



A vulnerabilidade social das professoras e dos professores da periferia de Manaus: visibilidade do problema como condição à formação docente

Saulo Vieira¹

Ana Ignez Belém Lima²

Resumo O artigo exprime parte dos estudos de uma pesquisa doutoral, especificamente, o momento de investigação *Survey*, realizado com 100 professoras/res das séries iniciais do Ensino Fundamental, lotadas/os em escolas municipais da periferia de Manaus. Os resultados revelam as condições objetivas materiais das/dos professoras/res que, em sua maioria, advém da realidade das classes populares e apresentam indícios de que estiveram ou ainda estão em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa aponta como necessário que, em sua formação, sejam considerados o conhecimento de sua conjuntura e estratégias de emancipação de sua existência.

Palavras-chave: *Vulnerabilidade social. Formação de professores. Pesquisa Survey. Educação emancipatória.*

1 Grupo de Pesquisa: Psicologia Histórico Cultural, Aprendizagem e Saúde Mental na Escola (UECE) – Fortaleza – Brasil – saulocmm@hotmail.com – <https://lattes.cnpq.br/5838060098406931> – <https://orcid.org/0000-0002-6440-1546>.

2 Universidade Estadual do Ceará (UECE); Grupo de Pesquisa: Psicologia Histórico Cultural, Aprendizagem e Saúde Mental na Escola (UECE) – Fortaleza – Brasil – anaignezbelem@gmail.com – <https://lattes.cnpq.br/4628319700681937> – <https://orcid.org/0000-0001-6106-9229>.

The social vulnerability of teachers on the outskirts of Manaus: visibility of the problem as a condition for teacher training

Abstract *The article expresses part of the studies of doctoral research, specifically, the moment of investigation Survey, carried out with 100 teachers from the initial series of Elementary Education, working in municipal schools on the outskirts of Manaus. The results reveal the objective material conditions of teachers, which, for the most part, come from the reality of the working classes and have evidence that they were or still are in a situation of social vulnerability. The research points that is necessary that, in its formation, the knowledge of its situation and strategies for emancipating its existence are considered.*

Keywords: *Social vulnerability. Teacher training. Survey research. Emancipatory education.*

La vulnerabilidad social de los profesores de la periferia de Manaos: visibilidad del problema como condición para la formación docente

Resumen El artículo expresa parte de los estudios de una investigación doctoral, específicamente, el momento de la investigación Encuesta, realizada con 100 profesores y profesoras de la serie inicial de Educación Primaria, que actúan en escuelas municipales de la periferia de Manaus. Los resultados revelan las condiciones materiales objetivas de los docentes, que, en su mayoría, provienen de la realidad de las clases trabajadoras y tienen evidencia de que estaban o aún están en una situación de vulnerabilidad social. La investigación apunta a la necesidad de que, en su formación, se consideren el conocimiento de su situación y las estrategias para emancipar su existencia.

Palabras clave: *Vulnerabilidad social. Formación de profesores. Investigación de encuestas. Educación emancipadora.*

Introdução

Este artigo objetiva mostrar que as professoras³ da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em sua maioria, procedem da realidade das classes

3 Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê “professoras”, entende-se professores e professoras. Referimo-nos dessa maneira pelo fato de que o grupo de respondentes tem uma altíssima predominância do sexo feminino sobre o masculino.

populares e estiveram ou ainda estão em situação de vulnerabilidade social. Tal argumentação é uma das três teses secundárias de um estudo doutoral que justificam a síntese de que o conhecimento da dimensão subjetiva da vulnerabilidade social docente é condição e método para um processo didático emancipatório na formação de professoras. Essa dimensão é caracterizada pela relação dialética entre subjetividade e objetividade, e revela condições políticas e históricas, além dos significados e sentidos gerados por elas.

A produção de conhecimento sobre a formação de professores e a vulnerabilidade social, enquanto categorias distintas, é considerada vasta. Em levantamento realizado no ano de 2020 e revisado em 2021, encontramos 5.748 trabalhos no campo da formação de professores e outros 2.457 que tratam da vulnerabilidade social, considerando duas das maiores plataformas de pesquisas científicas do Brasil – o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Base de Dados SciELO (Silva e Souza, 2020).

Esse levantamento revela ainda que, apesar dessas importantes extensões de estudos, as pesquisas não se preocupam em relacionar a formação inicial e continuada a possíveis impactos advindos da situação de vulnerabilidade social em que as professoras são passíveis de se encontrar. Dessa maneira, o estudo dessas categorias em conjunto é uma zona pouco explorada e, quando é tratado acerca de seu impacto na práxis educativa, torna-se uma relação ainda não vista nos estudos brasileiros.

É preciso que tais pesquisas percebam o/a professor/a como um ser humano multideterminado. Tal preceito nos remete à apropriação de suas condições de vida, sua complexidade, contradições, rupturas, continuidades, crises, evoluções e revoluções, que compõem a concreticidade e que independe dos sujeitos investigados, mas que consideram a interferência da produção humana em sua composição.

Mesmo que já reveladas as provocações de Lenin, sobre “[...] o fato de que a grande maioria do magistério está próxima da classe operária e dos trabalhadores camponeses” (Krupskaya, [1927] 2017: 137), somente com a confirmação dessa ideia no contexto manauara, com o agravante da vulnerabilidade, é que fomos capazes de afirmar a necessidade de visibilizar as condições objetivas materiais e a forma que a interpretamos como ponto fulcral na formação docente.

Ao pesquisar a etimologia da palavra *vulnerabilidade*, encontramos a conexão dos vocábulos em latim *vulnerare* e *bilis*. A primeira significa ferir, lesar, prejudicar; a segunda é estar suscetível a - (Neves, 2006; Janczura, 2012;

Almeida, 2010). Entendemos, então, como aquilo que nos torna suscetíveis ao ferimento, à dor, ao sofrimento.

Ao verificarmos os pontos semânticos, percebemos que, da mesma forma como Sawaia (2014) trabalha a exclusão social como causadora do processo de sofrimento a partir da imbricação psiquismo-condições objetivas, a vulnerabilidade social pode ser associada a esse mesmo sofrimento, vista como processo e resultado, provisório ou não, dessa exclusão. E o sofrimento seria a consequência da situação vulnerável resultante da exclusão.

A visibilidade dos pontos que envolvem a precariedade de vida das professoras se encontra no imaginário popular. Isso se reflete em problemas da categoria reproduzidos em piadas, memes, charges, colunas, editoriais e até em discursos de candidatos políticos, ou seja, raramente são debatidos com a devida seriedade - como seria o caso da criação de políticas públicas para a formação docente -, porquanto lhes faltam, inclusive, informações que façam com que representantes públicos conheçam a realidade e direcionem tais políticas.

Por isso, resolvemos mapear, utilizando o procedimento de levantamento exploratório (*survey*) com amostra não probabilística, o perfil das condições socioeconômicas, sociodemográficas, de educação e cultura, de violência, saúde e qualidade de vida, atualmente em curso ou pertencentes à história de vida das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, lotadas em escolas da zona leste de Manaus.

Por meio da pesquisa, identificamos que os profissionais que responderam a pesquisa estão suscetíveis às desvantagens da mobilidade social e ao não alcance de patamares mais elevados de qualidade de vida, o que nos preocupa quando convergimos com Martins (2015) ao afirmar que o produto do trabalho docente é dependente do desenvolvimento da autora.

Frisamos que não estamos nos utilizando do discurso intencionalmente deturpado daqueles que situam a qualidade das aprendizagens discentes como dependentes única e exclusivamente da professora, responsabilizando-a como a destruidora ou redentora da educação, sem considerar as condições objetivas às quais a comunidade educativa está exposta. A nosso ver, considerando a base teórico-metodológica que nos sustenta (Materialismo Histórico-Dialético), o pensamento de Martins (2015) significa que o processo do trabalho docente se altera de acordo com os distintos níveis de precarização ou sofisticação do pensamento e níveis de seu desenvolvimento.

Isso nos faz pensar que os *sentidos*⁴ e *significados* que permeiam as relações docentes compõem as suas configurações subjetivas, e que influenciam, de alguma maneira, na práxis pedagógica, pois fazem com que a significação de um objeto, de constante presença nas suas mediações com o mundo, torne-se um elemento determinante no trabalho educativo.

Neste texto, não temos a pretensão de expor a síntese acima aludida acerca das significações docentes, mas revelamos, de maneira sistematizada, problematizações relacionadas a experiências reveladoras da situação de vulnerabilidade social em que as docentes estão/estavam inseridas (violência doméstica, exploração e reprodução da divisão social do trabalho, abuso e exploração sexual, racismo, entraves ao acesso do saber erudito, precarização da educação, preconceitos e estereótipos ligados a questões de gênero, *etc.*), considerando-a como elemento determinante na sua formação humana e profissional.

Método

O questionário foi realizado via *Google Forms*, disponibilizado por meio do *WhatsApp* aos diretores escolares de cada unidade de ensino. Os diretores enviaram o *link* de acesso à apresentação da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário on-line para os grupos de professoras. Após o aceite do TCLE, os sujeitos eram encaminhados pelo aplicativo a realizar o preenchimento do questionário, que contém 65 perguntas fechadas (nenhuma de cunho obrigatório e todas sem qualquer identificação obrigatória das participantes) e, ao final, um campo para observações e comentários (caso quisessem colaborar com pontos não mencionados ao longo do formulário). As perguntas foram organizadas em grandes categorias, conforme expresso no quadro 1.

4 Para Bock e Aguiar (2016) o *sentido* “[...] implica movimento de síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados” (p. 54).

Quadro 1 – Categorização dos itens do questionário do mapa de vulnerabilidade social docente

Categorias	Subcategorias	Itens do questionário
Informações básicas - 09 questões	Características	05 questões / sem numeração
	Experiência na área educacional	02 questões / sem numeração
	Formação acadêmica	01 questão / sem numeração
Dados socioeconômicos - 26 questões	Sociodemográficas (moradia)	Itens: 1.1 – 1.12
	Socioeconômicas (renda e trabalho)	Itens: 2.1 – 2.9; 2.13 – 2.14
	Socioeconômicas (classe social e família)	Itens: 2.10 – 2.12
Situação de violência - 08 questões	Violência extrafamiliar; violência intrafamiliar; situações ilegais	Itens: 3.1 – 3.7
	Preconceito	Ítem: 3.8
Educação e cultura - 13 questões	Educação formal	Itens: 4.1 – 4.2; 4.5; 4.13
	Educação dos pais	Itens: 4.3 – 4.4
	Atividades culturais extracurriculares	Itens: 4.6 – 4.7; 4.11 – 4.12
	Formação continuada	Itens: 4.8 – 4.10
Saúde e qualidade de vida - 09 questões	Acesso e atendimento	Itens: 5.2; 5.4
	Autoavaliação; Autoestima	Itens: 5.3; 5.9
	Doença	Itens: 5.5 – 5.7
	Suicídio	Item: 5.8
Total: 65 questões		

Fonte: Elaboração própria.

Preparamos a primeira versão do instrumento com base em Dell'aglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço (2011) – na verificação de como planejar e executar questões relacionadas à temática da vulnerabilidade social – Marconi e Lakatos (2020), Babbie (2001) e Calais (2016) – com o intuito de averiguar as possíveis vantagens e desvantagens desse procedimento, identificar os passos e a maneira de operacionalizá-los. Seus conceitos e direcionamentos nos serviram para elaborar as questões autorais, com exceção dos itens 3.8 e 5.1, em que possuem a referência indicada em seus enunciados, dada a proximidade com a produção original.

Submetemos a primeira versão (pré-teste) para todas as unidades de ensino da rede pública municipal, localizadas na zona rural do município de Manaus. Acreditamos que, dentre as zonas educacionais disponíveis, essa é a que mais se aproxima dos sujeitos investigados, considerando os últimos dados registrados

acerca do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município por intermédio do *software* “Atlas de Desenvolvimento Humano”, disponibilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com a Fundação João Pinheiro (FJP) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

O pré-teste foi enviado para 110 professoras. A taxa de devolutiva foi um pouco acima de 50% - para sermos precisos, 60 professoras nos reenviaram o instrumento respondido. Consideramos o quantitativo de participantes do pré-teste mais do que suficiente para verificação de possíveis falhas, como inconsistência ou complexidade das questões.

A utilização de uma questão aberta dirigida para considerações finais no remate do questionário foi imprescindível para melhor entendermos as reformulações necessárias, pois houve uma contribuição significativa. As participantes explicitaram enunciados mal compreendidos, linguagem inacessível, possibilidades de respostas não contempladas e a retirada de perguntas supérfluas. Dessa maneira, melhoramos a fidedignidade, a validade e a operatividade do instrumento e, em adição, obtivemos uma estimativa sobre os resultados.

Após a reelaboração do questionário, sua organização ficou da seguinte maneira - *quanto ao formato*: 17 questões dicotômicas; 7 de matriz e 41 de múltipla escolha com resposta única. *Quanto aos objetivos das questões*, foram englobadas nas seguintes características: Perguntas de fato; perguntas de ação; perguntas de opinião e perguntas-índice (Marconi e Lakatos, 2020).

A ordem e a disposição das questões obedeceram, segundo Goode e Hatt (1968), à regra geral de questionários, isto é, a de se iniciar com indagações gerais, chegando pouco a pouco às específicas, reservando ao final as “perguntas de fato” e as “perguntas-índice”, cumprindo uma progressão lógica que não deixa um defronte prematuro e súbito quanto a questões mais delicadas.

A versão final do questionário foi enviada para 300 professoras e recebemos a devolutiva de 100, o que caracteriza 33% do grupo que teve acesso ao questionário e aproximadamente 10% do total de professoras lotadas naquela zona do município (em 2021, eram 1.015 profissionais e, em 2022, eram 1.025). De acordo com Marconi e Lakatos (2020), a média de respostas recebidas para esse tipo de coleta de informações é em torno de vinte e cinco por cento do número pretendido. Portanto, consideramos o quantitativo de participantes suficiente. Além do mais, esse número torna a interpretação das tabulações mais simples, pois a sua porcentagem representa o número exato de sujeitos investigados.

Quanto à análise, limitamo-nos a lidar com a verificação e a transcrição das características do contexto, com breves reflexões, isto é, utilizamos tratamento

estatístico de análise descritiva. Segundo Barros e Lehfeld (2007), esse modelo de pesquisa atende bem a este tipo de objetivo, pois fornece, de maneira clara e direta, o que precisa ser exposto. Para Babbie (2001, p. 96), a pesquisa de tipo *survey* “[...] permite enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos”.

Resultados e discussões

Em relação ao perfil das participantes, 76% delas têm mais de 31 anos, 92% são do sexo feminino, 80% nasceram no estado do Amazonas, sendo que, dessas, 41% são advindas do interior do estado. Conquanto o grupo não seja composto por muitas jovens, 56% ainda estão iniciando a carreira docente no serviço público, pois têm menos de cinco anos de experiência no magistério da educação municipal. Todas concluíram a graduação e mais da metade cursaram algum tipo de pós-graduação: 43% com especialização e 8% com mestrado. Além disso, a maioria (73%) se autodeclara parda.

Essas informações não estão distantes daquelas coletadas por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), a nível nacional, com o escopo de reafirmar quais os maiores e menores grupos dentro de cada característica, isto é, o grupo docente da zona leste de Manaus, em sua maioria, é composto por mulheres, não brancas, fora da idade preferencial do mercado de trabalho neoliberal e ainda com pouca experiência na educação básica pública. Percebemos, entretanto, um aumento do percentual em relação à escolaridade, quando comparado ao estudo de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), o que já era esperado, haja vista que as disparidades sobre esse ponto são mais visíveis nos interiores.

Ao identificarmos o fato de que 41% das professoras da zona estudada são dos outros 61 municípios do Amazonas, e não da capital, percebemos com clareza o resultado do fluxo migratório promovido pela Zona Franca de Manaus. Ao considerarmos a idade média das professoras, constatamos que seus nascimentos datam dos anos de 1970 e 1980, momento no qual Manaus era um forte alvo do processo (ainda nos anos de 1970) e resultado (nos anos de 1980 e início de 1990) do grande êxodo rural, e tinha curso a migração exacerbada para conquistar melhores condições de vida, na promessa de empregos e estudo. Foi um aumento populacional para o qual o município não estava preparado e uma promessa de quarenta mil empregos - que nunca se cumpriu (Souza, 2009).

Talvez isso também explique por que 81% dessas professoras sejam residentes da zona leste de Manaus. Vale lembrar que, em grande parte, as pessoas migradas para a capital do estado não tinham a qualificação necessária para adentrar no mercado industrial da região e o comércio se tornava refúgio de estrangeiros, nordestinos e sulistas de menor capital, enquanto o interiorano do Amazonas era empurrado para os subempregos e atividades autônomas, adentrando na miséria e instalando-se nas muitas ocupações espontâneas de populações oriundas de baixo poder aquisitivo — que ajudaram a formar a zona leste da cidade (Souza, 2009). Assim, findamos a hipótese de que parte do professorado da zona pesquisada é composta pelas crianças dos anos de 1970-80, que vieram com suas famílias, caboclas, para a capital do estado, a fim de experimentarem melhores condições de vida.

Essas informações também nos auxiliam a compreender que, apesar de estarmos em um estado cuja grande parte da população é descendente dos povos originários, esse grande grupo não se autodeclara como tal. É importante frisar que, no contexto da história da região, caboclos são os indígenas, habitantes rurais da Amazônia que, em sua maioria, vivem em pequenas comunidades nos arredores dos rios, usando tecnologia ameríndia em atividades de subsistência. Empregamos a relação entre caboclos e indígenas com amparo em Parker (1985 *apud* Medeiros, 2004), reconhecendo que os caboclos estão histórica, cultural e biologicamente ligados diretamente à população ameríndia que ocupou a planície amazônica na época do contato europeu.

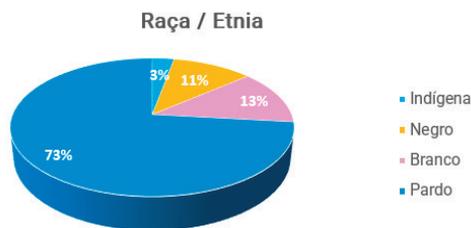
De acordo com os indicadores do nosso questionário, apenas 3% das professoras se autoidentificam dessa maneira. Apesar de a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) ter estabelecido, em 2021, uma série de novos critérios para o reconhecimento da etnia, o Supremo Tribunal Federal, por meio de ação movida pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e seis partidos políticos, revogou a resolução da FUNAI e determinou que a autodeclaração de identidade indígena deve ocorrer por meio do reconhecimento do próprio sujeito e de sua comunidade.

O fato de um número tão pequeno do professorado se identificar como indígena nos causa um estranhamento acerca dos possíveis efeitos da destituição cultural realizada pelos povos europeus, dos significados sociais que operam a rejeição da mulher e do homem amazônicos em aceitar-se caboclas/os e/ou ter raízes indígenas, além dos sentidos produzidos nas suas relações com o conhecimento da região, bem como a maneira como eles são transmitidos para as gerações subsequentes.

A despeito dos dados da situação sociodemográfica, tentamos analisar as atuais condições de moradia das docentes, confirmando que elas são equivalentes à parcela da população brasileira que possui as piores condições de moradia. Esse comparativo foi realizado considerando os critérios de espaço e número de pessoas adequado por moradia; maneiras apropriadas de abastecimento de água e esgotamento sanitário; segurança de ocupação e risco de violência da localidade.

Reconhecemos que tais critérios são insuficientes para traçar um exame seguro a respeito da integridade de uma moradia, pois, conforme definido por órgãos internacionais (United Nations, 1991), esta análise deve cobrir sete dimensões: habitabilidade; disponibilidade de serviços; localização; segurança de ocupação; acessibilidade econômica; acessibilidade a grupos populacionais e adequação cultural. As informações coletadas, todavia, concedem-nos indícios suficientes para revelar que a situação sociodemográfica das docentes da zona leste de Manaus as dispõe em um nível de precariedade não condizente com um ambiente de mínimas possibilidades para um pleno desenvolvimento humano.

A principal fonte de dados para a caracterização das condições de moradia no Brasil são as informações oriundas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). No entanto, segundo o IBGE (2021: s/p) “[...] a situação de excepcionalidade trazida pela pandemia de COVID-19 provocou alterações no calendário [...]”. Ressaltamos que até o momento de escrita desse texto (maio de 2023) ainda não havia divulgação de dados atualizados sobre todos os temas aqui expostos e, por isso, em alguns casos, trabalhamos com informações do Censo Demográfico de 2010 para fazer o comparativo e, em outros, mostraremos a informação do questionário de maneira isolada.



Quanto à situação de moradia, por exemplo, enquanto a média brasileira é de 77% de domicílios próprios (IBGE, 2011), a das professoras participantes da pesquisa é 55%. Isso nos revela que quase metade do professorado ainda reside de maneira cedida ou com os pais (33%) ou alugada (12%). Além disso, enquanto a média nacional é de 3,3 pessoas por domicílio (IBGE, 2011),

as participantes do questionário demonstraram a média de 3,8 pessoas por domicílio, sendo que, mais da metade, 52%, possuem domicílios com quatro cômodos ou menos. Sobre o tipo de habitação, a pesquisa mostrou que 92% já moraram em casas de construção mista (madeira e alvenaria). Dessas, 15% ainda moram em casas mistas e 3,3% em casas exclusivamente de madeira. Na periferia de Manaus, as casas de madeira são culturalmente associadas à população de baixa renda que, na tentativa de se estabelecer em terras invadidas, constroem com materiais acessíveis e de fácil manuseio. Com o decorrer do tempo de ocupação e a melhoria das condições financeiras, os cômodos vão aos poucos sendo substituídos por alvenaria.

As perguntas sobre as características sociodemográficas evidenciaram que 60% daquelas pessoas vivem ou já viveram em casas sem o devido abastecimento de água. Além disso, 70% delas já se utilizaram de energia elétrica irregular e 74% já enfrentaram condições de moradia sem tratamento de esgoto. Ainda existem 35% das docentes que não possuem um esgotamento sanitário adequado.

Os dados mostram que a situação domiciliar de significativa parcela das professoras participantes é de uma residência com insegurança de ocupação, pois, além de não possuírem casa própria, as casas em que habitam têm espaços inadequados para quantidade de moradores. Em sua maioria, viveram em casas construídas de maneira mista, sem água encanada, nem tratamento de esgoto e tampouco energia elétrica regular.

A renda familiar mensal por domicílio das professoras se concentra na faixa de dois a quatro salários-mínimos (45%). Considerando que 70% se declararam a principal responsável pelo custeio familiar e que sua renda mensal está significativamente localizada na faixa de dois a quatro salários-mínimos (69%), concluímos que é a partir de seus rendimentos, em torno de R\$ 2.385,00 a R\$ 4.768,00, que as famílias das professoras da zona leste de Manaus sobrevivem.

Segundo Neri (2019), em trabalho realizado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas Social (FGV Social), essa faixa salarial corresponde “a nova classe média”, ou melhor, a Classe C. Frisamos que essa divisão de classes feita pelo autor é com base somente em estratos econômicos, apesar de, em trabalho realizado em 2012, Neri afirmar que evitava o uso de faixas de salário-mínimo porque é falho quando considerado o poder de compra em distintos contextos temporais e regionais.

A unidade de ideia de uma “nova classe média” foi bastante refutada em razão de ser uma tentativa de causar uma “impressão de inclusão”. Quando ainda se iniciava a utilização dessa nova camada social e o parâmetro de renda

mínimo estava por volta de R\$530,00, Bava (2012: 3), comenta que: “[...] com uma capacidade de consumo de R\$17,57 por dia, esses brasileiros não são classe média, são pobres que melhoraram um pouco de vida”. Considerando que o cálculo de R\$530,00 é feito via renda *per capita* e a média nacional de pessoas por domicílio é de 3,3, então a renda familiar da nova classe média iniciaria em R\$1.590,00. Para esse autor, a nova classe média nunca existiu, senão no discurso daqueles que queriam apoio na mídia e nas propagandas eleitorais.

Hoje, as críticas à nomenclatura “nova classe média” continuam, não no sentido de que o fortalecimento do mercado de trabalho brasileiro até 2015 não tenha significado expressiva ascensão social. As novas ocupações de serviços foram absorvedoras de enormes massas humanas resgatadas da condição de pobreza (Pochmann, 2012). Grande parte dessa população emergente, porém, não se encaixa em aspectos simbólicos para além do consumo, em que sejam claramente identificados como classe média; não possui, por exemplo, possibilidade de poupar, em termos de propriedade ou de ativos econômicos, e, por isso, não se aproximam da burguesia, provocando “[...] manipulações do consciente da população em prol de seus próprios desejos mercantis, defendendo consumismo e negando a estrutura de classe na qual o capitalismo molda a sociedade” (Pochmann, 2012: 7).

O próprio Neri (2010; 2012; 2019), conquanto louve, em diversos trabalhos, a expressão “nova classe média”, faz uma diferenciação perante aqueles considerados da “classe média tradicional brasileira”. Estes se encontram nas classes B (com rendimentos de R\$8.641 a R\$11.261) e A (com rendimentos acima de R\$11.261).

Tratamos desses conceitos para expor o resultado da seguinte indagação: “*Você se declara estar em que classe social?*”. Dentre as 100 professoras participantes, 73% se declararam fazer parte da classe média e 6% da classe alta. Aparentemente, seria um resultado condizente com as ideias de Neri (2019) em relação à classe C, se não fosse o fato de que nosso questionário mostrou a classificação de classes econômicas de acordo com o seguinte parâmetro do IBGE (2011): 1) Muito baixa/classes D e E; 2) Baixa/classe C; 3) Média/classe B e; 4) Alta/classe A.

Pelo exposto, verificamos que 79% das/dos participantes acreditam fazer parte das classes B e A, que têm rendimentos acima de R\$8.641, mesmo que suas faixas salariais estejam em torno de, no máximo, R\$ 4.768,00. O não reconhecimento de suas condições econômicas concretas é divisado como consequência do fetichismo neoliberal pela condição social da classe média, como se o fato de se intitular classe média os fizesse sair da condição socioeconômica a que estão submetidos, cujo novo *status* social por si, e de modo natural, os

deixasse em melhores condições de vida. Uma de nossas reflexões é que a ideia de fazer parte desse grupo passa a comandar a vida das pessoas como sinônimo de autonomia e liberdade, como desejo de alcance das virtudes de quem “virou alguém na vida”. No entanto, a liberdade não se constitui naturalmente por mero espontaneísmo, e sim pela atividade intencional de superação das relações sociais que constituem a alienação.

Acreditamos que a falta desse movimento intencional também está associada ao discurso da perspectiva pós-moderna ao desqualificar a luta de classes, ocasionando o enfraquecimento dos movimentos organizativos das trabalhadoras, o que não só provoca o esmorecimento de direitos, mas também precariza as condições de trabalho e o avanço do pensamento conservador. Isso fragiliza a identificação das massas como classe trabalhadora e, por conseguinte, destrói a identidade de classe (Boschetti, 2019).

Marx e Engels (2015) abordaram a classe média, denominando-a também de intermediária (interpretamos como sendo a classe C atualmente), pois não é proprietária, mas adere às posições burguesas por achar que pode chegar a pertencê-la sem a pretensão de modificar o *modus operandi* do capital e, quando ameaçada em seus interesses, “volta a ser” proletária.

A classe média inferior, o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês, todos eles, em face do declínio, combatem a burguesia para assegurar sua existência como fragmento da classe média. Não são, pois, revolucionária, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, procuram fazer andar para trás a roda da história. Quando são revolucionárias, isso se dá em consequência de sua iminente passagem para o proletariado, e assim não defendem os seus interesses presentes, mas os futuros, abandonam sua posição própria para se colocarem no proletariado. (Marx e Engels, 2015: 75).

Percebemos, ainda, que o pensamento de condição social da classe média é impulsionado pela comparação de sua condição anterior, seja aquela de entrada no magistério de serviço público (54% possuíam uma renda inferior a um salário-mínimo) ou a sua história de vida como criança e adolescente (84% declararam que as famílias pertenciam às classes C, D e E), o que deixa nítido o pensamento de ruptura entre uma condição e outra. Não temos como afirmar a gênese desse pensamento, sobre uma necessidade de ascensão à classe média, multideterminado historicamente, por meio desse procedimento de pesquisa (*survey*), mas percebemos o movimento que o circunda.

Dessa maneira, significativo número de participantes que estavam em determinada condição social em seu estrato econômico no período da infância e adolescência passa a ter uma pequena melhoria até pouco tempo antes da entrada na docência do serviço público e alcança uma nova condição posterior a ela (a de classe média), mesmo que, concretamente, isso não seja aplicado.

Ainda no âmbito do debate sobre a situação sociodemográfica e socioeconômica das professoras, chamamos atenção para as seguintes características: 50% afirmam trabalhar mais do que 40 horas semanais, apesar de nenhuma delas ter, em contrato, carga horária superior a isso; apenas 25% utilizam carro próprio para chegar à escola e 15% declaram ir a pé - por conta dessa declaração, não fizemos mensuração a respeito da posse de veículo, uma vez que supomos que os demais 60% não possuem.

Sobre a situação socioeconômica, 50% das pessoas que responderam começaram a trabalhar (independentemente da área profissional) antes dos 17 anos de idade. No entanto, se expandirmos a idade máxima de contratação para o primeiro emprego para até 20 anos de idade, esse percentual salta para 82%; 46% afirmaram que o fato de estudarem e trabalharem ao mesmo tempo prejudicou seus rendimentos acadêmicos; 56% viveram infâncias e adolescências em famílias, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “não naturais” (Brasil, 1990/2019); 47% receberam, elas próprias ou as suas famílias, em algum momento da vida, algum tipo de bolsa ou auxílio do Governo e 80% relataram que não conseguiram guardar nada de seus rendimentos no último mês.

Ao observar esses percentuais, parece claro que a classe docente da zona leste de Manaus se encontra nas mesmas condições das “culturas negadas e silenciadas de nossa sociedade” (Santomé, 2009), isto é, excluídas de uma vida digna. Para um alienado “desavisado” ou um mal-intencionado da perspectiva educacional mercadológica, esses seriam apenas os efeitos dos problemas econômicos e de saúde pública nos quais o país está envolvido ou falácias meritocratas sobre quem não se empenhou adequadamente e/ou suficientemente para conquistar bens na liberdade de mercado. Na intenção de evidenciar ainda mais a possível situação de vulnerabilidade social em que as professoras se encontram, saímos da esfera socioeconômica para averiguar suas percepções de condição de risco e situação de violência.

Tabela 1 – Percentuais com a percepção de risco e situação de violência das professoras participantes.

Percepção de risco e situação de violência	Sim	Não
Você considera o seu bairro um lugar de risco ou violento?	85%	15%
O seu bairro existe histórico de tráfico de drogas?	94%	6%
Você possui familiares ou amigos envolvido com drogas?	49%	51%
Você já viveu situações de violência, exploração e/ou privação, durante a sua infância e adolescência? (por exemplo: agressões físicas, maus-tratos, violência psicológica, cárcere privado, exploração do trabalho infantil, abuso ou exploração sexual)	32%	68%
Atualmente, você vive situações de violência? (agressão física, violência psicológica, cárcere privado, abuso ou exploração sexual)	14%	86%
Você já teve alguém próximo (familiares ou amigos) que viveram situações de violência? (pode ter sido em qualquer fase da vida - agressões físicas, maus-tratos, violência psicológica, cárcere privado, exploração do trabalho infantil, abuso ou exploração sexual).	79%	21%

Fonte: *Elaboração própria*

Apesar de nossas conjecturas de que a situação social de risco e condicionantes de violência em torno da vida das docentes fosse alta, não tínhamos ideia do quão grave ela se expressaria. É quase unanimidade, entre elas, a admissão de que suas vidas são rodeadas pela violência. Curioso é que o percentual do histórico de tráfico de drogas no bairro é maior do que a percepção de risco. *Será que esse diferencial ocorre porque alguns não veem o tráfico de drogas como sendo um risco para sua comunidade?* Não acreditamos que isso se dê pela superação dos problemas relacionados ao tráfico, mas que uma parcela dos sujeitos pesquisados naturaliza a atividade de uso e comercialização da droga, tornando-a um objeto que não lhe traz mais preocupação — talvez por estar em suas famílias e/ou convívios próximos (49%) ou porque banalizaram essa experiência.

O fato de nossos percentuais representarem o número exato de pessoas participantes nos indigna, haja vista alguns resultados. Afeta-nos saber que, entre as 100 professoras pesquisadas, 32 já viveram situações de violência, exploração e/ou privação, durante a sua infância e adolescência - e 14 delas ainda sofrem: são mulheres, profissionais formadas e atuantes em suas respectivas instituições de ensino, mas que ainda sofrem o caos da situação de risco e vulnerabilidade social.

Tal realidade nos faz recordar dezenas de estratégias implementadas pelas Secretarias de Assistência Social em parceria com a Secretaria de Educação do

município, orientadas para o combate à violência doméstica, ao abuso e exploração sexual, ao trabalho escravo e tantas outras situações de degradação da dignidade humana; combate por meio de campanhas e formações que se utilizam das docentes como representantes da causa, multiplicadoras de informações e fiscais de denúncia. Ante expressas circunstâncias, nos questionamos: *como que essas mulheres, professoras, participam de formações, realizam caminhadas, estabelecem bandeiras de luta e transmitem conhecimentos de cunho emancipador para os seus destinatários se, em alguns casos, são elas também vítimas das mesmas condições?* Essas vítimas, decerto, ainda não conseguiram superar os próprios grilhões.

Sem que bastem os riscos de violência, essas professoras também se submetem a conflitos relacionados a preconceitos e estereótipos. Aplicamos em nosso questionário uma pergunta-matriz, adaptada da obra de Dell'aglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço (2011), com o seguinte enunciado: *Ao longo da vida, sofreu ou sofreu preconceito*. Os itens mais acusados não foram aqueles ligados à questões étnico-raciais, de identificação sexual, ou mesmo religião, marcadores que comumente são alvo de discriminações, mas os lugares em que moram, sua identidade de gênero e os ofícios que exercem.

Tabela 2 – Percentuais de professoras participantes que já sofreram ao longo da vida algum tipo de situação de violência/preconceito.

Situação de violência/preconceito	Às vezes / quase sempre / sempre
Por morar onde moro (periferia - zona leste por exemplo, comunidade, invasão, dentre outros)	65%
Por ser mulher/homem	55%
Por causa do meu nível socioeconômico	48%
Por causa da minha profissão	44%

Fonte: *Elaboração própria*

Como destacado anteriormente, 81% dos sujeitos participantes são moradoras da zona leste de Manaus. Essa, como outras grandes periferias, foi constituída de maneira irregular e fora do espaço urbanizado, como alternativa de sobrevivência de muitas/os amazonenses à procura de oportunidades na área de indústria e comércio principalmente durante os anos de 1970 e 1980.

O preconceito atinente a essa zona da cidade está estreitamente vinculado à distribuição de bens e serviços e na posição econômica que seus residentes possuem em relação a outras pessoas. Quanto mais capital, mais distância é dada

a pessoas e coisas localizadas nas áreas periféricas, propiciando a reprodução do domínio econômico e simbólico dos meios de circulação e comunicação na cidade (Torres, 2003). Segundo Arroyo (2010), parte da sociedade se utiliza de um discurso compensatório como estratégia de ocultamento das desigualdades, considerando os problemas da região como algo que faz parte das pessoas que ali se encontram — ou, mais radicalmente ainda, — considerando-os problemas que estão nelas.

Quanto às discriminações de gênero, as respostas não nos fornecem indícios suficientes para afirmar que as situações de preconceito são sofridas no ambiente educacional, considerando, inclusive, que a pergunta não foi direcionada, especificamente, para ocasiões restritas à escola e/ou aos cursos de formação docente, mas há de se refletir que esses espaços, assim como outros, carregam determinantes da organização social vigente, isto é, com intensivo domínio da lógica patriarcal, fazendo com que esse ofício (de pedagoga que atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental), cujos cargos em sua maioria são compostos por mulheres, seja menos prestigiado. Esse demérito também se dá pelo empobrecimento dos conteúdos escolares e o assistencialismo na educação, conduzindo a se criar a percepção de que, para ser professora dos anos iniciais, basta executar tarefas (Gatti, Barreto, André e Almeida, 2019).

Todos os aspectos suscitados possuem afinidades diretas entre eles, ou seja, as situações de localidade e gênero se cruzam com as condições socioeconômicas e de escolha da profissão. As profissionais são vistas desprestigiadamente, de baixo capital financeiro, numa atividade quase que exclusivamente feminina e “de fácil execução”, sem necessariamente ser imperativo qualquer aparato científico.

Quanto à educação formal, 94% das pessoas respondentes concluíram a educação básica em escola pública; 35% fizeram o ensino superior em faculdades privadas e sem bolsa de estudos, outros 35% receberam bolsa em uma faculdade privada, enquanto o restante dos 30% cursaram em instituições públicas. Esses dados mostram certa equiparação, revelando que a política de cotas para alunos do ensino público e bolsas nas faculdades privadas beneficia essa parcela da população, embora ainda não tenha conseguido atingi-la por completo. Sobre a formação educacional e cultural das famílias, identificamos baixo nível de escolaridade. Entre os pais das respondentes, 74% não concluíram o ensino fundamental e 34% sequer são alfabetizados. Evidenciamos maior nível de formação entre as mães (66% delas concluíram o ensino fundamental). Em geral, no entanto, repete-se um baixo índice de escolarização, o que implica num sobressalto de uma geração a outra, haja vista a formação superior das professoras.

Apesar do acesso ao nível superior, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) nos chamam a atenção para a ideia de que os cursos escolhidos pelas estudantes de ensino médio são objetos da força dos marcadores sociais e culturais, além da reprodução das desigualdades dentro da própria trajetória escolar. Isso faz com que determinadas classes da sociedade se direcionem para cursos considerados de maior prestígio, enquanto as licenciaturas, dentre elas o curso de pedagogia, são ocupadas por aquelas advindas de famílias com menor capital financeiro e cultural. De fato, isso é confirmado quando revisitamos a percepção de classe social das professoras, quando recordamos suas situações econômicas durante a infância e adolescência, em sua maioria, identificando-se como parte das classes E, D e C.

As professoras apresentam ter dificuldade em proporcionar para si momentos de lazer que envolvam atividades formativas, como viagens, leitura de livros, idas a museus, cinemas e/ou eventos culturais, bem como momentos de estudos não produzidos pela Secretaria de Educação. As respostas revelam que as docentes leem pouco (65% leram 1 livro em 2021), quase não viajam (22% declararam que nunca viajaram e 35% dificilmente viajam), e mais da metade não investe em formações não proporcionadas pela Secretaria de Educação (69%).

Essa dificuldade, certamente, é gerada pelo ritmo de trabalho, já que 65% delas possuem 40 horas de carga efetiva e 50% alegam ultrapassar as 40 horas semanais com atividades extras - a exceção se dá com os cursos de especialização: arriscamos dizer que isso ocorre em razão das facilidades de pagamento e do curto tempo de estudo dedicado a essa modalidade, com um rápido retorno financeiro ante a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), além da possibilidade de realizá-los como ensino a distância (EAD). Consideramos que a progressão por titularidade dentro da SEMED/Manaus ainda não é condizente com os planos de carreira de outras profissões que exigem a mesma formação. Mesmo assim, a especialização – pós-graduação *lato sensu* – é o programa que mais atrai ou o mais possível/provável de ser realizado por parte das professoras partícipes desta pesquisa.

Apesar de 55% das respondentes já terem completado as especializações, identificamos que não foram cursos realizados recentemente, considerando o tempo que a maioria está sem estudar: 40% delas estão há cinco anos ou mais sem frequentar qualquer curso de extensa duração que forneça algum título acadêmico e outros 20% estão de dois a quatro anos sem essa atualização acadêmico-profissional. Esse distanciamento é suscetível de ser consequência também dos anos em que enfrentamos a pandemia da COVID-19, ocasionando o recesso das aulas e restringindo a locomoção das pessoas em razão dos

cuidados sanitários necessários, além do colapso financeiro que muitas famílias sofreram. Outra conjunção de problemas repousa nas pouquíssimas vagas na pós-graduação *stricto sensu*, fazendo com que os cursos de especialização sejam o ápice da formação de muitas docentes.

Ao tratarmos da COVID-19, conseguimos ter acesso às seguintes informações:

Tabela 3 – Percentuais sobre a saúde das professoras e a COVID-19.

Situação de saúde – COVID-19	SIM	NÃO
Você teve COVID-19?	70%	30%
Você ou alguém da sua família ficou hospitalizado devido à COVID-19?	75%	25%
Alguém da sua família faleceu por COVID-19?	47%	53%

Fonte: Elaboração própria

A trágica realidade ora expressa conduz-nos a questionar: *estariamos nós, professoras e professores, preparadas/os para a retomada do ensino na modalidade presencial? Que tipos de atendimento, formação, atividade autorreguladora, reflexão, foram realizados com a categoria que atendesse as suas necessidades emocionais? Como está a saúde mental nesse momento pós-pandemia?*

Nosso posicionamento acerca desse tema é inspirado nos estudos de Côdo (2002), quando defende o argumento de que a coletivização do problema do adoecimento configura um aspecto político. O problema sai da esfera de um debate individualizante e se torna uma preocupação coletiva da classe docente. Destacamos a obra *Educação: carinho e trabalho* (2002, Editora Vozes), quando o autor promove um estudo intensivo de saúde mental e trabalho docente, abrangendo todo o país. No texto, ele enfoca determinantes macroeconômicos e, até mesmo, conflitos pessoais dos sujeitos.

A pesquisa organizada por Côdo (2002) revela que 48% dos docentes sofrem com problemas relacionados à saúde mental, e que uma/um em cada quatro professoras/res sofre de exaustão emocional. Ao mesmo tempo, 90% delas/es estão muito satisfeitas com os seus trabalhos. Isso cria o paradoxo prazer/sufrimento. São ambivalências confirmadas, também, em nosso estudo, quando este mostra uma avaliação negativa das respondentes acerca da própria saúde, ainda que se demonstrem satisfeitas com suas atividades profissionais.

Para melhor visualização das percepções docentes sobre a própria saúde, vejamos a tabela a seguir:

Tabela 4 – Percepção das professoras sobre a própria saúde

Como você avalia:	Muito ruim / Ruim	Nem boa, nem ruim	Boa / Muito boa
Sua saúde	30%	30%	40%
Sua qualidade de vida	41%	25%	34%

Fonte: elaboração própria

Não temos o objetivo, nesta ocasião, de explorar as dificuldades transportadas pelo período pandêmico, tampouco de aprofundarmos a temática da saúde mental docente. Mesmo que necessárias atualizações desse tipo de pesquisa, acreditamos que já existem bons trabalhos explorando o assunto. Nosso foco se concentra em mostrar que, assim como o restante da população, as professoras também fazem parte de um contexto histórico, cultural, social e econômico que provoca ou não determinadas condições biopsicossociais. Especificamente, grande parte se encontra ou já viveu nas mesmas condições de seus/suas destinatárias. Tratamos, portanto, da condição real e material da existência humana cujos processos são impactantes na geração de sentidos, consequentemente, na formação e desenvolvimento profissional docente.

Com esse desiderato, nosso questionário serviu como um meio para levantar percepções sobre a satisfação consigo, relações pessoais, atividade profissional, ações acadêmicas e condições do local onde moram. Vejamos a tabela 5:

Tabela 5 – Percepção sobre a satisfação das professoras

Em relação a sua satisfação com:	Muito insatisfeito / Insatisfeito.	Nem insatisfeito, nem satisfeito	Satisfeito / Muito satisfeito.
Você mesma/mesmo	15%	30%	55%
Suas relações pessoais (família e amigos)	12%	15%	73%
Sua atividade profissional	10%	11%	79%
Sua atividade acadêmica	35%	25%	40%
As condições do local onde mora	48%	12%	40%

Fonte: Elaboração própria

Embora não realizemos uma análise construtivo-interpretativa que alcance as zonas de sentido das professoras por meio dessa questão única, exprimimos que as maiores preocupações acerca dos elementos questionados estão na

insatisfação de suas atividades acadêmicas e condições de moradia. Ambas as situações estão diretamente ligadas ao capital financeiro e cultural.

É importante mencionarmos que a situação econômica não é, por si, fator/critério que indicará a vulnerabilidade social, mas o conjunto de elementos trazidos em nosso questionário revela que essas profissionais estão significativamente suscetíveis às desvantagens da mobilidade social e ao não alcance de patamares mais elevados de qualidade de vida. É necessário, então, que, em sua formação, sejam considerados, como condição de intervenção, o conhecimento dos elementos materiais e a maneira como são formulados seus sentidos e significados.

Considerações finais

Com base na ideia de que grande parte das professoras da educação básica já estiveram ou ainda estão em situação de vulnerabilidade social, apontamos a necessidade de investigações que envolvam as relações dos contextos e vivências da classe trabalhadora docente com o cotidiano escolar, sob o olhar científico, na tentativa de desvelar caminhos e aproximarmos-nos de uma dimensão ainda pouco explorada no âmbito da pesquisa em formação de professores. É essa uma zona abissal que merece visão atenta, haja vista a possibilidade de significar uma exploração dialética entre os campos de valores que interpretam as formas de vida e atividade profissional dos sujeitos, bem assim o desenvolvimento concreto das forças que o determinam. A organização didático-pedagógica que logre trabalhar na formação de professoras na direção de possibilidades de luta será, para nós, o caminho de emancipação de sua existência.

Para isso, a formação das professoras não há de ser refletida pela ideia mecanicista, instrumental e reducionista, em recortes condicionantes de espaço-tempo da educação formal inicial e continuada, mas pela inclusão destas, na análise crítica das determinações das histórias de vida das professoras e o modo de produção material e relações sociais estabelecidas; especificamente, as condições de vida da classe trabalhadora docente e as tentativas de *re-posição* subjetiva alienante por meio de situações vulneráveis de vida expressas pelo modo de organização social capitalista.

Ademais, impende às instituições formativas de professoras obstar que a alienação interfira na qualidade do seu trabalho, organizando, pela mediação dos produtos históricos e coletivos da humanidade, a maneira pela qual produzimos criticamente o novo. Afirmado isso, conquanto seja de relevo o reconhecimento das condições docentes, parece-nos indispensável pensar de que

maneira os cursos de formação veem/tratam/consideram a realidade docente concreta e a maneira como ela influencia na atividade educativa.

Convidamos as educadoras para dar continuidade a essas reflexões, e acirramos por meio do aforismo marxista: “Temos de emancipar a nós mesmos antes de poder emancipar outros” (Marx, 2010: 34). Dizemos mais: temos de emancipar uns aos outros em coletivo, de modo que só assim alcançaremos a superação antagonista em prol da relação humana cientificamente referenciada, admitindo que essa realização se faz mediante as circunstâncias concretas da vida e a forma com que a interpretamos. Lutemos para que a Educação e a emancipação sejam relações tão íntimas e de tão importante completude que não tenhamos mais dúvidas de sua implicação: a liberdade e a existência de uma nova humanidade, revolucionária, que possibilite o salto da sociedade *em si* para formação de uma sociedade *para si* - formação consciente do sujeito com o gênero humano (Duarte, 2013).

Para nós, portanto, a educação escolar tem como finalidade fazer com que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos sistematizados para criar resistências à ideologia burguesa e produzir de maneira intencional um pensamento coletivo e individual, lógico, histórico e crítico, com força política habilitada a potencializar a expressão dos interesses dos proletários em direção de uma prática superadora da ordem vigente.

Referências

- ALMEIDA, Leonor Duarte. Suscetibilidade: novo sentido para a vulnerabilidade. In: *Revista de Bioética*, 2010; 18(3):537-548.
- ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez, 2010.
- BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2001.
- BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.
- BAVA, Silvio Caccia. Classe médias?. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Ed. 58, p. 3, 2012. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/classes-medias/>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. – 3. ed. – Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A Dimensão Subjetiva: um recurso teórico para Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria

- Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). *A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BOSCHETTI, Ivanete Salete. Crise do capital e agravamento da desigualdade social no Brasil. In: TOASSA, Gisele; MACHIAVELLI, Tatiana Carmo Souza; RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva. (Orgs.) *Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis*. Goiânia, Editora da Imprensa Universitária, 2019.
- CALAIS, Sandra Leal. Delineamento de Levantamento ou Survey. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. (Org.). *Metodologias de Pesquisa em Ciências*. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC, 2016.
- CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena; CERQUEIRA-SANTOS, Elder; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. Revisando o questionário da juventude brasileira: uma nova proposta. In: DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; KOLLER, Silvia Helena (Orgs.). *Adolescência de Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011. DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.
- GOODE, Willian Josiah.; HATT, Paul Ktchener. *Métodos em Pesquisa Social*. 2 ed. São Paulo, Nacional, 1968.
- IBGE. *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / Coordenação de População e Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro, IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- JANCZURA, Rosane. Risco ou vulnerabilidade social? In: *Textos Contextos (Porto Alegre)*. 2012; 11 (2), 301-308.
- KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. (1927) Lenin sobre a educação e o professor público. In: FREITAS, Luís Carlos de. CALDART, Roseli Salete (orgs.). *A Construção da Pedagogia Socialista*. São Paulo, Expressão Popular, 2017.

- MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8 ed. São Paulo, Atlas, 2020.
- MARTINS, Lígia Márcia. *A Formação da Personalidade do Professor: um enfoque Vigotskiano*. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.
- MARX, Karl. (1884) *Sobre a Questão Judaica*. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 3 ed. São Paulo, Edipro, 2015.
- MEDEIROS, Maria das Graças Ferreira de. *Um estranho no espelho: representações do caboclo amazônico*. Dissertação de Mestrado, Sociedade e Cultura, UFAM, 2004.
- NERI, Marcelo (Coord.). *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro, FGV, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/21942>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- NERI, Marcelo. *A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide*. Rio de Janeiro, FGV/Saraiva, 2012.
- NERI, Marcelo. *As Classes Médias Brasileiras*. Rio de Janeiro-RJ, FGV Social/Centro de Políticas Sociais, 2019.
- NEVES, Maria Patrão. Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. In: *Revista Brasileira de Bioética*. 2006; v. 2, n. 2. 157-72.
- POCHMANN, Marcio. *Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo, Boitempo, 2012.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8 ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2009.
- SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.
- SILVA, Saulo Vieira Cavalcante da; SOUZA, Sarlene Gomes de. Formação de Professores e Vulnerabilidade Social: uma invisibilidade teórica. In: Anais do XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), 2020, Salvador – BA. *Anais [...] Reunião Científica Regional da ANPED*, 2020. *Online*.
- SOUZA, Márcio. *História da Amazônia*. Manaus, Valer, 2009.
- TORRES, Haroldo da Gama et al. *Pobreza e Espaço: padrões de segregação em São Paulo*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 97-128, 2003.
- UNITED NATIONS. Committee on Economic, Social and Cultural Rights. *General comment n. 4: the right to adequate housing*. Geneva, 1991. Disponível em: <https://www.refworld.org/pdfid/47a7079a1.pdf> Acesso em: 02 mar. 2022.

Data de recebimento: 20/03/2024

Data de aceite: 31/10/2024

Como citar este artigo:

VIEIRA, Saulo; LIMA, Ana Ignez Belém. A vulnerabilidade social das professora e dos professores da periferia de Manaus: visibilidade do problema como condição à formação docente. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v.14, p. 1-25, e141307, 2024. Doi: <https://doi.org/10.14244/contemp.v14.1307>