

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

DAVID PANCIERI PERIPATO

**Formação, Profissão Docente e Políticas Educacionais: o que dizem os dados do Censo Escolar sobre os professores de matemática do ensino fundamental II da Região Sudeste?**

ARARAS-SP  
2023

DAVID PANCIERI PERIPATO

**Formação, Profissão Docente e Políticas Educacionais: o que dizem os dados do Censo Escolar sobre os professores de matemática do ensino fundamental II da Região Sudeste?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

**Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática.**

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Lozano

Araras-SP



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Agrárias  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato David Pancieri Peripato, realizada em 29/06/2023.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Daniele Lozano (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Pancieri Peripato, David

Formação, Profissão Docente e Políticas Educacionais:  
o que dizem os dados do Censo Escolar sobre os  
professores de matemática do ensino fundamental II  
da Região Sudeste? / David Pancieri Peripato -- 2023.

83f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
São Carlos, campus Araras, Araras

Orientador (a): Daniele Lozano

Banca Examinadora: Daniele Lozano, Fernanda Vilhena  
Mafrá Bazon, Patricia Sandalo Pereira

Bibliografia

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Helena Sachi do Amaral - CRB/8  
7083

**DEDICATÓRIA**

À Cacilda, minha mãe, por tudo o que não foi possível de se realizar, mas que ainda se encontra no reino da possibilidade. *In memoriam.*

Nome: David Pancieri Peripato

Título: Formação, Profissão Docente e Políticas Educacionais: o que dizem os dados do Censo Escolar sobre os professores de matemática do ensino fundamental II da Região Sudeste?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daniele Lozano

Aprovado em: 29/06/2023.

### **Banca Examinadora**

Prof. Dra. Daniele Lozano

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Fernanda Vilhena Mafra Bazon.

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Patrícia Sandalo Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (Suplente)

Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Deise Aparecida Peralta (Suplente)

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

## AGRADECIMENTO

À professora Dra. Daniele Lozano pela paciência, generosidade e incentivo.

Aos membros da Banca examinadora, Professora Dra. Fernanda V. M. Bazon, Professora Dra. Patrícia Sandalo Pereira, Professor Dr. Marcos F. Martins e Professora Dra. Deise Aparecida Peralta por aceitarem nosso convite, pelas valiosas contribuições a este trabalho, pela atenção e tempo.

À Beatriz Zero pela incansável ajuda e auxílio.

À Juliana, que pelas grandes surpresas que a vida nos reserva demonstrou muita generosidade e compreensão durante a finalização deste trabalho. A ela devo a chance de vivenciar a poesia inexplicável da vida...

Aos meus amigos...

“Agradecer os amigos que fiz

E que mantém a coragem de gostar de mim, apesar de mim...” (MARIA BETHANIA).

## RESUMO

Com esta pesquisa objetivou-se investigar as implicações das políticas públicas educacionais – estas compreendidas em um primeiro momento enquanto estratégias de manutenção e reprodução de uma determinada forma societária, a capitalista – na relação entre a escolaridade e as formas de contratação dos professores de matemática que atuam na educação básica no ensino fundamental II, região sudeste, a partir de análise dos microdados do censo disponibilizados pelo INEP nos anos de 2011, 2015 e 2020 visto que esses dados, além de serem oficiais, subsidiam as políticas públicas do país, e, portanto, permitem descrever sobre a realidade dos professores que estão atuando na rede de ensino básico. Tal premissa nos permite inferir sobre a descontinuidade das políticas vigentes. Para tanto, utilizou-se do software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS) para a composição do *corpus de dados*, permitindo a compilação das variáveis dos microdados do censo da educação básica, do *Input docente* de interesse, e a análise crítica pautou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético, que nos permitiu compreender os nexos causais e o movimento pelo qual essas políticas são implementadas, buscando-se desenvolver uma síntese entre a inseparabilidade dessas duas dimensões do real (a quantitativa e a qualitativa). Os dados sugerem que tanto as formas de contratação quanto a escolarização não atendem ao dispositivo legal conforme o disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo o qual a formação de docentes far-se-á em nível superior, corroborando com a crise da valorização da carreira destes profissionais.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, formação de professores, professores de matemática dos anos finais.



## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the implications of public educational policies - understood at first as strategies for the maintenance and reproduction of a certain societal form, the capitalist one - in the relationship between schooling and the forms of hiring mathematics teachers who work in basic education in elementary school II, Southeast region, based on the analysis of the census microdata made available by INEP in the years 2011, 2015 and 2020 since these data, in addition to being official, subsidize the country's public policies, and, therefore, allow us to describe the reality of teachers who are working in the basic education network. This premise allows us to infer about the discontinuity of current policies. To this end, the Statistical Package for the Social Science for Windows (SPSS) software was used to compile the corpus of data, allowing the compilation of variables from the microdata of the basic education census, the teacher input of interest, and the critical analysis was based on the theoretical and methodological assumptions of dialectical historical materialism, which allowed us to understand the causal links and the movement through which these policies are implemented, seeking to develop a synthesis between the inseparability of these two dimensions of reality (quantitative and qualitative). The statistic data suggest that both the forms of hiring and schooling do not meet the legal provision according to the provisions of article 62 of the Law of Guidelines and Bases of National Education, according to which the training of teachers will be done at a higher level, corroborating the crisis of the valorization of the career of these professionals.

**Keywords:** educational policies, teacher training, elementary school math teacher final years.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Nome e descrição da variável do censo da educação básica para os anos selecionados.	30
Quadro 2: Principais Programas de Formação de Professores entre 1999 a 2010.	37
Quadro 3: Referenciais Legais das Políticas de Formação e Valorização de Professores nos últimos anos da década de 1990 até 2020.	38

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos selecionados no banco de dados da SciELO	18
Tabela 2 – Trabalhos selecionados no banco do Portal de Periódicos da Capes.	19
Tabela 3 – Quantidade de professores de matemática no ensino fundamental II declarantes segundo o gênero.	57
Tabela 4 – Quantidade de professores de matemática no ensino fundamental II declarantes segundo a raça.	58
Tabela 5 – Quantidade de professores de matemática do ensino fundamental II em cada nível de escolaridade	59
Tabela 6 – Quantidade de professores de matemática em cada nível de escolaridade por tipo de contratação	60

## LISTA DE SIGLAS

CF - Constituição Federal  
BM - Banco Mundial  
BID - Banco Interamericano  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CP - Conselho Pleno  
CPC - Preliminar de Curso  
DEB - Diretoria de Educação Básica  
DPD - Plano de Desenvolvimento Profissional  
EAD - Educação a Distância  
EC - Emenda Constitucional  
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores.  
FASFIL - Fundações e Associações Sem Fins de Lucro  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas  
IES - Instituições de Ensino superior  
IGC - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MHD - Materialismo Histórico Dialético  
MP – Medida Provisória  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDPP - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE - Plano Nacional de Educação

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries iniciais do Ensino Fundamental

PRÓ-LICENCIATURA - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PT - Partido dos Trabalhadores

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

REE/SP - Formação Específica oferecido pela Rede Estadual de São Paulo

RP – Residência Pedagógica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SPSS - Statistical Package for the Social Science for Windows

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Sobre o contexto da proposição .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2</b>	<b>Revisão de Literatura .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO I. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO II. ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO III: O QUE DIZEM OS DADOS DO CENSO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA REGIÃO SUDESTE, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em algum momento definimos na nossa trajetória escolar que somos de “exatas” ou de “humanas”. Crente desta segregação, busquei uma formação nas exatas que me trouxe até às humanidades. Formado em química e matemática, ainda que licenciaturas, portanto dentro da área de educação, estudei textos relacionados ao marxismo, psicologia, política e ensino, mesmo que de forma muito conteudista, às ciências exatas. Compreendi que o ensino tecnicista é bom para nos tornar seres produtivos, todavia, minimamente críticos, ainda que o desenvolvimento da consciência crítica possa surgir de amplas experiências e fora do contexto formal de educação, contudo, apenas pelo intermédio da escola.

Não posso mais ser um ser social produtivo a nível das exigências atuais de produção e reprodução, torço pela mudança e foi com o marxismo que tive uma verdadeira experiência de desenvolver um determinado pensamento crítico, mas para além disto, entender que a mudança é possível e necessária. A capacidade de tornar-me outro ser social me trouxe até aqui. Ainda sou o mesmo sem poder sê-lo. Se não fosse pela verdadeira revolução de pensamento que pude construir seria mais um na multidão. Ainda sou, mas ter consciência disto, do que somos e do que podemos ser, nos permite ver possibilidades reais de lidar com as vicissitudes da vida, para o bem e para o mal.

Penso que nosso caminho tem a sua casualidade, mas há nele também “incidentes” provocados pela nossa consciência de forma intencional de modo a percorrê-lo a fim de atingir um ideal. Deste ideal não podemos fugir muito menos atingi-lo com exatidão, é preciso compreender que nos relacionamos com os outros sempre procurando neles algo já impingido em nós mesmos pelas gerações passadas, é nesta busca do que podemos ser o que fazemos. Não é apenas um ideal, mas uma perspectiva de que as coisas possam ser diferentes no intento de poder aproveitar melhor nosso tempo de vida.

Portanto, a escolha da temática deste trabalho atende interesses pessoais e objetivos. Os pessoais concernem à minha preocupação com a formação humana e sua central importância na educação quando se pensa em um outro modo de ser em uma nova sociabilidade. Os interesses objetivos atendem ao próprio programa de pós-graduação em Educação em Ciência e Matemática da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Araras, o qual foi fundamental na minha atual perspectiva de mundo, ajudou-me mediante a sua diversidade acolher as inúmeras formas de se estar neste mundo e perceber que

todas elas são únicas, mas se relacionam como se pudessem ser espelhos uns para os outros.

Enfim, o resultado deste trabalho é de certa forma uma continuidade da vida acadêmica dentro da sua formalidade, mas também, tratou-se de um auto desafio e de uma certa teimosia em insistir na busca deste ideal inalcançável, porém, algo que permitiu-me continuar em movimento e isto me basta.

A política é uma prática social cuja capacidade pode nos permitir colocar inúmeras perspectivas em movimento, mas, também de paralisá-las, de nos subjugar em relação a vontade de outros e por isso uma formação crítica deve ser alvo do processo educativo, desmistificar discursos e práticas que nos induz a normalizar condições de degradação e miserabilidades atuais é um dever ético se quisermos que as futuras gerações conquistem alguma dignidade em suas vidas. Considero que a relevância deste trabalho reside em pontuar reflexões pertinentes quando se tratar do tema formação de professores, políticas educacionais e a função do conhecimento científico na nossa sociedade e não vai além disso.

### **1.1 Sobre o contexto da proposição.**

O contexto é atual, pois discorre sobre a formulação das políticas educacionais nos anos de 1990, pós ditadura militar, às quais foram marcadas pelo regime de descentralização<sup>1</sup> para atender às demandas do período de redemocratização das instituições conforme os dispositivos legais da Constituição Federal (CF) de 1988 (FARIAS, 2012).

Segundo Farias (2012, p. 123) a CF de 1988 “[...] tentou promover no país uma maior distribuição das competências administrativas, dando maior autonomia aos entes federados na formulação de suas políticas fiscais e sociais”. Todavia, não se tratou de uma mudança regimentar ou administrativa, consistia em reorganizar o Estado para atender os interesses do mercado globalizado e das políticas encabeçadas pelas agências internacionais<sup>2</sup> (MICHELS, 2006).

Recentemente Silva e Soares (2018) ao analisarem documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre as “Políticas Nacionais de Formação de

<sup>1</sup> Regime de maior coparticipação entre as esferas de poder, de autonomia e, ainda que visasse maior participação popular nas tomadas de decisões da esfera pública, não resultou em uma gestão democrática participativa e deliberativa, pelo contrário, restringiu a participação popular e contribuiu para diminuir a capacidade do Estado em financiar suas políticas sociais, desta maneira, ampliou-se a parceria entre o público e privado (FARIAS, 2012).

<sup>2</sup> Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Interamericano (BID) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).



professores” de 2017 e a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 2015; defendem que sob a forma de financeirização e mercantilização da Educação às políticas foram implementadas via empréstimos e outros serviços que os países periféricos tomam do Banco Mundial (BM) para o desenvolvimento da agenda educacional.

A relação entre economia e educação não nega o caráter que a primeira exerce sobre a segunda e vice-versa. A descentralização iniciada na década de 1990 significou “desfinanciamento” por parte do Estado para com as políticas sociais necessárias aquele contexto. A lógica privatista passou a ser predominante e a balizar as reformas educacionais.

Nessa reestruturação, a educação ainda está associada à formação para o trabalho, isto é, em outros termos, orientada à busca pela “empregabilidade”, mas sua responsabilidade é de esfera individual e privada, é entendida como um investimento pessoal pelo qual o indivíduo deve desenvolver habilidades e competências requeridas à competitividade no mercado de trabalho (BIANCHETTI, 1999; GENTILI, 2005).

Numa sociedade que já não pode garantir as condições mínimas de sobrevivência para empregar sua massa trabalhadora, que recorre ao desemprego estrutural como método para a recuperação da acumulação capitalista (ANTUNES, 2001; 2020) preserve-se o fetiche pelo darwinismo social, na luta de todos contra todos, só o mais forte prevalecerá, cada qual é responsável pelo seu sucesso e fracasso. A escola é partícipe em integrar os indivíduos ao mercado, mas não caberá a ela a garantia para tal visto que em um mercado competitivo todos podem concorrer a uma vaga, mas nem todos encontrarão a oportunidade de fato (GENTILI, 2005).

Portanto, a intervenção de políticas educacionais como mecanismos de integração social não contribuiria para fomentar uma atividade econômica competitiva. Essa lógica não é unânime entre os teóricos neoliberais tal como nos mostra Bianchetti (1999), políticas sociais, de transferência de renda vinculadas à financeirização que permitam a reprodução e acumulação capitalista não são desprezadas.

Questiona-se, então, a quem serve as políticas educacionais em curso? Como o mecanismo político tem servido à classe trabalhadora? Aos professores? Aos que acessam e precisam do serviço público educacional?

Nosso interesse reside nas políticas de formação docente visto que, conforme nos aclara Antunes (2000; 2020) devido à “nova morfologia do trabalho” em todos os setores, inclusive no de serviços, a precarização e a degradação dos meios de sobrevivência são as regras imperativas que visam atender, e dar resposta, à crise do capitalismo atual. Um

novo tipo de força de trabalho e, por conseguinte, de formação, são requeridos para suprir as necessidades atuais de produção. Esta associação entre a formação de um tipo de trabalho com às condições materiais, objetivas, subjetivas e ideológicas de realização do trabalho importam pelos parâmetros que possam ser produzidos para avaliar a qualidade em educação (GATTI, 2009; BORGES; CECÍLIO, 2018).

Não obstante, é válido reiterar que as políticas educacionais subordinadas à lógica capitalista vigente compõem em parte as regras de funcionamento da economia, portanto, configuram-se mecanismos de controle da crise capitalista, tal como analisa Saviani (2005) às mediações entre trabalho, capitalismo e educação. Nesse sentido, é possível inferir sobre as limitações e desafios das políticas educacionais no campo de formação de professores, visto que tais políticas incidem sobre o trabalho docente a partir da avaliação da própria condição profissional e seus determinantes: remuneração; formação inicial e continuada; valorização, carreira e condições de trabalho (OLIVEIRA, 2013).

A avaliação dessa proposição acerca da categoria dos professores de matemática no ensino fundamental se justifica, em um primeiro momento, pelo lócus de pesquisa e, em um segundo momento, visto que às políticas públicas orientadas pela dinâmica do capitalismo neoliberal<sup>3</sup> impulsionaram as ofertas de cursos em licenciatura em matemática majoritariamente nas redes privadas, de forma aligeirada e de curta duração, delegando uma formação praticista em detrimento de uma sólida formação teórico-científica, ampliando a concorrência de tal forma que fez com que as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, confessionais e comunitárias suspendessem suas ofertas de cursos, como mostra estudo de Fiorentini (2008).

Essas ofertas são reflexos do déficit de professores nas áreas de ciências exatas e naturais (matemática, física, química e biologia) na primeira década dos anos de 1990. Em estudo publicado em 2007, por meio do relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio (BRASIL, 2007b), e conforme o trabalho de Araújo e Vianna (2011), a demanda de

<sup>3</sup> A definição do Neoliberalismo não é algo simples, o tratamento de sua conjuntura histórico-social exige densa análise crítico-contextual, não há consenso de conceitualização entre às análises do campo marxista (SAAD FILHO, 2015). Para efeito de considerações iniciais, nos referimos ao modo atual de reorganização do Capital pós crise da era de ouro capitalista (1970), “[...] baseia-se no poder do Estado para impor a hegemonia da finança globalizada em cada área da vida social, em particular a própria produção, sob o véu ideológico da não-intervenção; [...]” (SAAD FILHO, 2015, pg. 67).

Para Harvey (2013, p. 2), trata-se “em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.”

professores de matemática no ensino médio e no fundamental anos finais em 2002 somatizavam 106.304 professores e o número de licenciados entre 1990 e 2001 foi de 55.334.

Cabe ressaltar que o foco das políticas educacionais naquele contexto foi a expansão do ensino público nos moldes propostos pela reforma educacional como já previa a LDB (1996), neste caso, o desdobramento da descentralização foi o processo de municipalização conferindo aos municípios a responsabilidade fiscal sobre seu sistema de ensino (FARIAS, 2012). Por conseguinte, com mais alunos se formando no ensino fundamental, tal processo afetou a taxa de crescimento das matrículas do ensino médio, este a cargo dos estados, que por lei tem prioridade no oferecimento desta modalidade de ensino. Conforme Corti (2016), a taxa de crescimento dessas matrículas no estado de São Paulo saltou de 24,1 % em 1980 para 62,8% em 2003; a nível Brasil em 1991 as redes estaduais compreendiam 65,5% das matrículas atingindo seu maior número em 2004 com 9.169.357 alunos matriculados. Portanto, estes números elucidam sobre o déficit de professores no país e uma das ações para suprir a demanda foi com a expansão de cursos de formação a distância (EaD) amplamente oferecidos pelas redes privadas de ensino (ARAÚJO; VIANNA, 2011).

Ademais, às Políticas de Formação de Professores pós período de redemocratização assimilam as diretrizes das agências interacionais, BM, OCDE e afins, e exprimem o conteúdo político e ideológico da dinâmica neoliberal. Para Coelho (2017) que analisou as políticas de formação nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003 a 2016), principalmente o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tais políticas têm contribuído para a formação de “trabalhadores resilientes” por meio do processo de certificação em massa, em caráter emergencial com o propósito de expansão da mercantilização da Educação Pública.

Ao que concerne à subordinação da educação ao mercado, medidas como o PROUNI e FIES consistiram em estratégias para subfinanciamento das IES públicas, aligeiramento na formação docente, ampliação do setor privado de educação, concentração das matrículas por este setor, cursos de curta duração de qualidade duvidosa oferecidos à distância e endividamento dos estudantes da classe trabalhadora (COELHO, 2017).

A partir das considerações iniciais, temos como questão norteadora: O que nos aponta as reformas das políticas educacionais dos últimos 10 anos e o Censo da Educação

Básica, em relação a reestruturação profissional docente dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental?

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as implicações das políticas públicas educacionais – estas compreendidas em um primeiro momento enquanto estratégias de manutenção e reprodução de uma determinada forma societária, a capitalista – na relação entre a escolaridade e as formas de contratação dos professores de Matemática que atuam na Educação Básica no Ensino Fundamental II, região Sudeste, a partir de análise dos microdados do censo disponibilizados pelo INEP nos anos de 2011, 2015 e 2020.

Para isso, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear e caracterizar as políticas de formação de professores (carreira docente e de valorização profissional) para atuar na Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental.

- Traçar o perfil dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental da Região Sudeste, a partir dos microdados do Censo da Educação Básica no que se refere a: raça, gênero, escolaridade e tipo de contratação.

– Analisar a reestruturação profissional docente dos professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

## 1.2 Revisão de Literatura

Com essas problemáticas, inicialmente fizemos um levantamento a partir dos descritores que constam nas tabelas 1 e 2. Selecionou-se os trabalhos nas plataformas da SciELO (Scientific Electronic Library Online e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois, ambas plataformas reúnem publicações acadêmicas atuais, nacionais e estrangeiras, constituindo ferramentas para socialização e democratização do acesso à informação da produção de conhecimentos científicos. Focou-se naqueles trabalhos que se relacionavam com nossa temática e discutiam as mudanças da formação e do trabalho docente sob a égide neoliberal.

**Tabela 1.** Trabalhos selecionados no banco de dados da SciELO

<b>Descritores</b>	<b>Total</b>	<b>Temática</b>
<b>Neoliberalismo&amp; Formação de professores.</b>	02	01
<b>Neoliberalismo&amp; Carreira docente</b>	01	01
<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais</b>	11	07

<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais &amp; formação de professores</b>	01	01
<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais &amp; Censo</b>	0	0
<b>Políticas educacionais &amp; Censo</b>	06	02
<b>Total</b>	21	12

Fonte: Scientific Eletronic Library Online. Tabela adaptada de Lagassi (2020).

Para esses descritores e avaliando artigos revisados por pares nos últimos 20 anos, obtivemos o total de 21 trabalhos pesquisados e 12 relacionados a nossa temática, isto é, não somente constavam as palavras-chaves, mas se posicionam críticos à relação entre a formação profissional, políticas educacionais e neoliberalismo. Chamamos atenção para a escassez de trabalhos que utilizavam do censo e para investigar esses dados com as implicações do modelo neoliberal na formulação das políticas educacionais que em maior ou menor medida expressam parte dessa dinâmica, isto é, indicadores de como essas políticas operam no âmbito educacional. O mesmo pode ser observado na tabela 2.

**Tabela 02.** Trabalhos selecionados no banco do Portal de Periódicos da Capes.

<b>Descritores</b>	<b>Total</b>	<b>Temática</b>
<b>Neoliberalismo&amp; Formação de professores.</b>	87	8
<b>Neoliberalismo&amp; Carreira docente</b>	04	02
<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais</b>	136	13
<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais &amp; formação de professores</b>	34	05
<b>Neoliberalismo&amp; Políticas educacionais &amp; Censo</b>	02	1
<b>Políticas educacionais &amp; Censo</b>	96	02
<b>Total</b>	359	31

Fonte: Portal de Periódicos CAPES/MEC. Tabela adaptada de Lagassi (2020).

Observa-se na segunda tabela maior abrangência. Temos o total de 359 trabalhos e 31 relacionados a temática. Como referido anteriormente, nosso interesse está em trabalhos que se pautam no censo da educação básica e os trabalhos neste campo relacionados com o impacto do Neoliberalismo na proposição de políticas públicas não são representativos em quantidade – dos 380 trabalhos pesquisados, aqueles que utilizam dos dados do censo da educação básica e estão relacionados a temática representam 2,63% – ainda que tenha-se estudo sobre Neoliberalismo e educação, formação e trabalho, recorrer a esses dados torna-se pertinente pois, tal como defende Gatti (2004, p. 13)

[...] o uso das bases de dados existentes sobre educação é muito pequeno pela dificuldade dos educadores em lidar com dados demográficos e com medidas de um modo geral. Estudos que utilizam mensurações também são poucos. Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori*.

No âmbito da pesquisa, é sobre essa dificuldade em lidar com base de dados e não ficarmos pautados no argumento da autoridade que se intenta contribuir desenvolvendo uma análise crítica a partir do concreto. Os dados do censo, configuram base material e incidem sobre a realidade objetiva uma vez que as políticas públicas são orientadas por essas informações, tratando-se de uma expressão ideal da realidade objetiva. Ademais, como colocado por Michels (2006) é na dinâmica entre política educacional e cotidiano escolar que o espaço de formação é organizado e constituído, portanto, a necessidade de investigar as políticas educacionais é substancial tanto para propor medidas de mudanças quanto de manutenção e conservação.

Em relação aos trabalhos pesquisados, optou-se em discutir alguns que se aproximavam da nossa temática a fim de sinalizar a relevância da proposição e recolher elementos significativos para elaboração do que será discutido nos próximos capítulos. Neste item, o leitor não encontrará um estado da arte com todo o rigor prescrito, todavia, ao longo do trabalho encontrará diversos autores e argumentos que tornam a problemática central pertinente a sua discussão.

Ainda com diferentes objetivos e propostas analíticas, versam sobre o conteúdo, avanços e recuos das políticas educacionais desde o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), que marcaram o regime de descentralização balizado nas orientações internacionais de organizações até as mais recentes, de ampliação da terceirização que possibilita a contratação sem vínculo empregatício em amplos setores atendendo as demandas empresariais pela flexibilização e desmonte das leis trabalhistas, que reverbera na educação na máxima do “notório saber” e na proposição da Residência Pedagógica (de 2018) que prevê o trabalho voluntário (ALMEIDA; BUENO, 2016; SOARES; LOMBARDI, 2018).

Hypolito (2010) discute acerca do caráter regulador do Estado gerencialista que medeia os interesses internacionais em educação por meio das políticas educacionais das agências externas determinando o *modus operandi* do aparato escolar e sua força de trabalho conforme a lógica neoliberal, qual seja, suprimir o caráter social e político da educação e mercantilizá-la de forma que seja uma escolha e não um direito alienável.

No contexto mais recente Previtali e Fagiane (2022) discorrem sobre o impacto da indústria 4.0 na educação sobre a qual provocou mudanças nas relações do trabalho docente devido a trágica experiência que a pandemia do coronavírus impôs.

Melo e Rodrigues da Silva (2021) analisaram dados do Censo das Fundações e Associações Sem Fins de Lucro (FASFIL) produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em parceria com o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas no ano de 2005 vinculados a área da Educação e Pesquisa e constataram maior acesso dessas instituições ao orçamento público. Segundo esses autores, isso reflete no aprofundamento do projeto neoliberal no Brasil, visto que tais fundações e associações operam dentro e fora do Estado por meio de parcerias público-privado impactando na oferta do direito à educação e contribuindo para mercantilizar o espaço educacional.

Giroto (2019) tendo como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua estruturação, recorreu aos dados do censo escolar de 2017 sobre infraestrutura, formação docente, perfil socioeconômico dos estudantes e nos microdados disponíveis no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2015. O autor avalia que os dados apontam para a manutenção da desigualdade educacional e que a BNCC não configura um instrumento de enfrentamento dessas desigualdades, ao contrário, às perpetua.

Portanto, na síntese, esses estudos, convergem ao explicitar que as reformas neoliberais em educação consistiram em um sofisticado programa político e econômico que foi capaz de ampliar a mercantilização da educação, até então tida enquanto um direito universal, em mercadoria na forma de prestação de serviços. Em verdade, trata-se de

[...] um projeto histórico da classe burguesa em nível mundial, com suas variantes e particularidades em cada formação social, com vistas a reafirmar seu poder de classe e viabilizar a extração do lucro via aumento da exploração do trabalho e da natureza em níveis que julgávamos terem sido deixados no século XIX (MELO; RODRIGUES DA SILVA, 2021, p. 03).

A resultante é a intensificação das desigualdades educacionais e a desvalorização da carreira docente mesmo se considerarmos, após o primeiro decênio dos anos 2000 o contexto de ampliação da universidade pública. O conteúdo das políticas neoliberais significou não somente uma mudança institucional em relação à função escolar, mas também cultural e subjetiva, conformando os sujeitos à uma realidade inconteste e delegando-os a uma formação utilitarista e aligeirada (ALMEIDA; BUENO, 2016; SOARES; LOMBARDI, 2018).

Segue-se a estrutura do texto com a metodologia inicialmente visto que os pressupostos teóricos e metodológicos com os quais dialoguei justificam a interpretação dos dados e a análise.

No capítulo 1 discorre-se sobre o conteúdo ideológico e político das políticas educacionais e suas implicações na estruturação da formação docente do Brasil a partir das reformas neoliberais em educação.

No capítulo 2 aborda-se a formação dos professores de matemáticas, os aspectos formativos e as diretrizes que balizam essa formação.

No capítulo 3 discute-se sobre os dados do censo escolar em relação aos anos de 2011, 2015 e 2020 considerando um recorte das políticas implementadas nos últimos dez anos e observa-se o caráter conformador dessas políticas que, embora, façam avançar o conteúdo formativo alinha-se a uma perspectiva da formação em serviço e pouco contribuiu para consolidar a carreira docente dos professores. Neste caso, tratou-se especificamente dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental.

A título de considerações finais, argumenta-se que a formação requerida visa atender as demandas das propostas curriculares e para adequação da futura mão de obra; os currículos das competências e habilidades evocam tanto uma formação centrada em temas diversos do que no principal, neste caso os conhecimentos históricos e sistematizados. Avalia-se que o ensino de matemática se alinha não mais a uma formação de uma mão de obra requerida pela indústria, mas, aquela que está encaminhada para a expansão da informalidade.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O enfoque metodológico do materialismo histórico-dialético (MHD) pressupõe a compreensão das relações sociais estabelecidas por sujeitos históricos, ativos, que agem na e sobre a realidade concreta transformando-a e que, por conseguinte, são transformados pela dinâmica dessas relações. No que tange o processo educativo, podemos compreendê-lo como “[...] o ato de produzir, histórica e coletivamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens”, assim como nos elucidava Saviani (2011a, p. 53).

Essa necessidade do desenvolvimento social implica conhecer as múltiplas determinações que abarcam o fenômeno educativo, este não está desvinculado das condições históricas, políticas e culturais sob as quais se desenvolve, é expressão de uma sociedade, de determinadas relações e condições de trabalho que não são dadas *à priori*, mas resultam e se modificam em um campo de forças, de disputa de amplos interesses (sejam esses, do Estado, da sociedade civil, de Organizações Internacionais, dos trabalhadores da educação, de empresários do setor educacional, afins). Uma das faces do desenvolvimento de uma política pública educacional, como nos é apresentada por Bianchetti (1999), opera como instrumento para fazer avançar ou não tais interesses – ainda que não possa ser reduzida a tal funcionalidade.

Lançar mão desse enfoque, em um primeiro movimento, é recuperar as categorias que expressam a dinâmica da realidade social capitalista. Quais sejam, a de contradição, de totalidade, de reprodução, mediação, alienação e de hegemonia.

Cury (2000) disserta que tais categorias representam, no plano teórico, do desenvolvimento da pesquisa, instrumentos de análise e interpretação do fenômeno social, participam na análise, mas não se limitam a uma definição dada *à priori*, pois, configuram-se níveis de compreensão da dinâmica objetiva da realidade sob o modo de produção capitalista e atravessam os fenômenos sociais em maior ou menor grau de relação a depender das determinações que constituem ou não um determinado objeto de análise. Deste modo,

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. (CURY, 2000, p. 21).

Prossegue o autor reiterando o caráter relacional dessas categorias, as quais não são modelos representativos que se limitam a descrever o fenômeno estudado, elas expressam aquelas características que sem as quais o fenômeno não se consistiria enquanto tal, isto é, suas determinações, sejam elas históricas, políticas, jurídicas, culturais, da matéria, etc.

Trata-se do modo de ser e das relações que nos permitem compreender no plano teórico a dinâmica própria do que está sendo pesquisado. Em outras palavras, são as categorias que nos permitem apreender o movimento ideal do objeto real, tal como nos aclara Netto (2011).

Para Cury (2000, p. 21) as categorias são meios ou instrumentos para interpretar o real e não se limitam a aparência da coisa em si, o conhecimento tem lugar no tempo histórico, por isso, elas [as categorias] “[...] só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos”. Marx (2011) exemplifica:

O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que exista o capital, antes que existam os bancos, antes que exista o trabalho assalariado etc. A partir desse ponto de vista, portanto, pode ser dito que a categoria mais simples pode expressar relações dominantes de um todo ainda não desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo desenvolvido que já tinham existência histórica antes que o todo se desenvolvesse no sentido que é expresso em uma categoria mais concreta. Nesse caso, o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo. (MARX, 2011, p.80).

Como nos diz Netto (2011), Marx como um materialista buscou apreender o método científico que existe da necessidade humana de conhecer a sua realidade, de produzir sua vida social.

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se ‘pelo real, pelo concreto’, que aparecem como *dados*, pela análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, *se se quiser, o método*. (NETTO, 2011, p. 42, grifos do autor).

As categorias são históricas, estão no curso do desenvolvimento, as mais simples nos permitem sucessivas aproximações para nos aprofundarmos nas relações e nexos

causais do objeto que se estuda e, deste modo, elabora-se as categorias concretas, àquelas que nos explicam a dinâmica do objeto, sua lógica e suas características. Isto é, mediadas pelo processo de abstração que nos permite reconstruir idealmente o objeto que existe no real, sua concretude agora no plano do pensamento, do conhecimento teórico.

Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer “as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”. E o que são “categorias”, das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” – ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). (NETTO, 2011, p. 46).

É nesta efetiva condição sob a qual a ciência se desenvolve, que é possível conhecer a realidade, conquistamos essa capacidade do ponto de vista orgânico e social. O MHD, portanto, é método científico pois nos permite uma análise do ponto de vista histórico a partir do que existe (concreto) percorrendo uma dinâmica que é dialética. É um método investigativo de exposição e avaliação crítica que permite explorar o caráter concreto da realidade por meio do pensamento teórico em função do mundo material produzido pelo conjunto das forças produtivas (intelectuais, culturais, materiais e sociais) dos homens, ou seja, o estado de coisas que estão dadas é herdado das gerações passadas e passíveis de mudança, a contradição imanente resulta dessa tensão, entre os conflitos e os interesses de classes dos sujeitos históricos. Ademais,

[...] implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo a realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 2000, p. 13).

As categorias com as quais Marx opera são aquelas, em seu tempo e percorridas por ele, para explicar a dinâmica da sociedade capitalista (CURY, 2000; NETTO 2011). Partimos da compreensão que elas atravessam os dias atuais com o acúmulo histórico e

incidem nas relações, pois, nossa sociedade opera sob a lógica capitalista. De forma sucinta, ancorados em Cury (2000), essas categorias podem ser descritas:

A de contradição expressa a tensão entre os amplos interesses de classe que permeiam a realidade social; o movimento do real é contraditório, seus fenômenos exprimem tal contradição pois são produtos dessa forma social; se a realidade social não se manifesta de forma contraditória seria impossível os avanços tecnológicos e científicos, as mudanças nos regimes políticos, a cultura humana seria sempre a mesma; a contradição é o elemento que impulsiona a realidade para sua transformação e o que nos permite transformar o estado de coisas atuais mediante a correlação de força empregada pela capacidade humana de produzir suas condições de vida pela base material disposta.

A categoria de totalidade não se refere ao conjunto de partes articuladas de um dado fenômeno (NETTO, 2011); trata-se da dinâmica que contém múltiplas relações que determinam as propriedades e a lógica interna do que se está pesquisando ou estudando; é uma totalidade aberta pois está sujeita a história, as condições estruturantes do real. Assim,

*A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 2000, p. 27, grifos do autor).*

Eis a necessidade da mediação, tais processos relacionam-se por uma relativa dependência, eixos em comum que dão sustentação a síntese explicativa que só pode ser expressa quando no processo de abstração essas mediações são percorridas e dão os elementos necessários a compreensão do fenômeno estudado. O próprio pesquisador se engendra ao processo de pesquisa visto que enquanto sujeito da ação relaciona-se com o objeto de estudo. Trata-se de uma categoria *sine qua non* ao processo educativo, nos aponta Cury (2000),

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as idéias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica por que a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas idéias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma idéia anterior que move a ação. Finda esta última, novas idéias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como,

sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso entre as idéias e a ação. (CURY, 2000, p. 28).

A categoria de reprodução faz jus ao próprio *modus operandi* do sistema capitalista. Seus elementos conservadores e de resistência confluem na categoria de reprodução dada a sua perpetuação mediante a exploração do trabalho vivo apropriado pelas classes dominantes que contam com um acervo ideológico, tecnológico e militar capaz de manter o *status quo*. Cabe ressaltar, que esta categoria é *sine qua non* a manutenção da sociabilidade como um todo, reproduzimos nossa vida cotidiana sob uma determinada forma societária, e sem a possibilidade de reprodução a vida seria impossível. O que difere na sociedade capitalistas são as formas pelas quais a vida social se desenvolve, especificamente, nessa, a relação entre capital e trabalho é imperativa.

Ademais, como já nos advertiu Marx (2017, p. 113) em O Capital, “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como ‘uma enorme coleção de mercadorias’”, ou seja, no capitalismo tudo é mercantilizável. Por conseguinte,

[...] a reprodução das relações sociais constitutivas do capitalismo, ou seja, a capacidade de o capitalismo se manter, dá-se no processo de acumulação do capital e se espalha por todo o espaço social, mercantizando todo o espaço atingido. (CURY, 2000, p. 39).

A categoria de hegemonia refere-se a Gramsci<sup>4</sup>, mas não deixa de estar situada à teoria marxiana. Trata-se dos meios ou instrumentos não estritamente econômico, mas da ordem ideológica e cultural, pelos quais a dominação de uma classe sobre a outra se dá. Em à “A ideologia Alemã”, Marx e Engels polemizam com os titulares do “socialismo verdadeiro” (Feuerbach, Bauer e Stirner) e elaboram a crítica aos seus preceitos teóricos, rompendo com o idealismo hegeliano (NETTO, 2020). É desta obra a máxima:

*As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem*

<sup>4</sup> Antônio Gramsci (1891 a 1937) foi um filósofo marxista, jornalista, crítico literário, linguista, historiador, revolucionário socialista e político italiano (SEMERARO, 2021).

*a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.* (MARX; ENGELS, 2007, p. 47, grifos nossos).

Para Cury (2000, p. 46)

As transformações ideológicas rebatem, sobre as relações econômicas, através das instituições sociais em geral e na própria consciência social das classes. Por isso, a formação ideológica não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como a atividade política no próprio movimento dessas classes.

Em resposta a atividade política ideológica (coerção de sua hegemonia) das classes dominantes e seus instrumentos de dominação no plano das ideias e da cultura que os dominados precisam instrumentalizar-se para combater a ideologia dominante. Ainda que no entendimento de Marx, segundo Netto (2020), a ideologia dominante faz falsear a realidade, cabe, aos dominados, desmistificá-la para assim exercerem a atividade política de emancipação dos subalternos. Para nós, os instrumentos jurídicos que dão legalidade a manutenção do sistema capitalista são produtos da esfera ideológica e, portanto, compõem no âmbito político educacional a categoria de hegemonia.

As categorias com as quais trabalha-se expressam a dinâmica do nosso objeto de estudo e cabe ao movimento teórico de análise captar as novas determinações que nos explicam o *modus operandi* sob o qual nos debruçamos. Para a análise das políticas educacionais em formação de professores, alia-se com Bianchetti (1999, p. 88) que as considera enquanto “[...] estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver determinado modelo social”.

Devemos, então, delimitar as diferenças e a inter-relação que há entre “políticas em educação” e “políticas para a educação”. A primeira depende de um contexto histórico e político determinado, das relações estabelecidas entre as frações dominantes em disputa desse espaço de poder que visam estabelecer os “[...] objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas” (BIANCHETTI, 1999, p. 93).

Em relação às “políticas para educação” configuram como partícipes das políticas sociais “que se refletem nas características e funções propostas” e tendem a conformar a estrutura do sistema educativo a fim de corresponder às exigências do modelo social

(BIANCHETTI, 1999, p. 94). A inter-relação se dá na dependência entre ambas como instrumentos políticos de controle e gerenciamento dos interesses que disputam não somente o quadro educacional mais geral, mas também que as movimentam a fim de atender o regime de acumulação flexível por via do financiamento e da descentralização no contexto neoliberal (modelo vigente) (BIANCHETTI, 1999).

Por conseguinte, compreende-se que as políticas educacionais exprimem relações de poder da sociedade num dado tempo histórico marcado pelas determinações sociais, econômicas e políticas (BIANCHETTI, 1999). Partimos desse pressuposto no desenvolvimento da pesquisa que realizamos, buscando a unidade de análise entre a dimensão quantitativa e qualitativa da referida proposta.

Nessa direção, os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético se mostram profícuos para a avaliação crítica dos dados, uma vez que as visões empiristas se limitam a descrever um determinado fenômeno social sem se aprofundarem nos nexos que existem entre as contradições e o próprio desenvolvimento, neste caso, das políticas públicas (FERRARO, 2012).

O esforço foi no sentido de produzir uma abordagem que dê continuidade e complementaridade entre os aspectos quantitativos e qualitativos, buscou compreender os nexos causais, os sujeitos que lhes são próprios e o movimento pelo qual essas políticas são implementadas às quais, por conseguinte, refletem em ações práticas; percorreu-se a síntese entre a inseparabilidade dessas duas dimensões do real (FERRARO, 2012).

Para atender aos objetivos do projeto, optou-se pela pesquisa exploratória, a partir de dados quantitativos, por meio da análise dos microdados do censo da educação básica disponibilizados pelo INEP, pois compreende-se que estes dados além de serem os oficiais subsidiam as políticas públicas do país, e descrevem com riqueza a realidade dos professores que estão atuando na rede de ensino básico do país.

Assim, a etapa inicial de composição do *corpus* de dados foi realizada pela extração dos mesmos utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS) que permitiu a compilação das variáveis do *Input docente* de interesse do banco do censo da educação básica, descritas a seguir, previamente selecionadas para atender aos objetivos do estudo.

**Quadro 1:** Nome e descrição das variáveis do censo da educação básica para os anos selecionados.

Nome da variável	Descrição
TP_SEXO	Sexo
TP_COR_RACA	Cor/raça
TP_ESCOLARIDADE	Maior nível de Escolaridade concluída
IN_LICENCIATURA_1, IN_LICENCIATURA_2, IN_LICENCIATURA_3	Possui Licenciatura no curso 1, 2 ou 3 respectivamente
TP_TIPO_CONTRATACAO	Situação Funcional/Regime de contratação/Tipo de Vínculo (Apenas para Profissional Escolar de escola pública)
IN_DISC_MATEMATICA,	Áreas do conhecimento/Componentes curriculares – Matemática
TP_ETAPA_ENSINO	Etapa de ensino da turma

Fonte: Dicionário de variáveis do censo da educação básica 2019.

As variáveis IN\_DISC\_MATEMATICA e TP\_ETAPA\_ENSINO foram utilizadas como filtro para que o quantitativo das demais variáveis representassem os números referentes apenas estes professores que são nosso objeto de análise.

Após a obtenção dos dados a partir do software SPSS, a etapa de organização foi realizada por meio de tabelas pautadas nos cadernos de instrução e dicionário de variáveis do censo escolar onde podem ser encontradas as informações e definições de todas as variáveis contidas nos bancos de dados.

Espera-se com a exposição deste trabalho que tenhamos demonstrado as articulações entre a proposição de uma política pública em educação e a dinâmica societária atual, de modo a contribuir para melhor compreensão do que enfrentamos, naquilo que define as ações educativas, o trabalho do educador e por sua vez, define o pensamento hegemônico atual.

Em verdade, como exposto por Bianchetti (1999, p. 114): “O papel hegemônico do pensamento neoliberal fundamenta-se nas condições da realidade que lhe dão sustento”; e as políticas sociais de um modo geral corroboram para instrumentalizar esse papel.



### **3 CAPÍTULO I – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE NEOLIBERALISMO**

Em países<sup>5</sup> que o Estado de bem-estar social (1950-1970) imperava, o capitalismo desempenhou papel central na elaboração das políticas educacionais, na captação de recursos financeiros, bem como na distribuição dos mesmos para suprir os investimentos. Conforme Gentili (2005), a escola correspondia à teoria do capital humano que legitimava as políticas educacionais enquanto mecanismos de integração do sujeito à atividade produtiva, a vista de atender um cenário de maior estabilidade econômica que apostava no crescimento da renda individual por meio das políticas de pleno emprego, o que levaria a um melhor desenvolvimento individual e, conseqüentemente, social.

No pós-guerra, a partir da década de 1970 a promessa integradora da escola se esvai com as mudanças estruturais causadas pelo tensionamento da crise capitalista (GENTILI, 2005). Em suma, da década de 1980 até a atualidade o Neoliberalismo conquista um corpo teórico e prático substancial, isto é: “Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo a sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1995, p. 22).

Sua racionalidade, portanto, para Laval e Dardot (2016, p. 191) radica no “[...] conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais” de modo a atingir sua máxima operacionalidade e eficiência por intermédio da concorrência generalizada.

Saad Filho (2015) discute o Neoliberalismo a partir de algumas abordagens do campo marxista e nos informa que este objeto é tratado ora como um conjunto de ideias políticas e práticas institucionais, ora como um momento da luta de classes ou como um sistema de acumulação capitalista.

Enquanto uma ideia, o Neoliberalismo nos é apresentado não apenas pela sua estrutura ideológica, como uma resposta para reorganização do sistema capitalista, mas para convencer a classe trabalhadora de que a intervenção estatal, o período de direitos plenos, são inviáveis para manter seus empregos, promovendo, portanto, uma falsa

<sup>5</sup> Países nórdicos e Europa Central. Não diz respeito ao Brasil, aqui, na década de 1970, em plena ditadura militar, o movimento foi de consolidação do capital monopolista e a desestruturação das organizações políticas da classe trabalhadora a fim de estabelecer a autocracia burguesa (MACIEL, 2015).

dicotomia entre Estado e mercado. Para o desenvolvimento econômico ao mercado tudo! Ao Estado, sua mínima função enquanto provedor dos direitos e serviços sociais.

Desta maneira as instituições se reorganizaram a partir do ideário de estado mínimo (SAAD FILHO, 2015), o que resultou na responsabilização do trabalhador em se manter empregado mesmo em condições de desemprego estrutural, além de todo o sucateamento pelo qual o serviço público passa a fim de expandir o setor de serviços da iniciativa privada, tais como: convênios médicos, escolas particulares, previdências privadas, privatização de empresas públicas, etc.

Este é o estofado ideal político que sustenta o Neoliberalismo enquanto uma ideia ou uma “nova razão” (LAVAL; DARDOT, 2016). As práticas institucionais operacionalizadas por esta razão ou por esta nova lógica não mudam o caráter de classe Estado muito menos seu papel, trata-se da dinâmica própria do capitalismo; compõem organicamente a natureza desse sistema. Asseguradas suas condições ideológicas, tais práticas não podem ser mudadas apenas no campo institucional, jurídico ou legislativo. Não se trata de uma formalidade, reside aí a fragilidade desta concepção, é necessário considerarmos o que tenciona as práticas e tal ideologia, e a resposta está na luta de classes.

Obviamente mudanças políticas institucionais ocorrem por meio de práticas, consensos e deliberações por aqueles que estão à frente do comando da máquina pública, do mercado financeiro, no campo de desenvolvimento das políticas sociais. Todavia a movimentação institucional não é um projeto ou a resultante de um movimento desinteressado, trata-se de um instrumento para manter os interesses das classes dirigentes.

Análises marxistas também têm demonstrado que as reformas neoliberais são geralmente implementadas através de um processo com dois estágios (Fine & Saad Filho, 2014). A primeira fase (de transição ou de choque) do Neoliberalismo requer a forte intervenção do Estado para conter os trabalhadores e a esquerda organizada, promover a integração transnacional do capital nacional e impor o novo quadro institucional. A segunda fase (do Neoliberalismo maduro) se concentra na estabilização das relações sociais impostas no período anterior, na consolidação do controle do setor financeiro sobre a alocação de recursos, no gerenciamento pelo Estado da nova modalidade de integração internacional da produção, e na introdução de políticas sociais especificamente neoliberais tanto para gerenciar as privações criadas pelo neoliberalismo, como para reconstituir os sujeitos sociais em linhas neoliberais. (SAAD FILHO, 2015, p. 63).

Compete às forças dirigentes expandir o modo de produção em todas as esferas da vida social, sejam elas objetivas ou subjetivas, por tratar de uma sociedade atomizada, centrada no individualismo extremado, que converte tudo em mercadoria, também faz de seus trabalhadores capital em potencial, portanto, nos convence e nos faz normalizar a dinâmica atual, a degradação das relações como um todo e toda a miserabilidade presente; perdas de direitos trabalhistas, serviços essenciais (saúde, educação, transporte, etc.) são privatizados, o colapso ambiental, a prevalência do trabalho informal ou análogo a escravidão, controle dos corpos, enfim, trata-se do aporte estrutural que sustenta o Capital na sua existência atual, a Neoliberal.

Desta forma, não é um conjunto de políticas e práticas institucionais que poderiam ser dissolvidas por reformas ditas progressistas, pela letra da lei e pela vontade dos justos. Ainda que tenha seu corpo jurídico, estatal e institucional, o Neoliberalismo é um movimento histórico, produto e produtor da realidade contemporânea, desmembra-se da luta de classes ou, como bem coloca Gouvêia (2020), é a ofensiva das classes dominantes sobre às classes trabalhadoras:

Como processo histórico – e para além dos projetos políticos-intelectuais que o fundamentaram no plano teórico –, o Neoliberalismo e estende desde a década de 1980 até hoje [...] e constitui a forma do modo de produção capitalista – imperialista – a partir da necessidade de flexibilização da produção, do recurso ao capital fictício como elemento central no processo de acumulação e do aprofundamento da expropriação e mercantilização em todos os âmbitos da reprodução da vida. Politicamente, a reconfiguração sobre estes traços é possível pois se trata de uma *ofensiva* da classe dominante sobre a classe trabalhadora e os povos do mundo (GOUVÊIA, 2020, pp. 24-25, grifos da autora).

Para Galvão (2008) o conceito de Neoliberalismo possui lacunas dentro da bibliografia analisada pela autora à época. Parte do pressuposto segundo o qual o Neoliberalismo compõe no campo da luta de classes uma ofensiva das classes dominantes sobre as classes dominadas, tal como Gouvêia (2020). No bojo desse conflito, a dinâmica neoliberal assume formas diversas tanto nos países de economia central quanto na periferia do sistema capitalista. A vista disso, tal ofensiva configura no plano político o projeto pelo qual as burguesias fazem avançar os seus interesses o que reverbera na forma do Estado, nas relações das classes sociais e no âmbito das políticas nacionais e internacionais.

Com base em Gérard Duménil e Dominique Lévy (2006, p.17), Galvão (2008, p. 152) nos elucida que “O objetivo da ordem neoliberal é, acima de tudo, político: trata-se

de promover ‘a restauração da renda e do patrimônio das frações superiores das classes dominantes’”. A dimensão política do Neoliberalismo não foi uma substituição gradativa ao modelo de estado de bem-estar social; foi em um primeiro momento uma resposta aos limites do modelo econômico precedente, em segundo, sua dinâmica garantiria a expansão do Capital à custa de intensa exploração do trabalho com flexibilização das leis trabalhistas e a transformação dos direitos universais, como saúde e educação, em serviços privados; causando uma mudança de ordem social e cultural (GALVÃO, 2008; SAAD FILHO, 2015).

Esse processo no que concerne ao contexto da América Latina culminou em um consenso entre as elites da periferia do sistema capitalista:

Diversos mecanismos produziram esse consenso, com destaque para o papel dos intelectuais e da mídia. No caso específico da América Latina, a pressão econômica e ideológica das agências multilaterais, associada à crise da dívida, forjou um novo consenso das elites latino-americanas em torno do neoliberalismo. Os limites do modelo de desenvolvimento anterior também contribuíram para a implantação do neoliberalismo, [...]. (GALVÃO, 2008, p. 152).

Todavia, tais práticas não pairam no ar, são sustentadas e implementadas por agentes subordinados às camadas dominantes. À luz dos pressupostos marxistas, o Estado tem seu caráter de classe, portanto, os interesses representados são das classes que compõem o Estado na figura de seus representantes.

Para que a propriedade e sua concentração sejam garantidas, para a exploração de terras demarcadas, para que leis trabalhistas sejam desmanteladas, para que o projeto educacional em vigor produza uma mão de obra desesperada e sem perspectiva de futuro, é necessário um Estado atuante, que seja interventor e que opere para garantir as altas taxas de juros, de lucro e a circulação do capital, bem como, sua expansão. “Longe de ser fraco, o Estado neoliberal tem uma preferência por uma modalidade de governo forte, via ordem executiva e decisão judicial mais do que pelo processo decisório democrático e parlamentar” (GALVÃO, 2008, p. 155).

Em consonância com Saad Filho (2015), situar a luta de classes e o processo histórico do desenvolvimento neoliberal é deixar claro que não se trata de um “projeto conspiracionista” da classe dominante sobre os dominados, não há espaço para tal ingenuidade ou alucinação. A materialidade desse processo encontra-se na mudança qualitativa e quantitativa do regime de acumulação capitalista que não encontrava nos

moldes anteriores sua capacidade de expansão e predominância. Para Saad Filho (2015, p. 15) “[...] a financeirização é a característica que define a acumulação sob o neoliberalismo, e que ela tem impulsionado a reestruturação da economia global desde a década de 1970”.

O domínio, portanto, das classes dirigentes e toda a reestruturação do processo de acumulação e circulação do capital assume na forma neoliberal a primazia do capital financeiro, especulativo. As grandes corporações definem esse processo, pois, conquistaram autonomia e influência política e detêm um poder estatal que faz com que seus interesses de classe avancem em todos os setores sociais. Mas, como bem pontua Saad Filho (2015, p. 67), é limítrofe a concepção segundo a qual o Neoliberalismo signifique por um lado a diminuição do Estado e por outro a expansão e domínio do mercado globalizado, “[...] baseia-se no poder do Estado para impor a hegemonia da finança globalizada em cada área da vida social, em particular a própria produção, sob o véu ideológico da não-intervenção”.

Compartilhamos da concepção, segundo a qual, o Neoliberalismo é o modo de ser da acumulação capitalista atual e, no âmbito da luta de classes, é a ofensiva das classes dominadoras, do Capital, contra os trabalhadores a fim de garantir seu domínio e expansão. Como mencionado é de difícil conceituação e qualquer simplificação pode levar a erros crassos. Nos limitamos a contextualizar a dinâmica pela qual as políticas educacionais foram implementadas no Brasil após década de 1990 (BIANCHETTI, 1999).

Assim, conforme Saviani (2005, p. 23), as políticas neoliberais em educação têm sua inspiração no modelo toyotista, caracterizado pela flexibilização e atomização do seu processo produtivo, diversificando a organização das escolas, o trabalho pedagógico, bem como, as formas de investimentos sob o imperativo em “[...] atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio”.

A relação entre economia e educação não se deu em uma rota linear ou ascendente, colidiu em um método de desenvolvimento estruturado na desigualdade social e educacional ainda que sustentasse o crescimento econômico.

Durante a segunda metade do século XX, o país foi a economia mais dinâmica do planeta, apresentando significativos índices de crescimento no volume de riquezas acumuladas, situação que conviveu com também espetaculares índices de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social da grande maioria do povo brasileiro. (GENTILI, 2005, pp. 56-57).

Portanto, há uma mudança no conteúdo dessa relação vista a “desintegração da promessa integradora” devido à “progressiva privatização da função econômica atribuída à escola” o que reafirma a posição do Estado em terceirizar sua responsabilidade em relação à manutenção dos serviços educacionais (GENTILI, 2005, p. 51). Nessa reestruturação, a educação ainda está associada à formação para o trabalho, o discurso sobre a empregabilidade exercerá forte influência no campo educacional legitimando, conforme Gentili (2005, p. 52), “[...] um novo senso comum sobre o trabalho, sobre educação, sobre emprego e sobre a própria individualidade”

Barreto (2015) analisa a política educacional a partir de dois estudos dirigidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre as condições de formação dos professores no Brasil destacando os cursos de Pedagogia. Todavia, a análise dos dados com os quais a autora se embasou nos alerta para uma política educacional direcionada pelos interesses do setor privado em educação.

A expansão das matrículas nos cursos de formação de professores, em especial, no primeiro nível de ensino (fundamental I) decorreu em detrimento dos cursos presenciais favorecendo os cursos de formação a distância. Entre 2001 e 2011 as matrículas a distância saltam de 0,6% para 31,6% e nos cursos de pedagogia de 29,3% para 65,7% (BARRETO, 2015).

No âmbito das licenciaturas, nesse período, a formação de professores volta-se para a titulação em nível superior dadas às reformas da LDB (1996)<sup>6</sup> e em 2007 para ampliar o acesso aos cursos de formação em nível superior, o REUNI (Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) é criado por meio do decreto 6096/2007<sup>a</sup> e, em 2009, a criação do PARFOR voltado para a formação continuada e em serviço de professores conjuntamente para regularizar a titulação em nível superior para aqueles de formação em nível normal em ensino médio.

Percebe-se, em relação ao PARFOR que a concentração de matrículas no âmbito da Universidade significou um avanço, pois demarca uma concepção de formação alinhada ao âmbito universitário, ainda que heterogênea, mas, cujos esforços foram de superar a concepção da racionalidade técnica e instrumental da profissão (MIZUKAMI, 2005).

<sup>6</sup> Trata-se do cumprimento do dispositivo da LDB/1996 em seu artigo 62 conjuntamente com meta 15 do PNE.

Conforme expõe Nepomuceno (2020) embasado pelo Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), exigiu-se das IES o conceito preliminar de curso (CPC) de nível 3 ou superior para abertura de turmas pelo PARFOR, redimensionando a oferta do programa para as IES com melhor desempenho nas avaliações. Ademais, no âmbito universitário o programa se configurou instrumento e objeto de pesquisa cujas “[...] ações foram um espaço de produção de conhecimento científico e inovação educacional e, principalmente, uma estratégia de atualização e preparação de atualização e preparação de professores da Educação Básica” (NEPOMUCENO, 2020, p. 330).

Todavia, cabe considerar os limites da formação em serviço nos moldes adotados pelas políticas públicas brasileiras, avalia Barreto (2015) que

A formação de professores em serviço torna-se um empreendimento que compromete grande soma de recursos e que tem assumido tais proporções que é oportuno perguntar quem, de fato, estaria dela se beneficiando e que repercussões tem o acúmulo de certificados que ela produz, além das pequenas promoções que pode proporcionar na carreira docente de estados e municípios (BARRETO, 2015, p. 695).

Nesse sentido que Strobel Neto (2017) discute as políticas educacionais de formação de professores, pois estas assumem a forma instrumental para direcionar a formação de uma determinada força de trabalho que se adeque as suas novas condições que surgem da flexibilização e precarização das suas relações.

No intento de mapear os programas de formação de professores, a partir de Coelho (2017) organizamos no quadro 2 os principais Programas de Formação de Professores.

**Quadro 2.** Principais Programas de Formação de Professores entre 1999 a 2010.

<b>Programas de Formação</b>	<b>Ano de criação</b>
Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).	1999
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).	2001
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil).	2005
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura)	2005
Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência);	2006
Programa de Formação Continuada de Professores das Séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)	2007

Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP);	2007
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)	2009
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	2010

Fonte: Elaborado com base nos dados de COELHO (2017).

No quadro 3 apresentamos os referencias legais das Políticas de Formação e Valorização de Professores.

**Quadro 3.** Referenciais Legais das Políticas de Formação e Valorização de Professores nos últimos anos da década de 1990 até 2020.

<b>Políticas de formação</b>	<b>Referenciais Legais</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb);	Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.
Institutos Superiores de Educação;	Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.
Plano Nacional de Educação (PNE);	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena;	Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.
Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;	Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;	Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação;	Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito	Portaria CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009.



da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);	
Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica;	Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.
Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;	Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011.
Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (PNE 2014-2024);	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;	Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.
Diretrizes e Bases da Educação Nacional;	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Altera as Leis nos 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC);	Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 – Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017.
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;	Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.	Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

As Políticas de Formação de Professores pós período de redemocratização foram desenvolvidas com base nas diretrizes das agências interacionais, tais como BM, OCDE e afins, de modo a atender, em um primeiro momento, a expansão do ensino fundamental na primeira década dos anos 1990 e, posteriormente, para atender as exigências de reestruturação da mão de obra da classe docente, da funcionalidade própria do serviço público, que ficaria marcada pela retração de concursos públicos e planos de carreiras engessados à titulação e na formação em serviço, e na forma de convênio para a expansão do ensino público superior também pela via do financiamento de matrículas (ANTONIO; CECÍLIO, 2010; VALLE, 2010; BARRETO, 2015).

A problemática da descontinuidade das políticas educacionais está alinhada à concepção da formação em serviço, visto que, como bem coloca Barreto (2015), tais políticas possuem um caráter regressivo, desenvolvidas de forma emergencial mediante formação aligeirada voltada para a população com carências nas áreas social e cultural, majoritariamente feminina e mantidas na condição de subalternidade.

Ademais,

Como a profissionalização almejada na perspectiva das políticas docentes tem como pressuposto que as habilidades adquiridas para o exercício da profissão estão sujeitas a contínuas transformações, sendo previsível seu desaparecimento e substituição, fica mais fácil entender por que os inúmeros programas de formação docente tendem a desaparecer uma vez alterados os contextos políticos em que se inserem. (BARRETO, 2015, p. 698).

Conjuntamente a isso somam-se os cortes orçamentários<sup>7</sup> e as mudanças legais – tal como a reforma do ensino médio conforme Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que coloca em cena novamente a contratação de profissionais com “notório saber”, sem qualificação pedagógica para exercício da função docente –, justificam o não

<sup>7</sup> A título de exemplo, em relação ao PARFOR, segundo Nepomuceno (2020), a fase de maior investimento no programa foi entre 2011 e 2015, cerca de R\$ 858 milhões, o corte em 2016 em comparação a 2015 foi de aproximadamente R\$ 26,9 milhões, a implicação desse contingenciamento refletiu-se na redução de oferta de matrícula após 2016.

cumprimento das metas, não se cumprem e figuram mecanismo de controle da crise capitalista (SAVIANI, 2005) enquanto forma “[...] de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares” (MAZZEU, 2011, p. 161), a fim de atender as exigências dos organismos internacionais “[...] a partir da noção de formação ao longo da vida e da retórica da qualidade da ‘educação para todos’, que funcionam como instrumentos de legitimação das ações relativas às práticas formais da democracia restrita” (COELHO, 2017, p. 244).

Como observado por Bianchetti (1999) as políticas sociais e, portanto, educacionais, configuram os instrumentos de legitimação e de desenvolvimento de um determinado modelo social. Deste modo, carregam as contradições do modelo social vigente e exprimem, em sua dinâmica, os meios para serem superadas.

No próximo capítulo discutiremos as implicações das políticas no que concerne a valorização da carreira docente com ênfase nos professores de matemática no ensino fundamental II.

#### **4 CAPÍTULO II – ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

O conceito de profissionalização docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade da prática de ensino e desenvolvimento profissional, com o desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensino, e com os objetivos a serem alcançados e desenvolvidos no exercício da profissão (GARCÍA, 2009; CONTRERAS, 2012). Ao traduzir a forma como o professor concebe e vive o trabalho docente, são definidas três dimensões nesta perspectiva: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

Para Contreras (2012), a profissão docente não pode ser analisada fora das dimensões sociopolíticas, uma vez que a educação escolar é estimada por sua importância cultural e social. A pesquisa bibliográfica e documental realizada por Pereira (2012) sobre a formação do professor de matemática, traz reflexões sobre a necessidade da qualificação docente, treinamento, resgate do profissionalismo e o desenvolvimento de políticas de profissionalização do professor diante da desvalorização e precariedade da formação para profissão docente na educação básica.

Ponte (2005) e Gatti et al. (2011) mostram que os planos de estudo da licenciatura em matemática não articulam conhecimentos técnico-científicos e pedagógico, revelando a dicotomia entre matemática acadêmica e a escolar. García (2009) afirma que a formação de professores é uma área do conhecimento, propostas de pesquisa teóricas e práticas, que no campo da didática e a organização escolar permitem o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos.

Os professores, em seu processo de aprendizagem profissional, passam por diferentes etapas e momentos permeados pela complexidade do ato de ensinar. A desvalorização da teoria e do culto à prática resultou, na matemática, em um movimento pendular que produziu na formação inicial dos professores uma excessiva inclinação para o que era considerado “prática”.

Trindade (2020) defende que é o modelo do professor como interlocutor qualificado, e não o modelo do professor como facilitador, que deveria servir como referência para uma redefinição do trabalho docente. As razões para tal abordagem são justificadas pelas implicações das ações imediatas na reconfiguração de projetos de formação inicial de professores e em um processo de construção de um *ethos* profissional.

A licenciatura em matemática é baseada em estudos históricos, educacionais e socioculturais de diferentes povos e, o uso da interculturalidade como base mobilizadora para o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, garante alguns elementos fundamentais de uma educação matemática sólida. Sua importância nos círculos da educação matemática é primordial na medida em que carrega um valor real para os aspectos culturais das sociedades humanas, e seu potencial pedagógico emerge como uma proposta metodológica que destaca as diferenças de espaço e tempo, ressaltando a relação entre cultura, matemática e educação. Sugere a necessidade de questionamento e de renovação permanente, capaz de corrigir falhas e enfrentar os novos desafios que surgem na forma de pesquisa e estudo das realidades da prática (GARCIA BLANCO, 2005).

Ao focar no que significa ser um professor hoje e enfrentar os obstáculos da construção histórico-político-social da profissão docente, são identificados múltiplos fatores na constituição da formação docente e na representação que o professor tem de sua profissão neste momento.

Assim, a formação de um professor de matemática com postura de pesquisador, a crítica e a ética são concebidas como uma condição prévia para a prática profissional que, sob as exigências da práxis, busca quebrar a ideia mecânica entre teoria, prática e história como dimensões padronizadas em sua formação, o que também pode subsidiar o surgimento de uma ação profissional vinculada à defesa dos direitos sociais na garantia da cidadania e da democracia.

Uma sólida formação teórico-prática, capacitar e apoiar os professores no desenvolvimento de suas carreiras para resolver os problemas urgentes da prática profissional, precisa-se de tempo e condições adequadas de trabalho para este fim. Existe, portanto, lacunas entre a formação de professores no âmbito universitário e a prática da sala de aula no ensino fundamental, entre outras dicotomias que cercam o debate. O desenvolvimento e aprovação da BNCC<sup>8</sup> resulta de um processo que impôs um currículo homogêneo em uma lógica centralizadora e dissociada das demandas de treinamento e das realidades locais no complexo e desigual sistema educacional brasileiro.

Uma das críticas que normalmente se faz à formação de professores é a distância entre formação inicial e prática docente (LIMA; PIMENTA, 2004). Os professores reclamam que a formação acadêmica não é suficiente para assumir a prática pedagógica em sala de aula porque, na frente de um grupo de alunos, eles não se sentem preparados

<sup>8</sup> Aprovada, porém, os imbróglios que persistem em relação a base colocam em pauta novamente a pertinência de sua reformulação.

ou não veem correspondência entre o que foi estudado e a prática (NÓVOA, 2009; KLEIN, 2009).

Em decorrência desse processo, esses profissionais ficam impossibilitados de atuar como transformadores do ambiente em que atuam (ZEICHNER, 2008; 2013). Essa crítica é evidenciada também por Diniz-Pereira (2011), quando mostra que na elaboração da LDB (Lei nº 9.394 / 96), os artigos 61 e 65 destacam a necessidade de formação que reúna a prática e a teoria. Concomitantemente, fica claro que existe uma preocupação nos cursos de formação de professores por ter disciplinas que discutam a necessidade de que o professor é um transformador social, mas nem sempre fornece a oportunidade de experiência.

Certamente com a redemocratização do Brasil no final da década de 1980 e começo dos anos 1990 marcou o cenário nacional de um grande otimismo vistos os anos criminosos e devastadores da ditadura civil-militar nos setores sociais do país. Com a educação brasileira não seria diferente, novos ventos sopraram para a expansão do ensino público brasileiro, uma nova ordem econômica era anunciada, novas perspectivas foram criadas e a barriga da população fora sustentada por uma nova esperança.

Em relação a reforma educacional, ao que se refere a formação de professores, com a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996) institui-se que para atuar na educação básica o profissional deve ter ensino superior em curso de licenciatura, conforme o disposto no artigo 62 subscrito

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, temos ainda o projeto de lei nº 8.035/2010 que foi em 2014 transformado na lei nº 13.005 que dispõem sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), trazendo, entre outras, as seguintes metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (...)

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (...)

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

Notadamente a meta 15 que previa o ano de 2015 como prazo para que os professores da educação básica possuíssem formação em nível superior já não foi atendida, demonstrando o não cumprimento da meta, ainda, após seis anos. Outrossim, ao analisar, por meio dos microdados do censo da educação básica de 2019, o curso de nível superior que os professores que lecionam matemática no segundo ciclo do Ensino Fundamental são formados, observa-se que em média os que possuem Licenciatura em Matemática como primeiro, segundo ou terceiro curso não chegam ao índice de 75% no país.

Para Da Silva Felipe, Cunha e De Brito (2021) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica comparando o contexto histórico-político e seus agentes, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação de 2002 (CNE/CP n° 1/2002) e de 2019 (a CNE/CP n° 2/2019) de forma a identificar rupturas e continuidades, dissertam que ambas são políticas educacionais neoliberais de caráter gerencialista e constituem a reestruturação no âmbito curricular e político como resposta à crise do modo de produção capitalista.

Especificamente para os cursos de graduação em matemática destaca-se o parecer do CNE/CES 1.302/2001 ainda centrado no tradicional modelo 3 + 1 balizado pela concepção do currículo centrado nas habilidades e competências e que requeria uma formação mais técnica, prima-se os conteúdos matemáticos e os pedagógicos ficavam a cargo da formação em serviço nos anos finais de graduação em período de estágio.

Ainda com Da Silva Felipe, Cunha e De Brito (2021), o modelo gerencial se desenvolve no Brasil a partir da década de 1990 para atender as demandas da globalização, amplia-se no governo de Fernando Henrique Cardoso e torna-se a racionalidade técnico-política dominante caracterizando as políticas implementadas naquele contexto. Nesse sentido,

A reforma do Estado empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) marcou o reordenamento das funções do Estado e da gestão pública para superar, na visão de seus defensores, a crise do próprio Estado e atender às novas exigências do processo de globalização da economia. Era necessário então redefinir a área de atuação do Estado, de modo a torná-lo mais eficiente no cumprimento das suas funções. (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 130).

Redefinir a atuação do Estado, significava, portanto, reduzir seu tamanho, sua responsabilidade com os gastos públicos, transformá-lo em um dispositivo de gerenciamento dos serviços públicos e não, necessariamente, de provimento de tais serviços, eis a janela da terceirização, da ampliação das parcerias público-privadas e da contenção dos investimentos com os serviços sociais. O Estado deveria obter o máximo de eficiência com o menor dispêndio financeiro possível. Desta forma, tal modelo pauta-se na “[...] responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31 citado por DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 130). Tais diretrizes possuem continuidades em seu núcleo central, isto é, definem-se instrumentos da política neoliberal de modo a atender às demandas da mercantilização global, todavia, suas rupturas residem na forma, em seus mecanismos de implementação.

As diretrizes de 2002 ampliaram a mercantilização da educação, expressa no crescimento exponencial de vagas na modalidade a distância, a qual estavam pautadas por regime descentralizado de maior autonomia e flexibilização, priorizando os institutos de formação superior em detrimento das Universidades públicas e dos cursos tradicionais de formação, como os de pedagogia (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021).

Estas diretrizes são revisadas a partir de 2012 e concluídas em 2015, resultando na Resolução CNE/CP nº 2/2015, marcada pela descontinuidade das propostas. Destacam os autores:

Entre as características mais importantes das Diretrizes de 2015 podemos destacar a busca da superação, em sua estrutura e conteúdo, da dicotomia existente entre a formação inicial e continuada, formação e condições de trabalho, remuneração e carreira, indicando referenciais para uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, apontando, também, perspectivas consistentes no campo da formação dos professores na defesa de uma formação unitária. Além desses aspectos, reconhece a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades da educação, como



atividades pedagógicas dos profissionais do Magistério. (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 138).

A intencionalidade era superar as dicotomias na formação em relação àquelas de 2002 no que se referia a formação pedagógica e específica, teoria e prática, formação inicial e continuada, etc.

As políticas de formação de professores de matemática segundo Fioretini (2008) foram marcada pelas dicotomias entre teoria e prática, saber específico e pedagógico, ainda que até os anos 2000 o avanço consistia na superação da concepção da racionalidade técnica (modelo 3 + 1) foram insuficientes para elevar a formação ao nível de formação específica com a qualidade pedagógica requerida ao ensino de matemática. A forma reducionista de integração entre teoria e prática nega a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, difundindo uma perspectiva do conhecimento restrito ao saber-fazer, marcado pela ausência de processos reflexivos e críticos na formação de professores.

Reflexão sobre o compromisso social como questão de educar para uma justiça social foi defendida por Zeichner (2008). Ser um educador com uma perspectiva de justiça social significa estar atento à realidade do aluno e da comunidade na qual a escola está inserida, estar comprometido com a sua função, buscando promover uma mudança social no ambiente em que atua, entendendo que existem múltiplas visões de mundo e, por fim, saber lidar com a diversidade de seus alunos e colegas de classe.

No âmbito da política pública, a propositura de 2002 estava alinhada com a perspectiva da formação unitária no âmbito universitário visto que dos onze membros da Comissão Bicameral nove vinculavam-se com a Universidade Pública (DA SILVA FELIPE, CUNHA; DE BRITO, 2021). Todavia, o contexto histórico e político não é homogêneo, na Educação tem mudanças cruciais em termos de organização e funcionamento, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular e a mudança de governo entre 2015 e 2018 são fatores a serem considerados primários.

A díade golpista Temer-Bolsonaro significou um aprofundamento das políticas neoliberais e maior ofensiva contra a classe trabalhadora (DA SILVA; BARBOSA, 2020) e o movimento em torno da Base a partir de 2015, bem como sua elaboração, foi essencialmente empresarial (CAETANO, 2020; DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021).

Da Silva Felipe, Cunha e De Brito (2021), prosseguem:

Em torno da Base se ergueu um sistema de governança de grande envergadura coordenado pela organização Todos pela Educação, que reúne um conjunto de outras organizações sociais criadas a partir dos anos 2000, em sua maioria, sob o mote da valorização da participação do “público não-estatal” na definição das políticas educacionais. Entre as organizações mais influentes se destacam: 1) Cátedras não universitárias (Cátedra Instituto Ayrton Senna, Cátedra Instituto Unibanco); 2) Fundações (Fundação Lemman, Fundação SM, Fundação Itaú Social) Institutos (Instituto Natura, Instituto C&A, Oi Futuro) e Centros de excelência (Centro de Excelência e Inovação em Política – CEIPE/FGV, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC). (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 139).

Esse movimento fez prevalecer os interesses do campo empresarial na Educação visando transformar a Educação Pública em um vasto setor de serviços privados de educação. Alinhado a isso, a reforma do ensino médio, precisamente na mudança do artigo 62 da LDB, vincula os currículos de formação docente à BNCC, oportunamente com a reconfiguração do CNE em 2018, na qual dos 24 membros, 9 representavam o setor privado. Com isso, muda-se a dinâmica, de uma política cuja estrutura era gerencialista descentralizada para uma centralizada, diminuindo com isso a autonomia das Universidades públicas em relação a formação docente.

Essas mudanças, de acordo com os autores, ampliaram a intervenção do Estado, pois, na correlação de força, trata-se de construir a hegemonia, a disputa teórico-ideológica.

As Diretrizes de 2019 ampliaram o poder de intervenção do Estado nas instituições formadoras pelo caráter mais prescritivo que descritivo que o texto assumiu. De fato, o texto se configura mais como currículo que diretriz, se a tomarmos como “linhas gerais que orientam um projeto”, conforme definição do Dicionário Michaelis. Diretrizes definem finalidades orientações, princípios e objetivos que devem se converter em projetos institucionais específicos nos mais diversos contextos educativos. Hegemonizar soluções e resultados foi a tônica da Comissão que elaborou as Diretrizes (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 141).

Percebe-se que a principal diferença entre a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a CNE/CP nº 2/2019, em seu aspecto político, foi a reconfiguração do regime de implementação, isto é, da descentralização para a centralização. O regime de centralização sempre é mais impositivo e visa mudanças estruturais para além das

técnicas, o interesse em 2019 era, e ainda é, fazer avançar a cultura e a concepção empresarial de educação. Dessa forma, o impacto da centralização incide primeiramente na gestão, impossibilitando uma gestão democrática por conta de seu caráter homogeneizador e verticalizado.

A centralização generaliza soluções e imprime menor capacidade de gestão democrática ao nível local. Por outro lado, quanto mais centralizadas são as decisões menos as instituições públicas podem cumprir a sua função pública de defesa e promoção da cidadania para todos (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 141).

No que se refere às atribuições de um professor, sua formação, suas competências técnicas e políticas, os autores enfatizam que com as diretrizes de 2019 o lócus da formação tornou-se uma questão secundária, requerendo um profissional que seja mais um cuidador da aprendizagem e organizador do espaço escolar limitado a sua formação técnica sem senso crítico e que domine o mínimo de conhecimentos teóricos visto que “o saber fazer” tem primado em relação ao conhecimento mais elaborado e crítico. Ou seja, uma mão de obra que questione o mínimo – e se possível que não questione sua posição social – e que seja eficiente para desempenhar suas atribuições diárias. Em relação ao exposto, os autores salientam:

Esse predomínio de conhecimentos próprios do trabalho responde ao apelo de inovação do mercado que requer controle sobre as competências escolares e sobre a performance dos sistemas educativos em testes nacionais e internacionais. A avaliação dessa performance pressupõe uma base global de conhecimentos que permita comparar resultados, e é por meio destes mecanismos que se pretende forjar a nova força de trabalho necessária à elevação das taxas de crescimento econômico (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 146).

Deste modo, as diretrizes de 2019 configuram-se um instrumento de atualização das políticas iniciadas em 2002 de modo a aprofundar o projeto neoliberal, o que significa, ainda que em linhas gerais, “menos autonomia e mais controle, menos heterogeneidade e mais homogeneidade, mais conhecimento útil e menos conhecimento crítico” (DA SILVA FELIPE; CUNHA; DE BRITO, 2021, p. 147), a fim de produzir uma força de trabalho mais barata e adequada às exigências desse mercado educacional.

Quanto à relevância social da formação de professores de matemática, é inevitável resgatar Bishop (1991) para quem o currículo deve enfatizar a matemática como um fenômeno cultural que pode ser uma rica fonte de explicações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado. Este recurso deve ser incorporado aos currículos do ensino fundamental e superior, instituições que fornecem acesso erudito dos conhecimentos sistematizados e, conseqüentemente, garantir a apropriação do conhecimento produzido historicamente e elaborado no conteúdo da cultura popular. O desafio a ser enfrentado na formação e desempenho do ensino refere-se à ênfase que tem sido dada às aplicações práticas da matemática em detrimento das investigações matemáticas.

Em suas obras, Bishop (1991) enfatiza que um currículo deve ter uma concepção relativamente ampla e elementar, em vez de ser limitada e detalhada. O currículo escolar, que autoriza ou não permite, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui, não deve ser concebido fora da interação dialógica entre escola e vida. Sobre o campo da formação de professores, deve incorporar tópicos atuais e desafiadores para prática pedagógica.

No contexto escolar, requer uma construção coletiva para enfrentar os desafios apresentados pela diversidade cultural, ou seja, com foco na diferença e interação entre culturas permitindo a construção da identidade dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Práticas curriculares, suas relações, seus significados, bem como, as novas condições de formação e desempenho de professores apresentam desafios para transformar a prática educativa.

Diante de tal cenário, uma possível estratégia para contornar esses problemas é a criação de espaços de formação híbridos, promovendo o diálogo entre os professores que atuam na educação básica e superior para uma melhor formação de alunos de graduação (ZEICHNER, 2010). No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015 trouxe grandes mudanças na dinâmica dos estágios curriculares de formação de professores, afirmando que é necessário expandir a carga de trabalhos relacionados aos cursos de graduação.

Segundo Zeichner (2010; 2013), o diálogo aproxima as universidades da realidade das escolas e promove uma relação mais democrática entre as partes, uma vez que valoriza o conhecimento produzido em ambos, contribuindo para uma maior articulação entre a prática e a teoria, permitindo inclusive a incorporação de novos elementos ao currículo de formação de professores adotado na academia. Para treinar novos professores de forma mais democrática, Zeichner (2013) afirma que é necessário valorizar o conhecimento da comunidade nos locais onde esses professores irão trabalhar.

Em relação a valorização da carreira docente, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) no Capítulo III, Seção I, artigo 206, que estabelece os princípios nos quais o ensino será efetivado, apontava em sua redação inicial do parágrafo V a

[...] valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988).

Este parágrafo foi inicialmente modificado pela Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998, a qual retirou a frase “assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União” e posteriormente, em 2006 por meio da EC nº 53 ficou dada a redação “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”, sendo incluído então o parágrafo VIII que dispõe: “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” por meio desta mesma EC.

Silva (2013) discute esta questão apontando, além da ausência de um plano de carreira e as barreiras para a consolidação deste, as implicações da modificação deste artigo dado pela EC de 2006, pois a partir dela as instituições não públicas ficam desobrigadas a estabelecer planos de carreira para os profissionais da educação.

Outro aspecto destacado refere-se aos planos de carreira, incluindo incentivo na participação de cursos de formação continuada, como também pelos cursos de formação inicial de professores – estimulando o ingresso nas licenciaturas. Nesse sentido, a portaria normativa nº 09 em consonância com os princípios e objetivos do decreto nº 6.755, ambos de 2009 (posteriormente revogado pelo decreto nº 8.752 de 2016), institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com ações encaminhadas pela CAPES<sup>9</sup> que tem como objetivo oferecer curso de educação superior para os professores das redes públicas do país que não possuem formação inicial ou específica na área de atuação.

Oliveira (2013) ao analisar as principais políticas de valorização, tais como a da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional e a do PARFOR, ademais, os dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” que contou com apoio do

<sup>9</sup> Todas as informações sobre o PARFOR podem ser obtidas em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-1>

Ministério da Educação em parceria com um conjunto de oito grupos de pesquisa<sup>10</sup>, constata que existe uma crise de valorização docente que pode ser atribuída à centralidade de formulação de tais políticas pelos organismos internacionais, cuja ênfase na formação profissional, de forma continuada e em serviço, balizada nas orientações do Plano de Desenvolvimento Profissional (DPD), tem sustentado o entendimento segundo o qual, à melhoria em qualidade educacional é determinada tão somente, pela qualificação profissional docente.

A questão a saber é que, a ênfase de tais políticas na formação, segundo a autora supramencionada, acabou por relegar os fatores sociais e estruturais que condicionam problemas históricos no campo educacional e que afetam a qualidade em educação para além da formação profissional em si. Com isso, delegou-se aos professores a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso escolar, bem como pela sua própria formação.

Essas políticas apelam para o desempenho do corpo docente: o professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema medido em geral pelo desempenho dos alunos. Ao fazerem essa defesa em um contexto marcado por condições desiguais e pouco propícias à realização profissional, os argumentos acabam por traduzir-se em retórica que obscurece (ou nega) as contradições próprias das relações de trabalho presentes no ambiente escolar e terminam por depositar sobre os ombros dos docentes a responsabilidade pelos resultados escolares (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

Vislumbrando a questão da valorização, plano de carreira e piso salarial para os professores nota-se a descontinuidade das políticas públicas, tais como a do PARFOR no que tange o cumprimento do dispositivo da LDB/1996 em seu artigo 62 conjuntamente com meta 15 do PNE, pois parece-nos que esta política não se fez eficaz estando em curso a mais de dez anos. Podemos citar seu caráter provisório e emergencial como fator, mas não é a dimensão técnica que justifica isso e sim a estrutural.

Saviani (2021, p. 269) aponta que no Brasil, além da ausência de um sistema de educação a questão da descontinuidade é fortemente observada nas políticas educacionais e recomenda que é preciso

[...] formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o

<sup>10</sup> De acordo com a autora, tratam-se: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRN, NEDESC/UFG, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC.

caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído.

Neste cenário, não podemos discordar de Bianchetti (1999) ao alertar que por meio do modelo neoliberal as políticas educacionais atendem aos interesses de uma política mais ampla de mercado eficiente, de financeirização da esfera educacional, à qual o Brasil está totalmente imerso. O caráter formal e legalista de uma política pública é importante numa sociedade, pois organiza as ideias e legitima ações para fazer avançar determinados interesses, que podem refletir o avanço para a classe trabalhadora ou recuo de seus direitos plenos, quando a política funciona como instrumento de coerção ou como instrumento de consentimento (CURY, 2000) a fim de manter as condições necessárias de manutenção do *status quo*.

Não obstante, as influências das organizações internacionais, selam a hegemonia do centro capitalista. A participação da UNESCO, como agente da elaboração e legitimação das políticas que orientam a educação de países periféricos a fim de atender os interesses dos centros capitalistas, direcionando uma política de consenso para a manutenção da dependência econômica dessas periferias; busca criar consensos e dar direcionamentos genéricos que não abordam de frente a contradição capital-trabalho. E, ao não problematizar esta relação, compreende que os problemas inerentes sobre a educação são responsáveis pela baixa competitividade, pelo atraso no desenvolvimento da produção científica e tecnológica e pelo déficit de inovação, deslocando o problema de caráter estrutural para uma questão de gestão educacional (BORBA; DE ANDRADE, 2017).

A manutenção da crise educacional serve a um determinado modo de organização da vida social, legitima uma estrutura de poder e de manutenção das classes dirigentes enquanto exploradoras dos recursos, sejam eles naturais, humanos ou simbólicos. Seu caráter neoliberal mesmo que reforce e sustente a mercantilização do conhecimento científico de modo a difundir uma concepção conservadora, focada na transmissão de conteúdos e na instrumentalidade do ensino, deve vir a atender uma sociedade incapaz de garantir as condições mínimas de emprego e renda, ampliando a competição no mercado informal e restringindo o acesso ao mercado intelectual (ARAÚJO, 2022).

Como observa Gentili (2005, p. 55), essa lógica é contrária ao direito à educação, pois, “[...] na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as

opções que melhor o capacitem a competir”. Isto é, o restringe a liberdade formal e, portanto, não cabem mais esforços à universalização do ensino.

No que tange a formação e profissionalização docente, que envolve uma dimensão epistemológica (natureza do conhecimento envolvido) e uma dimensão política, essas políticas subsidiam a construção da identidade profissional dos professores, essencial para o estatuto de profissionalização docente. Para compreender a profissão docente, é necessário levar em consideração os valores, normas, discursos, princípios internalizados pelos sujeitos em toda a sua trajetória de vida e, também, a forma como as externalizam, transformando-os em atos. Junto com os valores e princípios, é preciso considerar também as politizações subjetivas, os meios de ganhos de produção e potência que compõem o ensino e as formas de organização da prática docente.



### **5 CAPÍTULO III: O QUE DIZEM OS DADOS DO CENSO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS DA REGIÃO SUDESTE: ANÁLISE E DISCUSSÃO.**

Quando se trata de formação de professores é preciso ter em mente quais são os meios que estruturam a dinâmica de preparação desta força de trabalho. Aponta-se o nível formal, dentro das instituições de ensino superior sejam elas privadas ou públicas, de formação em serviço e continuada sendo ofertada por estas instituições ou pelas secretarias de educação, seu aspecto legal, visto que, este direciona normativas que vão servir de base para adequação dos instrumentos de formação. Não se descarta que no processo formativo há outros fatores a serem considerados, estes de origem moral, religioso, cultural e étnico. Todavia, limita-se neste trabalho a análise aos aspectos legais, de estruturação jurídico-política das propostas que serviram de base para a discussão apresentada.

Para tanto, aqui, a título de exemplificação, cabe lembrar a pesquisa realizada por Silva (2015) ao analisar as bases teóricas e políticas do projeto pedagógico do Curso de Formação Específica oferecido pela Rede Estadual de São Paulo (REE/SP) na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP). O referido trabalho objetivou investigar as concepções de currículo, educação, professor, concepções pedagógicas, perfil do docente em cada modelo de formação de professores e as medidas adotadas pelo governo do Estado de São Paulo nos últimos 30 anos, avaliando, portanto, como se configurou estrategicamente a formação de professores no Estado de São Paulo.

A autora supramencionada concluiu que o modelo das competências embasa as orientações e diretrizes legais na formação de professores no Estado de São Paulo, atribuindo aos professores o encargo da culpabilização do processo de ensino-aprendizagem para justificar os baixos índices educacionais uma vez que este modelo prevalente atesta aos alunos as competências básicas e habilidades específicas capazes de atender as metas estabelecidas. Em suas palavras nos esclarece que,

[...] às noções de competências, autoridade legitimada por um conhecimento específico e também se refere à experiência prática (neopragmatismo), aludindo às noções de eficácia e eficiência que garantem um 'bom' profissional. Por fim, ficou evidenciado no processo de pesquisa que o governo paulista, ao eleger o modelo de (re)certificação, está tratando o ensino na esfera da competência técnica dos professores, significando que todos os resultados das avaliações

cairão como responsabilidade individual deles. Portanto, os principais pressupostos epistemológicos relacionados com as teorias educacionais estão ancorados nos princípios da lógica da racionalidade técnica e pragmática. (SILVA, 2015, p. vii).

Essa política de metas adotada pela agenda política vigente preconiza pela formação técnica do professor em detrimento de sua formação teórica e intelectual que, de um lado, tem fomentado novas pesquisas, propostas curriculares, diretrizes e prospecções políticas para a reformulação dos programas de formação de professores; e, de outro, tem contribuído para flexibilizar o trabalho do professor e, no que compete ao ensino básico, o subjaz a um regime intermitente.

Para Saviani (2011b), nessa lógica “neoprodutivista”, que em seu estofo teórico prima pela adaptação dos indivíduos às novas exigências e demandas do processo produtivo econômico-social vigente, o professor é tido como mero executor de conceitos e atividades e os educandos utilizam desse conhecimento para fins mais imediatos e práticos, isto é, de forma superficial e pouco apreende das conquistas humanas e do quanto isso infere no desenvolvimento humano.

Na mesma direção, Martins (2010) aponta para o esvaziamento da formação de professores, isto é, o ‘desinstrumentaliza’ já que a lógica dessas diretrizes perpassa pela prática na tradução de uma formação técnica e pragmática situada nos lemas ‘aprender fazer’, ‘aprender a aprender’. Desse modo, o professor deixa de ser aquele que disponibiliza o acesso à linguagem e simbologia científica e passa a ser o professor facilitador da aprendizagem, da execução do plano de metas e da reprodução do modelo social vigente com uma formação adequada às exigências sociais, ao mercado de trabalho, ou seja, uma prática que contribui para “[...] o desenvolvimento de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”, tal como é apontado por Saviani (2011b, p. 437).

Portanto, pensando nesta dinâmica e o quanto a política educacional do estado de São Paulo nos parece atender os propósitos das agências multilaterais, do capital financeiro, a partir do censo da educação básica nosso *corpus* de dados compreende os professores de matemática do ensino fundamental II da região Sudeste do nosso país. Os anos escolhidos referem-se a 2011, 2015 e 2020 por se tratar de um recorte de uma quadra histórica de movimentação política e aprofundamento das políticas neoliberais<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Em 2011 com a lei n. 12.513 estabeleceu-se a criação do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e

Ademais, no que é próprio do interesse do nosso programa de pós-graduação, no intento de buscar a compreensão de como as políticas públicas no contexto de neoliberalismo impactam na formação dos professores de matemática – visto que tal programa é um alinhamento das políticas educacionais vigentes no nosso país – e refletir sobre essa temática, nos dá chaves de compreensão da crítica sobre a própria prática social, seja ela de reprodução ou na busca de transformação da sociedade atual.

Em um primeiro momento da análise discorreremos sobre os dados de forma descritiva-quantitativa; em um segundo momento, aliado aos pressupostos teórico-metodológicos, na busca de compreender o que tais dados revelam sobre as condições de formação e profissionalização desses trabalhadores da educação.

A noção de gênero conforme organizado pelo banco de dados ainda é restritiva e baseada na concepção binária do sexo (masculino/feminino). Todavia, não é de estranhar a característica predominante do corpo docente ser composto por aqueles ou aquelas que se declararam do sexo feminino. A categoria profissional é hegemonicamente feminina, em 2011 dos 189.377 profissionais 35% deles declaram sexo masculino e 65% do sexo feminino; em 2015 dos 87.271, 63% do sexo feminino e em 2020, dos 86.778 a porcentagem foi de 59%, conforme ilustra a tabela 3, a seguir:

**Tabela 03.** Quantidade de professores de matemática no ensino fundamental II declarantes segundo o gênero.

	<b>2011</b>	<b>2015</b>	<b>2020</b>
<b>Masculino</b>	66615	31963	35684
<b>Feminino</b>	122762	55308	51094
<b>Total</b>	189377	87271	86778

Fonte: Compilado pelo autor com base nos microdados do INEP dos anos 2011, 2015 e 2020.

Poderíamos chamar atenção para diminuição ao longo desses anos desta categoria profissional, se compararmos 2011 com 2015 tivemos uma queda de 53,92%; o que se manteve sem grande variação em 2020. Podemos cogitar a aposentadoria destes profissionais, migração para outros níveis de ensino ou cargo administrativo, mortes, etc.; todavia, não é prudente desconsiderar a baixa atratividade da carreira docente como um

Emprego (Pronatec); em 2012 a lei de cotas raciais, a movimentação em torno da BNCC e o golpe institucional que culminou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff; com Temer a dissolução do CNE e mudanças cruciais na elaboração da base comum, instituindo-a como um projeto empresarial; a MP 746/16 com a Reforma do EM e, posteriormente o governo fascistóide de Bolsonaro caracterizado, no âmbito educacional, pela disputa ideológica e a militarização do espaço escolar, ademais, a intensificação nos cortes orçamentários das IES públicas (DE MORAES; DOS SANTOS; DE PAIVA, 2021).

dos fatores determinantes, às condições de trabalho no setor público, tipos de contratação, fechamento de salas, escolas, dentre outros fatores.

Tais números suscitam este debate para as relações de classe e raça. Em relação a raça declarada, nota-se de uma categoria hegemonicamente branca, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 04.** Quantidade de professores de matemática no ensino fundamental II declarantes segundo a raça.

	2011	2015	2020
Não declarada	41842	4524	6533
Branca	111440	71526	66146
Preta	8178	2921	3755
Parda	25698	7189	9401
Amarela	2065	1054	906
Indígena	154	57	37

Fonte: Compilado pelo autor com base nos microdados do INEP dos anos 2011, 2015 e 2020.

Negros e pardos totalizam 18% dos declarantes em 2011, 11% em 2015 e 15% em 2020; indígenas somatizam menos de 0,1% no triênio referido, tais dados sugerem que não há uma mudança significativa em relação à classe e gênero. Uma categoria essencialmente feminina, branca, todavia, não privilegiada, a ascensão cultural e social desta categoria é conquistada por aqueles e aquelas que pertencem às classes desfavorecidas socialmente, às camadas mais pobres, nada de diferente do que já fora avaliado por Gatti (2010; 2013) e Vaillant (2006) quando analisaram o contexto do Brasil e da América Latina, respectivamente, em um período de maior demanda causada pela expansão do ensino como um todo, e fomento das políticas públicas para melhoria da qualidade em educação.

Na primeira década dos anos 2000 o perfil dos professores eram àqueles que conquistavam maior mobilidade social pelos estudos e, posteriormente, devido às políticas de acesso e permanência ao ensino superior, provinham de lares cujos pais muitas vezes não possuíam o ensino fundamental completo.

Nessa direção, um dos fatores fundamentais para avaliar a formação e as relações de trabalho dos professores é o da escolaridade, pois, deriva desse processo de ampliação do ensino público a partir dos anos 1990 e da reconstrução da democratização das instituições públicas brasileiras. Em relação a essa escolaridade, conforme a próxima tabela podemos averiguar avanço na formação do nível médio normal para o superior.

**Tabela 05.** Quantidade de professores de matemática do ensino fundamental II em cada nível de escolaridade.

	2011	2015	2020
Fundamental incompleto	12	16	
Fundamental completo	54	2	4
Ensino Médio completo	2564	3866	668
Superior completo	185381	83387	86106

Fonte: Compilado pelo autor com base nos microdados do INEP dos anos 2011, 2015 e 2020.

Considerando o nível médio, percebemos que tivemos um aumento de 50,78% daqueles que em 2015 atuavam na educação em relação a 2011; em 2020 este comparativo é de uma queda de 73,95% em relação a 2011 e de 82,72% a 2015. Considerando o nível superior completo, em 2011 tínhamos 185.381 declarantes e em 2015 83.387, ou seja, nota-se uma diminuição de 55,01%; em 2020 comparado a 2015 um aumento de 32,6%.

O fato é que esses números demonstram que há uma maior parcela de professores atuando na educação básica com diploma de nível superior. São insuficientes para avaliarmos quais melhorias concretas resultaram no processo de escolarização e na atuação profissional. Todavia, reflete as mudanças propostas pela legislação, àquela que concerne o artigo 62 da LDB quanto do próprio PARFOR.

A mudança proclamada na titulação pelas políticas que visam a transição do nível médio-normal para o superior e marcaram a transição da política imperativa até o final da década de 1980 – não nos esqueçamos, trata de vinte e um anos de ditadura civil-militar – para as mudanças do capital financeiro via agências multilaterais inspiradas do viés neoliberal a partir da década de 1990, que buscavam pela implementação de uma política emergencialista, de resultados e metas. Portanto, uma mudança inspirada na adequação do sistema internacional econômico, na construção de uma mão de obra, ainda que especializada, mas que atendesse os objetivos da massificação dos diplomas e expansão das empresas de ensino a distância (EaD).

Conforme expuseram Peripato e Lozano (2021) a política do PARFOR é eficiente no quesito legal, pois atende o artigo 62 da LDB, todavia, seu caráter emergencial se estende por mais de uma década sugerindo a fragilidade da política em atender as demandas que ainda persistem por se tratar de uma política que não vincula outros fatores que efetivamente poderiam resultar em melhorias estruturais, isto é, não engloba plano

de carreira, estabilidade, perspectiva profissional e de seguridade social. Portanto, seu caráter formal é insuficiente naquilo que é estrutural no campo político educacional.

A problemática da descontinuidade em suas ações, os cortes orçamentários e as mudanças legais, tal como a reforma do ensino médio conforme Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que coloca em cena novamente a contratação de profissionais com “notório saber”, sem qualificação pedagógica para exercício da função docente, subverte a proposta do PARFOR, a nosso ver, visto que as metas não se cumprem [...]. (PERIPATO; LOZANO, 2021, p. 444).

Concorda-se com Coelho (2017, p. 242) que a política do PARFOR sustenta um “[...] discurso da melhoria da educação e da valorização docente”, mas, objetivamente, não melhora “[...] a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho”.

A valorização da carreira docente encontra limites tanto no que está previsto legalmente na formação quanto na prática docente, em serviço. De um lado uma luta histórica pelas melhores condições de trabalho e planos de carreira, e de outro, uma formação aligeirada, de massificação e conformista (COELHO, 2017). És jus, portanto, analisar neste aspecto a relação entre a escolaridade dos professores e o tipo de contratação destes profissionais dispostos na tabela 06.

**Título 06.** Quantidade de professores de matemática em cada nível de escolaridade por tipo de contratação.

	<b>2011</b>			
	Concursado/ efetivo/ estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
Fundamental incompleto	11	5	0	
Fundamental completo	487	80	1	
Ensino Médio completo	21723	2677	47	
Superior completo	86519	21529	223	
	<b>2015</b>			
	Concursado/ efetivo/ estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
Fundamental incompleto	2	6	0	
Fundamental completo	2	0	0	0
Ensino Médio completo	1439	1010	0	10
Superior completo	58793	4840	3	64

	2020			
	Concursado/ efetivo/ estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT
Fundamental incompleto				
Fundamental completo	4	0	0	0
Ensino Médio completo	31	316	0	4
Superior completo	50151	12434	16	831

Fonte: Compilado pelo autor com base nos microdados do INEP dos anos 2011, 2015 e 2020.

De imediato, percebemos que ao longo desses anos há uma queda expressiva de declarantes em relação ao nível de formação, da qualificação incompleta para uma qualificação específica, de nível superior, o que demonstra o avanço da legislação em consonância com as políticas de formação no intento de ampliar o acesso e formação superior na busca da melhoria e qualidade em educação.

Considerando que entre 2011 e 2020 tivemos uma diminuição de 54,18% entre os que lecionavam matemática na região sudeste; à vista disso, em 2011 entre os efetivos (concursados) 46% deles tinham formação em nível superior e 11% nível médio. Em 2015, em nível médio representava 1,65% e em 2020 menos de 1%; o nível superior para o mesmo período era 67,37% dos concursados e 57,79%, respectivamente. Entre os contratos temporários, pré-determinados, observa-se em relação ao total que dos 24.206 declarantes contratados nesta modalidade 11,37% possuíam formação em nível superior, percentual este que em 2015 representava 5,55% e em 2020 verifica-se, comparado a 2015, 14,33% dos declarantes, um aumento de aproximadamente 9 pontos percentuais.

Podemos considerar que em 2020 houve um aumento nas modalidades de contratação que não são por concurso público; dos 86.778 declarantes 13.601, independentemente do nível de formação, estavam contratados de forma provisória, seja por contratos pré-determinados ou por regime CLT. Considerando o nível de formação para esse ano, 316 contratos temporários para declarantes em nível médio e 12.434 para o nível superior, bem como, 831 para regime CLT, conforme a tabela.

É interessante notarmos o aumento dos contratos temporários entre 2015 e 2020 de aproximadamente 156% devido ao contexto da tragédia da pandemia da COVID-19. Para Saviani (2020) foi em tal conjuntura que se configurou o ensino remoto como resposta emergencial ao contexto pandêmico, e a ofensiva neoliberal encontrou no campo educacional terreno fértil para intensificar amplas políticas de desmonte da educação

nacional, bem como observado por Antunes (2020), o aprofundamento da informalidade e a flexibilização das leis trabalhistas.

Chama-se atenção para a adequação da formação desses profissionais, segundo dados do Inep do censo escolar de 2020 para a região sudeste, os professores que tinham formação adequada nos anos finais do ensino fundamental, isto é, que possuíam licenciatura ou bacharelado com formação pedagógica na mesma disciplina na qual leciona, foi de 71%<sup>12</sup>. Em relação aos nossos dados, temos para os professores que lecionaram a disciplina de matemática em 2020, 89,24% declaram concluintes de curso de licenciatura; em 2011 o percentual foi de 83,24% e em 2015 de 95,41%.

Ainda que não haja uma relação direta entre o nível de formação e de contratação, porém, os dados sugerem uma ambivalência se considerarmos estas duas categorias. O acesso ao nível superior não significou um fortalecimento do funcionalismo público, às formas contratuais diversas demonstram que a esfera da educação pública convive perfeitamente com regimes que se adequem a interesses que não são educacionais, mas econômicos, do custo desse funcionalismo público, o que reverbera nas condições de trabalho, na competitividade salarial, nos processos de ensino-aprendizagem e na questão da qualidade em educação.

As diferentes maneiras de contratar um professor dentro de um regime que verticaliza sua função dentro de um mesmo espaço de trabalho não é para suprir demandas em caráter emergencialista, trata-se de *modus operandi*, as lacunas do espaço escolar não serão superadas com a estabilidade do servidor público, com melhorias salariais, com melhor infraestrutura, pois, não se trata de um campo de investimento e melhoria de um serviço social essencial ao desenvolvimento humano. Agora, é campo de disputa de capitais para investimento privado, ainda que de formas indiretas visto que não se trata de uma privatização *ipsis litteris*.

No quesito da valorização profissional outros critérios precisariam ser considerados, tais como, projeção salarial, planos de carreiras, condições de trabalho, etc. Todavia, é possível afirmar que uma elevação no nível de formação não significou a melhoria nas condições de trabalho dos professores. A valorização profissional é aquela que os capitalistas decidem dar aos trabalhadores, estabilidade no emprego, férias, seguridade social, previdência são os instrumentos que a classe trabalhadora fez valer pela luta política para poder sobreviver ao regime de exploração capitalista. Uma

<sup>12</sup> Considerando todos professores dos anos finais do ensino fundamental independente da disciplina que lecionam.



profissão é valorizada materialmente e depois simbolicamente quando se organiza a produção social para este objetivo. As hierarquias são criadas, a titulação acadêmica, a especificidade em cada fase do ensino como instrumentos da reprodução social do sistema vigente, o qual opera pela desigualdade, diferenças salariais, formas de contratação para suprir as necessidades de investimentos e acumulação de capitais. O caráter mais progressista ou reacionário do âmbito político institucional reflete determinados momentos históricos da tensão dos interesses entre as diversas frações de classes sociais.

O que cria o processo de valorização na dinâmica capitalista, como Marx (2017) nos elucida em seu livro I do *Capital*, é o valor de troca, aquele no qual a mercadoria é fabricada no intento não para realizar uma necessidade primeira, ainda que esta necessidade seja requerida, mas para ser vendida, sua função enquanto mercadoria é realizar seu valor de troca, converter-se em mais valor na forma possível de ser acumulado, a forma dinheiro.

Ora, ao tratarmos do processo de formação do valor, vimos que, quando um valor de uso é efetivamente consumido na produção de um novo valor de uso, o tempo necessário à produção de um novo valor uso já consumido é parte do tempo de trabalho necessário à produção de um novo valor de uso e constitui, portanto, o tempo de trabalho transferido ao novo produto pelo meio de produção consumido. Assim, se o trabalhador conserva os valores dos meios de produção consumidos ou transfere ao produto como seus componentes de valor, ele não o faz por meio da adição de mais trabalho em geral, mas por meio do caráter particularmente útil desse trabalho adicional, por meio de sua forma produtiva específica. (MARX, 2017, pg. 278)<sup>13</sup>.

Portanto, o processo de valorização deve em última instância atender as necessidades de quem é dono dos meios de produção e controla a circulação, isto é, conservar, acumular e produzir valor na sua forma dinheiro. Esta é a relação social imperativa na nossa sociedade, tal como nos aclara Fontes (2009)

[...] o capital baseia-se na permanente ampliação e exasperação de uma ‘certa relação social’ – a disponibilização massiva, tendencialmente atingindo toda a população, dos seres singulares convertidos em necessidade, em disposição única para a venda de força de trabalho sob quaisquer condições, base social para que de um mercado ‘econômico’ supostamente livre possa se generalizar. ‘A expropriação massiva é

<sup>13</sup> Em suma, valor de uso é o valor de uma mercadoria quando atende uma necessidade humana, seja física ou afetiva. Valor de troca é a realização do valor na forma dinheiro quando essa mercadoria é vendida no processo de circulação, finalidade primária da produção de mercadorias na sociedade capitalista (MARX, 2017).

condição inicial, meio e resultado da exploração capitalista.’ (FONTES, 2009, p. 2017, grifos da autora).

No que concerne uma profissão, o processo de valorização somente é possível pois insere o trabalhador no processo produtivo com aquilo que lhe é de mais precioso, sua capacidade de trabalho útil, necessário e específico que cria e transfere valor às novas mercadorias produzidas, é o trabalho socialmente necessário que cria valor. Todavia, toda essa potência é convertida em acumulação de riquezas para uma minoria às custas do trabalho excedente da massa trabalhadora.

O valor, portanto, tem uma origem material<sup>14</sup> e, obviamente, quando tratamos da valorização de professores, não se trata de coisificar a massa de trabalhadores, trata do valor simbólico e determinado socialmente, isto implica, portanto, do reconhecimento profissional, do prestígio social, da estabilidade, de salários dignos e perspectiva de carreira, seguridade social e aposentadoria. Enfim, trata-se de um processo político e cultural capaz de garantir que esta profissão seja atrativa e promissora. Porém, é o mínimo que toda profissão deveria ter para que as pessoas vivessem com dignidade.

Mas esta não é a história real, é a uma forma idealizada do processo ainda que reflita exigências da categoria. E esta formação ideal deve impulsionar as exigências concretas para melhorar as condições de vida dos professores. Se há uma crise na valorização da profissão docente, como Oliveira (2013) nos anuncia, essa crise não é uma anomalia do sistema, pelo contrário, é essencial para a acumulação capitalista, a degradação das condições objetivas, portanto, salariais, de proteção ao trabalhador, são constantemente agredidas e rebaixadas para atender o processo de manutenção e reprodução da sociedade vigente de modo a garantir as altas taxas de lucro, a propriedade privada e os meios de conservar às populações em seus estratos sociais.

Ainda que no âmbito público os professores realizem um trabalho que não seja produtivo<sup>15</sup> (que produza diretamente uma mercadoria no intuito de gerar mais valor), e

<sup>14</sup> Aqui faz-se a diferença entre materialidade e tangibilidade, o tangível. Concreto é material, bem como, nossas abstrações. Podemos duvidar da existência de Deus, por exemplo, e refutá-lo por ser improvável, porém, a ideia de Deus não é uma abstração, ela tem uma origem material, surge da necessidade de dar sentido a existência humana dentre outros desdobramentos.

<sup>15</sup> Há dissonâncias na literatura marxista a respeito desta categoria no que implica o trabalho docente, se trata de um trabalho produtivo ou improdutivo. Neste trabalho, é considerado que o trabalho docente seja produtivo, pois concorda-se com a seguinte passagem de Marx (2017, p. 578): “Por outro lado, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz

neste sentido pode ser considerado um trabalho improdutivo (pois nossa produção não gera diretamente mais valor), em tal processo, deste ponto de vista, colaboramos para a qualificação e capacitação da força de trabalho de nossos alunos, é o que fazemos, como nos esclarece Pizzi (2008)

[...] o trabalho escolar da rede pública, apesar de economicamente improdutivo, pode ser analisado através do que o define como tal, a sua participação na formação dos trabalhadores produtivos. Uma compreensão adequada da organização do trabalho escolar aponta pelo menos dois aspectos implicados na formação do trabalhador e que são constitutivas da atividade pedagógica *strictu sensu*. De um lado os conteúdos transmitidos e de outro as relações sociais escolares (PIZZI, 2008, p. 85).

À vista disso, ainda que haja implicações que não se esgotam nesse processo, não é algo técnico ou mecanicista, a educação não é neutra e a formação ideológica e cultural também se desenvolve no espaço escolar, se esta formação será crítica ou conservadora depende das práticas sociais que disputam este espaço.

Retomando o quesito da valorização da profissão docente, nossos dados reforçam que essa categoria é expressão de uma massa de trabalhadores em situação de precarização e que o aumento do nível de formação não significou melhorias efetivas nas formas de contratação desses profissionais. Por meio das reformas empresariais, as conquistas e direitos dos trabalhadores são ameaças: “Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia” (FREITAS, 2018, p. 109).

Não é contraditório, portanto, que no mesmo espaço escolar exista diferenciação de salários e contratos, uns com mais e outros com menos direitos trabalhistas, às regras se confundem com as exceções. Do ponto de vista dos capitalistas ou do Estado burguês, isso não muda nada, a preocupação é o ajuste, é degradar essa força de trabalho no âmbito público para favorecer os empresários da educação privada (FREITAS, 2018).

Mundialmente desde os anos 1990 setores públicos e seus serviços estão sendo modificados para atender interesses de capitalistas se tornando grande áreas de

mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão”. Também Dermeval Saviani (1984, p. 81) nos participará: “[...] o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos”.

investimento, seja por empresas de tecnologias, seja pela terceirização, seja pela diversificação nas formas de contratos ou pela diminuição dos investimentos do Estado no setor público a fim de ampliar a concorrência entre capitais e atender essas necessidades, gerando, por exemplo, títulos da dívida pública para favorecer grandes financistas (LAVAL; DARDOT, 2016).

Paralelamente, a gestão da dívida pública, em pleno crescimento no início dos anos 1990, foi profundamente modificada para que se pudesse recorrer aos investidores internacionais, de modo que, por esse meio, os Estados contribuíram ampla e diretamente para o crescimento das finanças globalizadas. Por uma espécie de “efeito reflexo” de sua própria ação, o Estado foi obrigado a “adaptar-se” às pressas à nova situação financeira internacional. Quanto maior foi a transferência de renda para os usuários, por meio de imposto, mais se teve de diminuir o número de funcionários e baixar os salários e mais foi preciso transferir para o setor privado segmentos inteiros do setor público (LAVAL; DARDOT, 2016, p. 199).

É sob essa dinâmica que a valorização profissional se produz, pois, é concedida sempre no limite de interesses de classes que são antagônicas. É preciso considerar também o otimismo com a relação entre educação e “inovações tecnológicas”. Vivenciamos essa relação no período mais agudo da pandemia da COVID-19 e qualquer professor que se submeteu ao ensino remoto presenciou o excesso de trabalho e a extensão da sua jornada sem receber nada a mais por isso.

Nesse sentido, as estratégias e soluções apresentadas priorizaram ambientes de aprendizagem envolvendo especialmente tecnologias digitais, mas também possibilitou o imperativo de reavaliar as políticas educacionais para atender os interesses de lucros de grupos empresariais do ramo da tecnologia e as reformulações e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação desde o começo da pandemia, somados a reforma curricular por meio da Base Nacional Comum Curricular e a do ensino médio, foram indispensáveis para atender tais interesses na medida em que contribuem para conduzir um projeto nacional de educação mercadológica e de ampliação das desigualdades sociais (GALZERANO, 2021).

O otimismo ingênuo com as tecnologias mascara algo que é próprio da dinâmica capitalista e que se relaciona com a valorização da profissão docente que é a relação entre capital constante e capital variável. Primeiro vamos esclarecer do que se trata, pautados em Marx (2017), que diz:

[...] a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua

grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomina-o parte constante do capital, ou, mais sucintamente: *capital constante*. Por outro lado, a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção. Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar, sendo maior ou menor de acordo com as circunstâncias. Essa parte do capital transforma-se continuamente de uma grandeza constante numa grandeza variável. Denomina-o, por isso, parte variável do capital ou, mais sucintamente: *capital variável*. (MARX, 2017, p. 286, grifos nossos).

A tecnologia é parte do maquinário para aumento da produtividade no processo de trabalho, não transfere nenhum novo valor ao processo produtivo, ela confere apenas seu valor que lhe é próprio, ou seja, seu valor é constante e por isso compõe o que Marx vai chamar de capital constante. Nós, força de trabalho, viva, conferimos algo novo ao processo produtivo: o mais valor. Portanto, constituímos no processo produtivo o que Marx chamou de capital variável.

O maquinário empregado para o aumento da produtividade implica produzir mais mercadoria em menor tempo de trabalho, assim, o valor do trabalho novo é menor em cada mercadoria, pois, se gastou menos tempo de trabalho, o que significa uma mercadoria produzida com um menor custo. A tendência, portanto, é o maior investimento em capital constante e menor em capital variável (na força de trabalho). É o consumo da força de trabalho no processo produtivo que cria o valor excedente e quanto menor o seu custo, maior o ganho do capitalista. Essa é uma contradição *sine qua non* da sociabilidade vigente.

Por conseguinte, sabemos que a categoria luta por melhores condições salariais e de trabalho, reconhecimento e prestígio social, esta seria a valorização desejada. Mas qual é o valor da nossa profissão? Sem idealismos. O que é na sociedade capitalista do ponto de vista material ter uma profissão valorizada? Algo que é diferente de uma força de trabalho mais qualificada e melhor remunerada. Que valor produzimos na escola senão aquele capaz de produzir o mais valor, a força de trabalho?

Com isso, limita-se apenas a especular essa categoria na área de pesquisa, o reconhecimento (valorização) profissional será conquistado pela luta e organização política. E nesse sentido, esbarra no limite do direito burguês, ou seja, de um conteúdo formal-jurídico que carrega em si essas contradições de modo a garantir a reprodução da sociabilidade vigente (BIANCHETTI, 1999). Tal como nos diz Marx (2012, p. 31) o limite do direito na sociedade capitalista esbarra nos determinantes econômicos e

culturais desta sociedade: “O direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela condicionado, da sociedade”.

Não é ilícito inferir que as políticas de formação de um lado reproduzem a força de trabalho necessária ao processo de acumulação e de outro abrem a possibilidade de maior tensão entre os interesses que implicam a relação capital/trabalho. Ao passo que reproduz a sociedade no intento de sua manutenção, agudiza as relações de exploração e dão sustento às novas reivindicações e à luta popular. Para barrar o avanço político da classe trabalhadora a classe dirigente por meio do Estado impõe forças coercitivas, que podem ser na forma da lei ou não, pela força policial militarizada ou faz pequenas concessões à classe trabalhadora no modo a atender restritamente suas demandas.

Para o Estado a função dominante é a coerção, e a subalterna o consentimento. E o pólo secundário da sociedade civil é a coerção, enquanto mantém a hegemonia como pólo fundamental. Quer dizer que, dependendo sempre da correlação de forças existente num dado momento, a coerção surge como possibilidade sempre que a abertura (ou as conquistas por parte das classes subalternas) implique a perda de substancial soma de poder. (CURY, 2000, p. 57).

Assim, enquanto instrumento de dominação e garantia de privilégios das classes dirigentes, o Estado atua no conflito entre as classes de modo a atender homeopaticamente às exigências das classes subalternas, o embate e a correlação de forças definirão o que será ou não consentido, mais uma vez, de forma restritiva. As políticas educacionais, nesse sentido, como produto do Estado capitalista atuam de forma a garantir o consenso entre dominadores e dominados. À vista disso, continua Cury (2000):

Então, para que a classe dirigente apresente o Estado como organismo do povo em sua totalidade, necessita fazê-lo tomar a seu cargo alguns dos interesses dos grupos dominados. E isso possibilita que certas leis que atendem a alguns interesses das classes subalternas se convertam em instrumento de consentimento. A força se faz também ideológica já que a representação das leis deve ser interiorizada por indivíduos, a fim de que se converta em hábitos e costumes. (CURY, 2000, p. 57).

A lei entendida como um instrumento de consentimento define mudanças de organização da sociedade e não de estruturação. Não resolve problemas históricos muito menos proporcionam salto qualitativo nas condições de vida de sua população. Os problemas da descontinuidade ainda que vista como fato derivado de políticas de governos, não são apenas frutos de políticas específicas, mas carregam na sua

especificidade tal caráter restritivo (BIANCHETTI, 1999; LIBÂNEO, 2018). Portanto, metas que não se cumprem, mudanças legislativas entre um governo e outro, as demandas residuais e os impasses ainda persistentes não são expressão de uma má logística ou da gestão, são a forma pela qual a sociedade capitalista se conserva enquanto estrutura social vigente.

Por mais que a LDB (1996) tem em seu marco histórico uma forma democrática, ainda é a forma democrática restritiva da sociedade capitalista. Um avanço se comparada ao regime da ditadura civil-militar, mas com tantas contrarreformas já se faz um espantinho, remendos de consentimentos que não foram capazes de elevar efetivamente o nível educacional do país<sup>16</sup>.

Em relação aos dados aqui expostos, espero ter demonstrado que a questão da valorização e da formação de professores que lecionam matemática na região sudeste nos anos de 2011, 2015 e 2020 não teve significativas mudanças em relação a contratação, o nível de precariedade tem demonstrado constante entre 2015 e 2020; a qualificação é resultante de um processo de adequação da formação à legislação vigente para atender as mudanças instituições e de políticas governamentais de modo a atender a flexibilização das leis trabalhista dos últimos anos, preparando profissionais de formação muitas vezes de modo improvisado (reflexos da descontinuidade e do caráter emergencialista das políticas educacionais) e nivelada por baixo visando preparar uma força de trabalho também aligeirada para atuar em um cenário de informalidade e sem perspectiva de futuro, pois, a ordem vigente exige um mão de obra aviltada para atender o processo de acumulação capitalista.

Em relação a valorização, ainda que uma política pública possa, em seu conteúdo, expressar a tensão de classes entre os interesses das classes dirigentes e dos trabalhadores, elas são insuficientes para garantir uma valorização real da profissão. Seu limite não se encontra na letra da lei ou em suas diretrizes, mas por direcionar práticas, ela não pode fazer satisfazer a exigências ou suprir as demandas por ser um produto de um Estado, um instrumento político, que cerceia o avanço do poder dos dominados. Trata-se de uma valorização formal, isto é, aumenta o nível qualificação da força de trabalho, seu poder de consumo, dá-se certa mobilidade social, porém, a mantém dentro de parâmetros de subalternização, quais sejam: metas infundáveis, excesso de trabalho, depreciação real dos salários, burocracia e mudanças curriculares dissonantes das condições reais de trabalho.

<sup>16</sup> No que concerne ao ensino de matemática, a média brasileira no PISA oscila entre 385 pontos nos últimos 20 anos, em 2018 registra seu pior ranking, 57ª posição (LIMA; MOREIRA; VIERIA; ORTIGÃO, 2020).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais observa-se que nossos dados podem não ter trazido nova luz aos problemas aqui expostos, todavia, nos permitiu avaliar o caráter descontínuo e limitante das políticas de formação e a situação dos professores que lecionam a disciplina de matemática da região sudeste. Ainda que fatores como a baixa atratividade da carreira docente e as condições de trabalho determinem o perfil da profissão docente, não é ilícito questionar o quanto da formação foi precarizada, anivelada por baixo e aviltada para atender interesses econômicos e empresariais.

Dessa forma, criou-se uma categoria com formação técnica em detrimento da intelectual, submetendo-a as condições de subemprego, seja mediante contrato por tempo determinado, sem direitos trabalhistas plenos, ou por não estarem em sua área de formação uma vez que para o neoliberalismo cada indivíduo é responsável por sua formação e por se manter empregável.

Cabe considerar esse tipo de formação com o processo de educação matemática, ainda que a década de 1970 foi marcada pela abertura de capitais para a industrialização do país, segundo Cunha, Borges e Melo (2018), historicamente o ensino desta disciplina ficou caracterizado pela sua racionalidade técnica, formal, normativa e mecanicista. Ainda que este movimento ficara conhecido como “Movimento Matemática Moderna” o qual propunha uma valorização técnica científica e a articulação entre ciência e cotidiano ao visar atender o processo de industrialização do país ficou na esteira da formação de uma mão-de-obra técnica e específica, acrítica, que precisaria dominar os conhecimentos mínimos e necessários no cumprimento de suas funções (CUNHA; BORGES. MELO, 2018).

A formação é requerida para atender as demandas das propostas curriculares e posterior formação adequada da futura mão de obra. Nessa direção que os currículos das competências e habilidades evocam tanto uma formação centrada em temas diversos do que no principal, neste caso os conhecimentos históricos e sistematizados. Avalia-se que o ensino de matemática alinha-se não mais a uma formação de uma mão de obra requerida pela indústria, mas, aquela que está encaminhada para a expansão da informalidade. O conhecimento de matemática necessário para lidar com o atual nível de precariedade e de miserabilidade social é o mínimo e não necessariamente precisa desenvolver uma técnica, não há necessidade de saber as operações básicas, basta o aluno apenas conhecer o mínimo de uma simbologia para que determinadas funções de menor exigências possam



ser cumpridas. Na era da “uberização do trabalho”, será exigido que o trabalhador reconheça o número de entregas e a meta do dia no visor de aparelho celular (ANTUNES, 2020).

Os conhecimentos científicos transmitidos no espaço escolar, neste caso, aquele que compete aos professores de matemática, surgiu historicamente das necessidades de lidar com a realidade social, instrumentos de controle, de transformação da natureza e como produto do desenvolvimento social da humanidade (GERALDO, 2014). Este legado é o meio de trabalho com o qual professores de matemática tem que manejar e instruir, a forma sempre será socialmente determinada.

Quanto maior for a expansão do trabalho informal e da precarização da força de trabalho, menor a necessidade, do ponto de vista do capital, que se invista ou aumente o custo com uma formação mais qualificada. A crise atual no processo de ensino-aprendizagem de matemática serve muito bem aos interesses econômicos vigentes, a tamanha dificuldades dos alunos em dominar essa capacidade humana de decodificar a realidade objetiva utilizando do mais elevado saber, neste caso, o matemático, mais adequado este trabalhador será, pois, não terá a capacidade de saber o custo das suas horas trabalhadas, o quanto a sua alimentação subiu acima do salário mínimo, nem ao menos saberá o porquê deve dobrar ou triplicar sua jornada de trabalho para poder suprir suas necessidades básicas. Todavia, o peso da exploração cedo ou tarde incomoda os ombros da classe trabalhadora, a questão a saber é até que momento a normalização dessas relações de exploração serão definidoras de uma racionalidade de subalternização?

No processo histórico, a educação pública brasileira é expressão de uma economia de caráter dependente; desenvolvida por uma lógica escravocrata, misógina e de intensa exploração da força de trabalho. O projeto de educação burguesa é e sempre será desigual, excludente e insuficiente para as massas. A política pública é em maior ou menor medida a dimensão jurídica que legitima ou conserva as contradições que uma vez identificadas podem, no âmbito da organização política, fazer avançar ou não os interesses da classe trabalhadora acerca da sua formação e escolarização.

Há uma necessidade urgente em se repensar e reestruturar a formação de professores no Brasil, uma vez que, como apontam pesquisas de Gatti (2009; 2013), Barreto (2015), Vaillant (2006) e outros, há um completo desalinhamento entre as estruturas curriculares e o papel a ser desempenhado pelo professor. Ainda com Gatti (2013) com uma verdadeira revolução dos currículos é possível estabelecer um programa mais

coerente que contemple a especificação social que o professor e a escola devam desempenhar. A forma fragmentada dos currículos, a flexibilização das disciplinas, os critérios de avaliações adotados, a insuficiência conferida às disciplinas responsáveis pela formação específica à docência, são sim, indícios da fragilidade na formação acadêmica dos professores.

Porém, aqui há de lembrar o velho Marx (2012, p. 20): “Cada passo do movimento real é mais importante do que uma dúzia de programas” e prossegue “é o Estado que, ao contrário necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46). O momento atual da luta de classes, no âmbito educacional, não tem um problema com suas concepções pedagógicas e muito menos jurídicas, a questão central é a autonomia das escolas, dos professores e da sua organização política. Será no campo político e posteriormente no campo pedagógico e jurídico que a classe trabalhadora poderá verdadeiramente ser valorizada, cedo ou tarde a forma atual da educação pública deverá ser superada ou continuaremos a exigir o mínimo sem nos atentarmos para o necessário.

Em relação aos objetivos, o objetivo geral foi atendido na medida que demonstra que não há mudanças significativas no quadro de contratação docente dos últimos 10 anos avaliados pelos dados do triênio escolhido. Mapeou-se as políticas educacionais na literatura disponível bem como na legislação, caracterizou-se o conteúdo teórico dessas políticas no que concerne à formação docente e os dados delimitados dão base material para ampliar a discussão para atender as lacunas que ficaram, sejam elas: as condições salariais, planos de carreiras vigentes, professores do ensino médio e outras regiões para que se possa fazer um comparativo no intento de buscar uma maior variabilidade nestes dados.

Espera-se que com esta pesquisa levantado alguns questionamentos pertinentes à formação docente e sob qual *modus operandi* ela está subordinada. É necessário se despir de certas ilusões e buscar construir uma formação teórico-política rigorosamente científica. Instrumentalizar os professores para fortalecer seu intelecto e organização política, construir uma força de trabalho capaz de romper com às condições de exploração e subordinação, evocando para si àquilo que lhe pertence, a educação que queremos construir para emancipar a todos e não para que normalizemos toda a falência à qual vivenciamos diariamente no espaço escolar.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, K. V. S.; BUENO, E. R. A.. Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. **Porto das Letras**. V. 1, n. 2, p. 128 – 142, 2016.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. 1995.
- ANTONIO, R. M.; CECÍLIO, M. A. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas a partir da década de 1990. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Online) , v. 5, p. 42-58, 2010.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. P. 35-48.
- \_\_\_\_\_. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Coleção Pandemia Capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.
- ARAUJO, C. M. P. Neoliberalismo e precarização do trabalho docente : um estudo dos contratos da rede pública do estado de São Paulo. 2022. 83 f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)** — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 04, p. 807-822, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tBvftndFVH7s8PbB37mhNXb/>> acessos em 27 jun. 2023.
- BARRETTO, E. S. D. S.. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679–701, jul. 2015.
- BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BISHOP, A. J. **Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural**. Barcelona: Paidós, 1991.
- BORGES, E. F.; CECÍLIO, S. O Trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLoS**, [S. l.], v. 5, p. 177–194, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6535. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6535>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 1302/20–1 - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6096 de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federa–s - REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) . Consultado em 02 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato/2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato/2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19)>. Acesso em 12 de abr. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 882, de 26 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 26 de outubro de 2020. Seção 1, p. 57. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 de out. 2022.

BRETTAS, T. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 53-76, 2017.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista** (UNESP. MARÍLIA) , v. 21, p. 65-82, 2020.

COELHO, H. R. **Formação de professores em tempos neoliberais**: crítica ao Parfor enquanto política de resiliência. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Univer-

cidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1, p. 41-68, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/vxyVPzrxMJWSvBW7S4hxFwJ/>> acessos em 22 jun. 2023.

CUNHA, A. L. A.; BORGES, L. B.; MELO, P. S. Impacto das políticas educacionais nas práticas pedagógicas educacionais. In: LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. D. (orgs.). **Políticas educacionais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. [livro eletrônico]. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. pp. 227 - 251; ePUB.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed., São Paulo, Cortez, 2000.

DA SILVA FELIPE, E.; CUNHA, E. R.; DE BRITO, A. R. P. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

DA SILVA, W. P.; BARBOSA, E. P. Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 3, p. 336-347, 2020.

DE MORAIS, E. M.; DOS SANTOS, C. R.; DE PAIVA, I. A. Políticas Públicas de Educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, v. 4, n. 31, p. c25900-c25900, 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>. Acesso em: 26 de mai. 2023.

FARIAS, S. G. Descentralização, Neoliberalismo e direcionamento das políticas educacionais brasileiras. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 122-142, abr. 2012. ISSN 1809-0354.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 129-146, 2012.

FIorentini, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FONTES, V. Determinação, história e materialidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 209-229, 2009.

FREITAS, L. C. D. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Revista Crítica Marxista**, v. 27, p. 149-156, 2008. Disponível em <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/comentario2015\\_06\\_01\\_18\\_21\\_2828.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/comentario2015_06_01_18_21_2828.pdf)> acessos em 15 mai. 2023.

GALZERANO, L. S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argumentum**, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – **Revista de Ciência da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA BLANCO, M. M. **La formación de profesores de matemáticas**: Un campo de estudio y preocupación. *Educación Matemática*, Santillana, v. 17, n. 2, p. 153-166, 2005.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, n. 30, 11-30, 2004.

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acessos em 22 set. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=pt&nrm=iso)> acessos em 16 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602013000400005&lng=pt&nrm=iso)> acessos em 16 set. 2022.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil**. Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 2014.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade [online]**. 2019, v. 40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>>. Acesso em out. 2022.

GOUVÊA, M. M. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA et al. **Em tempos de pandemia**: propostas para defesa da vida e de direitos sociais. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, p. 19-28, 2020.

HARVEY, D. O Neoliberalismo: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=html&lang=pt#>> . Acessos em 23 set. 2022.

KLEIN, F. **Matemática Elementar de um Ponto de Vista Superior**. Volume I, Parte I: Aritmética. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Matemática, 2009.

LAGASSI, P. L. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva: um olhar para os indicadores sociais das regiões sul e sudeste**. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, campus Araras, Araras, São Paulo, 2020. Disponível em < [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12869/LAGASSI\\_Paloma\\_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12869/LAGASSI_Paloma_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Acessos em 27 out. 2022.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIBÂNIO, J. C. Políticas Educacionais Neoliberais e Escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNIO, J.C.; FREITAS, R. A. D. (orgs.). **Políticas educacionais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. [livro eletrônico]. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. pp. 44 - 87.; ePUB.

LIMA, M. S.; PIMENTA, S. G. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: LIMA, M. S.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, P. V. P. de; MOREIRA, G. E.; VIEIRA, L. B.; ORTIGÃO, M. I. R. Brasil no Pisa (2003-2018): reflexões no campo da Matemática. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 03-26, 2020. DOI: 10.30612/tangram.v3i2.12122. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/12122>. Acesso em: 3 jun. 2023.

MACIEL, D. Ditadura militar e capital monopolista: estruturação, dinâmica e legado. **Lutas Sociais**, v. 18, n. 32, p. 64-78, 2014. Disponível em <[http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/david\\_maciel.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol.32/david_maciel.pdf)> acessos em 23 jun. 2023.

MARTINS, L. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>. Acesso em 02 jun. 2023.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Boitempo editorial, 2007.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 147-167.

MELO, M. P.; RODRIGUES DA SILVA, B. A. Privatização das políticas educacionais no Brasil: uma análise do censo IBGE-IPEA 2005 das Fundações e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL). **Emancipação**, [S. l.], v. 21, p. 1–16, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2114664.015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/14644>. Acesso em: 14 out. 2022.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**(online). 2006, vol. 11, no. 33, pp. 406-423. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso)> acessos em 27 ago. 2022.

MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em 04 set. 2022.

NEPOMUCENO, F. B. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304 - 332, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020304>. Acesso em 6 set. 2022.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Karl Marx**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. **Ensinar**



**e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012, p. 23-41.

PERIPATO, D.; LOZANO, D. Política de formação de professores sob a égide neoliberal: uma análise do Parfor a partir do censo da Educação superior. In: **Anais...[do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo: Unesp, 2021. p. 435-447. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234827> >. Acessos em 28 out. 2022.

PIZZI, L. C. V. Escola pública: trabalho produtivo ou improdutivo?. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 8, n. 16, p. 77-86, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v8n16a1994-1025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1025>. Acesso em: 27 maio. 2023.

PONTE, J. P. A formação do professor de Matemática: Passado, presente e futuro. In: SANTOS, A. P. C.; BROCARD, J. (Eds.). **Educação matemática: Caminhos e encruzilhadas**. Lisboa: APM, 2005, p. 267-284.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis** [online]. 2022, v. 25, n. 1. pp. 156-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82504>>. Acessos em 20 out. 2022.

SAAD FILHO, A. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Marx e o Marxismo-Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015. Disponível em < <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96> > acessos em 16 mai. 2023.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 221-274.

\_\_\_\_\_. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, PA., v.10, n. 01, p. 01-25. 2020. Disponível em <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>>. Acessos em: 02 set. 2022.

SEMERARO, G. **Intelectuais, Educação e Escola**: um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci. 1 Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, 240p.

SILVA, J. F.; SOARES, G. I. A influência do neoliberalismo na educação: reflexo na formação docente. **Professare**, p. 26-40, 2018. Disponível em <<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>> acessos em 03 jun. 2023.

SILVA, M. S. P. da. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação básica em questão: contradições e inquietações. In: MARTINS, A. M.; CALDERÓN, A. I; GANZELI, P.; GARCIA, T. de O. G. (org). **Políticas de gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. Campinas: Autores Associados, 2013, 286p.

SILVA, S. M. D. F. M. **As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise**. 2015. 327f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254153>>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SOARES, M.D.O.; LOMBARDI, L.M.S.D.S. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. In: XV Colóquio Internacional de Geocrítica, Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista, Barcelona, **anais...**, Barcelona, Espanha, 2018. p. 1-22.

STROBEL NETO, W. Política de educação superior e formação de professores no século XXI: dilemas e perspectivas. In: STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de educação superior e formação de professores**: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de pedagogia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 65-96.

TRINDADE, R. A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. **Revista Cocar**. Edição Especial, n. 8, p. 293-314, jan./abr. 2020.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latioamérica. **Revista Educación**, maio-ago, 2006, p. 117-140.

VALLE, M. J. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Intersaberes**, v. 5, n. 9, p. 92-115, 2010.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos:** como e porque elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.