar o processo formativo no qual os professores estão inseridos, devendo ser compreendido, para além dos interesses impostos pelo capital, para além de uma perspectiva tecnicista, que concebe o professor como “simples técnico reproduutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados” (Pimenta, 2005, p.15). Por mais que haja movimentos que tentem desqualificar a importância do professor para a sociedade contemporânea, acreditando em sua substituição pela internet, nossa pesquisa busca enfatizar o contrário, trazer à tona o quanto é necessário e imprescindível o “seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (*Ibid.*, p. 15), tornando-se evidente a necessidade de repensarmos o processo de formação dos docentes.

Para compreender as implicações da importância da formação docente no espaço escolar, faz-se necessário retomar o conceito de trabalho educativo, visto que, para Saviani (1991, p. 14), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, compreendemos a educação como um processo que potencializa a humanização nos indivíduos, “que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 2005, p. 23).

SILVA; GOMES

Para Martins (2016, p. 51), conceber a educação por essa perspectiva é afirmar como função basilar da escola a “socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”. Dito de outra forma, o papel da educação é o processo humanizador atrelado a ela. Contudo, deve-se considerar que “educar implica dada intenção, implica um efetivo posicionamento político-pedagógico, pressupõe tomada de decisão do educador, a todo o momento, a favor de algumas possibilidades e contra outras” (*Ibid.*, p. 51).

Sendo assim, embasada pelos conceitos vigotskianos, Martins (2016) reforça que as funções psíquicas superiores exprimem o “substrato da consciência humana”, regula o comportamento humano, o que os torna diferentes dos animais. As funções psíquicas têm sua origem no social e seu processo de desenvolvimento apenas ocorre por meio das mediações provenientes das relações sociais. Decorrente disso, preconiza-se “a apropriação da cultura enquanto condição para a estruturação do pensamento humano e consequente compreensão da realidade social e natural” (*Ibid.*, p. 51).

Podemos aludir, mediante o exposto, que a educação proveniente das escolas, pela aludida perspectiva, tem como fim preparar crianças e jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social, em cuja perspectiva os fins da educação escolar na contemporaneidade, atrelada à tecnologia, informação e globalização é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (Pimenta, 2005, p. 23).

É por intermédio dessa complexidade atribuída ao ato de educar que compreendemos a importância da formação dos professores em nível superior. Pois, como possibilitar a efetivação dessa educação, compreendida como processo de humanização, se os professores são vistos e compreendidos como meros executores didáticos. Ao compreendermos o professor como mediador dos conhecimentos sistematizados em prol de uma aprendizagem que promulgue transformação na capacidade de ser dos indivíduos, que os tornem melhores do que eram, faz-se necessária uma formação de professores que consiga exprimir para os atuais e futuros professores a importância e as implicações dessa função no bojo da sociedade.

São essas implicações inerentes ao fazer pedagógico que precisam sempre ser contextualizadas e compreendidas pela escola, pois, segundo Gatti (2017, p. 732-733), “o conhecimento é um dos determinantes fortes de desigualdades sociais”; além de ser motivo de diferenciação entre as pessoas e seus grupos sociais, sendo, pois, conseguir interpretar e

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar autoproduzir juízo de valores, o fundamento para a “construção da autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes - na vida cotidiana, na atividade científica, no meio ambiente, nas condições societárias”.

Assim, para Gatti (2017, p. 733), o conhecimento está atrelado a uma “consciência humanitária, de preservação da vida em condições dignas”, sendo o papel da educação postulado mediante essas condições, e o trabalho desenvolvido nas escolas alicerça seu sentido por essa via. É mais que urgente, é necessário que tenhamos em nossas escolas, principalmente nas escolas públicas de educação básica, professores, gestores, coordenadores, equipe educacional que sejam conscientes da importância de conceber a “função social da escola, e nelas, do papel do professor, e também assumir esse compromisso por meio de seus processos formadores” (*Ibid.*, p. 733).

Portanto, com a formação inicial, nos cursos de licenciatura, espera-se que o docente seja formado para o pleno desempenho de sua habilidade como professor, ao menos almeja-se uma contribuição para essa formação. Ou seja, “que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 2005, p.18). Pois, ao partirmos do princípio de que o trabalho docente contribui para com o processo de humanização dos alunos inseridos histórica e socialmente no universo escolar, “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (*Ibid.*, p. 18).

Experienciar uma formação inicial de qualidade implica que os futuros professores possam, ainda, conforme Pimenta (2005, p. 18), mobilizar os “conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social”, mas que também forme esse aluno com habilidades para desempenhar em sua própria prática atributos da investigação e da pesquisa, “para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Delineamento da pesquisa

Este estudo tem como objeto de pesquisa os indicadores sociais do Estado de Minas Gerais providos pelos microdados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa - INEP, correspondente aos anos de 2010 a 2020, referentes às etapas de ensino Educação Infantil-Creche, Educação Infantil-Pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a concretude da pesquisa, tornou-se

imprescindível a estatística descritiva, assim como o uso da ferramenta *Software* (aplicativo) *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* - pacote estatístico para as ciências sociais.

A realização do Censo Escolar tem periodização anual, mais precisamente definida por uma portaria que determina um dia específico como sendo o “Dia Nacional do Censo Escolar”, de acordo com a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 264/2007. Ainda munidos pelo documento INEP-2020, *PRESS KIT*, coloca que, nos últimos anos, o início da coleta ocorre na última quarta-feira do mês de maio, visto a necessidade de demarcar uma data no calendário escolar para a realização da coleta dos dados, devido à grandeza e à diversidade do Brasil (BRASIL, 2020).

Já quanto à questão da coleta de dados, compõe-se como declaratória e, para tanto, é realizada mediante duas fases. A primeira diz respeito ao “preenchimento da matrícula inicial, quando ocorre a coleta de informações dos estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula”. A segunda etapa refere-se ao “preenchimento de informações sobre a situação do aluno e considera os dados sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo”. Pode-se dizer, então, que “o Censo Escolar é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados” (Brasil, 2020, p. 2).

Aqui vale ressaltar uma informação pertinente: esta pesquisa utiliza como fonte de análise as bases de dados do Censo Escolar que, após sua coleta, são caracterizados como sendo microdados, sendo que, para a realização de análises e cruzamentos dos dados, requerem um processamento manipulado por programas que sejam capazes de decodificá-los, de modo que esses se

[...] constituem no menor nível de desagregação dos dados do Censo Escolar, permitindo análises e comparações dos resultados de acordo com o interesse do usuário. O acesso aos microdados exige programas estatísticos. As informações podem ser obtidas via *download* em formato ASCII, que contém *inputs* (canais de entrada) para leitura por meio dos *softwares* SAS e SPSS. (Brasil, 2020, p. 6).

Depreende-se, portanto, que o Censo Escolar é um instrumento de significativa importância, pois possibilita aos pesquisadores educacionais “compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (Brasil, 2020, p. 2). Essa compreensão da realidade da educação

[...] ocorre por intermédio de um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros. Todos esses indicadores são calculados com base nos dados do Censo Escolar. Além disso, as matrículas e os dados escolares coletados servem de base para o repasse de recursos do Governo Federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Inep. (Brasil, 2020, p. 2).

Compreendido o que é um microdado, fica evidente a necessidade de se utilizar como objeto de pesquisa essa fonte, na busca por melhor entendimento das situações que assolam o sistema educacional do Brasil. Visto que esse instrumento nos permite ter acesso a um vasto “panorama da educação brasileira e, como importante ferramenta de transparência, é indubitavelmente um rico acervo sobre a educação básica do nosso país”, além disso, também se configura como sendo, “uma fonte segura e eficaz de obtenção de dados, acessíveis aos pesquisadores, estudantes, gestores e sociedade em geral” (Brasil, 2016, p. 6).

Nessa perspectiva, compreendemos, assim como Gatti (2012), que ao realizar esta pesquisa, buscamos contribuir com a construção científica da ciência, ao entender que, ao tentarmos desenvolver um agrupamento sistematizado de “conhecimentos que nos permite compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (*Ibid.*, p. 10).

Dispomos, portanto, a trilhar determinados trajetos “que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, das relações humanas” (Gatti, 2012, p. 10), e de sua historicidade. Para isso, é importante ter ciência de que:

A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Note-se que falamos de certa segurança e não de segurança absoluta. Isto porque, na produção de conhecimento, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existe dogma, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo. Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar. Mas essas sínteses devem ter consistência e plausibilidade (Gatti, 2012, p. 10).

O pesquisador, nessa perspectiva, busca “descrever, compreender ou explicar alguma coisa”, sendo que utiliza dessa forma como sustentáculo “em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas” (Gatti, 2012, p. 11). Para tanto, mediante essa compreensão, e com o intuito de atingirmos os objetivos elencados, o estudo se ancorou no método quantitativo, que tem como pressuposto a estatística descritiva, a qual, segundo Zanella (2013),

SILVA; GOMES

compreende a medição objetiva e a quantificação dos resultados, tendo, portanto, o objetivo de generalizar os dados a respeito de uma população, estudando somente uma pequena parcela dela.

A pesquisa quantitativa faz uso de amostras representativas de uma parte da sociedade, para mensurar qualidades. O que direciona os pesquisadores a escolherem esse método de pesquisa é “descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características”, mas também, “a pesquisa quantitativa é apropriada para medir tantas opiniões, atitudes e preferências como comportamentos” (Zanella, 2013, p. 96).

Gatti (2004, p. 13) corrobora esse entendimento ao nos informar, no que se refere à pesquisa em educação, que “há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Visto que, com esses intuios, os números passam a ser instrumentos imprescindíveis, “além de suas relações também”.

Para tanto, dada a extensão dos dados adquiridos por meio do levantamento, este arquivo terá como base de discussão a indicação de aspectos relevantes no que se refere aos indicadores da caracterização pessoal, da formação inicial e formação continuada, que em conjunto apontam para uma análise sobre o desvelamento das condições de esvaziamento.

Análises e Discussões

Para esta pesquisa, a leitura dos microdados do Censo Escolar foi estruturada em três etapas consubstanciadas, as quais compõem as variáveis escolhidas no âmbito do Estado de Minas Gerais, nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do fundamental, dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Para tanto, a seleção dos indicadores nos possibilitou uma construção: “*Quem são os professores de Minas Gerais, da formação inicial à atuação profissional?*”, como descrito no quadro-síntese a seguir.

Quadro 1 - Perfil Docente da rede pública da Educação Infantil-Creche ao Ensino Fundamental I, de acordo com os Microdados do Censo Escolar de 2010-2020 (MEC/Inep) para o Estado de Minas Gerais.

Indicadores de caracterização pessoal
Em 2010, 80% dos professores tinham 31 anos ou mais
Em 2020, 89,45% dos professores tinham 31 anos ou mais
Em 2010, 13,4% dos professores eram do sexo masculino
Em 2020, 15,7% dos professores eram do sexo masculino
Em 2010, 8,5% dos professores se autodeclararam pretos
Em 2020, 7,4% dos professores se autodeclararam pretos
Indicadores de caracterização da formação
Em 2010, 79,3% dos professores tinham curso superior
Em 2020, 87,4% dos professores tinham curso superior
Em 2010, 34,5% dos professores tinham especialização
Em 2020, 48,9% dos professores tinham especialização
Em 2010, 35,19% dos professores foram formados nas universidades públicas
Em 2020, 29,4% dos professores foram formados nas universidades públicas
Em 2010, 64,8% dos professores foram formados nas universidades privadas
Em 2020, 70,5% dos professores foram formados nas universidades privadas
Indicadores da caracterização da atuação docente
Em 2010, 95,3% dos professores atuavam na docência
Em 2020, 88,4% dos professores atuavam na docência
Em 2010, 51,6% dos professores atuavam em instituições municipais
Em 2020, 64,5% dos professores atuavam em instituições municipais
Em 2010, 92,4% dos professores trabalhavam em áreas urbanas
Em 2020, 94% dos professores trabalhavam em áreas urbanas
Em 2010, 31% eram profissionais contratados
Em 2020, 34,8% eram profissionais contratados

Fonte: Adaptado de Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep.

SILVA; GOMES

Ao analisarmos os dados do Censo Escolar referente à caracterização pessoal dos professores que trabalhavam na rede pública, nos anos de 2010 a 2020, no Estado de Minas Gerais, percebemos que há uma tendência, que persiste ao longo desses anos, em demonstrar queda na atuação de professores com idade menor que 31 anos e um aumento progressivo para aqueles que contavam mais idade. Há, também, o simbólico aumento na porcentagem de professores do sexo masculino e queda quanto ao número de professores que se autodeclararam pretos.

Essa situação de envelhecimento dos profissionais da educação em atuação deflagra duas problemáticas, sendo elas a entrada tardia desses profissionais no mundo de trabalho, o que corresponde a uma formação tardia, devido a uma trajetória de vida que os impossibilitou ter acesso a uma formação acadêmica logo após a formação do Ensino Médio, bem como uma formação voltada para uma capacitação de profissionais que já atuam na educação, porém sem formação específica.

Na busca por tentar descortinar essas situações e torná-las mais evidentes, pontuamos algumas análises para esse cenário, quanto a esse envelhecimento, que tem relação com o processo formativo desses professores nos cursos relacionados às licenciaturas. Conforme apresentado por Gatti *et al.* (2019), no livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, os professores dos anos iniciais, em atuação, que ainda exerciam sua função apenas com curso de Ensino Médio, foram compelidos a fazer o curso de Pedagogia por força das normativas legais, estimulados principalmente pelo barateamento das mensalidades nas instituições privadas, o que ocorreu devido às facilidades anunciadas pelos cursos de educação a distância (EAD) e pelo aumento do crédito educativo.

Nessa informaçãoposta por Gatti *et al.* (2019), encontramos possível respaldo quando analisamos os dados do Censo da Educação Superior de 2018, o qual retrata que os cursos de Pedagogia são ofertados em grande maioria em instituições privadas na modalidade EAD. Segundo o documento, quando analisamos os cursos presenciais, o curso de Pedagogia em rede federal representa 3,6% das matrículas, já na rede privada representam 3,9% das matrículas. Quando analisamos os cursos a distância, na rede federal, o número de matrículas, no curso de Pedagogia, equivalia a 12,9%, já na rede privada esse número passa a ser 23,4% das matrículas (Brasil, 2019, p. 36).

Esse aumento das ofertas de vagas nos cursos superiores, nas redes privadas, principalmente na modalidade EAD, de acordo com Gatti *et al.* (2019), proporcionou que profissionais de outras áreas, de disciplinas específicas, sentissem-se motivados a obter uma nova graduação, vindo a se

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar requalificarem como forma de ampliar as oportunidades ofertadas na Educação Básica. Ainda, segundo essas autoras, temos os profissionais que já atuavam no mercado de trabalho apenas com formação de nível médio e decidiram, devido a essa ampliação e facilidade do acesso ao Ensino Superior, nas áreas das licenciaturas, como forma de alocação no mercado de trabalho, por serem menos acirradas e lhes poder trazer benefícios em termos de ganhos salariais, uma vez que um certificado desse nível, não importa a sua especificidade, conta para progressão dentro de muitas carreiras.

Quanto à questão da caracterização do sexo, nos cursos de formação de professores, conforme o levantamento dos dados, esse quadro vem sendo alterado ao longo dos anos e, portanto, deve ser analisado com bastante cautela e profundidade para que se possa dizer se essas mudanças são provenientes de melhorias ou retrocessos. De acordo com o que tecemos nessas análises em relação com o que alude Dias Sobrinho (2010), percebemos que o curso de Pedagogia e algumas licenciaturas são relegados, muitas vezes, a estudantes (tanto do sexo masculino, como do sexo feminino) provenientes de setores sociais mais desfavorecidos que não conseguiram atingir cursos com notas de cortes mais altas, restando-lhes apenas os cursos com menor prestígio.

É preciso lembrar que a aceitação da mulher (branca) no mercado de trabalho se deu, dentre outras formas, também pela inserção no magistério, mas é através desse mister que a atuação da mulher começa a ser concebida como um prolongamento do arquétipo dona de casa, dona do lar, “se o destino primordial da mulher era a maternidade bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, uma ‘extensão da maternidade’, cada aluno ou aluna vistos como filho ou filha ‘espiritual’” (Louro, 2012, p. 450). Referido pensamento desencadeou que essa atuação estivesse interligada às noções de “atuação por amor” e “atuação como dom”, nas justificativas pela escolha da profissão, o que proporciona um processo de desvalorização da profissão ao associá-la a um prolongamento da função exercida no lar, na figura da mãe.

Para Viana (2002, p. 93), esses discursos e narrativas estão impregnados de estereótipos tanto sobre o homem como sobre a mulher, não nos permitindo avançar para uma educação mais justa e democrática, pois “criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas”. Porém, esses estereótipos em sociedade vão demarcar espaços de atuação, nos quais “alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas” (*Ibid.*, p. 93).

SILVA; GOMES

Contudo, conforme levantado nas análises, percebemos nessa situação de os cursos de formação de professores serem compostos, majoritariamente, por mulheres, que relega a figura da mulher no trabalho aos estereótipos e preconceitos forjados em sociedade, como: cuidadora, sexo frágil, que tem o trabalho como *hobby* etc., caracterizar-se como uma representação esvaziada da atuação, que está atrelada às implicações sociais, históricas e econômicas relacionadas à opção pelo curso. Pois esse cenário deflagra que muitos desses cursos ainda são tidos como garantia do acesso da mulher a uma formação em nível superior e, muitas vezes, precária.

Ao analisarmos os dados quanto à autodeclaração, é preciso ter como referência o processo formativo, pois, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, a expansão do Ensino Superior reforçou a desigualdade, visto que “enquanto três em cada dez brancos chegam às universidades, 1,5 brasileiros de cor preta a cada dez alcançam o nível superior” (Cruz; Monteiro, 2019, p. 98).

Em confrontação a essa realidade, quando analisamos os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2019, percebemos que a população brasileira, de acordo com as autodeclarações levantadas pela pesquisa, informa que 42,7% dos brasileiros se declararam brancos, 46,8% se declararam pardos, pretos foram declarados 9,4% e amarelos e indígenas não ultrapassaram 1,1% (IBGE, 2020). Isso demonstra que a população brasileira não é majoritariamente branca, como quereriam alguns grupos, mas sim o contrário: a população brasileira é constituída em maioria pela parcela aglutinada de pardos, negros, amarelos e indígenas. Mas são esses que compõem os quadros de excluídos e marginalizados em sociedade, o que deflagra o acirramento entre as classes.

Esse acirramento se confirma quando analisamos os dados quanto às matrículas nos cursos superiores, pois, conforme o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, cerca de 15,1% dos brasileiros que se matriculam em cursos superiores são pretos, já os que se autodeclararam brancos representam 30,7% das matrículas nesse nível de ensino. Isso acentua que, mesmo com as políticas que vêm sendo desenvolvidas para minar essa disparidade, ter uma universidade com perspectiva de organização é um privilégio para poucos (Cruz; Monteiro, 2019). Conforme nos foi apresentado por Chauí (2001), os discursos postos em sociedade tentam legitimar uma concepção de que a educação atinge a todos de forma igual, mas, conforme os dados apresentados pelo Anuário e os demonstrados nesta pesquisa, compreendemos que estamos longe de atingir a todos de forma mais justa e democrática.

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar

Situações como essas desvelam a forte ligação entre as condições históricas de acesso e desigualdades, atreladas a um trabalho desprivilegiado social e economicamente, segundo os interesses do capital e do mercado, forjando um processo de constituição de atuação esvaziado, pois, segundo nossas análises referentes à expansão da universidade, com o que o que foi apresentado no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, essas condições reforçam a desigualdade (Cruz; Monteiro, 2019). Para Dias Sobrinho (2010, p. 1.240) “A expansão do sistema educacional é importante, mas são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade”.

As análises provenientes da caracterização pessoal levam-nos a refletir como as condições históricas de acesso, permanência e desenvolvimento no campo da formação e atuação profissional qualificada no contexto da educação, que tomam forma nos desafios impostos pela desigualdades que assolam nosso país, a partir dos inúmeros recortes abordados como, por exemplo, a partir da caracterização das categorias de gênero, idade, raça, cor, impactam e definem a efetivação de um campo profissional (seja no âmbito da formação inicial, da formação continuada ou ainda da atuação docente), que pouco favorece um processo pleno de desenvolvimento e expansão dos profissionais, mas, sim, podem constituir e fortalecer processos de esvaziamento de sentidos, sobre a escolha, sobre o percurso e, acima de tudo, sobre a definição com ação da vida profissional.

Ao conceber a caracterização pessoal docente forjada pelas condições históricas, sociais e econômicas, possibilita-nos perceber a problemática atrelada à escolha pela docência restrita à mera inserção no mercado de trabalho, à docência como possibilidade de subsistência. Conceber o trabalho docente por essa perspectiva mercadológica pode dar margem para que de fato a uberização se efetive, agora, no ambiente educacional, compreendida, no mais das vezes, como ampliação de oportunidades, o que nesta pesquisa passa a ser visto como contratação de profissionais de forma precarizada, a qual amplifica o desmonte da educação, visto que o trabalho passa a se resumir a emprego - a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, independente das condições ofertadas, tendo como objetivo “ampliar a extração do mais-valor, através da força motriz humana” (Fontes, 2017).

O trabalho relegado a essa condição de contratação “consiste em uma falsa noção de autonomia e independência, implica importante intensificação e carga de trabalho, com vista a obter rendimentos à sobrevivência” (Venco, 2019, p. 7). Nessa circunstância o trabalho produz uma “desefetivação do trabalhador” (Antunes, 2006). Portanto, a força de trabalho convertida em mercadoria ocasiona que o trabalhador passe a ficar refém do dinheiro e de seu salário como

SILVA; GOMES

garantias de subsistência. O professor, trabalhador da/na educação, fica à mercê dos interesses impostos pelos ideais capitalistas, pelos interesses destinados à satisfação do mercado empresarial, consequentemente, a escola perde sua função social, como promulgadora de desenvolvimento humano.

Uma formação e atuação docente que está a serviço do capital, destinada a sanar as necessidades impostas pelo mercado, traz em seu bojo uma ação operacional que não possibilita uma ação significada, mas mera execução de atividades (Codo, 1999), o que dá margem para que, em situações como essas, cursos de pedagogia ou licenciaturas sejam tidos como trampolins para o mercado, com a ilusão de ascensão na sociedade. Essas situações instauram a alienação e se apresentam “sob a forma de objetos sensíveis, estranhos e úteis, sob forma de alienação, as forças essenciais objetivadas do homem” (Marx, 1978, p. 13).

No que se refere à formação inicial, percebemos que, quanto aos professores que atuam em Minas Gerais com curso superior, os dados se mostram positivos, pois são maioria e nos mostram uma porcentagem crescente. Essas mudanças atreladas à formação do professor mantêm certa relação com o avanço de políticas públicas voltadas à formação docente, que se acentuaram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN-1996). Mesmo mantida a aceitação de formação em ensino médio/magistério para a atuação nas etapas iniciais de educação, a formação nesses cursos foi extinta nos estados nacionais, o que deu espaço para a expansão das graduações Normal Superior e Pedagogia (Pinto, 2002).

A formação em nível superior traz a concepção de que não basta ter acesso à informação, não basta ter acesso apenas a como ensinar e o que ensinar, é preciso que o futuro professor comprehenda a dimensão da produção do conhecimento. “Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (Pimenta, 2005, p. 22). Sendo assim, uma formação para professores em nível médio não comportaria uma dimensão mais ampla do processo de ensino, que está para além da mera execução de atividades.

Mediante esse contexto, vemos que há na área de formação de professores políticas públicas que incentivam e reforçam a importância do Ensino Superior como instância de formação para os futuros docentes. Como, por exemplo, podemos citar Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, de 1961 e 1996; Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer n. 09/2001; resoluções CNE/CP ns. 1/2002, 2/2015 e

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar 2/2019; além da referência que essas novas políticas devem ter para com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Isso se confirma nos dados apresentados nesta pesquisa quanto ao aumento da porcentagem de professores com formação em nível superior. Porém, as políticas públicas que são desenvolvidas para a formação de professores, inclusive a Nova Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2017), em grande medida, trazem um olhar mais amplificado para o acesso à formação, seja ela inicial ou continuada, sem dimensionar as especificidades para um acesso que seja de fato garantia de uma formação significada, de qualidade; pouco ou quase nada é mencionado sobre os saberes docentes e estes como instâncias de formação e autoformação intraescolar/extraescolar e entre os professores. Vemos o incentivo para a formação cognitiva, como se essa fosse a única problemática vivenciada no campo da profissão docente.

Incentivo esse por meio do qual vemos favorecer o ensino a distância, pois de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2020, no período que corresponde ao mesmo analisado nesta pesquisa, demonstrou que “cresce a formação de professores por curso a distância”. Além disso, esse crescimento tem se mostrado progressivo na rede privada, sendo que o curso de Pedagogia é o mais procurado na modalidade EAD, na formação de professores (Cruz; Monteiro, 2020).

Devido a essa ascendente expansão dos cursos na modalidade EAD, que se deu de forma caótica, o Conselho Nacional de Educação instituiu uma comissão para “discutir e propor normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância” (Santos, 2019, p. 57). O resultado dessa comissão gerou uma resolução que propõe medidas e procedimentos relacionados aos processos inerentes à educação a distância.

Medidas como essas, propostas pela resolução, trazem em seu bojo a perspectiva de sanar um déficit de acesso ao Ensino Superior, devido à extensão territorial do Brasil, o que inviabiliza que muitos tenham acesso ao Ensino Superior na modalidade presencial, além de ser uma possibilidade para aqueles que não conseguem acessar a esse nível de ensino devido ao trabalho, o que lhes possibilitaria organizar sua rotina de estudo conforme seus horários. Assim, os cursos a distância são apresentados como uma forma de sanar esses déficits,

[...] o uso da modalidade a distância garantiria a expansão das oportunidades educacionais e a democratização do acesso à educação, com maior alcance, maior flexibilidade para professores e alunos e modernização dos processos educativos por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação”. (Santos, 2019, p. 54).

Porém, Gatti *et al.* (2019), através de seus estudos sobre formação de professores, ajudam a compreender o que de fato representa na realidade o incentivo mediante políticas públicas à formação de professores, sendo essa a com maior incidência na modalidade EAD, muitas vezes ofertadas pelas Universidades Abertas do Brasil-UAB e as faculdades e universidades privadas. Para a autora, os estudos demonstram que “a qualidade dessa oferta têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e os modelos de implementação, mas também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações” (*Ibid.*, p. 94).

Vemos aumentar gradativamente o número de matrículas em instituições privadas na modalidade EAD, porém vemos também aumentar o número de vagas ociosas devido ao alto índice de evasão. Com isso, para Chaves, Santos e Kato (2019, p. 67), “a expansão do ensino superior por meio do setor privado-mercantil deve ser analisada nesse contexto global de valorização do capital, (...) cujo objetivo é declaradamente o lucro”. O que para Chauí (2001; 2003) e Dias Sobrinho (2010) seria a transmutação da função da universidade na sociedade como prestadora de serviço.

Contudo, reafirmamos a importância de políticas públicas para o avanço da educação, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa diversos âmbitos, e não somente o campo da formação, além disso, não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) e as reais condições de trabalho docente, as quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor.

Quando alinhamos as demandas da formação a exigências limitadas às exigências políticas, corremos o risco de perpetuar uma formação que traz em seu bojo um tecnicismo, com viés utilitarista, que negligencia uma formação de professores omnilateral, em detrimento da formação unilateral, pois não explicita de forma clara e concisa as vias de fato para a realização de uma educação que leve em consideração as particularidades e diferenças.

A formação de professores é de suma importância para que seja concretizada uma educação democrática, uma educação para o bem público, pois configura como “fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente” (Azzi, 2005, p. 57). Sendo, pois, na realidade deflagrada pelos dados levantados por esta pesquisa, conjuntamente às análises que trouxeram em voga as políticas públicas de formação, demonstração do oposto, pois

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar é pensada a formação como forma de sanar um problema que se justifica no acesso ao Ensino Superior.

Quanto à atuação docente, destacamos que mais da metade dos profissionais que atuam nas séries que vão da Educação Infantil-Creche até os anos iniciais do Ensino Fundamental-I são efetivos. Porém, observamos que o percentual de contratados vem aumentando ao longo dos anos. Ao analisarmos esses dados, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18 do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação, enfatizando como principais estratégias “estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério (...) sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” (Brasil, 2014, p. 57).

Além de estarmos longe de cumprir essa meta, conforme já discutido, as caracterizações descritas nesta pesquisa desvelam que os profissionais estão, em sua maioria, em idade mais avançada, com curso superior na área, porém com uma formação precarizada, pois muitas vezes o curso não é uma escolha, mas sim uma forma de adaptação e acesso ao mercado de trabalho. Outrossim vemos crescer o número de profissionais contratados na educação, o que demonstra que há certa distância entre o que é proposto nas políticas públicas educacionais e o que de fato tem se apresentado na realidade, deflagrando que ainda não conseguimos avançar para além de discursos, metas e estratégias propostas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Esse cenário configura uma das facetas mais urgentes e drásticas das condições de esvaziamento, pois os professores passam a ser concebidos como meros trabalhadores profissionais, que podem ser descartados ou mesmo substituídos facilmente por outros que são identificados como *professores substitutos*, inclusive. A grande problemática atrelada a essa forma de lidar com o professor, que educa as gerações futuras, é quanto ao tempo do trabalho. O professor passa a exercer tantas funções, a ter de cumprir tantas metas, para não perder sua vaga, que não lhe resta tempo para estudar, para ler, para refletir, para pesquisar.

Para que de fato ocorra uma educação democrática, é necessário que o professor seja antes valorizado, não apenas com palavras nas políticas públicas, mas em atos, com uma formação significativa, com bons salários e com um atrativo plano de carreira na atuação, pois o contrário dá margem para que continuemos a presenciar o incentivo à contratação de profissional temporário, terceirizado, em detrimento do efetivo. O que deflagra a precarização da educação, pois na sociedade “aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber”, visto que, “à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas

ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (Libâneo, 2012, p. 23).

O trabalho pedagógico, quando passa a seguir os ditames do mercado, torna-se uma tarefa enfadonha, o que faz daquele uma prática tão cansativa como era a produção da era industrial. Por conta disso, com frequência ainda se ouve “de pedagogos, educadores e professores reclamarem que dar aula é um ‘saco’, que não agüentam mais corrigir provas” (*sic*) (Bezerra; Silva, 2006, p. 6).

Considerações Finais

Através desta pesquisa, buscamos analisar os microdados do Censo Escolar do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação à caracterização dos docentes na Educação Básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se em facetas no processo de esvaziamento profissional. Isso nos possibilitou compreender a realidade docente e suas caracterizações (pessoal, formação inicial e atuação docente) para além das impressões imediatas.

Com base nas análises traçadas, compreendemos que defender uma escola na perspectiva democrática perpassa a defesa por uma escola que seja, em sua estrutura profissional, também democrática. Quanto à caracterização da formação, reafirmamos a importância de políticas públicas para a formação docente, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa diversos âmbitos, e não somente o campo da formação. Além disso, não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das metas 17 e 18 do PNE e as reais condições de trabalho docente, as quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor. Quanto à caracterização da atuação, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18 do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação.

Para avançarmos a uma educação que de fato se constitua como democrática, de qualidade e pública, é necessária, dentre outras coisas, uma formação de professores, tanto no âmago da formação inicial, continuada e em exercício, com ações que possam mobilizar a tomada de consciência, para que as lutas travadas, em sociedade, em prol da educação não se restrinjam a suprir necessidades e interesses próprios de ordem capitalista, mas, sim, através de um coletivo organizado que, ao defender a educação pública, enfatize a contribuição da educação para uma sociedade que consiga atuar de forma mais coletiva e consciente. É necessária, se não urgente, uma

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar luta em denunciar a barbárie e a precarização na qual governo atrás de governo buscam transformar a educação em mercadoria, pois “não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los” (Chauí, 2001, p.52).

Tudo isso nos leva a reafirmar a importância de uma formação e atuação docente para o enfrentamento das condições de esvaziamento que inviabilizam o pleno desenvolvimento tanto dos professores como dos estudantes e, acima de tudo, dão margem para que a educação não seja concebida em sua função social. A formação e atuação docente envoltas nessas condições inviabilizam ao professor ter uma formação com atuação significada.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, v. 6, 2006. Disponível em: <https://redeestrado.org/xi-seminario-internacional-de-la-red-estrado/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Censo Escolar: Microdados do Censo Escolar da Educação Básica. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: Sinopse Estatística, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 1 jul. 2020.

SILVA; GOMES

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Básica. Microdados 2010 a 2020. Brasília, DF: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 8, jan. 2020. Disponível em: <http://10.0.21.4/jpe.v14i0.70063>. Acesso em: 1 jul. 2020.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CRUZ, Priscila.; MONTEIRO, Luciano (Orgs.). **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2020.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e sociedade: sobre a teoria da personalidade em Georg Lukács**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 1 jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**. Campinas, v. 18, n. 1, p 107-126, 2013.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica 1 1 Normalização, preparação e revisão textual: Leda Farah - farahledamaria@gmail.com. **Pro-Posições Pro-Posições**, v. 30, p. e20170035, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 198, 1 jun. 2000.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e Marxismo**. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo, UFF, Niterói, v.5, n.8, jan/jun. p.45-67, 2017.

Caracterização docente: análise dos microdados do Censo Escolar
FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n1/a02v30n1.pdf> . Acesso em: 28 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicílios-continua-mensal.html>. Acesso em: 1 mar. 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 443-481.

LUKÁCS, Georg. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. **Temas de ciências humanas**, São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, n. 4, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M; A.A. ABRANTES; M.G.D. FACCI (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

MÊSZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.15-34.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação a distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, supl.1, p.1-17, 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. 2.ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 23/10/2023

Aprovado em: 03/10/2024