

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE UM GRUPO DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DO PARANÁ E A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

CURITIBA

2022

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE UM GRUPO DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DO PARANÁ E A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE
TRABALHO

Tese de Doutorado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná, na linha
de pesquisa Cultura, Escola e Processos
Formativos, como requisito parcial à
obtenção de título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Orliney Maciel
Guimarães

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Carvalho, Adriana de Fátima Nibichiniack

Socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná e a precarização das condições de trabalho / Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Orliney Maciel Guimarães

1. Professores – Condições de trabalho. 2. Trabalho temporário – Professores. 3. Professores de biologia. 4. Biologia – Estudo e ensino. 5. Ciências (Ensino fundamental). I. Guimarães, Orliney Maciel. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO** intitulada: **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE UM GRUPO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ E A PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**, sob orientação da Profa. Dra. ORLINEY MACIEL GUIMARÃES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
12/04/2022 15:23:05.0
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/04/2022 08:01:36.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
12/05/2022 17:30:22.0
LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVESE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Assinatura Eletrônica
12/04/2022 15:51:23.0
JÚLIO EMÍLIO DINIZ-PEREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Assinatura Eletrônica
12/04/2022 14:51:30.0
ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Ao meu amado pai **Ivo Nibichiniack** (*in memoriam*) que mesmo sem o título institucionalmente reconhecido, foi o meu grande mestre ensinando-me que:

Fé porque a gente acredita!

Paz porque a gente precisa!

Amor porque a gente merece!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à professora Dr^a Orliney Maciel Guimarães, pela orientação, pela sua enorme competência que me direcionou na execução desta pesquisa, pela sua dedicação e paciência e pela oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Aos professores membros da banca de qualificação, prof. Dr^a Adriane Knoblauch, prof. Dr^a Cristina Carta Medeiros e prof. Dr. Júlio Emilio Diniz Pereira membros da banca de qualificação, pela leitura que fizeram do meu texto de qualificação e pelas valiosas contribuições destacadas naquela ocasião.

Às professoras Adriane Knoblauch e Cristina Carta Medeiros, que me apresentaram a teoria de Pierre Bourdieu, e aos demais professores do PPGE/UFPR com os quais tive a oportunidade de aprender e discutir mais sobre a educação.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial, à Hanslivian e à Priscila, minhas companheiras nesses quatro anos de estudos, pelos momentos de discussão em grupo e pelas dicas que foram sempre muito valiosas, muito obrigada pelos saberes partilhados e construídos.

Aos novos amigos do Programa de que fiz parte e que dividiram comigo todos os momentos de incertezas e os de felicidade durante este processo.

Aos colegas de profissão, os professores PSS de Ciências Naturais que se dispuseram a participar da minha pesquisa, fornecendo mais que informações, compartilhando suas histórias de vida e que, apesar de todas as precariedades do trabalho temporário, perseveraram na ação docente com dedicação e amor à educação.

E especialmente agradeço e louvo a Deus, pela vida, pelas bênçãos, principalmente pela minha saúde, que possibilitou que eu aproveitasse ao máximo este momento.

RESUMO

O objeto de pesquisa desta tese é a socialização profissional de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná. A partir do referencial teórico-metodológico bourdeusiano, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as relações estabelecidas entre a socialização profissional e a precarização das condições do trabalho de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná? Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo geral analisar a socialização profissional de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente. Para responder ao objetivo proposto, foram empregadas, como técnicas de constituição de dados, entrevistas semiestruturadas com 5 professores de Ciências e Biologia com contratos ativos no Sistema de Processo de Seleção Simplificado (PSS) na SEED/PR. Na análise, identificou-se que a escolha pela profissão docente foi influenciada pelo *ethos* de classe de cada professor PSS participante da pesquisa, assim, a opção pela docência se revelou como estratégia para alcançar a ascensão social em relação às suas famílias de origem. Ao analisar os percursos da socialização profissional, evidenciou-se que as experiências vivenciadas, ao longo do processo de socialização dos professores PSS, contribuem para as suas práticas, e que cada ação desses profissionais carrega os vestígios de ações anteriores, das experiências biográficas e do *habitus* de cada um, deixando marcas e estruturando o *habitus* docente. Ainda, identificou-se que a balança da precariedade tende a pesar nas dimensões relacionadas com a socialização profissional que, no caso deste estudo, foram: o desenvolvimento profissional, a construção de identidade e dos saberes docentes, a prática e, de uma maneira muito perceptiva, o trabalho desses profissionais. Por fim, conclui-se que algumas disposições presentes no *habitus* dos professores PSS, juntamente com outras disposições incorporadas ao longo do processo de socialização percorrido, vão se adaptando às imposições do campo da escola e resultam em práticas orientadas pelo contexto cultural, institucional e político.

Palavras-chaves: Socialização Profissional; *Habitus*; Professores de Ciências e Biologia; Professores Temporários (PSS).

ABSTRACT

The research object of this thesis is the professional socialization of Science and Biology temporary teachers from Paraná's state education network. From Bourdieu's theoretical-methodological framework, the following research question was defined: What relationships are established between the professional socialization and the precarious work conditions of a group of Science and Biology teachers from Paraná's state education network? Thus, this is qualitative research that had as its broad objective analyzing the professional socialization of a group of temporary teachers of the Science and Biology components of the curriculum, from Paraná's state education network, and its relationship with the precarization of the teaching work. To achieve the proposed objective, semi-structured interviews with 5 Science and Biology teachers with active contracts on the Simplified Selection Process (PSS) System at SEED/PR were employed as data constitution techniques. In the analysis, it was identified that the choice of a teaching career was influenced by the class *ethos* of each PSS teacher research participant. Thus, the choice of a teaching career revealed itself as a strategy to achieve social ascendancy compared to their families of origin. By analyzing the journeys of the professional socialization, it was evidenced that the experiences lived throughout the socialization process of the PSS teacher contributed to their actions, and that each action of these workers carry the vestiges of previous actions, of life experiences and of each one's *habitus*, leaving marks and structuring the teaching *habitus*. Furthermore, it was identified that the scale of precariousness tends to weigh in the dimensions related with the professional socialization that, in this study's case, were: the professional development, the construction of identity and teaching know-how, the practice, and, in a very perceptive way, the labor of these workers. Finally, it is concluded that some dispositions present in the *habitus* of the PSS teachers, alongside other dispositions incorporated over the followed socialization process, adapt to the field of the school's impositions and result in actions oriented by the cultural, institutional, and political contexts.

Keywords: Professional Socialization; *Habitus*; Science and Biology teachers; Temporary Teachers (PSS).

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS CAMPOS QUE COMPÕEM O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO	27
FIGURA 2 -	CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA.....	31
FIGURA 3 -	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	40
FIGURA 4 -	DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	41
FIGURA 5 -	DIMENSÕES DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	97
FIGURA 6 -	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	137

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 - FREQUÊNCIA DE TRABALHOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 1999-2021....102
- GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DE PUBLICAÇÕES SOBRE SOCIALIZAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 1999-2021....108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	PERFIL DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.....	35
QUADRO 2 -	PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
QUADRO 3 -	SABERES DOS PROFESSORES POR TARDIF.....	87
QUADRO 4 -	TRABALHOS SELECIONADOS E ANALISADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC.....	99
QUADRO 5 -	RESUMO DE QUANTIDADES DE TRABALHOS PUBLICADOS E AS RESPECTIVAS REVISTAS NO PERÍODO DE 1999 E 2021	107
QUADRO 6 -	ARTIGOS SELECIONADOS E ANALISADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2021	107
QUADRO 7 -	NÚMERO DE ESCOLAS, PERÍODOS TRABALHADOS, DISCIPLINAS MINISTRADAS E Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NA OCASIÃO DA ENTREVISTA	164
QUADRO 8 -	ASPECTOS RELATIVOS AO <i>HABITUS</i> DOCENTE DOS PROFESSORES PSS.....	188
QUADRO 9 -	CONDIÇÕES SOCIAIS DE ORIGEM	238

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	PRINCIPAIS FOCOS TEMÁTICOS PESQUISADOS ENTRE 1999 E 2021	103
TABELA 2 -	SUBCATEGORIAS DO FOCO TEMÁTICO SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INÍCIO DA CARREIRA.....	103
TABELA 3 -	SUBCATEGORIAS DO FOCO TEMÁTICO SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE	104
TABELA 4 -	CATEGORIA DE ANÁLISE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA PROFISSIONAL	104
TABELA 5 -	CATEGORIAS DE ANÁLISE SOBRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 1999 E 2021	105
TABELA 6 -	RECORRÊNCIA DOS FOCOS TEMÁTICOS NOS TRABALHOS .	109
TABELA 7 -	NÚMERO DE PROFESSORES PSS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ (2004 A 2019)	120
TABELA 8 -	LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES	122

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABIN	Agência Brasileira de Inteligência
AC	Acre
AGF	Armazéns Gerais Ferroviários
ALL	América Latina Logística S/A
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná
CDF	Cabeça-de-ferro ou Crânio-de-ferro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
QPM	Quadro Próprio do Magistério
PE	Pernambuco
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
SEED-PR	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	20
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	31
2.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA	32
2.1.1	Condução dos procedimentos éticos	32
2.1.2	O método	33
2.1.3	Os participantes da pesquisa.....	34
2.1.4	A entrevista.....	37
2.1.5	A análise dos dados.....	39
3	A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE SUSTENTA A PESQUISA	43
3.1	A TEORIA DO <i>HABITUS</i> DE PIERRE BOURDIEU	43
4	<i>HABITUS</i> DE ORIGEM: HISTÓRIAS, PERCURSOS, FORMAÇÕES E SOCIALIZAÇÕES PRIMÁRIAS	52
4.1	CONDIÇÕES SOCIAIS DE ORIGEM: <i>HABITUS</i> FAMILIAR	52
4.1.1	Charles Darwin – Um defensor do meio ambiente, um semeador de boas práticas para a conscientização dos alunos na preservação da vida	53
4.1.2	Marie Curie – mulher forte e batalhadora, que não se deixa abater pelas dificuldades.....	55
4.1.3	Gregor Mendel – homem que valoriza suas raízes, sua educação. Foi um aluno inteligente e que se destacava nos cálculos	58
4.1.4	Rosalind Franklin – mulher observadora, com agilidade para se adaptar aos percalços diários.....	62
4.1.5	Vera Cooper Rubin - pessoa calma, pacata, amigável e sonhadora	63
4.2	CAPITAIS: ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL	65
4.3	<i>HABITUS</i> DE ORIGEM E A DIMENSÃO DA CLASSE SOCIAL	67

5	SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	71
5.1	A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: A OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DO MUNDO	71
5.2	A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS DIMENSÕES.....	75
5.2.1	A socialização profissional e o processo de desenvolvimento profissional docente	77
5.2.2	A socialização profissional e a (re)construção da identidade docente.....	81
5.2.3	Os Saberes Docentes e o processo de socialização profissional	84
5.2.4	A Prática Docente e a Socialização Profissional	88
5.2.5	Trabalho docente e a socialização profissional	91
5.3	A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO BRASILEIRA (1999-2021).....	97
5.3.1	Levantamento das teses e dissertações da área de educação em programas de pós-graduação brasileiros entre os anos de 1999 e 2021	98
5.3.2	Levantamento de artigos publicados em periódicos no período de 1999 e 2021	106
6	A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO TEMPORÁRIO	112
6.1	A TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARANÁ: O PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO (PSS).....	114
6.2	O TRABALHO TEMPORÁRIO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO	121
6.2.1	Impactos da contratação temporária sobre o trabalho docente	123
6.2.2	Contratação de professores temporários como reflexo das políticas neoliberais	126
7	PERCURSOS DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E DA CARREIRA DOCENTE	137
7.1	TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO – ESCOLAR E ACADÊMICA.....	138

7.1.1	Aspectos da socialização vivenciadas na escolarização básica – elementos constituintes do <i>habitus</i>	139
7.1.2	Aspectos da formação docente: espaços, escolhas, experiências e significados	143
7.2	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	148
7.2.1	Construção da identidade docente	149
7.2.2	Construção dos saberes docentes	155
7.2.3	As práticas docentes.....	160
7.2.4	O trabalho docente	163
7.2.5	Aspectos da precarização do trabalho dos professores PSS	176
7.2.6	O <i>habitus</i> docente.....	184
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
	REFERÊNCIAS	202
	ANEXOS.....	213
	ANEXO 1 - LEI COMPLEMENTAR 108 - 18 DE MAIO DE 2005	213
	ANEXO 2 - CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	223
	ANEXO 3 - COMPROVANTE DE REGISTRO CEP/UFPR 136267/2018.....	224
	ANEXO 4 - PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 02575118.9.0000.0102	225
	APÊNDICES.....	230
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	230
	APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO	233
	APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	234
	APÊNDICE 4 - QUADROS DE DADOS PARA ANÁLISE	238

APRESENTAÇÃO

A socialização profissional¹ de professores temporários de Ciências e Biologia é objeto de estudo desta pesquisa de doutorado que se insere no campo científico da Formação de Professores, a qual foi desenvolvida na linha de pesquisa de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. O interesse pelo tema da socialização profissional surgiu por volta de abril de 2018, quando cursava a disciplina Formação de Professores e Socialização Profissional para Docência, no primeiro semestre do doutorado, o que fez ressurgir memórias do início da minha carreira docente.

A opção por investigar professores de Ciências e Biologia está relacionada ao meu interesse profissional, à minha experiência acadêmica e docente². Essa escolha refletiu a necessidade de responder a uma série de questionamentos que me acompanha desde a época em que fui docente com contrato temporário, lecionando as disciplinas de Ciências e Biologia. Estes questionamentos dizem respeito às condições de formação docente, à construção de identidades e saberes docentes, a partir da socialização nas diferentes escolas onde trabalhei, cada qual com uma realidade social distinta.

Em 2002, iniciei minha carreira docente trabalhando em uma escola particular e em três escolas públicas na cidade de Londrina, no Paraná. Naquela época, pertencia ao grupo de professores com contrato temporário por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) na Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR). As lembranças mais marcantes eram as dificuldades enfrentadas para a realização da minha ação pedagógica. Essas adversidades eram resultado de situações pertinentes ao ensino de Ciências e Biologia, que incluíam desde as condições insuficientes que as escolas proporcionam aos professores da área e aos estudantes, como recursos didáticos e estruturais, até o número de aulas, pois muitos docentes necessitavam completar a carga horária com aulas de Ciências no ensino fundamental e de Biologia no ensino médio, as quais demandam diferentes ações pedagógicas, e que também poderiam resultar no trabalho em até quatro instituições de ensino diferentes.

¹ O conceito de Socialização Profissional adotada nesta tese é descrito como um processo geral que relaciona, de forma permanente, as situações, os percursos, as tarefas a serem realizadas, as normas a serem seguidas, as relações com os outros e consigo, e estas experiências socializadoras assumem a força de processos de construção da identidade social e profissional (DUBAR, 2012).

² Minha formação acadêmica foi em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Londrina. Sou professora de Ciências do Quadro Permanente de Magistério da SEED/PR e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba/PR desde 2010.

Essas lembranças foram emergindo ao longo das discussões nas aulas da disciplina citada, conjuntamente com o momento político importante pelo qual estávamos vivenciando naquele momento, as eleições de 2018, que se aproximavam e nos exigiam um olhar diferenciado aos programas dos candidatos e os seus compromissos com a educação. Esse tenso cenário de disputa eleitoral foi permeado por atos de violência e de arbitrariedade jurídica, causadoras de inseguranças e desalento à maioria da população brasileira, mais a presença da mídia com suas manipulações, que despertavam incertezas na população sobre questões políticas importantes, como a educação pública e os docentes.

A gravidade do momento era inquestionável e não podia deixar de ser discutida, o que motivou a escolha do tema da pesquisa: discutir a formação docente em uma perspectiva sociológica, a partir da análise da socialização dos professores e da precarização do trabalho³, que se torna cada dia mais presente na educação pública do país.

Os momentos de debates e aprendizados com o grupo de alunos de pós-graduação, durante as aulas, me auxiliaram na compreensão sobre a relação entre a socialização profissional e a formação do professor, e de que forma esse processo de socialização é amplo, pois compreende a história de cada um, as trajetórias vividas em sociedade, desde a infância, passando pela socialização primária, secundária até chegar à socialização profissional.

A partir das leituras, estudos e discussões na referida disciplina, os conceitos de *habitus*, campo e capitais de Pierre Bourdieu e de identidade(s) de Dubar se apresentaram como instrumentos teóricos-metodológicos importantes de análise sobre a formação e socialização profissional docente.

Para cada campo corresponde um *habitus* próprio, entendido como um protocolo gerador de práticas, um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que possibilita a presença atuante de experiências passadas e demonstra ser um produto da história, da acumulação de um capital específico (BOURDIEU, 1987). Um campo, nas palavras do autor:

[...] se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e

³ A precarização do trabalho docente relaciona-se a questões de empregabilidade, salários, condições de trabalho, carga horária de trabalho/de ensino, tamanho das turmas, relação professor/alunos e a rotatividade em diferentes escolas. (SAMPAIO; MARIN, 2004).

aos interesses próprios de outros campos [...] e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo. [...] Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis iminentes do jogo, dos objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 1984, p. 120).

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital. O capital, segundo Bourdieu (2013 a), é o conjunto de recursos legítimos, com valor e permutáveis que os agentes possuem e podem promover vantagens conforme o campo ocupado.

Dubar (2005, p. 93), ao discutir sobre o processo de socialização como incorporação dos *habitus*, baseando-se em Bourdieu e sua definição de *habitus* como sistema de disposições ligadas a uma trajetória social, esclarece que a socialização é “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência”.

Para o autor, a definição de *habitus* implica em uma relação entre passado e presente, um sistema de disposições relacionados à trajetória social e às práticas atuais, mas não expressa apenas uma ordem social a partir de uma lógica da reprodução e conservação, pois, quanto mais heterogêneos e múltiplos forem os pertencimentos mais se abrirão as possibilidades de os agentes reagirem e adaptarem-se contribuindo na construção da história. As identidades sociais são produzidas pela história dos agentes, mas elas também são produtoras de sua história futura que depende da estrutura objetiva dos sistemas que influenciam as práticas individuais e as relações sociais no interior desse campo, e do balanço subjetivo das capacidades individuais que reconhecerão as oportunidades desse campo.

A socialização, além de ser uma noção que define as práticas culturais que compõem e mantém os laços sociais, é entendida como campo de investigação das relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade. Perrenoud (1998) enfatiza que a socialização deveria ser interpretada na sua multiplicidade de ações, na realidade como um processo contínuo de produção e incorporação de sentidos e num movimento constante de pressões e contrapressões sobre os indivíduos.

Segundo Setton (2018), o conceito e os aspectos individuais e institucionais de socialização do mundo, presentes no campo da sociologia da educação atual no Brasil, ainda são tratados de maneira tímida. Ao realizar uma reflexão sobre o

potencial analítico do conceito de socialização na sociologia contemporânea, a autora descreve a socialização como sendo um conjunto significativo de práticas culturais que entrelaçam os vínculos sociais. A socialização é um campo de investigação que analisa as relações intrínsecas entre indivíduo e sociedade, na qual socialização é entendida como um processo amplo de construção coletiva e individual, ou seja, os indivíduos são transformados a partir de culturas incorporadas na sociedade, assim como transformam a sociedade com suas culturas.

A socialização profissional docente é essencial à construção da(s) identidade(s) docente(s). As identidades, de acordo com Dubar (2005), são consideradas como produto da socialização profissional, a qual é baseada no processo relacional (identidade para o outro) e biográfico (identidade para si). Segundo o autor, a identidade nada mais é que “(...) o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136). É, portanto, para Dubar, um processo de dupla face às quais ele denomina de *formas identitárias*.

Segundo Dubar (2005), a socialização profissional está também relacionada à incorporação de saberes especializados, o que chama de saberes profissionais, que constituem um novo gênero de saberes.

Socialização profissional, no contexto desta pesquisa, é compreendida como um processo de incorporação de valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que possibilitam e justificam ser e estar em uma determinada profissão. Dessa forma, a socialização profissional docente é entendida como um processo no qual os professores obtêm, reconstróem e modificam seus conhecimentos, saberes, as habilidades e ações próprias da profissão docente, por meio da vivência no contexto da realidade das instituições escolares, fator que contribuirá com a construção da sua identidade profissional. Dessa forma, no espaço social da escola, é que vão surgir as dimensões da socialização profissional, consideradas aqui como o desenvolvimento profissional, a identidade, os saberes, as práticas e o trabalho docente, que estão relacionadas intimamente com esse processo socializador.

Considera-se a socialização profissional docente de uma maneira ampliada, por meio da incorporação das disposições e a socialização profissional para a docência, isto é, de que forma os valores, normas, conhecimentos, rotinas estão

sendo incorporados durante a trajetória profissional docente. Compreende-se que esse processo se constitui nos professores na forma de *habitus*.

Portanto, a prática do professor é orientada por um *habitus* moldado por conhecimentos oriundos de tentativas, acertos, erros e escolhas de respostas apropriadas ao meio físico e social. Os professores produzem rotinas que são colocadas em ação sem avaliar seu caráter arbitrário, geralmente rotinas que fogem das normas estabelecidas pelas instituições. Tradicionalmente, os cursos de Formação de Professores preparam para o controle dessa normatização sobre a realidade, entretanto, nem sempre a realidade está em conformidade com as normas (PERRENOUD, 1993). Segundo Perrenoud (1993), estudos sobre a formação docente deveriam prestar mais atenção ao *habitus*⁴ do professor, que, para ele, são esquemas de ação, percepção, avaliação e pensamento, do que ao repertório de práticas, técnicas e ações pedagógicas.

Nesse contexto, é necessário apontarmos a relevância social e acadêmica do presente estudo na atual discussão acerca da formação, profissionalização, socialização e identidades profissionais de docentes temporários, de forma a contribuir para o desenvolvimento dessa temática de pesquisa, assim como subsidiar a implementação de políticas educacionais na área de formação de professores.

Reforçando a importância desta pesquisa, verificou-se, ao realizar um levantamento da produção acadêmica sobre essa temática, que, nas pesquisas sobre formação de professores, a socialização profissional docente é pouco explorada. Tal ausência pode ser justificada pelo fato de o processo de socialização profissional docente apresentar diversas dimensões, como já mencionado anteriormente, entre elas: os saberes, a construção da identidade, as práticas, o trabalho e o desenvolvimento profissional docente, entre outras, e, por isso, nem sempre, as pesquisas se utilizam da denominação “socialização profissional docente”, mesmo destacando algumas dessas dimensões e sua relação com o processo de socialização profissional.

A escolha da temática da pesquisa visa contribuir para a discussão da importância da relação entre a socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede de ensino do estado do Paraná e a

⁴ A noção de *habitus* utilizada por Perrenoud é a noção formulada por Pierre Bourdieu articulando “consciência” e “inconsciência”, segundo Perrenoud, *habitus* é o princípio gerador da prática, da ação docente.

formação docente, buscando visualizar como ocorre esta socialização dentro das diversas escolas nas quais trabalham, e de que maneira essa socialização e a precarização do trabalho docente está influenciando ou não o *habitus* docente de cada profissional.

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução procura-se discutir o processo de socialização de uma maneira geral, para isso, são consideradas as contribuições de Berger e Luckmann (2004), que tratam do tema em uma perspectiva contemporânea, e as contribuições de Norbert Elias (1994) para o debate sobre os processos sociais.

O ser humano é uma espécie de ser vivo que não sobrevive sem cuidado parental por um período da sua vida, diferente de várias espécies que são autônomas logo que nascem. O ser humano, ao nascer, precisa desse cuidado e, com exceção das necessidades fisiológicas, estão envolvidos cuidados que levam, desde o nascimento, à socialização desse indivíduo no grupo ao qual ele pertencerá. Portanto, toda sociedade é orientada por um conjunto de regras, símbolos, normas, valores e cultura, os quais são transmitidos de geração em geração. Esse processo de interações humanas culturalmente padronizadas se estabelece por meio do que ficou chamado de processo de socialização.

No sentido sociológico, entende-se socialização como um processo em que o indivíduo se torna parte de um coletivo. Numa perspectiva contemporânea, Peter Berger (1929-2017) e Thomas Luckmann (1927-2016), dois sociólogos austro-americanos, discutem em sua tese a socialização como sendo um processo dialético, pois, para eles, diferentes grupos sociais vão proporcionar experiências diferentes aos indivíduos, e estes se tornarão membro de um grupo ou de uma sociedade pela interiorização da cultura. Assim, a compreensão da sociedade é o resultado da construção social da realidade, e o mundo social é elaborado conforme o indivíduo define a sociedade, compreende as ações humanas e se relaciona com os outros.

Na obra *A Construção Social da Realidade*, de Berger e Luckmann (2004), a realidade é concebida como um conjunto de fenômenos que existe independente da vontade dos indivíduos, mas que se constrói por uma associação de fatores sociais em consequência da ação humana. Para os autores, a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente provida de sentido. No entanto, a sociedade também se manifesta enquanto realidade objetiva à medida que consiste numa construção social negociada em razão da institucionalização de atividades habituais, que se configuram num padrão a ser reproduzido com economia de esforço, devido ao acúmulo de experiências gravadas na consciência e que serão consolidadas como elementos reconhecíveis e lembrados: pela distribuição de papéis

sociais; por meio da extensão e dos modos de institucionalização das ações em uma determinada coletividade e pela legitimação dos universos simbólicos, que ocorrem por ações concretas dos seres humanos.

Compreende-se que a sociedade é uma realidade objetiva, portanto concreta, e subjetiva, dotada de sentidos, ou seja, há sempre pelo menos duas dimensões para se enxergar a sociedade. Assim, a sociedade é uma realidade que está fora de nós, portanto, não se nasce membro de uma sociedade, se nasce com predisposição para se tornar membro dela, cabe ao indivíduo absorver toda essa realidade fora de si, por meio do processo de interiorização, que segundo os autores, “de maneira mais precisa, a interiorização neste sentido geral constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 174).

A interiorização é um processo que ocorre dentro de cada indivíduo a partir de três mecanismos: o aprendizado, a imitação e a identificação. Os autores querem dizer que, quando ocorre a interiorização, os indivíduos compreendem seus semelhantes e, em um segundo momento, percebem o mundo como realidade social dotada de sentidos, assume-se o mundo no qual os outros vivem e, posteriormente, pode-se criar ou recriar esse mundo. Esse processo de interiorização, por sua vez, acontece em duas etapas: a socialização primária e a socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2004).

A socialização primária, que é a introdução do indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade, vai contar com os vínculos afetivos transmitidos pelos pais. Assim, o mundo social objetivo é apresentado de acordo com a localização que se tem na estrutura objetiva e pela característica comportamental ou estrutural, são estes dois filtros que moldam e controlam a experiência do indivíduo nesse mundo social. A socialização primária não é só um processo cognitivo, mas também emocional. Não se escolhe os significados que irão ser apresentados no mundo objetivo, do mesmo modo que não se escolhe as regras desse jogo, se é obrigado a jogar. Portanto, a socialização primária é um processo de absorver o mundo (BERGER; LUCKMANN, 2004). É também na socialização primária que a criança começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade em que está inserida.

A socialização secundária é a interiorização de submundos, a partir do momento que o indivíduo já faz parte da sociedade, da estrutura social objetiva, ele passará a conhecer mais desse mundo social. Em sociedades complexas, como a

nossa, existem muitos elementos que não foram apresentados pelos significativos primários, desse modo, é necessário que o indivíduo participe de outros processos de socialização com outros significativos para compreender e fazer parte desse mundo social. Essa socialização secundária desperta processos diferentes da socialização primária, a começar pela consciência de que o mundo social que foi apresentado não é o único existente, isso pode gerar um conflito, levando até à destruição do mundo social apresentado na socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Assim, segundo Berger e Luckmann (2004), os agentes da socialização secundária são substituíveis, diferente do que ocorre com os pais, agentes da socialização primária, na qual não é possível a troca. Os autores também destacam que há um embate entre as etapas da socialização, caracterizada por uma distância entre o eu-total, realidade criada pela socialização primária, e o eu-parcial, realidade criada pela socialização secundária. Para os autores, participar da vida social é um processo constante de afirmação, negação; conhecimento, desconhecimento; certeza e incerteza que acompanharão o indivíduo por toda a sua existência. Berger e Luckmann (2004) concluem, em sua tese, que a socialização nunca é bem-sucedida completamente e nem tão pouco ela é total e terminada.

A sociologia tem como um dos seus temas tradicionais a relação dialética entre indivíduo e sociedade. De maneira geral, a sociologia discute essas duas esferas: o que é individual e o que é coletivo, o que tem a ver com o sujeito e o que tem a ver com o meio, o que é interno ou externo ao indivíduo.

Norbert Elias (1897-1990) é um sociólogo alemão que desenvolveu uma teoria social inovadora, seus estudos tinham como foco os processos sociais, processos de interação humana com a sociedade. Elias propõe uma teoria sociológica para entender as relações sociais, denominada teoria configuracional ou figuracional, que faz um resgate das emoções humanas. Para isso, o autor defende uma sociologia histórica, uma sociologia de longa duração, pois procura no passado as origens do comportamento do presente.

Em uma de suas principais obras, *O processo civilizador: uma história dos costumes* (1994a), Elias descreve os acontecimentos históricos para compreender os padrões de comportamento na sociedade ocidental, discutindo os conceitos de civilização e cultura que estão relacionados com as realizações da sociedade. O estudo sociológico desses conceitos começa com a análise de Elias da aristocracia

de corte na burguesia alemã, para isso, o autor estudou e discutiu os manuais de etiqueta da época para entender como se desenvolveu o processo de civilização⁵.

Elias afirma que tudo acontece a partir de um processo social, nada está pronto e nada surge do nada, tudo o que se percebe na sociedade é originário de um processo social, com isso se distancia um pouco do momento presente e se vasculha ao longo da história para entender como se chega ao momento atual, mas isso só se torna importante quando se acredita que não existe um indivíduo isolado e nem uma sociedade controladora, o que existe, segundo Elias, é uma figuração ou configuração social, como uma rede de interdependências. Para esse autor:

A imagem de homem como “personalidade fechada” é substituída aqui pela “personalidade aberta”, que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. (ELIAS, 1994a, p. 249).

O conceito de configuração pode ser aplicado onde quer que se estabeleça conexões de teias de interdependência humanas, isto é, em grupos pequenos ou grupos maiores. Elias não aceita o pressuposto de que as sociedades têm fronteiras e limites especificáveis, pois as cadeias de interdependências escapam a essas delimitações (ELIAS, 1994b).

A relação entre indivíduo e sociedade não pode ser analisada de forma separada, a sociedade é a soma dos indivíduos, a estrutura da sociedade não é feita de indivíduos isolados, mas sim da relação entre os diferentes indivíduos que a constituem. Segundo o autor, é preciso pensar na estrutura do todo para se compreender a estrutura das partes, para Elias “*é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e*

⁵ Em O processo civilizador – volume 1, Elias realizou um aprofundamento histórico da palavra civilidade, em francês *civilité*, para compreender os padrões de comportamento e da expressão da sensibilidade e emoções da sociedade ocidental, encontrando a origem da palavra em um tratado de Erasmo de Roterdã de 1530, com o título “Da civilidade para crianças”, nesse tratado era transmitido alguns valores e comportamentos designados como civilizados.

funções” (ELIAS, 1994 b; grifo do autor). Só assim é possível compreender a relação indivíduo e sociedade.

Elias conceitua a sociedade como sendo um grupo de pessoas que diferem contextualmente entre regiões e tempos de modo não planejado. A sociedade tem estruturas de transformações históricas que são independentes de qualquer indivíduo em particular. Elias muda sua abordagem sobre indivíduo e sociedade ao longo de seus estudos, esclarecendo que as modificações específicas, que ocorreram na sociedade e nos indivíduos com o passar do tempo, refletem as mudanças na compreensão da sociedade e do *habitus* dos indivíduos, ou seja, a composição social de cada um (ELIAS, 1994c).

O autor utiliza o termo indivíduo para expressar a ideia de que cada ser humano é diferente de todos os demais em certos aspectos. Nas sociedades mais desenvolvidas, as diferenças entre esses indivíduos, chamada pelo autor de identidade-eu, que são as diferenças individuais, é mais valorizada do que a identidade-nós, características comuns aos indivíduos. Cada indivíduo possui sua identidade-eu e sua identidade-nós e, dependendo do momento histórico, uma prevalece sobre a outra (ELIAS, 1994c).

Segundo Elias (1994c), o conceito de *habitus* é a composição característica que cada indivíduo possui, a identidade-eu, e compartilha com os outros indivíduos da sociedade, a identidade-nós. Quanto mais complexa for a sociedade mais irão existir camadas de *habitus* social em uma pessoa, e isso depende da quantidade de planos interligados nessa sociedade. O conceito da balança nós-eu revela que a relação da identidade-eu com a identidade-nós não ocorre definitivamente, ela é condicionada por mudanças específicas da sociedade (ELIAS, 1994c).

O ponto central da teoria de Elias é a discussão dos conceitos de individualização e socialização dentro do processo de civilização. A civilização obriga as pessoas a seguirem destinos uniformizados, o que acarreta numa interdependência de funções individuais impossível de se eliminar. Segundo Elias:

Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. (ELIAS, 1994 c, p. 20).

Dessa forma, cada indivíduo se mantém preso a outros, por meio de um elo nas cadeias que prendem as pessoas entre si, numa rede de funções, na qual cada indivíduo tem sua função, que, para o autor, nada mais é do que a própria sociedade, com estruturas sociais que regem os comportamentos e as relações entre as pessoas.

Assim, entende-se que as pessoas são dependentes umas das outras de forma direta ou indireta, e que, apesar de conseguir resolver problemas a partir dos próprios conhecimentos, são necessários os conhecimentos de outras especialidades e de forma recíproca. Logo, desenvolve-se uma rede de interdependência, e é essa rede que constitui a sociedade cada vez mais complexa.

Nesse sentido, a socialização pode ser pensada como forma de mediação e interação, que ocorre por meio da relação de trocas de ações e experiências. A maneira como o agente irá interagir nessas relações vai depender de toda a trajetória social vivida por ele e das disposições adquiridas nessa trajetória.

As ideias de Bourdieu e Elias são complementares, pois os conceitos criados por Elias auxiliam na compreensão dos conceitos idealizados por Bourdieu, que procurou superar alguns impasses que percebeu nos autores que o antecederam. Bourdieu utilizou as contribuições dos teóricos clássicos da sociologia, Marx, Durkheim e Weber, concomitantemente, atribuindo a sua teoria um caráter inédito e muito complexo.

Entre as perguntas feitas por Bourdieu (2003) sobre os impasses percorridos pelos autores até então, encontra-se: se as práticas individuais se acomodam diante das condições externas, como entender a relação entre a subjetividade do agente e a objetividade da sociedade, como superar a polêmica agente social de um lado e sociedade do outro? Para Bourdieu, não deve existir esta separação, pelo contrário, existe uma relação dialética entre agente social e a sociedade. Para responder à questão de como ocorre esta relação, o autor utiliza o conceito de *habitus*.

Dessa maneira, a teoria praxiológica de Pierre Bourdieu contribui para pensar essas relações, pois, para ele, a relação do indivíduo e a sua cultura depende das situações vividas, das relações entre o agente e a sociedade. Os conceitos de *habitus*, campo e capitais contribuíram para a presente pesquisa, no sentido de direcionar o foco de análise, sobretudo para a coleta de dados em relação às condições sociais, às trajetórias vividas, à formação e à socialização profissional dos professores participantes da pesquisa.

Esses conceitos, condicionados a diversas situações, promovem variações na socialização decorrentes das relações sociais no interior do campo. Assim, as considerações de Dubar (2005) também são fundamentos teóricos que orientam o estudo, no que tange a tais variações.

Para compreender a relação da socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia e a incorporação de estruturas sociais ocorridas no campo científico da formação docente, é fundamental a análise do *habitus* docente desses profissionais, visto que eles podem ou não ocupar posições sociais dependendo do *habitus* adquirido.

A escola é o espaço social onde os agentes dessa pesquisa realizam sua atividade profissional, para tanto, emprega-se o entendimento de campo educacional brasileiro (GENOVEZ, 2008) e entende-se que nesse campo existem os subcampos: científico, universitário, das secretarias de educação e escolar, no qual se encontram as escolas de educação básica e os professores que nela atuam. Embora haja uma aparente independência, complementaridade e respeito entre esses subcampos, existe também uma relação de forças entre eles, uma hierarquia.

Pautado pelas contribuições de Bourdieu (1983, 2004b), Genovez define a noção de campo escolar como sendo:

[...] um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas – oriundas do campo econômico, político, religioso [...] –, representada pelo tipo de financiamento privado ou público, características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores. (2008, p. 171).

Considerando que os professores constroem conhecimentos específicos e que são conhecidos e reconhecidos no campo educacional, um espaço social estruturado e estruturante ao qual pertencem, Luiz Gonzaga Roversi Genovese⁶ desenvolve uma investigação voltada diretamente às relações sociais compartilhadas no contexto da escola. Para tanto, o autor utiliza-se do conceito de capital docente e de *habitus do Homo magister*, dentro do espaço social que nomeou como campo educacional brasileiro (GENOVEZ, 2008; GENOVESE, 2014).

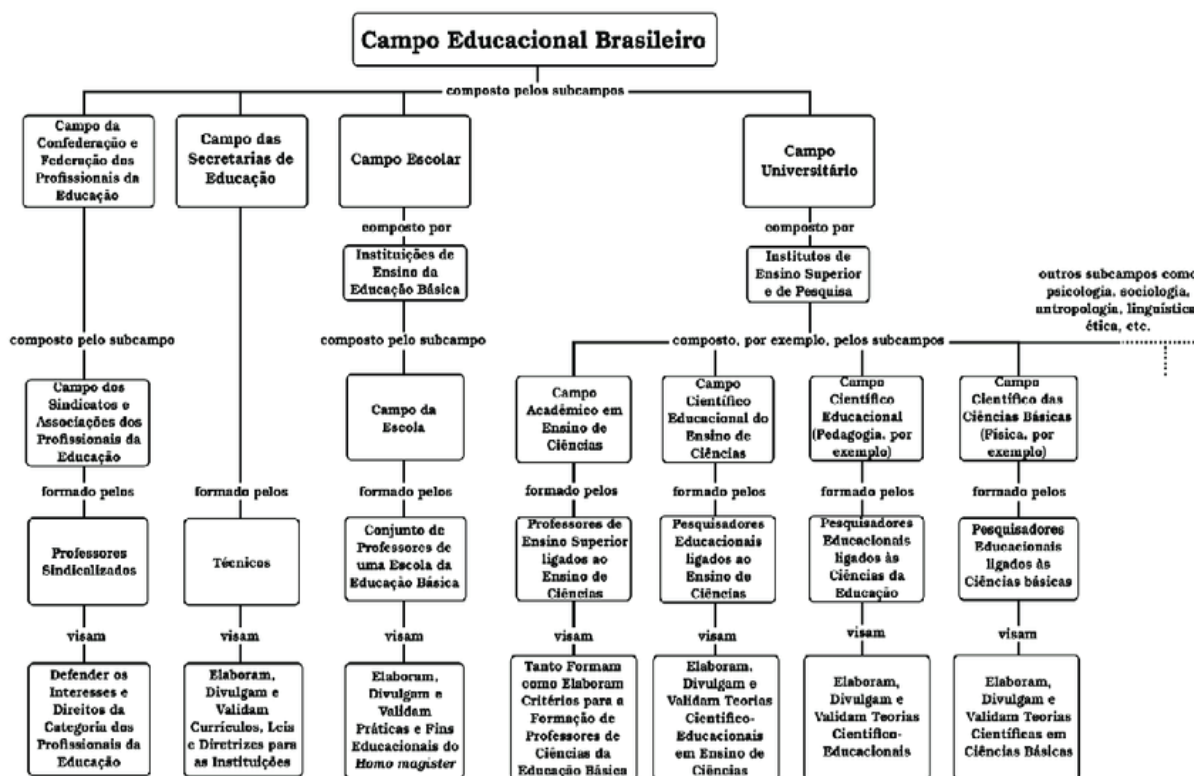
⁶ Luiz Gonzaga Roversi Genovez e Luiz Gonzaga Roversi Genovese são a mesma pessoa. A mudança no sobrenome ocorreu judicialmente a pedido da família, para voltarem a utilizar o sobrenome Genovese, alterado no processo de imigração.

Genovez (2008, p. 88), define “o *habitus* dos professores enquanto princípio gerador e unificador das práticas voltado para o acúmulo de capital docente”, para ele o capital docente é o acúmulo de conhecimento, a capacidade de manter e construir relações, as estratégias didáticas utilizadas, enfim o conhecimento e reconhecimento pelos pares.

O *Homo magister* é o professor da educação básica, aquele que possui funções específicas e diversas desenvolvidas no interior da sala de aula, evidenciando a escala microssocial coesa e complexa da atividade docente. Segundo Genovez (2008, p. 83), é o professor que “possui características incorporáveis e incorporadas somente para aqueles que compõem este corpus denominado magistério, marca distintiva do *Homo magister*”.

Assim, o autor apresenta uma outra forma de representar as relações de lutas que são estabelecidas entre esses campos no contexto educacional brasileiro, que, segundo o autor, podem ser transpostas em outros contextos educacionais. A representação, denominada de campo educacional brasileiro, encontra-se na FIGURA 1.

FIGURA 1 - REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS CAMPOS QUE COMPÕEM O CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO



FONTE: GENOVESE et al. (2014, p. 349) adaptado de GENOVESE, (2014).

Segundo Genovez (2008), a noção de campo escolar possibilita romper com a análise internalista, para a qual os acontecimentos dentro da escola são explicáveis por si mesmos, e com a análise externalista, que entende que a escola é influenciada exclusivamente por fatores externos a ela. Portanto, para compreender os fatos que ocorrem em uma escola, é necessário levar em consideração tanto a sua posição em relação às outras escolas dentro do campo escolar quanto a sua relação com o mundo social em que está inserida.

O campo escolar é regido por leis específicas instituídas às escolas e aos agentes que disputam conhecimentos, valores, reconhecimentos, gerando o tensionamento entre a manutenção e a transformação do campo, manifestado na distribuição e hierarquização dos professores no interior de uma determinada escola, que é um subcampo do campo escolar, denominado por Genovez (2008) de campo da escola.

Desse modo, será adotado neste trabalho o conceito do subcampo “campo da escola”, conforme descrito por Genovez (2008), entendendo que o professor se constitui como profissional e constrói, ao longo da sua carreira, a sua identidade docente dentro do campo da escola, e essa construção se dá a partir da socialização profissional, influenciada por diversos fatores do mundo do trabalho. Partindo do pressuposto de que o trabalho docente, embora possua especificidades, não está dissociado das relações sociais capitalistas, mas apresenta características comuns a outras atividades do mundo do trabalho. Uma dessas características é a precarização do trabalho que se tem mostrado de forma marcante no cotidiano dos professores.

A precarização do trabalho docente, marcado por características com significados negativos, está relacionada com significados caracterizadores e consequências de sua existência. Os significados caracterizadores estão vinculados às mudanças do trabalho (flexibilização, intensificação, desemprego, desvalorização, sobrecarga, contratos temporários, perda de autonomia, entre outras) e as consequências referem-se ao desgaste, sofrimento, adoecimento, conflitos na relação professor/aluno, cansaço, desistência, entre outros (MARIN e SAMPAIO, 2010).

Partindo do pressuposto de que a formação docente vai além da formação acadêmica, pois é no espaço social das escolas, com suas especificidades, que os conhecimentos são construídos e reconstruídos durante a trajetória profissional; e que os docentes são influenciados pelas necessidades do cotidiano e da realidade escolar, utilizando, para isso, tanto os conhecimentos da sua formação inicial como os

conhecimentos compartilhados com colegas de trabalho e da sua experiência adquirida ao longo dessa trajetória, e que, nessa aprendizagem em grupo, a discussão de experiências é realizada a partir da socialização desse profissional em seu local de trabalho; considera-se que a formação docente além de individual é também uma formação coletiva. Nessa perspectiva, surge a questão norteadora desta pesquisa: Quais as relações estabelecidas entre a socialização profissional docente e a precarização das condições do trabalho de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná?

A partir dessa questão de pesquisa, tem-se como o objetivo geral analisar a socialização profissional de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente. Para alcançá-lo, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever, a partir da literatura sobre a Formação de Professores, como se desenvolvem os processos de socialização profissional docente;
- Analisar como ocorre o processo de socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia do Paraná em seus diferentes locais de trabalho;
- Investigar as possíveis relações entre a precarização do trabalho e a socialização profissional desses professores.

Finalizando este primeiro capítulo de introdução em que se apresentou o tema, a problemática e a questão que norteou a pesquisa, assim como os seus objetivos, apresenta-se a organização do texto desta tese, que está estruturada em seis capítulos.

No capítulo dois, intitulado **Caminhos metodológicos e condições de produção da pesquisa**, são descritos os procedimentos metodológicos; os métodos empregados para a definição dos sujeitos envolvidos na pesquisa; a elaboração e estruturação da entrevista; e a análise dos dados, que respondem às exigências postas pelos objetivos, questões de pesquisa e pelo referencial teórico conceitual, como também à técnica de análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1997).

No capítulo três, denominado **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu: referencial teórico-metodológico que sustenta a pesquisa**, são desenvolvidos os principais conceitos que fundamentam o trabalho e orientaram a análise dos dados.

No capítulo quatro, intitulado **Habitus de origem: histórias, percursos, formações e socializações primárias**, apresentam-se as histórias de vida, as trajetórias e a socialização primária de cada entrevistado.

No quinto capítulo, **Socialização profissional docente**, apresenta-se e discute-se sobre o processo de socialização profissional docente, inicialmente fundamentado em Dubar (2005), que trata da socialização profissional de uma maneira geral. Na sequência, se discute a socialização profissional docente (GORE; ZEICHNER, 1990) e as suas dimensões, aqui entendidas como o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999), a construção da identidade docente (DUBAR, 2005 e PIMENTA, 1999), os saberes docentes (TARDIF, 2010), as práticas docentes (GIMENO SACRISTÁN, 1999) e o trabalho docente (OLIVERIA, 2004 e GIMENO SACRISTÁN, 1999; 2000). Encerra-se o capítulo com o levantamento de estudos acerca da socialização profissional docente na educação básica.

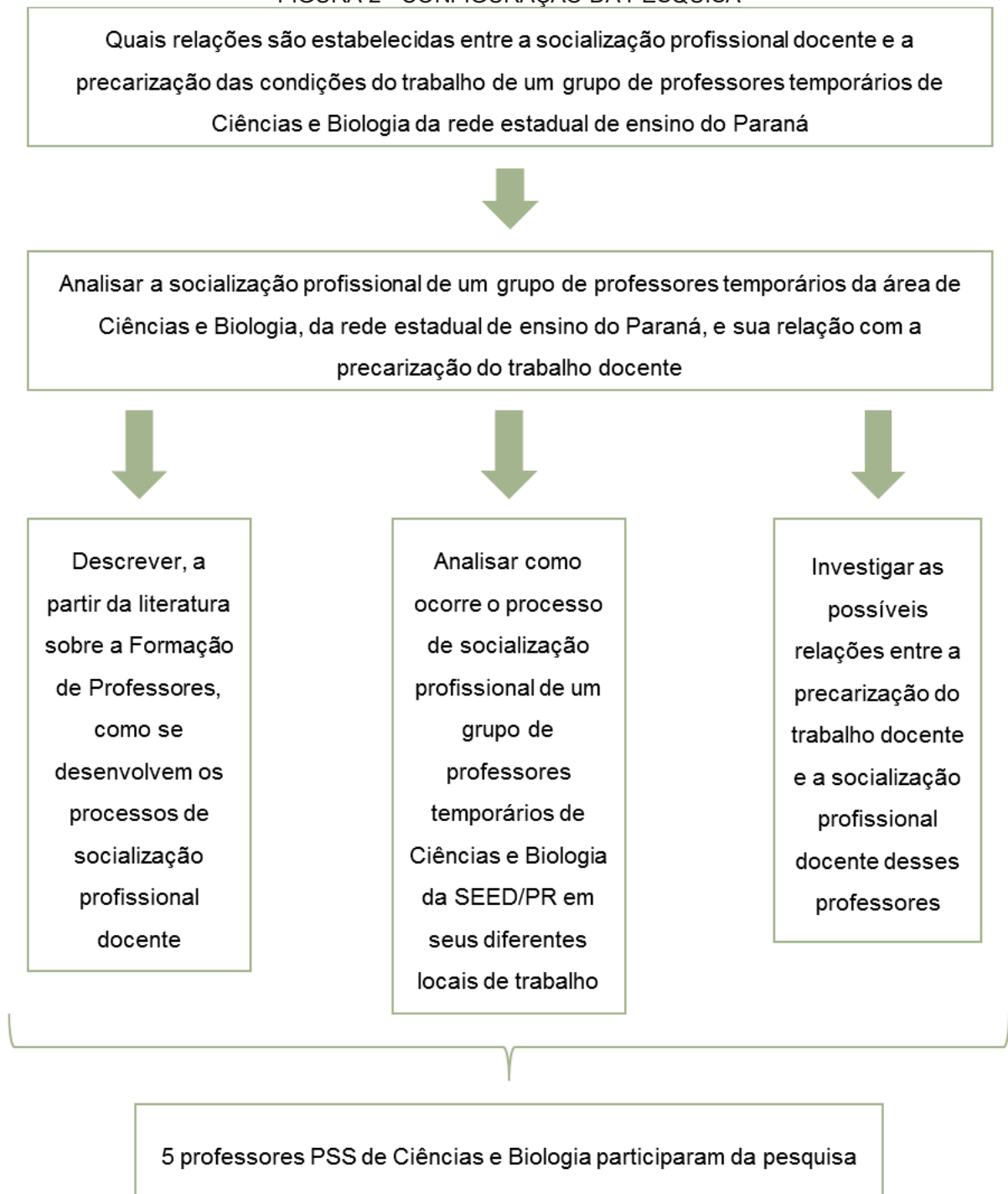
No sexto capítulo, intitulado **A flexibilização do trabalho docente e a precarização do trabalho temporário**, se discute sobre a precarização do trabalho temporário e, de maneira específica, o trabalho temporário de professores no estado do Paraná.

No capítulo sete, intitulado **Percursos da socialização profissional: trajetórias de vida, de formação e da carreira docente**, são descritos e analisados os dados constituídos.

Encerrando o trabalho, apresentam-se as **Considerações Finais** do presente estudo.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

FIGURA 2 - CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: Organizado pela autora, 2021.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa teve início no ano de 2018 com a elaboração do projeto, o protocolo no Núcleo Regional de Educação – NRE de Curitiba⁷ e a submissão do mesmo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que se trata de um colegiado interdisciplinar e independente que beneficia a coletividade, sendo imposto por lei e devendo existir em todas as instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. O CEP tem como função salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes de pesquisas, contribuindo para a qualidade das mesmas, valorizando tanto o papel científico da pesquisa quanto o pesquisador que tem sua proposta reconhecida como eticamente adequada (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, BRASIL, 2002).

2.1.1 Condução dos procedimentos éticos

A primeira etapa da pesquisa teve duração de aproximadamente quatro meses, entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019, iniciando com a solicitação de realização da pesquisa, protocolada no Núcleo Regional de Educação – NRE de Curitiba, de acordo com a Resolução 406/2018 que institui procedimentos para realização de pesquisas acadêmicas e científicas na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e unidades vinculadas. Após a documentação exigida ser analisada, a execução da pesquisa foi autorizada com o documento de concordância da instituição coparticipante (ANEXO 2).

Com posse desse documento de concordância da SEED/PR, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do acesso à Plataforma Brasil⁸.

⁷ Em 6 de Fevereiro de 2018, foi publicada a Resolução 406/2018 que, em seu artigo 2, § 1º, institui que “Pesquisas acadêmicas e científicas que envolvem seres humanos são analisadas e autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação na intenção de não afetar as atividades do cotidiano escolar.” (GS/SEEDPR, 2018. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=190758&indice=1&totalRegistros=1>).

⁸ A plataforma Brasil consiste em um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolva seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país. Link para acesso à página da plataforma Brasil: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

O projeto foi submetido com Comprovante de Registro CEP/UFPR 136267/2018 (ANEXO 3) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, conforme Parecer Consubstanciado nº 02575118.9.0000.0102 (ANEXO 4).

Para aqueles que concordaram em participar da pesquisa, um contrato individual foi elaborado para a assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE 1), a fim de garantir aos colaboradores desta pesquisa privacidade de acordo com os parâmetros éticos.

Dessa forma, os nomes conferidos aos participantes desta pesquisa são pseudônimos de cientistas que revolucionaram a história da Ciência.

2.1.2 O método

A natureza de um objeto não se revela de imediato aos indivíduos, diante disso, compreende-se a importância de uma pesquisa, pois ela representa a possibilidade de compreensão entre a representação e a realidade, apontando os processos de reprodução e transformação, no pensamento, na estrutura e na dinâmica social e histórica do objeto de estudo.

Entende-se que o agente social está inserido nas estruturas sociais, ao mesmo tempo que essas estruturas constituem esse agente. Assim sendo, o método apresentado sustenta-se na teoria praxiológica de Bourdieu, que defende que o agente social inserido nas estruturas sociais é constituído por essas estruturas ao mesmo tempo em que as constitui, pois não é inteiramente livre em suas ações e nem inteiramente definido pelas estruturas sociais, sendo o conceito de *habitus* essencial para esse entendimento (SETTON, 2002; WACQUANT, 2007).

Para construir um objeto como objeto de pesquisa, é necessário analisá-lo relacionando-o com aquilo o que há ao seu redor, ou seja, com as condições objetivas de sua existência, pois ele nada é fora de sua interação com o todo. Para Bourdieu (1989, p.27), a construção do objeto “é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas”.

Assim, a partir desses princípios práticos, de correções e retoques, que o objeto desta pesquisa foi sendo construído, e é descrito como a estrutura das relações objetivas da socialização profissional e da precarização do trabalho docente de um

grupo de professores temporários da área de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná, e o *habitus* desses agentes via análise de suas trajetórias de vida e profissional.

Porém, há de se destacar que a construção do objeto precisa estar relacionada diretamente com construtos teóricos empregados como referencial teórico. Pois, nesta pesquisa empírica, tem-se a pretensão de superar o aspecto meramente comprobatório, buscando confrontar a realidade constituída pelas e nas informações obtidas, pois uma teoria tem a sua conotação de temporalidade e parcialidade, uma maneira própria de explicar a ordem das coisas.

Neste sentido, coloca-se a importância em determinar a extensão do campo do objeto de pesquisa. O limite de um campo diz respeito aos efeitos que dele resultam. Desse modo, utilizou-se o termo subcampo “campo escolar” e, dentro desse campo, o subcampo denominado “campo da escola”, descrito por Genovez (2008), pois acredita-se que é nesse subcampo específico que se processam as relações objetivas da socialização profissional. Segundo o autor:

Até mesmo Bourdieu, nas breves menções ao termo (1990a, 2005a), careceu de estruturar o campo escolar levando-se em conta a posições dos agentes no interior do campo da escola, situação idêntica parece ter ocorrido nas obras dirigidas ao campo científico (1975, 1983, 2004b), nas quais as análises ficaram ao nível das instituições. (GENOVEZ, 2008, p. 80).

A posição de um professor no campo escolar é marcada pelo confronto entre a estrutura desse campo e os sistemas duráveis capazes de gerar ações, pensamentos e representações do mundo construído pelo professor, ou seja, o *habitus* docente, que permite ver, pensar e agir especificamente no campo da educação, enfim, é o sentido do jogo escolar.

2.1.3 Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 5 professores de Ciências e Biologia com contratos ativos no Sistema de Processo de Seleção Simplificado (PSS) na SEED/PR.

A busca pelos professores PSS foi realizada por meio de conversa telefônica com escolas de vários núcleos pertencentes ao NRE-Curitiba. No entanto, apenas 12 escolas divulgaram o nome e o endereço eletrônico de seus professores PSS das disciplinas de Ciências e Biologia.

A pesquisa teve como ponto de partida o envio de uma carta convite via e-mail para esses 12 professores, esclarecendo o objetivo da pesquisa, o processo metodológico e um questionário aberto contendo nove questões que versavam sobre tempo de trabalho na docência, tempo de trabalho com contrato temporário, número de escolas em que trabalhavam e os componentes curriculares com os quais atuavam naquele momento (APÊNDICE 2). Foi esclarecido também aos professores que, para participar da pesquisa, deveriam responder a uma entrevista, que seria realizada em seus locais de trabalho e durante o período de hora atividade⁹.

Dos 12 professores contatados, apenas 10 retornaram os questionários respondidos, destes foram pré-selecionados 5 professores para serem entrevistados. No QUADRO 1, são apresentados os dados do questionário que serviram de base para a escolha dos cinco professores convidados a participar das entrevistas.

QUADRO 1 - PERFIL DOS PROFESSORES QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

Professor	Idade	Tempo de docência	Tempo de trabalho PSS
1	40 anos	12 anos	10 anos
2	32 anos	8 anos	7 anos
3	28 anos	2 anos	1 ano
4	35 anos	8 anos	8 anos
5	30 anos	2 anos	1 ano
6	34 anos	10 anos	9 anos
7	31 anos	2 anos	1 ano
8	33 anos	2 anos	2 anos
9	47 anos	15 anos	12 anos
10	31 anos	6 anos	2 anos

FONTE: Organizado pela autora (2020).

⁹ A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos pela Lei Complementar n.º 155, de 08/05/2013, sendo que, para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas-atividades (RESOLUÇÃO Nº 113/2017 – GS/SEED, p.3).

Segundo a resolução n.º 2/2019 – GS/SEED, a hora-atividade é destinada ao professor em exercício de docência para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, a ser efetivada na Instituição de Ensino (RESOLUÇÃO Nº2/2019 – GS/SEED, p.4).

Para a seleção dos 5 participantes da pesquisa, levou-se em consideração o tempo de docência e o tempo de trabalho com contrato temporário de serviços com a SEED/PR, sendo escolhidos os professores 1, 4, 6 e 9, por ser um grupo de professores com maior tempo de docência e tempo de contrato temporário, e o professor 8, por ter iniciado o contrato de trabalho assim que se formou em Licenciatura em Ciências Biológicas.

O próximo passo da pesquisa foi contatar novamente esses 5 participantes da pesquisa, o convite para participar da entrevista foi feito por meio de mensagens via *WhatsApp*¹⁰. Nesse convite, procurou-se explicar a todos que se tratava de uma entrevista longa, que poderia exceder o tempo de 1 hora atividade do professor.

A precarização do trabalho desses docentes com contrato temporário se mostrou evidente nesta fase da pesquisa, pois, pelo fato de trabalharem em mais de uma escola no mesmo período do dia, as horas atividades são distribuídas conforme a carga horária em cada escola, portanto, alguns desses professores têm apenas 1 ou 2 horas atividades por semana em cada escola, e esse fato dificultou a realização das entrevistas.

O professor número 6 não aceitou participar da entrevista alegando motivos de saúde, assim, foi contatado o professor 2, que também não aceitou o convite, pois estava com a carga horária de 40 horas e trabalhava em quatro escolas, o que dificultava atender a pesquisadora para a entrevista em momento de hora atividade. O professor 10 foi contatado e aceitou o convite para a entrevista, então, ao final foram entrevistados os professores 1, 4, 8, 9 e 10.

O QUADRO 2 apresenta o perfil dos cinco professores entrevistados, sendo três mulheres e dois homens. Nesse quadro, apresenta-se os professores com seus pseudônimos, sendo escolhidos nomes de cinco importantes cientistas da História da Ciência.

¹⁰ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

QUADRO 2 - PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA¹¹

Nome	Gênero ¹²	Idade	Tempo de docência	Tempo de trabalho PSS	Número de escolas que já trabalhou	Número de escolas que trabalha atualmente	Disciplinas ministradas
Charles Darwin	♀	47 anos	15 anos	12 anos	mais de 20	3	Ciências, Biologia e Educação Ambiental
Marie Curie	♀	40 anos	12 anos	10 anos	15	3	Ciências
Gregor Mendel	♂	34 anos	10 anos	9 anos	11	3	Ciências e Biologia
Rosalind Franklin	♀	33 anos	2 anos	2 anos	7	5	Ciências e Biologia
Vera Cooper Rubin	♀	31 anos	6 anos	2 anos	5	2	Ciências e Artes

FONTE: Organizado pela autora (2020).

2.1.4 A entrevista

A entrevista é um momento de relação social entre o entrevistador e o entrevistado, em que há a interação dos envolvidos gerando um clima de influência recíproca. Assim, partindo dessa relação social, a entrevista foi o instrumento utilizado para coletar os dados e realizar a interpretação e compreensão do significado das ações realizadas pelos agentes.

Pierre Bourdieu (2008) faz uma breve reflexão dos métodos de pesquisa e dedica-se a discutir sobre a entrevista, como um “caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga.” (idem, p. 693). Para o autor, os métodos e técnicas de pesquisa são insuficientes sobre este assunto específico, faltando alguma coisa que, para ele, é essencial, pois se dedicam a seguir os padrões de pesquisa e a rigorosidade das disciplinas científicas.

A pesquisa não deixa de ser uma relação social e, ainda que distinta das demais pelas exigências próprias do campo acadêmico, ela também produz efeitos de sentidos nos participantes, que podem ser positivos ou resultantes de processos de violência simbólica, que, infelizmente, ainda são comuns nas pesquisas científicas.

¹¹ Os dados foram coletados nas questões respondidas no questionário.

¹² O símbolo feminino é o espelho de Vênus (♀) e o símbolo masculino é escudo de Marte (♂), esses símbolos são originados da Alquimia que representam os deuses da Roma antiga. Na mitologia romana, Vênus era a deusa do amor, associada com harmonia, beleza e empatia, enquanto Marte era o deus da guerra, associado com agressão, força e impulsividade. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-masculinos-femininos/>. Acesso em: 05 mar. 2021.

Quanto a isso, Bourdieu (2008) propõe uma “reflexividade reflexa” (idem; p. 694), fundamentada num modo de olhar sociológico, com o propósito de perceber e controlar a situação do *campo* durante a realização da entrevista e os efeitos da estrutura social característica da pesquisa, iniciando a entrevista controlando os efeitos negativos que as perguntas possam gerar no entrevistado.

Dessa forma, segundo Bourdieu (2008), ao iniciar uma entrevista, é necessário apresentar de forma esclarecedora a pesquisa, tanto da percepção do pesquisado quanto do pesquisador. Uma vez que o pesquisador é quem inicia e determina as regras do jogo, a entrevista pode ocorrer de forma unilateral, gerando um desequilíbrio social de espécies de capital, principalmente do capital cultural relacionado à posição superior do pesquisador quanto ao pesquisado. Compete ao pesquisador esforçar-se para diminuir os efeitos do seu capital cultural e simbólico sobre o entrevistado, objetivando reduzir a violência simbólica¹³ que se exerce por meio da pesquisa.

Para diminuir essa violência simbólica, Bourdieu (2008) defende que seja realizada uma “escuta ativa e metódica” (idem, p. 695), que se apresenta a meio termo entre a entrevista não-dirigida (aberta) e a semiestruturada (roteiro fechado). É necessário, para tanto, o controle dessa interação (pesquisador/pesquisado) em seus níveis linguísticos e de todos os sinais (verbais e não verbais), assim como agir sobre a *estrutura* da relação por meio da escolha dos entrevistados e do entrevistador. Dessa maneira, Bourdieu acredita que se atinge uma relação de pesquisa mais próxima possível do limite ideal.

Respeitando as proposições de Bourdieu, procurou-se controlar as implicações da própria pesquisa. Para isso, estabeleceu-se, no início da entrevista, uma relação de respeito e troca, procurando minimizar os efeitos inevitáveis das perguntas, deixando o pesquisado confiante em participar da pesquisa e, até mesmo, excluindo ou reestruturando as perguntas pretenciosas ou mal colocadas.

¹³ A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, a dominação), quando dispõe apenas, para pensa-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação, com ele de instrumentos de conhecimentos partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; ou então, em outros termos, quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social (BOURDIEU, 2001, p. 206).

Assim sendo, as questões das entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (APÊNDICE 3) com questões que, ao longo da entrevista, foram sendo adaptadas de acordo com cada entrevista e entrevistado.

As entrevistas realizadas com os 5 professores duraram em torno de uma hora e quinze minutos. Foram todas realizadas nas escolas onde eles trabalhavam, no horário de hora atividade de cada professor, sendo que o dia e horário foi de escolha do entrevistado. As entrevistas ocorreram entre 06 de julho a 20 de setembro de 2019.

2.1.5 A análise dos dados

A transcrição das entrevistas apresentou dados da narrativa biográfica e de relações sociais vividas pelos participantes. As entrevistas, registradas em áudio, foram transcritas, seguindo as concepções de Bourdieu (2008), com o cuidado ao passar do discurso oral para o escrito, sem perder a sua essência, resgatando as condições sociais, as trajetórias, a formação e as experiências profissionais.

A análise foi iniciada com um mapeamento e sistematização dos dados seguindo a visão biográfica e relacional do conceito de *habitus* de Bourdieu e de Dubar (2005) que, sustentados nos processos identitários individuais, propõem, como ponto de partida, os relatos do próprio percurso dos entrevistados.

As entrevistas foram analisadas a partir do procedimento técnico de análise de conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2011). Esse procedimento analítico é desenvolvido em três polos cronológicos, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e a interpretação (BARDIN, 2011).

A pré-análise consiste na fase de organização, podendo haver três missões, sendo elas: a “escolha dos documentos para submissão da análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p.125); exploração do material: nesta fase serão aplicados os procedimentos, sejam eles feitos manualmente ou por software, o decorrer do processo se completa mecanicamente; e tratamento dos resultados e a interpretação: refere-se aos resultados que serão tratados com o intuito de torná-los significativos e válidos (BARDIN, 2011).

Relembrando que o objetivo desta pesquisa é analisar a socialização profissional de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares

de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente, assim, este objetivo orientou a construção das categorias de análise, que foram sistematizadas da forma prevista por Bardin (2011). Após a transcrição das entrevistas e a leitura flutuante, foi realizada a exploração por meio da codificação. Essa codificação levou em conta que o *habitus*, entendido como matriz geradora das práticas, é (re)construído no processo de socialização, que é contínuo, pelo qual os agentes passam em suas trajetórias de vida.

No caso estudado, as categorias de análise foram baseadas nas trajetórias vividas pelos professores PSS, desde a sua infância, durante a socialização primária, até os dias atuais, na vida profissional como professor temporário de Ciências e Biologia nas escolas em que trabalha, onde podem ser revelados seu *habitus* docente. Essa codificação é sintetizada de forma geral na FIGURA 3 e as subcategorias na FIGURA 4.

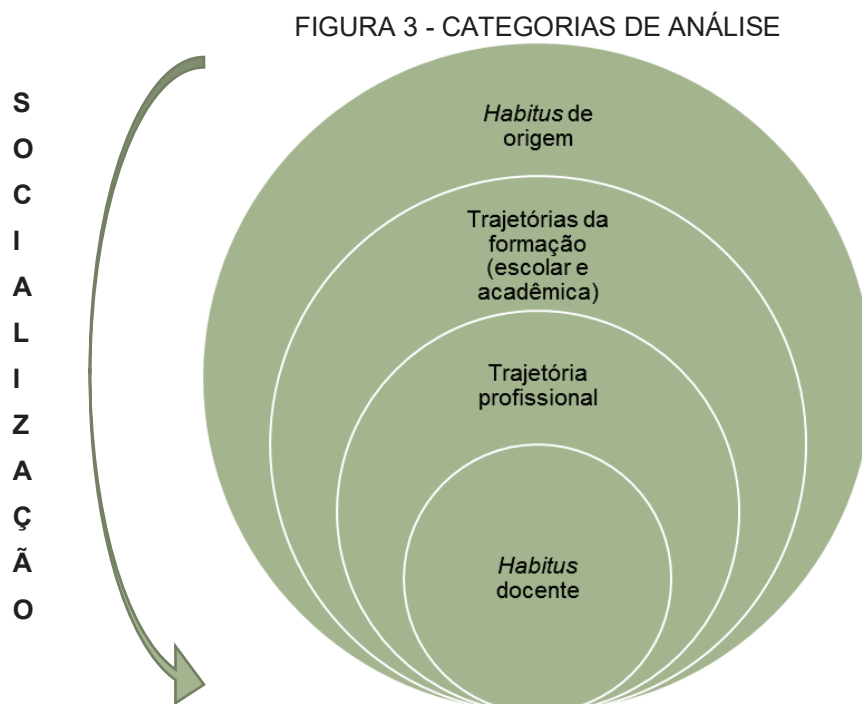
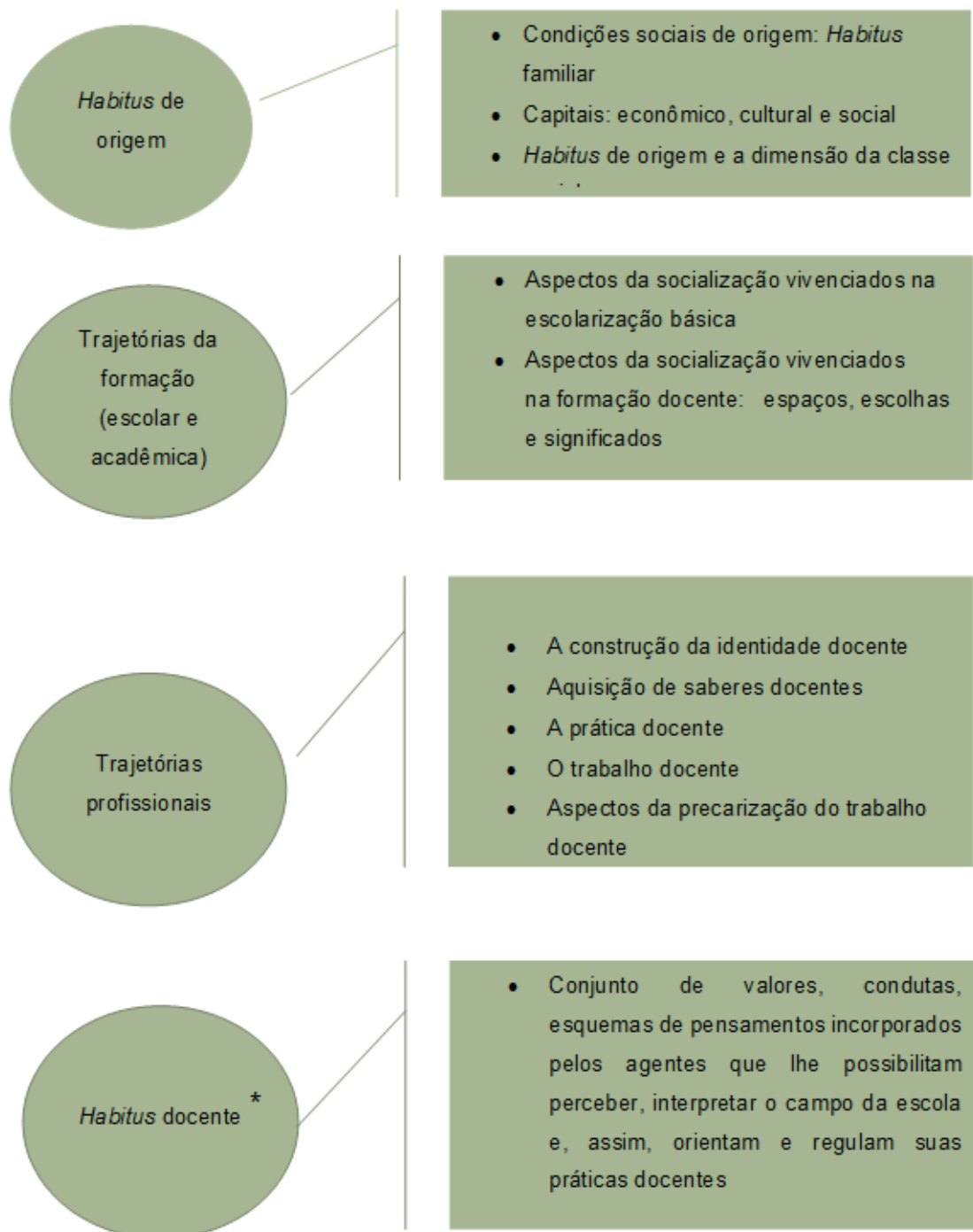


FIGURA 4 - DETALHAMENTO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE



*O conceito de *habitus* docente utilizado como subcategoria de análise foi fundamentado no conceito de *habitus* de Bourdieu (2004) complementado com as ideias de *habitus* do *Homo magister* de Genovez (2008).

FONTE: Organizado pela autora, 2021.

As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões sobre as trajetórias vividas pelos professores participantes da pesquisa. Cada categoria foi constituída a partir dos trechos selecionados das falas transcritas dos entrevistados e,

também, conta com o respaldo do referencial teórico e da pesquisa desenvolvida na tese de Knoblauch (2008), que se utiliza do referencial bourdeusiano para discutir o processo de socialização profissional de professores que atuam no Ensino fundamental I em início de carreira, pertencentes ao quadro docente da secretaria de educação do município de Curitiba. Essas categorias advêm das condições sociais de origem (capitais), as trajetórias vividas (capitais incorporados) e a socialização profissional.

As categorias e subcategorias de análise desta pesquisa são oriundas de questões e preocupações da investigação e da leitura do referencial sobre a formação docente, sendo que as dimensões da socialização profissional foram as subcategorias a priori encontradas na categoria trajetórias profissionais.

A visão biográfica e relacional do conceito de *habitus* de Bourdieu foi a base para a construção das categorias de análise que consideraram os capitais de origem (social, cultural e econômico), as trajetórias vividas (capitais incorporados) durante a vida e durante a socialização profissional docente.

No capítulo a seguir, apresenta-se o referencial teórico-metodológico de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu.

3 A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO QUE SUSTENTA A PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico-metodológico que sustenta a pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando se utiliza a expressão instrumento teórico ou perspectiva teórica se está se referindo ao modo de compreender o mundo, as proposições que as pessoas consideram relevantes sobre o seu funcionamento, logo, é também uma escolha, uma maneira de perceber e analisá-lo.

Nesta pesquisa, utiliza-se como fundamentação a teoria praxiológica de Bourdieu para analisar a socialização profissional de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente.

3.1 A TEORIA DO *HABITUS* DE PIERRE BOURDIEU

O peso central desse debate das ciências sociais está em estabelecer qual é o fiel da balança¹⁴, é o mundo externo que interfere na formação do indivíduo ou é o indivíduo que interfere na configuração e consolidação do que o cerca? Esse debate que se coloca na sociologia é respondido por meio do conceito de socialização.

Pierre Bourdieu desenvolveu uma teoria social visando superar a oposição entre o indivíduo e a sociedade, o subjetivismo e o estruturalismo. O mundo social, para Bourdieu (2003), pode ser influenciado por três modos de conhecimento teórico que são o objetivista, o fenomenológico e o praxiológico. Dentre esses, Bourdieu defende o conhecimento praxiológico¹⁵, que trata não somente das relações objetivas, mas das relações dialéticas das estruturas, e procura fazer uma relação entre a sociedade e sua objetividade com a subjetividade dos indivíduos, questionando o que, para ele, representa uma falsa dicotomia indivíduo/sociedade. Para o autor, a realidade social é estruturada e estruturante.

¹⁴ Fiel da balança é a haste, fio ou ponteiro que marca o equilíbrio das balanças antigas, indicando qual lado está mais pesado, mostrando se havia ou não equilíbrio entre os pratos. Dicionário *online* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fiel-da-balanca/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

¹⁵ O modelo de conhecimento praxiológico defendido por Bourdieu propõe-se reposicionar a prática como foco de questionamento, reintroduz o que foi excluído obrigatoriamente pelo objetivismo que é a prática dos agentes e o ponto de vista dos atores como fazendo parte da realidade observada (SAPIRO, 2017).

Pierre Bourdieu, ao desenvolver sua teoria da prática, preserva determinados aspectos do objetivismo incorporando outros modos de conhecimentos para realizar a leitura do mundo social e sua complexidade, usando como instrumentos de análise as práticas das ações humanas, afirmando que:

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento são *construídos*, e não passivamente registrados e, contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema das disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas. (BOURDIEU, 2009, p. 86, grifo do autor).

Segundo Bourdieu (1989), o trabalho científico sobre o social é realizado a partir de uma longa série de retomadas, levando ao que denomina de uma inversão metodológica, chamando a atenção para o método de produzir a pesquisa científica, reconhecendo que são aqueles que fazem das razões práticas objetos da razão científica. A teoria da prática de Bourdieu requer do pesquisador um processo de objetivação do objeto, estabelecendo um desafio significativo que é separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico.

A teoria de Bourdieu é entendida como filosofia disposicional ou filosofia da ação, ela é composta de um pequeno número de conceitos fundamentais, entre eles os principais são: *habitus*, *campo* e *capital*. Para utilizar a teoria da prática e os passos do processo investigatório de Bourdieu, é essencial compreender estes conceitos, tanto separadamente quanto na forma como se articulam.

Na teoria de Bourdieu, o conceito chave é o *habitus*, que corresponde ao elemento que promove as práticas, é a internalização pessoal, a maneira de ser, fazer e de lidar com a vida social. Bourdieu tem como ponto central da sua reflexão tentativa de superação da dicotomia entre agente social e sociedade, numa relação dialética entre a interioridade e exterioridade e, partindo dessa relação, *habitus* são “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Esse conceito se refere a questões antigas que as ciências sociais procuravam responder, como: de onde vem a maneira de fazer as coisas da vida cotidianamente, de se relacionar, as interações inconscientes, os gostos, as preferências? O conceito tem uma longa história (Aristóteles, Boetius, Averroes, Tomás de Aquino, Hegel, Mauss, Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty). As ciências

sociais evidenciam que essas questões se referem a processos de socialização, influenciados por lugares, relações pessoais, contextos sociais, entre outros (WACQUANT, 2007).

Habitus é um dos principais conceitos empregados por Bourdieu para estudar as práticas culturais e gostos em relação a desigualdades sociais. Ele resgata o conceito de *habitus* de Aristóteles¹⁶, mas renovando-o sociologicamente, a fim de ultrapassar a oposição entre objetivismo e subjetivismo. O *habitus* é a noção que media esta relação dialética entre indivíduo e sociedade, ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, assim dizendo, é a reprodução e a herança da sociedade, da origem e das maneiras como as pessoas dão forma a essas disposições duráveis ao longo de suas vidas (WACQUANT, 2007).

O *habitus* constitui-se no conjunto de conhecimentos, enquanto produtos da história incorporada, ou seja, são disposições incorporadas ao longo da vida. *Habitus* designa um princípio de ação. São as estruturas estruturadas (disposições interiorizadas e duráveis), desde o *habitus* primário (incorporado na herança cultural) até as diversas instâncias socializadoras percorridas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (geradoras de práticas e representações), que originam e determinam os objetivos a serem alcançados, os caminhos a trilhar de maneira inconsciente, um *habitus* secundário, sem a necessidade de um agente que coordene essas condições (BOURDIEU, 2009).

O *habitus* é originado de um conhecimento sem consciência, com intencionalidade sem intenção, é de natureza parcialmente autônoma, pois é histórica, mas presa ao meio, permitindo-nos agir num certo meio, mas sem cálculo ou controle consciente. É “produto da incorporação da necessidade objetiva” gerando estratégias inconscientes que se ajustam de acordo com o “sentido do jogo” (BOURDIEU, 1987, p. 23).

O *habitus* atua como esquema de ação, de percepção e de reflexão, que está presente no corpo, na forma de atitudes, gestos e comportamentos e na mente, na forma de pensar e de ver as coisas. Ele é o produto das experiências históricas vividas coletivamente e da interação ocorrida entre essas experiências.

¹⁶ As raízes do *habitus* se encontram no conceito aristotélico de *hexis*, uma disposição que envolve escolha e define a virtude de caráter, e esta virtude de caráter, para Aristóteles, surgia como resultado do hábito (*ethos*) o que auxiliava na compreensão da natureza da *hexis*. Bourdieu recuperou e reestruturou este conceito a partir dos anos de 1960 para compor a sua teoria da prática. (WACQUANT, 2007).

O *habitus* engloba o conhecimento/reconhecimento das regras do jogo em um campo específico. Bourdieu ressalta que é preciso ser colocada aqui a questão do sujeito do cálculo, pois o

[...] *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; em particular, através das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário manifestar-se apenas como regressões insensíveis. (BOURDIEU, 2004a, p. 131).

Logo, todo agente, situado dentro de uma sociedade e de um *campo*, participa de um jogo que impõe sacrifícios e gera um cálculo estratégico, ou seja, gera ações organizadas como estratégias, mas que não são produtos de uma estratégia intencional (BOURDIEU, 2009).

O autor define o termo estratégia como sendo o produto do senso prático dentro de um jogo social específico, esse produto é construído historicamente durante a vida da pessoa. Essas estratégias são orientadas tanto para a conservação da estrutura como para sua transformação. Quanto mais posições favorecidas na estrutura ocupadas pelos agentes mais conservam a estrutura e a posição ocupada no limite das disposições (da origem e trajetória social) (BOURDIEU, 2004a).

Nesse jogo, muitos acreditam serem livres e outros determinados, porém, para Bourdieu, não são nem uma coisa e nem outra, são produtos das estruturas do jogo, esses produtos são os princípios geradores e organizadores das práticas, ações e pensamentos. Por essa razão, Bourdieu utiliza o conceito de agente no lugar de sujeito ou indivíduo. Agentes, pois, à medida que atuam, sabem que são dotados de um senso prático. “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação - o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo “(BOURDIEU, 1994, p. 42).

O *habitus* é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, é o princípio que gera e unifica uma coletividade, o qual geram práticas que são ao mesmo tempo distintas e distintivas (o que se come, a maneira como se come, os hobbies, as opiniões etc.) e são esquemas classificatórios (um operário e um empresário). A noção de *habitus* intermedia as estruturas objetivas e as condutas individuais, uma vez que o social e a

coletividade estão inseridos em cada agente na forma de disposições duráveis, como as estruturas mentais, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1994). Ele é produto da história que produz as práticas individuais e coletivas, conseqüentemente, da própria história, conforme esquemas comandados por ela. É uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização da interioridade, a lógica específica de um campo subscreve um *habitus* específico, de um sentido do jogo que não é posto ou imposto de forma explícita, é uma exteriorização objetiva subjetivamente interiorizada, para o autor as práticas não podem ser definidas como produtos acabados, mas como um processo relacional em constante em transformação (BOURDIEU, 2001).

Assim, Bourdieu constrói uma Sociologia Crítica e Reflexiva, atualizando a conceitualização de várias categorias epistemológicas, como “campo”, “capital”, “violência simbólica”, entre outras, compreendidas de modo relacional e, de acordo com o lugar do agente em situações específicas e especificantes. As noções de *habitus*, campo, e capital não podem ser definidas isoladamente, mas sim dentro do sistema teórico no qual que se constituem.

Bourdieu (1994) descreve o conceito de campo como sendo o espaço social, espaço relacional (substituto de sociedade), ao mesmo tempo sendo um campo de forças, que são impostas aos agentes pertencentes ao campo, e de lutas, que esses agentes encaram e que contribuem para a preservação ou transformação de sua estrutura.

Campo, na teoria bourdiesiana, é a noção que dá sentido aos conceitos de *habitus* e capital. O *habitus* se refere a um campo encontrando-se entre o sistema impercebível das relações estruturais e as ações percebíveis dos agentes no campo.

Ao realizar uma reflexão sobre os pormenores dos procedimentos da pesquisa e prevenindo dos ocultismos dos conceitos e da teoria, Bourdieu considera os instrumentos teóricos de *habitus*, campo e capital em si mesmos, e ressalta a importância colocá-los em ação. O autor aponta que a noção de campo é o que comanda ou orienta todas as ações práticas da pesquisa e que, por meio da noção de campo, pode-se criar um arcabouço teórico sobre o objeto de estudo (BOURDIEU, 1989).

Portanto, o objeto requer uma análise mais profunda e complexa, evitando a autossuficiência, pois vai além da sua relação com os acontecimentos sociais. O campo é o universo que está entre o objeto e os acontecimentos sociais, onde estão

inseridos o agente e as instituições. Segundo Bourdieu (2004b), é a estrutura do campo que controla a forma das relações visíveis de interação e o próprio conteúdo destas. O campo é um espaço relativamente autônomo, isto é, que estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos. Assim, para o autor, “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração¹⁷ e mais as imposições externas serão transmitidas, a ponto, frequentemente, de se tronarem perfeitamente irreconhecíveis (BOURDIEU, 2004b, p. 22).

A estrutura do campo é comparada a um constante jogo, no qual, os agentes, conscientes das regras instituídas, participam, disputando posições e ganhos. Acerca disso, o autor destaca que:

A estrutura do *campo* é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições. (BOURDIEU, 1984, p. 120).

Assim, percebe-se a importância do conceito de campo na teoria de Bourdieu, uma vez que coisas distintas têm relevâncias diferentes em campos variados, frequentemente, apenas quando se atravessa para um campo diferente, algo pode parecer evidentemente valorizado ou não, percebido como gostado ou gostável, ou não. Então, quem controla a vida social são os interesses específicos do campo, a *doxa*¹⁸ sobre o que é importante, tanto sobre o capital específico (o que tem valor no campo) quanto sobre as regras do jogo no campo. Cada campo tem um interesse específico que é comum a todos os agentes que dele participam. Esse interesse está relacionado à própria sobrevivência no campo, às diversas formas de capital, isto é,

¹⁷ Refratar, para Bourdieu, tem o significado de retraduzir as pressões ou demandas externas para uma forma específica, como, por exemplo, uma catástrofe (fenômeno externo) que vai ser retraduzida pela própria lógica interna (BOURDIEU, 2004b).

¹⁸ A *doxa* é tudo aquilo reconhecido como evidente. Bourdieu adota o conceito tanto na forma platônica — o oposto ao cientificamente estabelecido —, como na forma de Husserl (1950) de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza). A *doxa* contempla tudo aquilo que “a aparelhagem de pensamento não permite pensar” e que é aceito como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é exigido ou não (BOURDIEU, 1984, p. 87).

aos recursos essenciais na determinação e na reprodução das posições sociais (BOURDIEU, 1984).

A noção de espaço social, na teoria praxiológica de Bourdieu, refere-se a um espaço subjetivo composto de vários subespaços, ou seja, os campos, que são estruturados a partir da disposição heterogênea de um capital específico. Essa noção pode ser compreendida como um campo de lutas, onde os agentes desenvolvem estratégias que propiciem conservar ou melhorar a posição social apropriando-se de diferentes capitais (BOURDIEU, 2013a).

Bourdieu deriva e amplia a concepção marxista de capital. Para o autor, capital não é somente o acúmulo de bens ou riquezas econômicas, segundo ele, é um recurso ou poder, recurso que se refere à mobilidade social e pode ser, **a princípio**, de quatro tipos: econômico, cultural, social e simbólico.

O capital econômico são as posses, a renda, tudo aquilo acumulado economicamente. O capital social está relacionado com as redes de convivência, o quanto a pessoa tem de influência numa determinada rede social. Capital cultural é tudo aquilo que a pessoa acumula de bagagem cultural ao longo da vida e está ligado à transmissão familiar, que investe nele desde a infância dos filhos, com a educação escolar, a religião, a arte etc. O capital social corresponde ao “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter- reconhecimento”, ou seja, é o conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos (BOURDIEU, 1998, p.67, grifo do autor). E o capital simbólico representa o conjunto de padrões de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra, autoridade etc., além disso, o estilo de vida, considerado, para Bourdieu, como a principal manifestação simbólica da atualidade e que funciona como lógica de pertencimento e exclusão, expondo as diferenças de capital e gerando uma violência desconhecida e refutada, caracterizada como violência simbólica (BOURDIEU, 2013b).

Uma particularidade do capital cultural é a sua hereditariedade, ou seja, é incorporado nas disposições e percepções das pessoas, como exemplos: as preferências por determinada comida ou gênero musical; ou resultantes de esquemas de preferências que não são frequentemente reconhecidos, mas são aparentes. A importância da investigação desses esquemas de preferência se preocupa em como

avaliar, entender as maneiras como essas escolhas têm relevância e marcam as disposições sociais de poder, de dominação etc.

Os tipos de capitais são elementos que as pessoas acumulam durante toda a vida, internalizados, incorporados ou garantidos juridicamente, e que representam poder dentro de um campo. Bourdieu defende que os diferentes capitais determinam o *habitus* e que este, por sua vez, definem as estruturas sociais (BOURDIEU, 1989).

O campo é um espaço de forças e de lutas, uma dinâmica de dominação e concorrência, originada das estratégias de conservação ou subversão das estruturas sociais. Os conflitos permanentes dentro do campo são decorrentes da distribuição desigual de capital, com agentes dominantes e dominados lutando para defender suas posições. O campo, sendo um espaço social, uma estrutura de relações entre diferentes capitais, pode ser dividido em regiões menores denominadas subcampos, com comportamentos iguais aos dos campos, com uma dinâmica interna de lutas com o propósito de modificar o princípio hierárquico das posições internas do campo (BOURDIEU, 2004a).

Bourdieu utiliza o termo estratégia com intuito de romper com o objetivismo e com a ideia proposta pelo estruturalismo da ação sem sujeito, emprega o termo dentro de uma lógica da relação sem um controle consciente entre o *habitus* e um campo, as estratégias por terem uma origem num mesmo princípio podem dar a impressão de serem produtos de cálculos sistematizados. As estratégias mais usuais são as centradas na manutenção das formas de capital; na manutenção das heranças e no ingresso nas classes dominantes, na acumulação econômica, social e simbólica (*status*) (BOURDIEU, 2004b).

Diferentemente do senso comum, que considera estratégia uma ação planejada, determinada e programada conscientemente, para Bourdieu, estratégia e prática tem o mesmo significado, pois a prática, compreendida como atualização do *habitus*, precisa ser estratégica sempre que ocorram mudanças na estrutura do campo. Estratégia é efeito do senso prático, de um jogo social específico e historicamente estabelecido, ela é adquirida por meio da participação no jogo desde a infância. O *habitus* habilita um agente de cálculo inconsciente, que se adapta e se orienta estrategicamente no jogo, sem que haja uma reflexão ou determinação consciente (BOURDIEU, 2004b).

A teoria de Pierre Bourdieu apoia a compreensão do processo de formação docente a partir da análise da socialização profissional. Para tanto, se faz necessário

que, além do campo em que os agentes estão inseridos, ou seja, o espaço social, se entenda como as disposições, *habitus*, desses agentes são constituídas diante da diversidade de situações vividas. Além disso, é fundamental compreender os capitais, bens e valores dos agentes, pois esses capitais são determinantes para o sucesso ou não dos agentes em um campo determinado.

No próximo capítulo, apresenta-se as histórias de vida, as trajetórias e a socialização primária de cada um dos professores participantes da pesquisa.

4 *HABITUS* DE ORIGEM: HISTÓRIAS, PERCURSOS, FORMAÇÕES E SOCIALIZAÇÕES PRIMÁRIAS

Neste capítulo serão apresentadas, sinteticamente, as trajetórias sem reificá-las e evidenciar a sutileza de detalhes das narrações das entrevistas, respeitando a orientação teórico-metodológica já descrita anteriormente. A transcrição das entrevistas, chamada de “processo verbal do recurso recolhido” (BOURDIEU, 2008, p. 709), foi realizada procurando respeitar as “obrigações de fidelidade a tudo o que se manifesta durante a entrevista, e que não se reduz ao que realmente registrado na fita magnética” (idem, p. 709). Após a transcrição, foram produzidas sínteses das descrições dos perfis dos participantes da pesquisa conduzidas pelas categorias anteriormente citadas.

4.1 CONDIÇÕES SOCIAIS DE ORIGEM: *HABITUS* FAMILIAR

O *habitus* é principal categoria de análise do referencial teórico metodológico de Pierre Bourdieu, esse conjunto de disposições duráveis, desde o *habitus* primário (*habitus* familiar) e que se transpassa ao longo da vida, nos mais diferentes ambientes.

A análise do *habitus* não pode ser realizada deixando de lado as particularidades do *habitus* das famílias de origem, as quais influenciam as práticas dos agentes. Esta análise pode apresentar novos pontos que auxiliam na compreensão da visão de mundo dos professores e como isso influencia a sua carreira docente. Para esta análise, foi organizado um quadro, o QUADRO 9 (APÊNDICE 4) com as condições sociais de origem.

Como já mencionado anteriormente, os participantes da pesquisa foram identificados com pseudônimos de 5 cientistas da área das Ciências Naturais que produziram importantes descobertas ao longo dos séculos, melhorando não apenas nosso conhecimento da natureza, mas também a qualidade de vida, esses cientistas são constantemente citados e explicados durante as aulas de Ciências e Biologia pelos professores.

A seguir apresenta-se a história das origens familiares de cada um dos professores, disponibilizando as informações sobre as facetas do *habitus* familiar de cada agente, a incorporação de disposições no processo de socialização familiar, evidenciadas posteriormente em um posto ou em uma função desempenhada, no

caso, a função de professor. Esse processo de incorporação pode ser classificado como uma relação dóxica com suas origens, segundo Bourdieu (2003a, p. 83), “é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria, de maneira absoluta e imediata, das coisas habitadas por essa história”.

4.1.1 Charles Darwin – Um defensor do meio ambiente, um semeador de boas práticas para a conscientização dos alunos na preservação da vida

Charles Darwin (1809-1882), juntamente com Alfred Wallace, foi o criador da Teoria da Seleção Natural, teoria evolucionista aceita atualmente como a resposta para a evolução das espécies. Em 1859, Darwin lançou o livro *A Origem das Espécies*, o primeiro de seus livros que explica a Teoria da Seleção Natural ¹⁹.

O professor Charles é um paranaense nascido e criado no interior do Paraná, na pequena cidade de Inácio Martins ²⁰, tem 47 anos, e é um apaixonado pela natureza e educação ambiental, principalmente, pelas Araucárias. Morou a sua infância e adolescência sempre na mesma casa, simples e de madeira, que era cedida pela empresa onde o pai trabalhava, ela ficava num distrito rural da pequena cidade de Inácio Martins. A situação financeira não era boa, “*éramos pobres, o que meu pai ganhava dava para nos alimentar e pagar as contas da casa, lembro que ganhávamos calçado e roupa uma vez no ano, e as outras vezes eram doadas*”. Gostava da localidade onde morava, pois todos eram iguais financeiramente, todos eram funcionários da mesma empresa, frequentavam a igreja do distrito todos os domingos, faziam novenas nas casas e as mulheres frequentavam benzedadeiras e tomavam chimarrão. Em todas as casas havia horta e muitas árvores, destacou que todas as crianças gostavam de brincar nas árvores, comer frutas no pé e de jogar bola no quintal.

Charles tem boas lembranças da infância e valoriza muito o que a sua mãe fazia para manter as tradições dos ucranianos, pois eram descendentes, “*ela fazia pão no forno de fogo a lenha que ficava no quintal, toda semana tinha pão fresquinho, tínhamos galinhas, então comíamos muito ovo e carne de galinha que a minha mãe*

¹⁹ Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_darwin/. Acesso em: 20 ago. 2021.

²⁰ Inácio Martins é uma cidade de Estado do Paraná. Os habitantes se chamam inácio-martinenses. O município se estende por 936,9 km² e contava com 11 125 habitantes no último censo. Vizinho dos municípios de Rio Azul, Guarapuava e Prudentópolis, Inácio Martins se situa a 41 km a Sul-Oeste de Prudentópolis a maior cidade nos arredores. Situado a 1 205 metros de altitude.

matava. Éramos descendentes de ucraniano então comíamos muita comida ucraniana também, porque nunca faltava e também a sopa azeda”.

Charles contou que seus pais não conseguiram terminar os estudos, o pai até tentou, mas como trabalhava durante o dia e moravam distante da cidade, conseguiu estudar até a 7ª série, e sua mãe era de uma família em que os pais acreditavam que estudo não era para meninas e bastava estudar até a 4ª série.

Passou a infância e a adolescência com os amigos da vila onde morava, eles brincavam muito, subiam em árvores, jogavam bola, mas nunca praticou esportes, somente na escola. Lembra-se do sonho de ter um fusca na infância, pois sua família não tinha carro, *“nosso sonho era ter um fusca azul igual ao do nosso vizinho, as vezes saímos passear com ele, nos deixava ir num compartimento atrás que chamávamos de chiqueirinho”.*

Relatou que seus pais não conseguiram terminar os estudos, pois moravam em sítios e as escolas eram muito distantes, e, como a região onde moravam era muito fria, uma das regiões mais frias do estado, no inverno eles faltavam muito na escola. Seu pai conseguiu estudar até a 7ª série e a mãe até a 4ª série. Charles iniciou seus estudos com 7 anos e estudou na escola rural pertencente ao distrito onde moravam, estudou o fundamental II e o ensino médio em colégio estadual da cidade de Inácio Martins.

Charles sempre foi bom aluno, gostava de ser o destaque em notas: *“eu gostava de ser citado pelas professoras como o melhor aluno, risos. Quando eu fui estudar na cidade, na 5ª série eu penei para ser o melhor, porque tinha uma menina que sempre disputava comigo”.* Sua matéria preferida era a Matemática e não gostava de Artes, pois, na época, faziam atividades de artesanato. Tem boas e más recordações dos professores e das aulas, comentou, por exemplo, que as professoras eram rígidas e davam castigos, *“na época a gente levava uns cascudos e beliscões, e essa era uma professora que fazia isso, ainda mais se a gente aprontava, e a gente aprontava muito né”.* Mencionou que havia muitas festas e eventos na escola estadual e que gostava de se apresentar nas comemorações de 7 de setembro.

Charles começou a trabalhar como ajudante no escritório da empresa que seu pai trabalhava quando estava no 2º ano do ensino médio, pois o sonho de seu pai era que ele fizesse Ciências Contábeis e fosse trabalhar no escritório da sede da empresa. Suas irmãs fizeram o curso de Magistério Superior e hoje são professoras e seu irmão mais velho terminou o ensino médio e possui um comércio na mesma cidade.

Hoje, Charles é casado e tem uma filha de 20 anos, sua esposa trabalha na área administrativa de uma empresa de produtos hospitalares e sua filha é estagiária numa empresa de alimentos, ela cursa engenharia de alimentos.

Nos relatos dele sobre a família de origem e as recordações da infância, identifica-se a presença do cuidado paternal com os filhos; da tarefa de sustento da família pelo pai, mas sem deixar de valorizar o trabalho doméstico da mãe; no cuidado com os filhos e em manter as tradições da família. Observa-se nos enunciados que havia uma divisão social entre a mãe e o pai. As recordações da infância de Charles evidenciam também o envolvimento da família na religião e a importância que isso tinha para a família, outro fato de destaque nas declarações é a valorização da vida simples, da socialização entre vizinhos e da manutenção de costumes herdados dos antepassados.

As experiências da escolarização de Charles revelam que foi uma trajetória contínua e de sucesso, demonstrando que a configuração da família supriu de alguma maneira o baixo capital cultural (escolar) de seus pais. Suas más recordações da época da escola evidenciam algumas marcas da educação da década de 80, como o autoritarismo das professoras. Por outro lado, as marcas das boas recordações da educação foram as que valorizavam o aluno, e o auxiliaram a superar os obstáculos e a ter sucesso nos estudos.

4.1.2 Marie Curie – mulher forte e batalhadora, que não se deixa abater pelas dificuldades

Marie Curie (1867-1934) foi a polonesa mais brilhante da história. Descobriu e isolou os elementos químicos, o polônio e o rádio, junto com Pierre Curie, seu esposo. Para estudar na Sorbonne, Marie viveu em um sótão quase sem ar e com pouco orçamento para as refeições. Nas horas vagas lavava frascos no laboratório. Desenvolveu teoria da "radioatividade", foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel de Física sendo também a primeira pessoa e a única mulher a ganhá-lo duas vezes, além de ser a única pessoa a ser premiada em dois campos científicos diferentes e a primeira mulher a lecionar na Sorbonne ²¹.

²¹ Disponível em: https://www.ebiografia.com/marie_curie/. Acesso em 20 ago. 2021.

A professora Marie Curie recebeu este nome por se tratar de uma mulher que luta diariamente, que trabalha muito sempre com o intuito de oferecer um bom estudo para sua filha, sendo decisiva no sucesso da sua família.

Marie tem 40 anos, é divorciada, foi casada por 12 anos e tem uma filha de 9 anos. Reside em Curitiba, no bairro Jardim Botânico, bairro de classe média e próximo ao centro. Filha caçula, seu irmão tem 46 anos. Seu pai é aposentado, trabalhou a vida toda na ABIN (Agência Brasileira de Inteligência), fez curso superior em Estudos Sociais com incentivo da empresa em que trabalhava, e sua mãe foi professora do ensino fundamental I, passou por diversas dificuldades para se formar em magistério no Ensino Médio, pois, como ela era do interior do Paraná, foi morar com os tios em Ponta Grossa para estudar e, depois de formada, mudou-se para Curitiba para trabalhar com a educação infantil. Sua mãe tinha o sonho de fazer faculdade, mas, no início do casamento, residia com a sua sogra, uma mulher de difícil convivência e que não admitia que uma mulher decente saísse à noite para estudar, somente com 50 anos foi realizar o sonho de fazer ensino superior em História, depois que seus filhos cresceram. Ela reside no mesmo condomínio de prédios que morava na sua infância, resolveu continuar a morar neste condomínio para ficar próxima dos pais, que ainda vivem no mesmo apartamento e também por gostar muito do local, dos amigos de infância que ainda residem lá e que continuam sendo seus amigos: *“é muito bom porque um cuida do outro assim, o pessoal é muito unido é muito bom viver lá”*.

Marie relatou que teve uma infância feliz, que brincava com seu irmão e amigos na rua do condomínio onde moravam, as brincadeiras eram as mais variadas. Jogava vôlei com os amigos. Praticou por algum tempo 2 instrumentos musicais, gaita de boca e pífano, mas não deu sequência.

Mencionou também que a família não tinha posses, moravam de aluguel e os pais batalhavam muito para proporcionar o básico para a família. A alimentação era o trivial, não consumiam coisas caras, como verduras, frutas e carnes diferenciadas, *“naquela época a gente não tinha acesso a esses legumes e verduras que comemos hoje, menina! Eu vim a conhecer brócolis depois de velha”*, relata que hoje a sua filha tem acesso a esse tipo de alimentação desde pequena: *“bem diferente da minha filha que sabe comer tudo desde brócolis, aipim, legumes variados, até coisas que eu nunca imaginava, como inhame”*.

Era uma família religiosa, sempre participaram de igrejas, passaram por várias religiões desde o espiritismo até o catolicismo, e que os pais atualmente são adventistas, Marie não deixou claro qual é a sua religião atualmente.

Ela começou a estudar com 3 anos, foi para a escolinha junto com seu irmão, pois a mãe trabalhava como professora o dia todo. Estudaram até o ensino fundamental em escola particular, mas quando terminou a 4ª série transferiu-se para o Colégio Estadual do Paraná. Conta que ela e o irmão nunca tiveram problemas disciplinares e de notas durante a escolarização básica, destacando que esse sucesso foi devido ao acompanhamento dos seus pais que sempre ensinaram aos dois a responsabilidade sobre os estudos: *“a gente era muito independente, não precisava os meus pais ficarem no pé da gente para a gente estudar, a gente sabia desde pequeno o que tinha que fazer, e fazia, se tivesse dúvidas pedia a noite”*.

Marie destacou que a educação básica de qualidade fez a diferença na vida profissional dela e do irmão, ele possui um curso profissionalizante e tem um ótimo emprego. Portanto, ela tem a preocupação em oferecer uma boa educação básica para a filha, conforme observa-se neste trecho: *“me preocupo com a base dela, procurei escolher uma escola que pudesse dar uma base bem boa para ela, porque não acredito muito nas escolas municipais, então eu e o pai dela trabalhamos muito, justamente para tentar dar a melhor base para ela, até quando a gente vai conseguir? Eu não sei! Mas enquanto a gente conseguir, eu quero um ensino de qualidade para ela, para ela não se bater lá na frente, no ensino médio”*.

Contou que trabalha desde os 13 anos, trabalhou em lanchonete nas férias, de faxineira e de babá para uma vizinha, atuou como despachante e nos correios como estagiária durante o ensino médio, e que trabalhava para poder comprar as coisas que seus pais não tinham condições de oferecer: *“meu pai e minha mãe até tentavam dar, mas a situação era muito dura, ele era completamente diferente menina, a gente não tinha nada do que a gente tem hoje, era um sacrifício”*.

Marie cursou magistério durante o ensino médio, no Colégio A²², lembrou que gostava muito das aulas, dos professores e que tinha ótimas recordações de uma professora de Matemática, apesar de não gostar da disciplina, mas essa docente era muito atenciosa com os alunos, e de um professor de História que serviu de inspiração para seu primeiro vestibular para o curso de História. Contou que, na época em que

²² Os nomes das instituições de ensino não foram revelados por questões de ética da pesquisa.

estudava, gostava muito das festas e eventos, como feira de Ciências e projetos culturais promovidos pelo colégio, pois envolvia a participação dos alunos.

Os relatos das memórias da infância e da adolescência de Marie revelam que as experiências vividas na época influenciaram muito na formação das disposições em relação ao mundo social. Ela destaca, em suas memórias, que as necessidades vividas desde a infância a fizeram trabalhar desde menina, destacando a batalha diária dos pais para sustentar a família, em especial da mãe, que, além dos cuidados com a casa e os dois filhos, trabalhava o dia todo como professora alfabetizadora.

Marie demonstra uma valorização pela luta diária da sua mãe, sua inspiração para os estudos, e das dificuldades vividas pela mesma para alcançar o ensino superior aos 50 anos. Outro fato bastante visível nas revelações que Marie faz da época dos estudos da mãe revelam a discriminação de gênero evidenciada no período, pois sua mãe foi impedida pela sogra de estudar à noite, essas colocações deixam evidentes que esses fatos foram marcantes na formação de Marie.

As lembranças da infância e da adolescência demonstram a importância da socialização dos vizinhos, das amizades e cuidados uns com os outros, das diversas brincadeiras das crianças na rua e no condomínio onde viviam.

Marie aponta, em suas lembranças do período de escolarização básica, a relevância de uma escola de qualidade para o sucesso nos estudos, mesmo sendo de uma família com poucas condições financeiras, os pais conseguiram mantê-la e seu irmão em escola particular durante o ensino fundamental II, destacado por ela como sendo primordial para um sucesso futuro. Marie deixa transparecer o valor da qualidade de ensino nas preocupações com a educação da filha, reencontrando as disposições de origem que são compatíveis com o subcampo escolar. Esta é uma marca do capital cultural consolidado da sua família, a sua escolarização foi marcada por essa preocupação por parte dos pais, privilegiando escolas particulares no ensino fundamental I, portando, gerando um *habitus* similar ao dos seus progenitores e que orientam as suas ações atuais.

4.1.3 Gregor Mendel – homem que valoriza suas raízes, sua educação. Foi um aluno inteligente e que se destacava nos cálculos

Gregor Mendel (1822-1884) foi um biólogo, botânico e monge austríaco. Pertencia a uma família de humildes camponeses. Na sua infância, se revelou muito

inteligente; em casa costumava observar e estudar as plantas, e, para conseguir estudar, foi para um mosteiro, onde se formou professor. Enquanto lecionava numa escola técnica, plantava ervilhas-de-cheiro nos jardins do mosteiro para realizar suas experiências com hibridação (cruzamento de espécies diferentes). Criou, assim, as leis da genética que mudaram o rumo da biologia ²³.

O professor Gregor Mendel é um curitibano de 35 anos, muito comunicativo, gosta muito de contar histórias e interagir com as pessoas. Reside na mesma rua desde que nasceu, em um bairro afastado do centro da cidade. Inicialmente moravam em casa simples de 2 peças e alugada, alguns anos depois seu pai conseguiu comprar o terreno dessa casa, construiu uma nova moradia, pequena à princípio e que foi sendo ampliada aos poucos. Gregor, ganhou de seu pai uma parte do terreno e construiu sua própria casa, pois prefere ter sua privacidade, entretanto gosta de morar ao lado de seus pais, pois se sente acolhido no lar familiar.

Seus pais sempre trabalharam muito para sustentar seus filhos, uma filha mais velha, Gregor e uma irmã mais nova. Sua mãe sempre trabalhou fora para ajudar nas despesas da casa, no início foi auxiliar de instrumentação cirúrgica, mas, com o tempo, ela passou a trabalhar com limpeza em empresas e foi, durante muito tempo, diarista. Seu pai trabalhou por muitos anos na empresa responsável pelo transporte e armazenamento de grãos no Paraná, quando esta empresa foi privatizada ele continuou neste ramo, mas em uma empresa privada, se aposentando em 2008.

Foi um menino muito ativo na sua infância e adolescência, período em que teve muitos amigos, com os quais gostava de brincar na rua. Na sua fala, fica evidente o quanto valoriza a convivência e a liberdade que tinham: *“toda essa infância de menino de periferia, tivemos uma infância boa, brincar de betes, de mãe pega, de esconde-esconde, tudo isso, a gente tinha espaço e uma tranquilidade que era gostosa”*.

Gregor relatou que, pelo fato de a situação financeira da família não ser muito boa, a mãe precisava trabalhar fora durante todo o dia e, por isso, a arrumação da casa era feita por ele e sua irmã mais velha, que deixavam tudo em perfeitas condições para que a mãe só se preocupasse com as refeições. Diariamente eram servidas refeições simples eram *“prato brasileiro né, arroz, feijão e algum tipo de carne, ovo”*. Atualmente, por morar sozinho, ele prepara as suas refeições diárias e

²³ Disponível em: https://www.ebiografia.com/gregor_mendel/. Acesso em: 20 ago. 2021.

procura se alimentar de forma mais saudável, ingerindo mais proteínas, frutas e verduras.

Seus pais vieram para Curitiba jovens e recém-casados, relatou que sabe que a vida deles não foi fácil, moravam em sítio, estudavam em escolas rurais que ficavam distantes das suas casas, por isso não conseguiram terminar os estudos: sua mãe fez até o fundamental I e seu pai conseguiu terminar o ensino médio quando já estava casado e morando em Curitiba. Com relação às suas irmãs, a mais velha (39 anos) fez curso superior em Educação Física e é professora, e a mais nova (23 anos) terminou o ensino médio, todos estudaram em escolas públicas.

Começou seus estudos aos 6 anos, na primeira série, não frequentou a educação infantil, estudou sempre em escola pública, relatou que sofria *bullying* por ser baixinho e CDF²⁴. A convivência na escola começou a melhorar a partir do momento que ele passou a socializar mais com os colegas. Destacou que, apesar das dificuldades, no início gostava da escola e dos professores, mas não gostava das tarefas diárias: *“eu gostava de aprender, mas o ritual de estudo eu não gostava muito”*.

O entrevistado também relatou boas e más lembranças na sua trajetória escolar, onde até puxão de orelha ele levou, mas nunca deixou de expor suas opiniões, *“eu sempre fui respondão”*, mas conseguia resolver seus problemas com os professores e seguia bem o ano letivo. Gregor guarda boas recordações de vários professores e evidenciou as ações de alguns deles que auxiliaram na sua formação, também lembrou de professores que depois encontrou como colegas de profissão ou atuou como professor de filhos e parentes desses professores. Sempre foi muito crítico, por isso, ressaltou que teve professores ruins, com abordagens didáticas equivocadas, que dificultavam o aprendizado dos alunos; como, por exemplo, a professora de Português que escrevia errado na lousa e uma professora de matemática que não aceitava que o aluno fizesse os cálculos mentalmente, que o acusou de colar na prova por não ter colocado os cálculos etc. Foi um aluno amante dos cálculos, sua matéria preferida era a Matemática, mas gostava de escrever redação na aula de Língua Portuguesa.

²⁴ “Pessoa muito inteligente e esforçada que prefere estudar ao invés de participar de atividades sociais e festivas, sendo geralmente o melhor aluno da sala: a melhor nota é sempre do CDF! Etimologia (origem da palavra CDF). Talvez das expressões “cabeça de ferro”, “crânio de ferro” Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cdf/#:~:text=Significado%20de%20CDF,%2C%20%22cr%C3%A2nio%20de%20ferro%22>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Gregor destacou que gostava das regras rígidas existentes em suas escolas, e que isso faz a diferença com relação à indisciplina dos alunos. Um fato marcante das escolas onde estudou eram as festas e eventos realizados todos os anos, até eventos de mutirão de limpeza, pintura etc., que, segundo ele, o ensinou a ter responsabilidade pelas coisas e pelos seus atos. Ele gostaria que algumas ações como essas voltassem, pois: *“muitas coisas que seriam bacanas de a gente retomar né, ensinar a responsabilidade hoje em dia, seria bem interessante, enfim, era bem interessante, enfim, era diferente o olhar era diferente, existia a questão da obrigação, mas tinha propósito”*.

Ele não precisou trabalhar enquanto estudava, mesmo com a situação financeira ruim, seus pais não queriam que os filhos fossem prejudicados nos estudos por necessitar trabalhar: *“eles se precisassem se matariam de trabalhar para a gente ter uma formação melhor. Só fui trabalhar depois de terminar o ensino médio.”*

Nas revelações da infância e adolescência de Gregor se destacam o valor do capital cultural de origem, da socialização em família. Este reconhecimento é evidente nos seus relatos, principalmente na importância de continuar morando ao lado da casa dos pais, onde continuaria tendo o acolhimento fraternal.

As lembranças apontam a importância das experiências vividas na infância, das brincadeiras simples e da liberdade de ser uma criança de periferia, revelando que estas influenciaram na formação das disposições de Gregor sobre as condições sociais.

As boas e más experiências escolares de Gregor revelam a formação de disposições sobre a realidade do *bullying*, da transformação que essa experiência ruim teve no sucesso escolar dele. Destacam-se as lembranças de práticas docentes, culturais e esportivas na sua escolarização. São marcantes as memórias sobre sua personalidade forte na escola, sempre muito crítico. Gregor destacou-se nos estudos apesar do pouco capital cultural herdado de seus pais, pois o capital cultural que decidiu seu sucesso foi se consolidando ao longo da escolarização, onde ele usufruía das informações.

4.1.4 Rosalind Franklin – mulher observadora, com agilidade para se adaptar aos percalços diários

Rosalind Fraklind (1920-1958) foi uma biofísica britânica nascida em Londres, pioneira da biologia molecular e uma das mais brilhantes pesquisadoras inglesas do século XX, que, empregando a técnica da difração dos raios-X, concluiu que o DNA tinha forma helicoidal (1949). Esteve prestes a desvendar a estrutura do DNA e seus achados foram fundamentais para que o bioquímico norte-americano James Dewey Watson e os britânicos Maurice Wilkins e Francis Crick confirmassem a dupla estrutura helicoidal da molécula do DNA, dando-lhes o Nobel de Medicina ou Fisiologia (1962), tendo nela a grande injustiçada, especialmente por ser mulher ²⁵

A professora Rosalind Franklin nasceu em Curitiba, filha única, morava com seus pais em uma casa pequena localizada em um bairro da periferia, muito distante do centro da cidade. Relatou uma infância feliz, ela gostava muito da sua casa arejada e amava brincar com seus amigos na rua e em sua casa, brincavam muito de casinha e de escolinha.

Sua família foi sempre muito religiosa, frequentam até hoje a igreja católica, e, quando era adolescente, participava de grupos de jovens na igreja do bairro, participando de estudos bíblicos e eventos variados.

Seus pais sempre trabalharam como autônomos e, para aumentar a renda, construíram, no mesmo terreno onde moravam, mais 2 casas para alugar. Quando era adolescente seus pais se separaram, ela ficou morando com a mãe na casa principal do terreno e seu pai morou em uma das casas de aluguel. Rosalind conta que sempre teve mais intimidade com a mãe, seu pai sempre foi muito fechado, por isso, sabe pouco da história de vida dele, sabe apenas que ele não conseguiu terminar os estudos do ensino fundamental. A sua mãe tem o ensino fundamental completo, ela foi sempre a sua companheira, faziam muitas coisas juntas, gostavam muito de visitar a sua avó materna. A entrevistada demonstra ter um orgulho da sua mãe: *“adorava quando minha mãe me contava das dificuldades da vida dela quando era criança e que apesar de tudo ela foi feliz, contava que aprendeu a costurar ainda menina com a minha bisavó, naquelas máquinas de costuras antigas”*. Rosalind e sua mãe eram companheiras até na arrumação da casa e na elaboração das refeições,

²⁵ Disponível em: <https://www3.unicentro.br/petfisica/2017/03/21/rosalind-elsie-franklin-1920-1956/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

sempre faziam receitas da sua avó: *“adoramos até hoje fazer doce de abóbora como a minha avó fazia, um gostinho da minha infância, gosto de guardar essas boas lembranças e gosto de contar isso para minha filha”*.

Rosalind iniciou seus estudos aos 6 anos e sempre em escola pública, apesar de ser uma aluna tímida, gostava das escolas, das professoras e dos colegas, guarda boas lembranças dessa época principalmente das boas professoras, das aulas diferenciadas e dos eventos de feiras culturais que participava.

Família de Rosalind sempre foi muito religiosa, católicos, para ela, um período feliz da sua vida da adolescência foi participar de um grupo de jovens: *“eu participava do grupo de jovens da minha igreja, a gente se encontrava todos os sábados e domingos, fazíamos estudos bíblicos, festinhas, eventos, ajudava na comunidade, sempre gostei desse grupo, sempre gostei muito de fazer o bem e era o que nós fazíamos no nosso grupo, e esses meus amigos eram todos do bairro”*.

Casada há 15 anos, seu esposo também é um professor temporário da rede estadual de ensino do Paraná.

Nas recordações sobre as condições sociais de origem, da sua infância e adolescência, destaca a frequência de testemunho do exemplo da sua mãe na sua formação, valorizando a figura feminina na educação dos filhos, deixando transparecer a distância pessoal vivida com o pai. As suas disposições são evidentemente marcadas pela maior convivência com a mãe, nas divisões de tarefas domésticas e, principalmente, no preparo das refeições.

As memórias relatadas realçam o envolvimento da família em eventos religiosos, a importância da socialização na comunidade católica a qual pertenciam e que foi determinante na matriz cultural de Rosalind.

As experiências escolares de Rosalind revelam que, apesar do baixo capital cultural dos pais, com pouca escolarização, as vivências na escola foram importantes para o sucesso dela nos estudos, sendo destacadas as lembranças envolvendo as práticas docentes e culturais das escolas.

4.1.5 Vera Cooper Rubin - pessoa calma, pacata, amigável e sonhadora

Vera Cooper Rubin (1928-2016) rompeu barreiras: foi a astrônoma responsável pela comprovação da existência da matéria escura no universo. Vera Rubin nasceu em 1928, na Filadélfia (EUA), ainda criança, Vera Rubin passava noites

em claro observando as estrelas. Deixou seu legado de luta pela importância das mulheres na pesquisa. Em uma entrevista, realizada em 1989, ela defendeu a liberdade e a igualdade na educação: “Em vez de ensinar física às meninas, deveríamos ensiná-las, desde cedo, que elas podem aprender tudo aquilo que quiserem”²⁶.

A professora Vera Rubin é uma curitibana, tem 31 anos, solteira e mora até hoje com seus pais e sua irmã de 21 anos, na mesma casa que moravam na infância, no Bairro Santo Inácio, um bairro próximo ao centro da cidade, famoso por abrigar o Parque Barigui, bairro de classe média a alta. A família sempre teve uma condição financeira razoável, nunca passaram necessidade. Sua mãe possui o curso técnico em Edificações, mas trabalha no setor financeiro, e o seu pai tem o ensino médio completo e trabalha na metalúrgica da família, empresa de instalação de lareiras.

A família de Vera frequenta a igreja católica, sendo que seu pai é o mais praticante, sobre a sua relação com a religião, a entrevistada enuncia: “*eu não sou uma praticante assim de sempre estar na igreja, mas eu tenho uma fé*”.

Vera relatou que teve uma infância feliz e que, quando pequena, morava na chácara da família, onde tinham várias casas de seus tios e que, por isso, conviveu muito com seus primos, com os quais brincava, considerando-os seus melhores amigos naquela época. Tem boas lembranças do fusca que seu pai teve quando ela era adolescente. Nesse período, quem cuidava dos afazeres domésticos e refeições era a sua avó, que morava com eles. Lembra-se que as refeições eram boas, “*sempre tinha café da tarde feito pela nossa vó, lembranças da infância*”.

Ela começou a estudar aos 6 anos, o ensino fundamental frequentou na Escola Municipal Paranaguá, o ensino fundamental II fez em colégio particular e no Ensino Médio frequentou o Colégio Estadual Júlia Wanderley. Contou que tem boas recordações da época de escola, mas que tem mais lembranças da época da faculdade. As escolas que frequentou não seguiam regras rígidas, somente em relação à disciplina dos alunos. Sempre foi uma aluna disciplinada e com boas notas, sempre gostou da disciplina de Ciências e não gostava de Matemática, pois tinha dificuldades com cálculos. Ela destacou que nunca foi à sala de pedagoga: “*engraçado eu não lembro nem se tinha pedagoga ou a coordenação da minha escola,*

²⁶ Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/vera-rubin/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

eu sabia como eram chamadas as pessoas que ficavam no corredor, hoje sei que eram os inspetores, que eram as pessoas mais próximas que a gente ficava”.

Vera contou que, pela condição financeira da sua família, não precisou trabalhar enquanto estudava, mas, no segundo ano do ensino médio, fez estágio pelo CIEE/PR²⁷, para ter mais conhecimento e ocupar seu tempo ocioso à tarde.

Os relatos das memórias de Vera deixam transparecer que a sua condição social de origem é boa, pois é oriunda de uma família com boas condições financeiras e com posses, fator que contribuiu para a construção de suas disposições.

As lembranças da infância revelam que a convivência social foi baseada na socialização entre familiares, sem destaque para outros convívios. Esta matriz cultural é presente em famílias de bairros tradicionais da cidade de Curitiba.

Sua trajetória escolar foi de sucesso, de forma linear. A falta de recordações dessa época denota a pouca socialização durante a infância e adolescência, refletindo na forma como Vera comporta-se frente às próprias representações de si e do outro.

4.2 CAPITAIS: ECONÔMICO, CULTURAL E SOCIAL

Na sociedade o comportamento do indivíduo é definido por *habitus* que são construídos e incorporados desde a primeira infância, a partir da posição ocupada em uma classe social, em um campo. O processo de socialização pelo qual todos os indivíduos irão passar é orientado pelo *habitus* que tem sua origem na família, esta estrutura primária dificilmente vai ser rompida, mas ela vai se diferenciar ao longo do processo de socialização na escola, em grupos de amigos, em grupos religiosos, em contato com leituras, informações e artes etc., e a tendência é que as interpretações da realidade e do mundo sejam ampliadas.

As análises das condições sociais de origem nos permitiram elencar os diferentes capitais envolvidos na estruturação do *habitus* primário e na reestruturação desse *habitus* ao longo da escolarização básica de cada participante da pesquisa. Estes capitais são o econômico, o cultural e o social.

²⁷ Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos que desenvolvem projetos de aprendizagem e estágio de estudantes, ingressando-os ao mundo do trabalho. Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/institucional/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Com relação ao capital econômico, foi possível observar que os professores Charles, Marie, Gregor e Rosalind são oriundos de famílias com baixo capital econômico. Suas falas denotam que todas as famílias viveram com dificuldades, seus pais tinham empregos subalternos (ajudante de escritório, auxiliar administrativo, trabalhador de carga e descarga de grãos e autônomo) e as suas mães trabalhavam para complementar a renda familiar (professora, faxineira e costureira). A maioria dos pais tinham escolaridade básica, com exceção dos pais de Marie, que possuíam curso superior concluído depois dos 40 anos.

A respeito das moradias, 4 professores (Charles, Gregor, Marie e Rosalind) residiam em casas simples, com pouco conforto. No caso de Charles, a casa era cedida pela empresa no qual o pai trabalhou a vida toda. A família desses 4 professores não possuía carro na época da infância e da adolescência deles.

A professora Vera teve um capital econômico razoável, seu pai possuía uma empresa de lareiras junto com os irmãos e sua mãe era chefe do setor financeiro de uma empresa, possuíam carro e uma chácara para passar os finais de semana em família.

Os professores Charles, Gregor e Rosalind estudaram em escolas públicas próximas às suas casas durante toda a escolarização básica, enquanto Marie e Vera estudaram em escolas particulares no ensino fundamental, indo para colégios estadual de renome e no centro da cidade de Curitiba no ensino médio.

Ao analisar o capital cultural, Bourdieu (1984) destaca que ele pode se manifestar de três formas: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O capital cultural incorporado é aquele que se manifesta nas constituições de gosto, modo de falar, modo de pensar e agir, e que são atitudes normalmente correspondente às origens familiares; o capital cultural objetivado é aquele proveniente de bens culturais, leituras, obras de artes, museus, bibliotecas etc.; e o capital cultural institucionalizado materializa-se pelos diplomas, títulos e instituições de ensino. No caso dos entrevistados, eles não apresentaram detalhes sobre o capital cultural objetivado, podendo ser um resultado do capital econômico das famílias de origem.

Evidenciou-se nas entrevistas as visões de mundo que são referências até hoje para os entrevistados. Para Charles destacou-se a valorização da cultura familiar (cultura Ucraniana) e modo de pensar e agir de maneira simples. No caso de Marie foi destaque a maneira de pensar e agir sobre a vida correspondente às influências dos pais, qualidade de educação relacionada à escola particular. O professor Gregor

destaca que sua visão de mundo valoriza a convivência familiar. Rosalind demonstrou que sua principal visão de mundo está relacionada à valorização da mulher e da igualdade de gênero. No caso de Vera destacou-se a maneira de pensar e agir em uma família mais conservadora e tradicional curitibana.

Com relação aos capitais sociais, tanto Charles quanto Rosalind destacaram, em suas falas, a participação em grupos religiosos, grupos de jovens pertencentes à igreja católica, que era uma forma de socializar com os amigos, dividir experiências, demonstrando que as práticas religiosas eram instrumentos de integração social constituindo e constituidoras de uma cultura (BOURDIEU, 1989).

Os capitais sociais destacados por Marie e Gregor eram oriundos das amizades da rua onde moravam, das festas e eventos escolares e dos campeonatos de vídeo games realizados nas casas de colegas. Enquanto Vera enunciou que seu capital social era restrito ao convívio familiar de avós, tios e primos, não relatando outros convívios sociais durante a infância e a adolescência.

O *habitus* primário corresponde a todas as disposições incorporadas desde a infância na família e em grupos de socialização desta época de vida, estas disposições são marcadas de forma intensa pela posição social ocupada pela família. Segundo Wacquand (2015), o *habitus* primário é adquirido de forma lenta e inaudível por meio de um processo passivo de transmissão ocorrido na família e nas diversas relações sociais vividas por esta família, assim, este *habitus* se torna a base da personalidade social do indivíduo.

Desse modo, considerando o *habitus* primário como uma matriz de percepções que é atualizada a cada experiência vivida, pode-se, então, considerar a escola como uma instância remodeladora de *habitus*, pois ela propicia categorias de pensamento, de lugares comuns e campo de encontros, levando a novas percepções, pensamentos e ações que vão reconfigurando o *habitus* primário, uma incorporação de capital cultural objetivado e institucionalizado.

4.3 *HABITUS* DE ORIGEM E A DIMENSÃO DA CLASSE SOCIAL

Mesmo sem perguntar aos professores diretamente qual era sua classe social, a análise de aspectos do *habitus* familiar relacionado à origem social dos professores revelou que, com exceção de Vera, eles são oriundos de famílias com poucos recursos financeiros, seus pais possuíam pouca escolaridade, seus empregos

eram com trabalhos braçais, trabalhavam muito para manter a família, e demonstravam que o trabalho e a batalha diária eram considerados sinônimos de integridade moral. Essas características familiares reveladas pelos professores são importantes dados para se analisar o *habitus* adquirido por eles em suas relações com a profissão docente.

A análise das falas dos professores revelou que esses agentes portam um determinado *habitus* que está relacionado com as experiências educativas nas quais estiveram envolvidos no período da infância e da adolescência, a incorporação dessas disposições tem relação com as condições objetivas a elas relacionadas e com a história objetivada na cultura de classe ou do grupo social. Dessa forma, o esforço e dedicação aos estudos foram citados pelos professores como virtudes e valores morais ensinados pelos pais, podendo se universalizar e se expressar nas suas vidas como ascensão social no futuro. Essas são as formas de ascensão oportunizadas pela escola, que contribuem de forma determinante para definir o êxito, a ascensão social, por intermédio de esperanças subjetivas partilhadas pelos indivíduos e que são definidos por um futuro objetivado e reforçado pela ordem do grupo (Bourdieu, 2007).

Esta dimensão fundamental é denominada de *ethos* de classe por Bourdieu, a qual refere-se:

[...] a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e derrotas? Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores). (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Dos professores entrevistados, 4 deles demonstraram a valorização desse *ethos* de classe descrito por Bourdieu. Dessa forma, percebe-se, nos relatos dos professores, a valorização do conhecimento dos pais e dos sacrifícios feitos por eles para que pudessem se dedicar aos estudos e alcançar a ascensão social por meio de um curso superior e de uma profissão valorizada socialmente. O trabalho e o esforço dos pais se destacaram como estratégia familiar para garantir um futuro melhor e, assim, possibilitar a ascensão social. Os incentivos dados aos estudos por seus pais podem ser verificados nos depoimentos abaixo relacionados:

Sim, gostava, meu pai sempre me incentivou muito, queria que eu estudasse para fazer contabilidade e trabalhar no escritório principal da empresa que ele trabalhava. (Charles).

[...] a minha mãe sempre ficava por trás meio dando um exemplo e a gente seguia o que ela sempre nos orientava. Minha mãe sempre falava que era preciso se dedicar e estudar bastante para que no futuro tivéssemos uma vida melhor e pudéssemos dar o melhor para nossos filhos. (Marie).

[...] não trabalhar era uma obrigatoriedade da minha família, que apesar de meus pais serem muito pobres, não queriam que os filhos se prejudicassem nos estudos, meu pai e minha mãe vieram de uma origem muito humilde, eles vieram para Curitiba com uma mala para os dois e mais nada e nenhum bem, então eles se precisassem se matariam de trabalhar para a gente ter uma formação melhor e um futuro melhor. Só fui trabalhar depois de terminar o ensino médio. (Gregor).

[...] não trabalhei, minha mãe fazia questão de trabalhar noite e dia para que eu pudesse me dedicar somente aos estudos, ela falava que queria uma filha formada e com uma profissão digna, e como eu tinha que fazer o curso na federal, pois eles não podiam pagar, precisava me esforçar muito nos estudos para conseguir passar no vestibular. (Rosalind).

Esse ideal social foi incorporado por suas famílias de origem, que viviam e eram sustentadas a partir de trabalhos considerados inferiores e que demandavam sacrifícios e uma vida regrada financeiramente. De acordo com os professores, suas famílias os incentivaram e deram chamadas à ordem para que estudassem muito, com a promessa de que todo esse esforço individual seria recompensado. Segundo Rosalind, sua mãe apontava o próprio trabalho de costureira como não sendo um trabalho socialmente valorizado, com o objetivo de instigar a sua filha a estudar para alcançar a ascensão que a mãe não conseguiu.

De acordo com Bourdieu (2007), as oportunidades objetivas acabam limitando as aspirações, pois os agentes interiorizam um destino que é determinado de forma objetiva. O autor destaca que a atitude dos pais relacionada à escola vai determinar e influenciar nas escolhas relacionadas aos destinos escolares. Os professores, de acordo com seus depoimentos, receberam de seus pais orientação para que se dedicassem aos estudos, a fim de que pudessem alcançar uma formação de nível superior e uma profissão valorizada socialmente.

Verifica-se, assim, que a opção pela profissão docente, vista pelos professores e sua família como realização de um sonho ou de vocação, revelou-se como estratégia para alcançar a ascensão social em relação às suas famílias de origem, elevando as condições financeiras e culturais em relação aos seus pais (BOURDIEU, 2007).

A análise do *habitus* de origem permitiu compreender como ocorreram as escolhas da profissão docente a partir do desvelamento de como os agentes se organizaram durante sua trajetória escolar influenciada pelo *ethos* de classe.

Na concepção de Bourdieu, os aspectos relacionados à herança familiar, principalmente a cultural, são relevantes. O autor evidencia também a relação entre o papel da escola, a reprodução e o reconhecimento das desigualdades sociais no âmbito do capitalismo. Ao considerarmos, conforme defendido por Bourdieu (2007), que as condições de ascensão social dos agentes estão pautadas na herança familiar, reconhecemos, neste estudo, que para esses professores, a relação entre a escolha pela profissão docente e a classe social de origem foi regulada pela realidade social.

Percebe-se que os componentes do *habitus* primário, que foram incorporados pelos professores entrevistados em suas trajetórias nas diversas agências de socialização, especificamente no domínio das experiências familiares, religiosas e escolares, são observados na vida adulta influenciando o *habitus* docente de cada entrevistado.

O *habitus* docente é produto de um sistema de disposições que, associado ao contexto social escolar, dirige a ação, gerando e estruturando as práticas pedagógicas e representações de acordo com a finalidade da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Essas disposições são constituídas a partir das experiências vividas e das características estrutural do campo da educação e do subcampo de vínculo, caracterizado pela escola onde o professor trabalha, esses esquemas são instaurados no interior da escola e incorporados pelo professor, de maneira consciente e inconsciente simultaneamente, no processo de socialização profissional (Genovez, 2008).

No capítulo seguinte, discute-se o processo de socialização profissional docente. O objetivo é discutir, preliminarmente e sob uma perspectiva sociológica, a compreensão do processo de socialização e a construção de identidade, valorizando o indivíduo em suas subjetividades e experiências. Posteriormente, destina-se à discussão do processo de socialização profissional docente e das suas dimensões na formação de professores, que podem resultar na incorporação de disposições sociais específicas para o trabalho em sala de aula, efetivando os processos de comunicação entre os pares e os alunos, que tornam legítimo o exercício profissional docente.

5 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo apresenta-se e discute-se o processo de socialização profissional docente, inicialmente fundamentado em Dubar (2005), que trata do processo de socialização profissional. Na sequência, apresenta-se as concepções sobre a socialização profissional docente (GORE; ZEICHNER, 1990) e suas dimensões, aqui entendidas como o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999), a construção da identidade docente (DUBAR, 2005; PIMENTA, 1999), os saberes docentes (TARDIF, 2010), as práticas docentes (GIMENO SACRISTÁN, 1999; 2000), e o trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; SOUZA-e-SILVA, 2004; TARDIF, LESSARD, 2011).

Ao final do capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura referente ao período de 1999 e 2021, com o objetivo de mapear o que tem sido pesquisado no campo da socialização profissional de professores, a partir de teses e dissertações encontradas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e em artigos científicos encontrados em revistas acadêmico-científicas classificadas no sistema *Qualis*, de acordo com a plataforma Sucupira (CAPES).

5.1 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: A OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DO MUNDO

A socialização profissional é um processo no qual os indivíduos se transformam, constroem valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e aspectos esses pertencentes ao trabalho, assumindo o papel de atuação profissional. É um processo de realização dos ideais profissionais. De maneira objetiva, a socialização profissional consiste no modo que se traduz em práticas profissionais os conhecimentos adquiridos relativos a uma profissão. E, de maneira subjetiva, significa, na identificação concreta a essa profissão e ao outro, a partir da compreensão da realidade em que está inserido, ou seja, a solidificação de uma identidade pessoal e coletiva.

O termo “sociologia das profissões” é objeto de significados distintos na Língua Francesa, Dubar (2005) esclarece que a terminologia comporta pelo menos três sentidos: totalidade dos empregos, profissões liberais e científicas e ofício “*métier*”.

Esses últimos são originários da Idade Média (séculos XI-XV), provenientes das corporações que determinavam os que poderiam possuir e os que não poderiam possuir o direito ao corpo, ou seja, o direito de pertencer a uma corporação. É importante destacar que, até o século XIII, antes da criação das universidades, o trabalho era considerado sinônimo de arte, e a arte era pertencente às corporações, que estabeleciam a distinção entre os que possuíam e os que não possuíam o direito de estar ligado ao “corpo”. Desse modo, surgiu a oposição entre “profissões” e “ofícios”, resultado das discriminações sociais estruturantes e classificatórias que se perpetuaram através dos tempos (DUBAR, 2005).

“Ganhe a vida fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar” (BUKOWSKI *apud* DUBAR, p.353), a partir dessa citação de Bukowski, Dubar (2012), na qual o autor introduz o tema discutindo a atribuição negativa que domina o conceito de trabalho, tem-se início uma discussão sobre a socialização profissional e a construção da identidade profissional. A palavra trabalho, derivada do latim *tripalium*, que significa um instrumento de tortura, sustenta-se em três pilares: é uma obrigação (sustentar a vida), uma subordinação (a um chefe) e causa de sofrimentos (físicos e mentais). De acordo com o autor, por não haver a percepção de que o trabalho é uma extensão de si ou uma boa definição de si, para muitos, a “verdadeira vida” está situada fora do trabalho (família, lazer, esporte, religião etc.).

Entretanto, Dubar (2012) esclarece que nem sempre o trabalho representa uma tortura em vias de fato, mas que, muitas vezes, é considerado fonte de prazer. Ainda que sejam chamadas, de modo geral, de trabalho, essas atividades se apresentam de forma positiva, pois são escolhidas pelos agentes, e estão sujeitas a um crescimento profissional. Assim, as atividades de trabalho qualificadas de profissionais são produtoras de criações (artes, ciências etc.) ou de serviços úteis a outro (médicos, juristas, educadores), dando sentido à existência individual e organizando a vida de coletivos. Essas atividades, independente da denominação, não se reduzem ao salário, pois possuem uma dimensão simbólica no que refere à realização de si e ao reconhecimento social. Portanto, segundo o autor, essas atividades, além do valor econômico, proporcionam a construção de identidades profissionais, permitindo aos sujeitos identificarem-se pelo trabalho e serem assim reconhecidos.

Dessa forma, essas atividades são fontes de identidades profissionais, cuja trajetória se dá pelo processo específico de socialização, segundo o autor:

É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”. (DUBAR, 2010, apud DUBAR, 2012, p. 354).

Esses processos específicos de socialização dos indivíduos entre si e para si podem ser denominados de tipificação e podem ser captados a partir da maneira como os agentes utilizam, aceitam, recusam ou transformam as categorias oficiais relacionadas às diferentes profissões. Segundo Dubar (2012), não se deve reduzir as identidades sociais a *status* de emprego e a níveis de formação, porque, evidentemente, antes da identidade profissional, o indivíduo, já na infância, herda uma identidade sexual, uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais, ou seja, a socialização primária. O elemento essencial, portanto, do que o autor nomeou de transação objetiva, é essa possibilidade de poder jogar com diferentes espaços de socialização e, dessa forma, negociar seus investimentos e administrar seus pertencimentos.

Nesse processo, os parceiros dessa transação são vários, desde o grupo dos pares no interior da seção, do escritório ou da equipe de trabalho, o chefe, gerente ou outros responsáveis pela empresa, o cônjuge e o universo familiar. A socialização profissional se constitui na construção da identidade social e profissional do indivíduo, por meio do jogo das transações biográficas e relacionais.

Sob uma perspectiva investigativa, com um olhar sociológico, com pesquisas empíricas e criticamente às teorias funcionalistas²⁸, Dubar (2012) propõe três teses sobre o lugar e o sentido do trabalho nas sociedades contemporâneas, sendo a primeira delas a mais controversa. Ela refere-se à afirmação de que a socialização profissional não é restrita somente a profissões de prestígio, mas diz respeito a “todos os trabalhos”, que, sejam quais forem, têm o direito à qualificação e ao reconhecimento de “profissional”, da mais alta à mais baixa escala social, seja médico ou enfermeiro, professor universitário ou professor do ensino básico.

²⁸ Segundo as teorias funcionalistas a interpretação de mundo é realizada de forma determinista, o indivíduo é moldado pela sociedade, sendo que a estrutura é caracterizada como uma base que serve principalmente para restringir as possibilidades de ação. Na A visão de Durkheim as normas morais e princípios, sejam éticos, religiosos ou comportamentais é que fazem a construção desse ser social e que determina o comportamento de um determinado indivíduo em sociedade (GIDDENS, 1997).

A segunda tese do autor é a de que a socialização não é exclusiva à infância e à formação profissional, ela ocorre durante toda a vida ativa e, além dela, na contemporaneidade, tem crescido o número de pessoas que mudam de profissão ou ofício, ao longo da sua vida ativa, em razão das crescentes inovações tecnológicas e políticas de grandes empresas. Decorrente disso, defende que a formação continuada, ligada ao trabalho, deve ter papel tão importante quanto à formação inicial.

Por fim, a terceira tese, segundo o autor, a mais bem compreendida: a de que todo trabalho é formador, pois as experiências e competências adquiridas levam a aprendizagens para o futuro.

Dubar (2012) deduz, então, que os estudos sociológicos sobre a relação entre a organização do trabalho, a formação e a carreira profissional deveriam se concentrar no debate sobre a profissionalização do trabalho, os processos de formação, os percursos pela compreensão de seu significado central na vida das pessoas e os possíveis cenários de evolução.

O autor entende que a pior configuração dessa relação é a que acentua a divisão do trabalho reservando os “bons” empregos e formações qualificantes às atividades de gestão, de concepção e de serviços de alto valor agregado, ocupados por membros das camadas mais escolarizadas, concentradas nos países mais ricos. Finalmente, o cenário mais otimista, segundo o autor:

[...] é aquele em que todos os países e todas as populações do mundo teriam acesso ao mesmo tempo à escolarização e à formação profissional, ao mercado de trabalho e aos empregos qualificados e reconhecidos como tais por direito, a progressões ao longo da vida, mesmo com os imprevistos inevitáveis das existências individuais. É preciso formular essa utopia se quisermos dar um rumo à humanidade que não o “fim do trabalho” e seu cortejo de desempregados, precários, intermitentes, auxiliares, interinos e outros “tapa-buracos” da automação e da terceirização. (DUBAR, 2012, p. 366).

Dubar (2012) entende que a ideia de que libertar o trabalho das correntes que o prendem continua sendo um objetivo atual, para que todos possam construir uma identidade pessoal positiva para si em uma atividade que lhes dê prazer e permita ganhar a vida de uma maneira que não seja apenas pelo “suor do rosto”. Assim, a socialização profissional se tornaria cada vez mais um privilégio capaz de preservar o trabalhador da monotonia repetitiva do trabalho ordinário.

A socialização é um processo múltiplo de ações e de interpretações dessas ações, é a construção de uma realidade contínua e integrada de produção de sentidos sob a influência de pressões, se referindo não apenas a uma integração estrutural, mas, também, a uma integração cultural.

5.2 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E SUAS DIMENSÕES

A socialização docente pode ser definida, de modo geral, como um processo por meio do qual o indivíduo se torna parte de um coletivo docente. Tanto a perspectiva funcionalista como a interpretativa da teoria social, embora partindo de concepções muito diferentes do mundo social, a compreendem como um processo no qual os indivíduos apreendem os papéis que lhes permitem adaptar-se, passiva ou ativamente, à cultura da instituição profissional em que estão inseridos. Os processos de socialização profissional são, portanto, governados por fatores externos, que influenciam o entorno laboral gerando regularidades ou certos padrões de comportamento que possibilitam a adaptação ao entorno (GORE; ZEICHNER, 1990).

A socialização profissional docente tem seu início durante o processo de formação inicial, mas continua ao longo da carreira profissional, quando o docente se envolve em um processo complexo, interativo, negociado e provisório, no qual as pessoas são uma força criativa, enquanto buscam soluções aos problemas e enquanto possuem um considerável potencial para modelar a sociedade em que vivem. O local de trabalho, a escola e sua cultura, exercem uma importante influência socializante no início de carreira, as ações dos professores são geralmente respostas aos problemas e oportunidades colocados pelo contexto diário da escola (GORE; ZEICHNER, 1990).

Segundo o modelo conceitual de Pollard (1982, apud GORE; ZEICHNER, 1990), existem três níveis de contextualização social e estes são úteis para se compreender a influência socializante do local de trabalho após a formação inicial. Segundo os autores, as ações dos professores representam respostas ativas e criativas às restrições, às oportunidades e aos dilemas colocados pelos contextos imediatos da sala de aula e da escola, e, por meio desses contextos imediatos, a estrutura mais ampla da comunidade, sociedade e estado tem seu impacto sobre os professores.

Em nível interativo dentro da sala de aula, Pollard (1982, *apud* (GORE; ZEICHNER, 1990) descreve diferentes tipos de influências sobre os professores: o papel socializador dos alunos e a influência da ecologia da sala de aula. O papel significativo dos alunos na socialização dos professores é apoiado em bases lógicas e por evidências empíricas (GORE; ZEICHNER, 1990). Os autores argumentam, por exemplo, que o importante papel dos alunos na socialização dos professores é compreensível dado o típico isolamento dos professores de seus colegas e supervisores e devido à natureza transitória e invisível do processo de aprendizagem.

Os estudantes possuem um papel significativo no processo de socialização docente, principalmente no que tange às diferentes abordagens de ensino e aos padrões de linguagem, que vão se tornando mais elaborados com a experiência, tornando os professores mais conscientes e preocupados com os estudantes (LARSON, 1986, *apud* GORE; ZEICHNER, 1990).

Um fator relevante para a análise da socialização do professor ocorre em nível institucional, quando entram em foco as influências socializadoras relacionadas às escolas como locais de trabalho. Dois aspectos importantes de análise das influências de socialização em nível institucional são a influência dos colegas professores e a influência dos avaliadores. Certas propriedades das escolas (por exemplo, os arranjos espaciais internos, normas internas e relações de autoridade) são determinantes para o desenvolvimento do trabalho dos professores (DREEBEN, 1973; LARKIN, 1973; GITLIN, 1983, *apud* (GORE; ZEICHNER, 1990).

Não há dúvida de que a influência dos colegas precisa ser levada em consideração na tentativa de compreender a socialização do professor, apesar da existência de um *ethos* de privacidade e individualismo na maioria das escolas, e, que dentro de uma mesma escola existem diferentes “culturas de professores” e essas culturas podem gerar pressões conflitantes de colegas para influenciá-los (DENSCOMBE, 1980; EDDY, 1969; NIGRIS, 1988, *apud* (GORE; ZEICHNER, 1990).

Outro forte papel socializador do local de trabalho são as atitudes dos avaliadores, aqueles potencialmente capazes de aplicar sanções organizacionais sobre os professores. Apesar da influência dos avaliadores, isso se dá em termos de cobranças, é impressionante as evidências de que os professores geralmente recebem pouquíssima assistência direta e conselhos de seus superiores, e que os professores podem se isolar de pelo menos algumas das diretivas e sanções de avaliadores quando optam por fazê-lo. Isso não significa que a sala de aula é um

santuário inexpugnável onde os professores estão livres de influência. A literatura sugere, no entanto, que as perspectivas de ensino são desenvolvidas e mantidas, ao longo do tempo, mais por meio dos imperativos estruturais do trabalho do que por meio da influência de administradores individuais (GORE; ZEICHNER, 1990).

Em resumo, esta análise do local de trabalho e das influências culturais na socialização do professor revelou que há algumas evidências na literatura que apóiam a visão de que os alunos, as relações da sala de aula, colegas e características institucionais das escolas desempenham um papel significativo na socialização dos professores.

Gore e Zeichner (1990) destacam que os processos de socialização profissional são definidos de acordo com padrões tanto comuns quanto específicos. Cada história docente revela como foram mediadas as experiências profissionais, seja pela classe social, etnia ou questões de gênero, gerando o que os autores definem como padrões de socialização comuns aos determinados grupos.

Assim, para compreender a socialização profissional dos docentes, é necessário considerar as histórias individuais e todo o processo de socialização vivenciado por cada professor e relacionar aos contextos institucionais, culturais e políticos, assim como aos aspectos e padrões socializadores coletivos de grupos particulares de docentes (MUSSANTI, 2010).

O processo de socialização profissional docente é um espaço de múltiplas interações que compreende suas dimensões, permitindo a compreensão de como um professor aprendeu certos aspectos do trabalho docente. Essas dimensões se desenvolvem ao longo do tempo de forma contínua, concomitante e sobreposta, sendo assim, alguns aspectos das dimensões da socialização profissional podem estar presentes em mais de uma dimensão.

As dimensões da socialização profissional docente discutidas neste trabalho são: o desenvolvimento profissional, a construção da identidade, os saberes, as práticas e o trabalho docente.

5.2.1 A socialização profissional e o processo de desenvolvimento profissional docente

No campo da formação de professores, Marcelo Garcia (1999) expõe algumas considerações sobre o conceito formação frequentemente utilizado, não apenas na

área da educação, mas também em áreas administrativas, sociais, políticas, etc. Sustentado na literatura a respeito, o autor afirma que esse conceito está relacionado a alguma atividade, a uma função social ou ainda a um processo de desenvolvimento e estruturação:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autônoma. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 21 e 22).

Segundo o autor, o conceito formação possui várias perspectivas, mas que, na maioria das vezes, o conceito é associado ao desenvolvimento profissional envolvendo, além de técnicas e instrumentos, o relacionamento social e pessoal. Assim, para o autor, pensar em formação docente é pensar que essa formação não ocorre somente na academia, mas ela se completa na experiência dentro da escola, envolvendo aprendizagens sociais, culturais, técnicas e curriculares, valorizando os aspectos coletivos de socialização.

Diante disso, delimita o conceito *formação de professores*, considerando que é uma área de conhecimentos, de propostas teóricas e práticas que investiga os processos em que os professores adquirem ou aperfeiçoam os seus conhecimentos, as competências e as disposições do trabalho docente.

Marcelo Garcia (2009, p. 9) utiliza o termo desenvolvimento profissional docente e, segundo o autor, “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Assim, prefere usar este termo e justifica que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional docente é entendido como processo individual e coletivo e que se realiza na escola, local do trabalho docente, e que auxilia o desenvolvimento das competências profissionais.

Ainda, segundo o autor, surgiram modificações no conceito de desenvolvimento profissional, em consequência da evolução na compreensão da produção dos processos de aprender e ensinar. O desenvolvimento profissional tem sido considerado um processo a longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

O desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido levando em conta a sua identidade laboral, pois esta age nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, conforme os professores são, assim, definidos e definem a si próprios e aos colegas de profissão.

Nesse sentido, o autor discute o desenvolvimento da carreira docente, na perspectiva de Huberman (1992), como um processo, podendo ocorrer oscilações e descontinuidades envolvendo possíveis interferências de aspectos pessoais, profissionais e contextuais nas diferentes etapas da vida profissional e pessoal do professor.

Marcelo Garcia (1999) destaca que o processo de desenvolvimento profissional docente é constituído de quatro fases: a primeira, designada por ele de fase pré-treino, é marcada pelas experiências do docente enquanto aluno na educação básica; a segunda fase, chamada formação inicial, é a formação acadêmica em curso de licenciatura; a terceira fase, a de iniciação da carreira docente, caracteriza-se pelos primeiros anos de docência; e a quarta fase, denominada de fase de formação permanente, inclui as práticas desenvolvidas pelas instituições e pelo professor.

Dentre as diferentes fases do processo de desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo Garcia (1999), concordando com Huberman (1992), evidencia que o período de iniciação profissional de professores, que abrange os primeiros anos da trajetória docente, é muito importante e destaca que esta fase possui características próprias que devem ser analisadas de modo específico, pois os professores em início de carreira se diferenciam entre si em função do contexto em que desenvolvem sua prática.

Sobre o contexto que caracteriza a prática docente, segundo o autor, é necessário partir de uma abordagem de interpretação e investigação sobre o processo de iniciação profissional, destacando os elementos sociais e culturais que envolvem a profissão, ou seja, o processo de socialização dos professores em início de carreira.

Assim, Marcelo Garcia (1999) ressalta que o processo de desenvolvimento profissional docente é contínuo e relacional, compreendido como identidade profissional, que influencia os processos de socialização e experiência da profissão à medida que os professores são reconhecidos e reconhecem a si próprios e aos colegas de profissão docente, num processo contínuo de evolução. Marcelo Garcia (2009) considera a identidade profissional docente como a forma como cada professor se define e define sua classe.

Corroborando com as concepções apresentadas, Day (2001, p. 15) destaca que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. O trabalho docente tem características multidisciplinar e multidimensional que requerem um trabalho emocional e envolvem diversos fatores de influência no seu desenvolvimento, e, nesse processo, os professores, juntos ou sozinhos, “reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional”, importantes para a vivência na profissão (DAY, 2001, p. 20).

Assim, é importante salientar que esses processos de socialização devem ser assumidos como adaptações mútuas entre o indivíduo, os pares e a organização escolar. Assim, as trajetórias de vidas e aspectos interiorizados são muito relevantes no contexto de possíveis conflitos existentes (seja consigo mesmo ou com os outros), principalmente no que tange à entrada no mercado de trabalho e às situações específicas do universo profissional, destacando as fortes relações sociais que cercam a entrada do professor na escola, além das exigências específicas e diferenciadas a que os professores são submetidos ao longo de suas carreiras.

É nesse processo contínuo que a identidade profissional docente é constantemente (re)construída. Fundamentando-se em Marcelo Garcia (1999), entende-se que o desenvolvimento profissional docente compreende as experiências enquanto aluno na escolarização básica, a formação inicial, a formação continuada, a profissionalização, a socialização profissional e as aprendizagens; e realiza-se conectado ao contexto de atuação na escola, envolvendo processos de desenvolvimento organizacional, curricular, de competências e de relações interpessoais que percorrem toda a historicidade do indivíduo.

5.2.2 A socialização profissional e a (re)construção da identidade docente

Neste tópico utiliza-se os estudos realizados por Dubar (2005) sobre as Teorias da Socialização para compreender as formas identitárias, termo relativo à identidade (social e profissional), segundo uma abordagem sociológica.

O estudo sobre o processo de construção de identidade profissional desenvolvido por Dubar (2005) tem fundamentos em Berger e Luckmann (1985). Em sua obra *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, ao discutir a socialização, ressalta que não se pode considerar a independência da socialização secundária da socialização primária, pois, “*a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no fim da socialização primária*” (DUBAR, 2005, p. 125, grifo do autor), entretanto, pode haver transformações de identidades especializadas, que são construídas e reconstruídas ao longo do processo de socialização secundária.

A identidade é sempre construída e reconstruída consigo e com os outros, a partir de incertezas, podendo ser duradoura ou não. Portanto, a identidade é “o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136, grifos do autor).

A transformação não reprodutora das relações sociais e das identidades antecedentes é dependente das relações entre as instituições de socialização primária e secundária. Portanto, para Dubar (2005), as transformações que impactam a sociedade contemporânea precisam ser consideradas, assim como a forma como os agentes vivenciam e expressam essas transformações.

Assim, Dubar (2005, p. 78), ao contemplar os estudos de Pierre Bourdieu, coloca que, como “presença ativa e sintética de todo o passado que o produziu, o *habitus* é a estrutura geradora das práticas perfeitamente conformes à sua lógica e as suas exigências.” O *habitus*, como produto de uma história, ou seja, como trajetória de vida das pessoas, contribui para a análise das disposições subjetivas, que estruturam representações e geram as práticas.

Dubar (2005) retoma o conceito de trajetória de Bourdieu, porém a sua análise prioriza os processos identitários, evidenciando que eles derivam da dialética entre

um indivíduo (identidade para si, que decorrem de atos de pertencimento) e a sociedade (identidade para o outro, originados de atos de atribuição).

A construção da identidade pode ser entendida a partir das representações individuais e subjetivas dos próprios indivíduos, essa relação identidade para si/identidade e para o outro, no interior do processo comum, que torna possível e que constitui o processo de socialização.

Na sociologia, a construção da identidade ocorre por meio de dois processos heterogêneos: a incorporação e a atribuição da identidade. Segundo Goffman apud Dubar (2005), existem duas formas identitárias: a *identidade social virtual*, a atribuição ou rotulagem que as instituições e os agentes sociais conferem ao indivíduo, e a *identidade social real*, que é construída para si no interior das trajetórias dos indivíduos e que são por eles reconhecidas e contadas. A abordagem sociológica proposta por Dubar (2005) parte do pressuposto que, não necessariamente, esses dois processos são coincidentes, mas que se articulam entre os sistemas de ação, que indicam identidades virtuais, e as trajetórias vivenciadas, que determinam as identidades reais, às quais são incorporadas pelos indivíduos.

A identidade é, então, um conjunto de características que derivam da dialética entre um indivíduo, que constitui uma identidade para si, resultante de atos de pertencimento, e a sociedade, que atribui a identidade para o outro. Estas duas dimensões, segundo Dubar (2005), caracterizam os processos biográfico e relacional.

A via *biográfica* é construída pelos indivíduos no tempo, de forma subjetiva, sejam elas identidades sociais ou profissionais, baseadas em categorias oferecidas pela família, escola, mercado de trabalho. Já a via *relacional* se constitui em tempo e espaço determinados, é o reconhecimento e legitimação das identidades relacionadas aos saberes, competências e valores de si, determinadas pela sociedade e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação objetiva. As duas vias, biográfica e relacional, desenvolvem-se, paralelamente, na construção da identidade social do indivíduo.

Pierre Bourdieu também destaca que a vida de um indivíduo não pode ser narrada de forma linear, sem considerar as relações com distintos agentes em diferentes campos ao longo de sua existência, segundo o autor:

[...] o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de "projeto original" somente coloca de modo explícito o que está implícito nos "já", "desde então", "desde pequeno" etc. das biografias comuns ou nos "sempre" ("sempre gostei

de música") das "histórias de vida". Essa vida organizada como urna história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, urna origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo. O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que "se entrega" a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. (BOURDIEU, 1996b, p.184).

A identidade docente pode ser compreendida de maneira tanto particular quanto distinta, sendo constituída pela identidade pessoal e profissional, e estabelecida a partir do equilíbrio entre as características pessoais e profissionais. Sabe-se, também, que essa identidade é construída e influenciada a partir das relações sociais que o professor estabelece com a escola e com os demais indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar (DUBAR, 2005).

A construção da identidade docente é influenciada pelo sentido social do que é ser professor. Segundo Pimenta (1999), a identidade não é um dado imutável e nem externo, é um processo construído por um indivíduo situado historicamente. Sobre a construção da identidade profissional, a autora afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão: da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas da análise sistemática, à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Assim, os saberes da experiência são mediadores na construção da identidade docente. Os saberes da experiência são, segundo Pimenta (1999), resultantes dos saberes adquiridos na fase escolar (influências de professores), aqueles produzidos no cotidiano do professor, a partir das suas reflexões e os adquiridos com os colegas de profissão.

No cotidiano da docência, existe uma correlação entre os saberes pedagógicos e os desafios da prática docente. Segundo Gadotti (2003), o professor, ao firmar-se na profissão docente, utiliza-se de dois fatores fundamentais para seu

ofício: os saberes teóricos e os práticos. Segundo o autor, é esta correlação que possibilita aos professores constituir e aprimorar seus saberes, resultando, assim, na (re)construção ou renovação de uma nova identidade docente.

Desse modo, o processo de socialização docente, na contemporaneidade, é considerado como espaço diversificado de formação de referências identitárias complexas, em que o indivíduo cria um sistema de referências com influências de origem familiar, da escola, da mídia e do meio em que vive, gerando um *habitus* coerente, mas um *habitus* híbrido e fragmentado (SETTON, 2009).

Para compreender a questão da identidade docente, é necessário adentrar na história de vida dos professores, nas suas ações, nos seus projetos e no seu desenvolvimento profissional. A socialização profissional e a carreira docente demandam uma série de esforços existenciais, entre eles: a formação, a inserção na profissão, as aprendizagens e saberes docentes durante a prática, as relações pessoais, superação de limites e o trabalho diário. Esses esforços vão orientando a construção da sua identidade pessoal e profissional docente.

5.2.3 Os Saberes Docentes e o processo de socialização profissional

Verifica-se que a socialização profissional demanda, entre outros, a aprendizagem dos saberes docentes, os quais podem se definidos como “[...] o conjunto de conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente nas salas de aula e nas instituições a fim de realizar concretamente suas diferentes tarefas” (TARDIF, 2010, p. 9).

Tardif (2010) discute a relação dos saberes docentes com a formação profissional e a socialização no exercício da docência. Segundo o autor, é necessário analisar a origem social dos saberes docentes devido à diversidade desses saberes, pois, os saberes docentes se formam da mescla de saberes provenientes da sociedade, da escola, dos atores educacionais, das universidades etc.

O saber dos professores, segundo o autor, deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho por eles realizados na escola e na sala de aula. Isso significa que os saberes docentes não são simplesmente relações estritamente cognitivas, mas relações mediadas pelo cotidiano do trabalho docente. O saber é plural e temporal, complexo e heterogêneo, envolvendo conhecimentos e um saber-fazer bastante

diversos, oriundos de diversas fontes e assimilados no contexto de uma biografia e de uma carreira profissional (TARDIF, 2010).

A relação dos professores com seus saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ressaltam que os saberes docentes são plurais e heterogêneos e que são provenientes de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: a) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são o conjunto de saberes que são transmitidos aos professores durante o processo de formação; (b) os saberes disciplinares, que são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.); (c) os saberes produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são aqueles administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais; os saberes curriculares, que são os conhecimentos relacionados à forma como esses saberes são organizados e transmitidos aos alunos, os saberes curriculares, que os professores precisam aprender e utilizar; e (d) os saberes experienciais, que são os saberes resultantes da atividade profissional docente.

Esses quatro tipos de saberes são adquiridos pelos professores por meio do convívio em situações específicas (gestão e supervisão educacionais, normas e regras institucionais etc.) relacionadas ao espaço da escola e à socialização com alunos e colegas de profissão, que segundo Tardif (2010, p.38), “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

A abordagem desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e por Tardif e Raymond (2000) considera como particularidade dos saberes docentes a temporalidade, apresentada em dois momentos: a trajetória pré-profissional (proveniente da história de vida dos professores) e a trajetória profissional (no âmbito da carreira e socialização profissional docente). Esses momentos de aquisição de saberes estão relacionados ao processo de socialização e à construção da identidade. Assim, a docência é considerada um trabalho, em termos sociológicos, pois:

[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo consigo mesmo (...) o tempo surge como importante fator para compreender os

saberes dos trabalhadores na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210).

Mesmo reconhecendo que são diversos os saberes docentes, Tardif (2010) considera que o núcleo vital são os saberes experienciais, justificando isso principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e à formação pedagógica faz com que eles valorizem mais os seus saberes experienciais, pois eles têm o controle sobre esses saberes. No cotidiano da sala de aula, os professores passam por situações concretas que demandam certas habilidades, capacidades de interpretação e improvisação, e cada situação dessas não é exatamente igual à outra, mas semelhantes, e que, por isso, permitem ao professor transformá-las para que possam ser estratégias de sucesso, em alternativas prévias, para a solução de episódios semelhantes, desenvolvendo assim um *habitus* específico a sua profissão, um saber-fazer (TARDIF, 2010).

Os saberes experienciais são condicionados por diferentes interações do cotidiano escolar que estão relacionadas a situações concretas, sem definições acabadas e que exigem do professor habilidades, improvisação pessoal e capacidade de enfrentar situações inesperadas, transitórias e variáveis. Essas condições levam o professor a desenvolver o *habitus*, que são atitudes desenvolvidas pela e na prática pedagógica real, e que auxiliam a encarar esses condicionantes. O *habitus*, ao longo da carreira docente, se transforma no estilo próprio do professor ensinar e é manifestado por meio de um saber-fazer e de um saber-ser pessoais e profissionais, validados pelo trabalho diário em sala de aula (TARDIF, 2010).

A experiência da prática da profissão docente, denominada dimensão temporal do trabalho, requer um domínio cognitivo e instrumental da profissão, mas, também, exige uma socialização e vivência profissional, por meio das quais se constrói e se experimenta progressivamente uma identidade profissional, envolvendo elementos emocionais, simbólicos e relacionais, possibilitando ao indivíduo viver como professor e fazer parte da carreira de magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Tardif (2010) destaca os quatro diferentes saberes, suas fontes sociais e os modos que se integram ao trabalho docente, os quais se encontram destacados no

QUADRO 3. De acordo com o autor, o pluralismo do saber docente está relacionado com a experiência de trabalho.

QUADRO 3 - SABERES DOS PROFESSORES POR TARDIF

Saberes Docentes	Fontes Sociais de aquisição	Integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o convívio social etc.	Por meio da história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da educação básica	A escolarização básica, os estudos pós-ensino médio não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de formação contínua etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho	A utilização de instrumentos (didáticos) dos professores: livros didáticos, programas educacionais, cadernos de exercícios etc.	Pela utilização dos instrumentos didáticos, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

FONTE: TARDIF (2010, p. 63).

Para Tardif (2002), o saber docente é constituído pela interferência de várias fontes de saberes provenientes da biografia do professor, da sociedade, da instituição escolar, dos colegas de profissão, das normas e regras impostas por secretarias, dos lugares da formação etc. E, a partir do momento que este saber docente é mobilizado no cotidiano escolar, não se consegue identificar sua origem, pois é sincrético, destacando-se na sua totalidade. Dessa forma, o saber docente é produzido por meio da socialização, em processos que os indivíduos são dispostos nos mais diversos mundos socializados, nos quais vão constituindo, a partir de relações com os outros, a sua identidade profissional.

Portanto, discutir sobre saberes docentes equivale a discutir sobre saberes profissionais, que são plurais e heterogêneos e que se revelam no âmbito da sua prática docente, pois a formação docente ocorre com elementos e saberes de outras instituições socializadoras, como o *habitus* de origem, a dimensão de classe e as trajetórias socializadoras que compõe a ampla formação profissional (KNOBLAUCH, 2008).

5.2.4 A Prática Docente e a Socialização Profissional

Entende-se que as práticas docentes se constituem num conjunto de ações perceptíveis e imperceptíveis resultantes da aquisição de saberes e valores profissionais e pessoais que são assimilados por meio de relações, de trocas, de formações e de experiências, ou seja, do processo socializador. A complexidade das práticas docentes são consequências das múltiplas dimensões que a profissão docente permeia durante seu processo, que são provenientes de uma série de recomendações e imposições decorrentes de diversas fontes.

É importante ressaltar que a prática docente, a qual este trabalho se refere, é considerada uma ação orientada e dotada de sentido em que o professor exerce uma função imprescindível como um agente de uma estrutura social. Assumindo a concepção de que a docência é práxis, utiliza-se o conceito de prática docente fundamentando-se em Gimeno Sacristán (1999). De acordo com esse autor:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 28).

O professor, enquanto agente no contexto educativo, desenvolve ações influenciadas pelos objetivos definidos socialmente e pelas disposições incorporadas ao longo de sua trajetória. Assim, as práticas docentes fazem parte de um conjunto de ações que constituem um sistema social e que dispõem uma lógica e um significado constituídos a partir da experiência histórica das ações e da consolidação das configurações das ações docentes, permitindo a inserção social dos professores

em quadros coletivos interdependentes e com diferenciação de papéis. Assim, “A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos” (GIMENO SACRISTÁN 1999, p. 74). Portanto, a prática é a concentração da cultura sobre as ações, é também a solidificação coletiva da experiência histórica das ações, ela promove as ações e é mediada por elas, sendo institucionalizada com o *habitus*.

As experiências vivenciadas pelo professor, ao longo da vida, o levam a desenvolver a sua prática, pois, ele ensina aquilo que já vivenciou e experienciou. As marcas deixadas pelas experiências vividas referem-se à prática acumulada, uma espécie de capital cultural que serve de base para ações futuras, que condicionam e possibilitam, mas não fecham a ação futura. As condições para a ação são criadas pela sociedade para que as pessoas possam agir de uma maneira determinada, como resultado da socialização, mas as ações envolvem escolhas e motivos dos agentes humanos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Gimeno Sacristán (1999) utiliza do conceito de *habitus* de Bourdieu para explicar que as práticas docentes têm origem nas primeiras experiências dos professores, sendo rapidamente estabilizadas. O autor aborda a questão da prática docente e o poder da instituição e do *habitus* presentes nela, e destaca que as marcas culturais são determinantes das práticas. Ressalta, ainda, que as ações são próprias dos agentes, enquanto as práticas têm relação com a institucionalização.

Gimeno Sacristán utiliza os conceitos de *habitus* de Bourdieu (1991) e de institucionalização de Berger e Luckmann (1984) e Luckmann (1996) para explicar de que maneira se estruturam as práticas em diferentes indivíduos. Ele associa o conceito de *habitus* com a cultura escolar, fazendo relação com a cristalização obrigatória de certos saberes incorporados pelos professores para a sobrevivência na profissão. O autor destaca a multiplicidade dessas práticas:

As práticas educativas objetivas, consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada, pelo *habitus*, são múltiplas: os papéis profissionais definidos, as rotinas pedagógicas consolidadas para desenvolver a ação do ensino, os modos de relacionar-se com os alunos, os estilos profissionais diferenciados por níveis de ensino ou por especializações, a estrutura do posto de trabalho dos docentes, a organização escolar com toda a sua cultura interna, as formas em que esta se relaciona com as famílias e o mundo exterior, as práticas de formação, de avaliação e de promoção dos professores, os modelos de desenvolvimento e controle do currículo, os modos de relação entre administração e seus subordinados, os do trabalho com a educação, e os dos especialistas

intelectuais com os estabelecimentos escolares e com as práticas de inovação do currículo. (GIMENOSACRISTÁN, 1999, p. 87-88).

A prática docente historicamente está relacionada à realidade do currículo. O conceito de prática docente, proposto por Gimeno Sacristán (2000), não pode ser compreendido se não estiver relacionada com o conceito de currículo definido como “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurado” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.34).

A soma das informações dos saberes docentes mais a soma das informações que mobilizam as ações e práticas docentes, se não forem transmitidas de maneira real a outros por contato direto, ficando minimamente codificadas, são perdidas por meio de desvio cultural ou podem ficar isoladas na forma de cultura minoritária. Na educação, o *saber fazer* potencial, que é variado, acaba sendo deixado de lado, não é difundido em mecanismos internos, como a formação docente, que é centrada nos conhecimentos teóricos, fica restrito às trocas de experiências com o colega de profissão mais próximo (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Em contraposição ao reconhecimento do *saber fazer* docente, a educação segue uma padronização e controle das instituições, enaltecendo a força dos currículos e sua natureza processual, perdendo-se a variedade, a riqueza de informações, “*memes pedagógicos*” e os instrumentos culturais presentes no *saber fazer* docente (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 81). Para o autor, as informações sobre a prática docente, juntamente com seus componentes, são a prática codificada e deveriam ser repassadas nas formações de professores, na forma da cultura da prática objetivada. Ressalta a importância da narração das experiências para os professores, e que estas são apropriadas na forma de cultura pedagógica, na qual as próprias ações estão fundamentadas.

Assim, destaca-se que o currículo, construído a partir de uma práxis profissional exercida pelos próprios docentes, é considerado como sendo a maneira mais viável para a realização da prática docente articulada à realidade. O professor é capaz de reconhecer efetivamente as condições materiais, as possibilidades de ação e as necessidades imediatas para a produção de um currículo comprometido com a emancipação humana. A prática docente e o currículo, compreendidos como práxis, se completam como um processo em que o currículo é o cerne principal da educação

e imprescindível à prática docente e à prática que comporta o diálogo entre a cultura subjetiva e a cultura objetiva do professor (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A compreensão sobre prática docente como aquela que se refere ao “fazer do professor” baseia-se na epistemologia da prática, admitindo a possibilidade do professor ser produtor de conhecimento, isto é, um profissional que contextualiza o saber existente e, portanto, um colaborador para a construção do currículo e não apenas um profissional receptor de saberes produzidos por terceiros (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A análise da prática docente revela as características pessoais e de ação dos professores na escola. Ao socializar-se, na e pela profissão docente, o professor internaliza a cultura escolar, as normas, as regras, as obrigações de cada instituição e as informações da prática coletiva, pois a configuração da sua prática docente cotidiana está relacionada com as condições oferecidas para a realização do trabalho docente.

Estas condições foram sendo influenciadas a partir das transformações históricas que afetaram a organização social do trabalho, em especial do trabalho docente, que não é mais definido como apenas ação em sala de aula, mas que assumiu diversas funções, resultando numa real intensificação dos processos do trabalho docente e imprimindo novos rumos à vida desses profissionais e ao modo como se relacionam entre si.

5.2.5 Trabalho docente e a socialização profissional

Alguns elementos se articulam e vão compondo o processo de socialização profissional docente, como a formação, o ingresso na profissão, as práticas cotidianas, os saberes docentes, as relações com os colegas e alunos, a construção da identidade docente e o trabalho docente, e, a partir dessa articulação, o professor vai construindo e reconstruindo seu *habitus* docente.

As transformações sociais atingiram vários setores, a antiga escola, antes autoritária e tradicional, também se alterou, mas não significa que se tornou uma escola democrática, marcada pelo trabalho coletivo, com a participação de todos os indivíduos envolvidos, proporcionando uma educação de qualidade. As administrações públicas, ao instituírem valores como democratização e autonomia na educação, transformaram esses valores, essencialmente, em procedimentos

normativos, que modificaram substancialmente o trabalho escolar. Na verdade, o trabalho pedagógico precisou ser reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e isso ocorreu sem que as adequações básicas fossem fornecidas, resultando em processos de precarização do trabalho docente e influenciando a socialização profissional.

O movimento de reformas, que avançou nos países da América Latina nos anos de 1990, estabeleceu uma nova regulação das políticas educacionais, ocasionando mudanças significativas na organização e na gestão escolar, reestruturando, assim, o trabalho docente, que teve a sua natureza e definição alterados. O trabalho docente atualmente não é determinado apenas como atividade em sala de aula, ele agora abrange diversas funções como planejamentos, elaboração de projetos, discussão de currículo e avaliação, tendo que responder às novas exigências pedagógicas, administrativas e humanas, pois ele compreende a atenção e o cuidado (OLIVEIRA, 2004).

A compreensão da docência como trabalho é ressaltada por Tardif e Lessard (2011). Historicamente, segundo esses autores, o conceito de trabalho evoluiu de uma perspectiva, que o julgava como produto de ação material, para, no cenário da sociedade contemporânea do conhecimento, passar a ser determinado como categoria subjetiva, que possui propósitos, objetivos, razão, projetos, estratégias, programas e finalidade, que se manifestam de inúmeras maneiras no decorrer da ação, situando o trabalho docente nessa categoria.

Atualmente, o trabalho docente está situado na esfera dos serviços. A educação dentro da economia aparece em posição de destaque, evidenciada pela crescente demanda desse segmento, revelando o lugar central dos agentes escolares nos sistemas socioeconômicos de diversos países, assim como no Brasil (TARDIF; LESSARD, 2011).

Nesse contexto, a compreensão do trabalho docente, em sua dimensão e complexidade, se fundamenta na interação humana entre sujeitos que se relacionam com sentido e significado, constituindo, assim, a cultura da sociedade contemporânea. Segundo os autores, o trabalho docente apresenta especificidades que caracterizam a profissão de professor. A finalidade do seu trabalho não se materializa numa mercadoria ou produto, uma vez que o resultado da sua ação ocorre na dimensão relacional com alunos, professores e funcionários da escola. Essa abordagem compreende o trabalho docente como uma atividade que se constrói e reconstrói na

mediação do professor com o outro, com a escola e com os diferentes agentes que compõem a realidade escolar (TARDIF; LESSARD, 2011).

O trabalho do professor é um exercício profissional complexo, com numerosos elementos interligados e, na verdade, são pouco visíveis socialmente. Mas, é devido ao trabalho dos professores que a escola atinge sua finalidade, pois esses profissionais são o centro da relação escola e alunos.

Para compreender o trabalho docente, é necessário analisar as prescrições e ações que constituem o cotidiano do professor no seu local de trabalho, e, para tanto, entende-se que o trabalho docente se constitui de três dimensões, que são as prescrições, as atividades e as ações (SOUZA-e-SILVA, 2004). A partir dessa abordagem, assume-se que o trabalho real do professor é marcado pelas prescrições, os aspectos institucionais e normativos (formais e informais), que comandam o seu trabalho diário e requerem sua atuação efetiva na reelaboração constante das tarefas que lhes são designadas, para que sejam repassadas aos alunos considerando o nível de escolaridade, de aprendizagem e, principalmente, o contexto socioeconômico em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, Souza-e-Silva (2004) considera o ensino como trabalho e fundamenta-se na concepção defendida pela ergonomia²⁹ para analisar e compreender o trabalho realizado pelos professores em seu cotidiano.

Deste modo, a ergonomia é entendida como “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 339). Com relação ao trabalho docente, a ergonomia da atividade defende que não é possível compreendê-lo por meio de análises que considerem apenas as prescrições, ignorando as ações que constituem o cotidiano do trabalho do professor na escola e em sala de aula, como os planejamentos, ou seja, as ações concretas que levem ao aprendizado dos alunos, a organização escolar e a reorganização, reformulação, adaptação e reconstrução das tarefas prescritas, transformando-as em trabalho real, aquilo que efetivamente se realiza na sala de aula. A organização do

²⁹ O termo Ergonomia vem do grego *ergon*, que significa “trabalho”, e *nomos*, que significa “leis ou normas”. A Ergonomia é o estudo científico das relações entre “homem e máquina” e se preocupa com a segurança e eficiência do modo com que aqueles dois interagem entre si e com o meio. Também conhecida como a “Engenharia dos Fatores Humanos”, que se destina ao desenvolvimento e aplicação de técnicas de adaptação do homem ao seu ambiente de trabalho; técnicas eficientes e seguras de desempenhar as atividades laborais, visando a otimização do bem-estar do trabalhador e, por conseguinte, aumento da produtividade e eficiência das tarefas realizadas (SOUZA-e-SILVA, 2004).

trabalho efetuada pelos professores é, portanto, uma resposta às prescrições (SOUZA-e-SILVA, 2004).

Outro aspecto do trabalho docente, discutido por Tardif e Lessard (2011), é a sua designação de codificado e não codificado concomitantemente. Como trabalho codificado, o docente enfrenta os aspectos da rotina escolar, obrigações formais, cargas horárias institucionais, regras, normas e procedimentos; sintetizando, refere-se ao componente do trabalho docente do cotidiano, previsível e conhecido. Como trabalho não codificado, encara os componentes informais da atividade, aspectos subliminares, que não são facilmente visíveis.

O trabalho codificado são as ações cotidianas realizadas pelos professores na escola e que são percebidas como o trabalho efetivamente cumprido: não faltar, chegar no horário, bater/assinar o ponto, ter seus registros de presenças e notas sempre atualizados, participar das reuniões pedagógicas, participar de cursos de formação, realizar avaliações institucionais, indicar problemas ou avanços de estudantes à equipe pedagógica, ter domínio das classes, principalmente no que diz respeito à disciplina, ministrar aulas, passar tarefas aos alunos, avaliá-los, etc.

Quanto ao trabalho não codificado, destaca-se o trabalho intelectual que o professor realiza ao decodificar as prescrições e transformá-las em ações: o planejamento pedagógico, as estratégias criadas para explicar o conteúdo, otimizar um diálogo com os alunos e convencê-los a realizar as tarefas, para perceber e compreender as suas dificuldades, seus sentimentos, sua motivação para o aprendizado, suas preferências e gostos, que envolvem elementos emocionais e de relações afetivas. Todas essas ações do trabalho não codificado fazem parte do trabalho docente, e são as mais difíceis e extenuantes, embora não sejam reconhecidas por aqueles que não conhecem a docência, inclusive alguns gestores do sistema educacional.

Neste cenário, a docência, denominada como trabalho codificado, é reconhecida pela sociedade, é o trabalho realizado por profissionais capacitados em um espaço formal, gerenciado por normas, regimentos e prescrições, que se apoia sobre rotinas e tradições, além de considerar mandato determinado pelos governos (TARDIF; LESSARD, 2011).

O local de trabalho do professor constitui elemento relevante a ser considerado na análise, independentemente da escola onde ele trabalha, se é escola de periferia ou central, com número elevado de alunos ou não, se tem uma estrutura

adequada ou não, seu trabalho deve ser realizado a partir de uma organização pré-estabelecida e prescrita pelas normas. Os professores, ao adentrarem em sala de aula, “se tornam as células do sistema escolar”, garantem os seus postos de trabalho, embora controlados pelo meio exterior (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 63).

No plano de organização do trabalho docente, outro fator relevante é o tempo, que se encontra no centro das preocupações dos professores no seu cotidiano. O tempo escolar é constituído por um “*continuum*” objetivo, mensurável, quantificável e administrável. É repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 75). A estrutura do tempo escolar exige muito dos professores, impondo que sigam o ciclo coletivo e abstrato, sem considerar o processo de aprendizagem dos alunos.

O trabalho do professor é, portanto, marcado pelo tempo, ou seja, a atuação docente é cadenciada como um relógio. Assim como o aluno, o frequentar a escola faz parte de um universo onde “tudo é medido, contado, calculado abstratamente: tal dia, tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde”. O tempo, segundo esses autores, é um potente formador, pois estabelece, além dos conteúdos transmitidos, normas socialmente impostas e aplicáveis a todos, portanto, é um tempo “forçado”. Resumindo, uma das tarefas fundamentais do trabalho docente “é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, mas, ao contrário, ocupá-los com atividades” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 75-76).

Além desses aspectos, apresentam também as variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino, o que chamam de “condições de trabalho” dos professores: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores etc. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 111).

A noção “carga de trabalho”, segundo os autores, é complexa, pois vários elementos se inter cruzam a todo tempo, sendo difícil avaliar a influência recíproca entre eles. Entre os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores estão: os fatores materiais e ambientais; fatores sociais (localização da escola); quantidade de alunos nas turmas, diversidade de alunos, inclusão de alunos com necessidades especiais, idade dos alunos, etc.; elementos relativos à organização do trabalho (tempo de docência, número de disciplinas ministradas, vínculo empregatício-regular, precário, por contrato etc.;

atividades diversificadas além do ensino (atividades paradidáticas, projetos, eventos festivos, atividades fora do período de trabalho, nos finais de semana, etc.) e elementos presentes nas exigências formais e burocráticas a cumprir (tarefas administrativas, atendimento aos pais, entrega de boletins, reuniões obrigatórias, etc.).

Somando-se a tudo isso, há, ainda, a maneira como cada professor lida com esses elementos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Outros fatores, como idade e tempo de profissão, a experiência, o gênero (a maioria são mulheres e têm uma dupla jornada diária, no trabalho e em casa) e as tarefas invisíveis de afetividade dos professores, atuam em sinergia para criar uma carga de trabalho complexa e cheia de tensões.

A análise desses autores auxilia na compreensão dos aspectos complexos que envolvem o trabalho docente, principalmente no que se refere à dimensão relacional que o caracteriza. Uma relação que ocorre pela interação do professor com vários fatores que envolvem o seu trabalho, os próprios alunos, a socialização profissional com os demais sujeitos que integram a realidade escolar e as condições materiais do seu trabalho.

Os professores vivenciam diariamente o reflexo das novas configurações do trabalho, particularmente a precarização do trabalho, baixa remuneração, estruturas físicas inadequadas, a pressão pela produtividade, as novas exigências e competências da educação, exigências de índices em avaliações institucionais etc.

A FIGURA 5 representa a síntese das dimensões da socialização profissional docente discutidas neste capítulo.

FIGURA 5 - DIMENSÕES DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE



FONTE: Organizado pela autora (2021).

Diante do exposto, as dimensões apresentadas estão inter-relacionadas, particularmente às relações que ocorrem na escola e na sala de aula decorrentes do percurso da socialização profissional. A escola se configura como um espaço de desenvolvimento profissional, das construções identitárias, da construção de saberes docentes e de mediação desses saberes, do desenvolvimento das práticas docentes e do trabalho docente, no qual os professores vivenciam várias experiências de socialização significativas que influenciam o seu *habitus* docente.

Diante da importância do processo de socialização profissional na carreira docente, apresenta-se a seguir um levantamento das pesquisas sobre o tema.

5.3 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO BRASILEIRA (1999-2021)

Neste subtópico, são apresentadas e discutidas as produções brasileiras encontradas em dissertações, teses e artigos sobre a socialização profissional, com a finalidade de compreender o que tem sido produzido na área da educação sobre esse tema.

Um estudo da década de 1990, mediado por Menga Lüdke e Zelia Mediano, foi um dos pioneiros no país com a temática sobre a socialização de professores, esse estudo envolveu professores, estudantes de doutorado, de mestrado e de graduação

e foi realizado no departamento de Educação da PUC-RJ. Antes disso, algumas pesquisas realizadas pelas autoras, de forma conjunta ou isolada, já apontavam o interesse em se estudar os conhecimentos adquiridos na socialização profissional no contexto da escola.

Embora verifique-se, de forma geral, um crescimento vertiginoso nas pesquisas sobre a formação docente, a relação entre essa formação e a questão da socialização profissional docente vem sendo pouco explorada. Penna e Knoblauch (2005), ao analisarem o número de pesquisas defendidas em programas de pós-graduação, no Brasil, sobre formação docente no período de 1981 a 1998, ressaltam que não foram detectados produções e diálogos com o tema socialização de professores.

Com o objetivo de analisar o que estudam as teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1999 a 2021, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC. Posteriormente, foi realizada uma busca de artigos na plataforma Sucupira da CAPES/MEC, em revistas da área da Educação, classificadas como A1, A2, B1, B2 do *Qualis* (quadriênio 2013 - 2016) e publicadas entre os anos 1999 e 2021.

5.3.1 Levantamento das teses e dissertações da área de educação em programas de pós-graduação brasileiros entre os anos de 1999 e 2021

A partir de levantamento na base de dados de teses e dissertações da CAPES/MEC (2021) – que tem cadastrado os resumos das pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu* reconhecidos no país, utilizou-se a ferramenta “busca” com os descritores “socialização profissional docente” e “socialização profissional de professores”, essa etapa ocorreu entre os anos 1999 a 2021. Encontrou-se uma quantidade significativa de trabalhos, em termos absolutos, e, ao retirar os trabalhos relativos à educação superior de outras áreas, restaram 82 pesquisas sobre professores, que foram analisadas a partir dos resumos. Restringiu-se o levantamento somente às pesquisas que tinham como foco de estudo a socialização profissional docente na educação básica, sendo registrados 19 trabalhos.

Os 19 trabalhos que foram elencados estão organizados em ordem cronológica no QUADRO 4:

QUADRO 4 - TRABALHOS SELECIONADOS E ANALISADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC

Ano	Autor	Programa/ Instituição	Estado	Assunto pesquisado	Título
2000	Freitas, Maria Nivalda Carvalho	Mestrado em Educação PUC-RJ	RJ	Socialização profissional de professores em início de carreira	O Professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional
2006	Sá, Patrícia Teixeira de	Mestrado em Educação PUC-RJ	RJ	Socialização profissional de professores no contexto da profissão docente na história recente do Brasil	A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000
2007	Silva, Luizana Rocha Migueis Ferreira da	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade PUC-SP	SP	Socialização de professores em sua formação básica no curso de Pedagogia	A socialização de professores na formação básica: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente
2008	Knoblauch, Adriane	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade PUC-SP	SP	Socialização profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira do município de Curitiba	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba
2009	Freund, Cristina Spolidoro	Mestrado em Educação PUC RJ	RJ	Profissão docente a socialização profissional e a carreira de professores	Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos.
2009	Ferreirinho, Viviane Canecchio	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP	SP	Socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de São Paulo	Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério
2011	Freitas, Rosineide Cristina de	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares UFRJ	RJ	Socialização de professores iniciantes de Educação Física e da identidade profissional docente	Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira

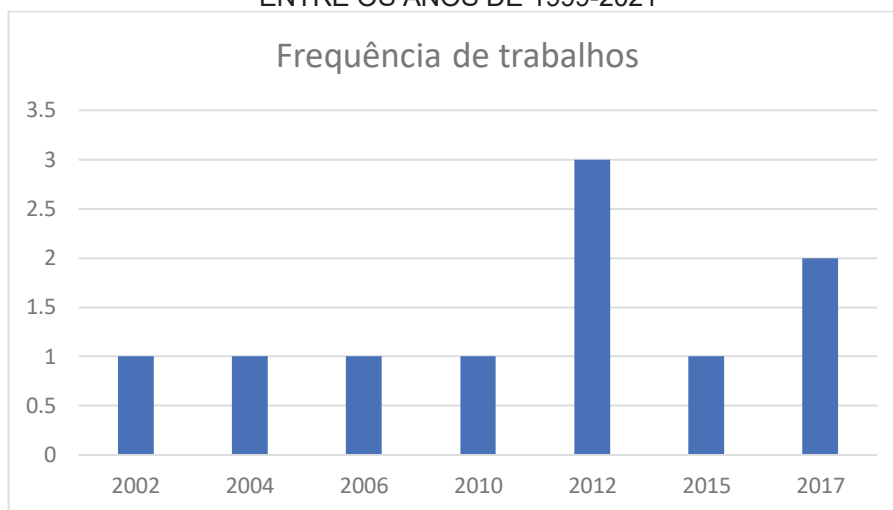
2011	Furlan, Elaine Gomes Matheus	Doutorado em Educação PUC SP	SP	Socialização de professores de Química em início de carreira	O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química
2012	Iório, Angela Cristina Fortes	Mestrado em Educação PUC RJ	RJ	Socialização Profissional de professores da rede privada de ensino	Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?
2014	Emidio, Marcio Andre	Mestrado em Educação UNOESTE	SP	Formação Docente, Identidade Profissional e Socialização	Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar
2014	Portella, Vanessa Cristina Maximo	Doutorado em Educação PUC-RJ	RJ	Condições de trabalho, desenvolvimento profissional e socialização de professores iniciantes	Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional
2016	Martins, Thais Regina Miranda	Mestrado em Educação UEMS	MS	Socialização de professores iniciantes	Socialização profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba
2016	Ribeiro, Leticia Mendonça Lopes	Mestrado em Educação UFAC	AC	Saberes docentes dos professores iniciantes e a socialização profissional	Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes
2016	Brandalise, Giselly Cristini Mondardo	Mestrado em Educação UFPR	PR	Formação de professores e Socialização profissional	Relações entre disposições do habitus de origem e formação inicial no curso de Pedagogia
2016	Capponi, Luciane Aparecida Moraes	Mestrado em Educação UFPR	PR	Prática docente e educação de crianças	A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático- metodológicas de professoras da Educação Infantil para o ensino da linguagem escrita
2016	Santos, Regiane Aparecida Maciel dos	Mestrado em Educação UFPR	PR	Socialização profissional e PNAIC	Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a

					socialização profissional: o programa pacto nacional de alfabetização na idade certa
2016	Campos, Ana Elisa Araújo Maia	Mestrado em Educação UFV	MG	Socialização profissional no início da carreira	Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino
2016	Vieira, Emannuella Santana	Mestrado em Educação UFPE	PE	Socialização Profissional Pibid e Formação Inicial.	Socialização profissional no programa de iniciação à docência: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais
2017	Santana, Marcela de Souza	Mestrado em Educação UFMT	MT	Desenvolvimento profissional docente com foco no processo de socialização profissional de professores iniciantes	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência

FONTE: Organizado pela autora a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, 2021.

A frequência das pesquisas, que atenderam aos critérios de seleção apontados na metodologia deste estudo, é de 23% do total de investigações realizadas sobre a socialização profissional de professores da educação básica nessas duas décadas, a qual está apresentada no GRÁFICO 1. Este gráfico demonstra que poucos foram os trabalhos encontrados no início dos anos 2000, sendo que o maior número de pesquisas aparece no ano de 2012 (7 trabalhos).

GRÁFICO 1 - FREQUÊNCIA DE TRABALHOS SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 1999-2021



FONTE: Organizado pela autora a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, 2021.

Ao analisar os objetivos das 19 pesquisas, foi possível identificar cinco focos temáticos. Esses focos temáticos foram assim denominados: Socialização e início de carreira, Socialização e formação docente, Socialização e desenvolvimento profissional/carreira, Socialização nas séries iniciais e Socialização e práticas docentes.

Os focos temáticos de investigação refletem as principais temáticas pesquisadas nos trabalhos sobre a socialização profissional docente encontrados. A análise das tendências da produção acadêmica em Educação sobre esse descritor ajuda na compreensão das problemáticas das pesquisas desenvolvidas durante esse período. Procurou-se destacar o foco temático principal, considerando os demais como secundários.

Considerando apenas a classificação dos documentos, segundo os focos temáticos principais, a TABELA 1 explicita a distribuição das pesquisas em Educação para esse descritor.

Cada foco temático foi caracterizado como uma categoria de análise, portanto, a categoria de análise denominada Socialização profissional e início de carreira tem a maior frequência. Essa categoria se caracteriza por apresentar, nos objetivos de pesquisa sobre a socialização profissional docente, o foco de análise na socialização e desenvolvimento profissional do professor iniciante. Dentro desse foco, foi possível caracterizar 4 subcategorias, conforme TABELA 2.

TABELA 1 - PRINCIPAIS FOCOS TEMÁTICOS PESQUISADOS ENTRE 1999 E 2021

Focos temáticos	Total de trabalhos
Socialização profissional e início de carreira	10
Socialização profissional e formação docente	4
Socialização profissional e desenvolvimento profissional/carreira docente	2
Socialização profissional e práticas docente	2
Socialização profissional e séries iniciais	1
Total	19

FONTE: Organizado pela autora (2021).

TABELA 2 - SUBCATEGORIAS DO FOCO TEMÁTICO SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INÍCIO DA CARREIRA

Subcategorias	Nº. de Pesquisas
Influências da organização escolar sobre o processo de socialização profissional de professores em início de carreira	3
Compreensão do processo de socialização profissional de professores iniciantes	5
Socialização profissional docente e as implicações nos saberes docentes de professores iniciantes	1
Socialização profissional docente a partir de uma perspectiva relacional	1
Total	10

FONTE: Organizado pela autora (2021).

A subcategoria *Influências da organização escolar sobre o processo de socialização profissional de professores em início de carreira* foi encontrada em 3 trabalhos (FREITAS, 2000; FREITAS, 2011; CAMPOS, 2016); A *compreensão do processo de socialização profissional de professores iniciantes* esteve presente em 5 trabalhos (SÁ, 2006, KNOBLAUCH, 2008; FURLAN, 2011; SANTANA, 2012; MARTINS, 2016); a *Socialização profissional docente influencia os saberes docentes de professores iniciantes* (RIBEIRO, 2016) e a *Socialização profissional docente a partir de uma perspectiva relacional* (PORTELLA, 2014) apareceram em apenas um trabalho cada uma.

A segunda categoria de análise é a *Socialização profissional e formação docente*, nela foi possível elencar 2 subcategorias, conforme TABELA 3.

A subcategoria *Compreensão sobre como a socialização profissional modifica ou reconstrói os conhecimentos e habilidades dos professores* foi encontrada em três estudos (SILVA, 2007; EMÍDIO, 2014; BRANDALIZE, 2016) e a *Socialização profissional promovida no PIBID* foi identificada em apenas um trabalho (VIEIRA, 2016).

TABELA 3 - SUBCATEGORIAS DO FOCO TEMÁTICO SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Subcategorias	Nº. de Pesquisas
Compreensão sobre como a socialização profissional modifica ou reconstrói os conhecimentos e habilidades dos professores	3
Socialização profissional promovida no PIBID	1
Total	4

FONTE: Organizado pela autora (2021).

A categoria de análise *Socialização profissional e carreira profissional* se apresentou em 2 pesquisas (TABELA 4). Sendo que o primeiro trabalho procurou compreender como a socialização profissional contribuiu para alcançar um estágio avançado na carreira docente (FREUND, 2009); e o segundo, como se constrói a socialização profissional em uma escola particular, e como esta atua sobre o desenvolvimento da carreira (IÓRIO, 2012).

TABELA 4 - CATEGORIA DE ANÁLISE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E CARREIRA PROFISSIONAL

Subcategorias	Nº. de Pesquisas
Contribuição da socialização profissional sobre estágios da carreira	1
Socialização profissional sobre a carreira em instituição particular	1
Total	2

FONTE: Organizado pela autora (2021).

A categoria *Socialização profissional e práticas docentes* se apresenta em 2 trabalhos, tendo como objetivos investigar o papel da socialização profissional nas escolhas didático-pedagógicas (CAPPONI, 2016; SANTOS, 2016).

A categoria *Socialização profissional e séries iniciais* foi identificada em 1 trabalho, o qual investiga a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental (FERREIRINHO, 2009).

A partir da análise dos resultados das pesquisas (TABELA 5), foi possível estabelecer 3 categorias: a importância da socialização profissional docente no processo de formação docente, a partir das relações estabelecidas nas instituições, a relevância do espaço escolar para a socialização profissional e a influência da precarização do trabalho docente sobre o processo de socialização profissional (TABELA 5).

TABELA 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE SOBRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS NAS PESQUISAS REALIZADAS ENTRE 1999 E 2021

Categorias	Total de trabalhos
Importância da socialização profissional docente no processo de formação docente a partir das relações estabelecidas nas instituições	14
Relevância do espaço escolar para a socialização profissional	3
Influência da precarização do trabalho docente sobre o processo de socialização profissional	2
Total	19

FONTE: Organizado pela autora (2021)

Na categoria *Importância da socialização profissional docente sobre o processo de formação docente*, os resultados das pesquisas salientam que esta formação é influenciada pelas relações interdependentes entre pessoas e instituições socializadoras (escolas), ocorridas durante a socialização profissional. Dessas pesquisas, 7 tratam do início da carreira docente e todas concluem que os primeiros anos de exercício profissional são a base da formação docente, configurando as ações futuras e a própria permanência na profissão (SÁ, 2006; KNOBLAUCH, 2008; FURLAN, 2011; SANTANA, 2012; PORTELLA, 2014; MARTINS, 2016; RIBEIRO, 2016). As outras 7 pesquisas evidenciam que os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino influenciam no processo de socialização profissional de formas distintas, seja por meio das regras da carreira; das diferenças entre as escolas; da relação com colegas e equipe técnica; conciliação de escolas, redes de ensino, horários; diferenças/semelhanças entre segmentos, redes e políticas educacionais, além de disposições de gênero (FREITAS, 2000; SILVA, 2007; FERREIRINHO, 2009; CAMPOS, 2016; SANTOS, 2016; BRANDALIZE, 2016; CAPPONI, 2016).

A categoria *Relevância do espaço escolar para a socialização profissional* se apresenta em três pesquisas, estas ressaltam que a socialização do professor, no espaço escolar, realmente influencia o processo de construção e reconhecimento da identidade profissional, demonstrando que é necessário que haja uma adaptação às formas, normas, hábitos, habilidades e valores que envolvem o ato de ensinar (FREUND, 2009; EMÍDIO, 2014; VIEIRA, 20016).

Dentro da categoria *Influência da precarização do trabalho docente sobre o processo de socialização profissional*, as duas pesquisas encontradas evidenciaram a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece a socialização profissional desses professores,

problematizando os efeitos perversos da mercantilização da educação e a complexidade da socialização profissional em vista do número de escolas onde esses professores trabalham (IÓRIO, 2012; CAMPOS, 2016).

Muitas questões são evidenciadas e fornecem subsídios para ampliar as discussões sobre a temática em questão, bem como suscitar novas indagações.

A partir da análise das pesquisas acadêmicas sobre a socialização profissional de professores, foi possível perceber que as produções com esta temática, dentro do contexto da formação docente, são poucas, apesar do aumento significativo de programa de pós-graduação *strictu sensu* em Educação no Brasil, e, consequentemente, do aumento de pesquisas na área entre 2002 e 2012 (CAPES, 2019).

A região sudeste é a maior produtora de pesquisas com a temática, sendo que a instituição com o maior número de trabalhos publicados é a PUC-RJ, provavelmente em resultado ao grupo de estudos sobre a socialização profissional de professores, que foi coordenado pelas professoras Zelia Mediano e Menga Lüdke, no Departamento de Educação dessa instituição.

Dentro do tema socialização profissional docente, os assuntos mais presentes como objeto de estudo foram a socialização profissional/início de carreira e a socialização profissional/saberes docentes.

5.3.2 Levantamento de artigos publicados em periódicos no período de 1999 e 2021

Em continuidade ao estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico, em junho de 2021, na Plataforma Sucupira, *Qualis* da área de Educação, periódicos classificação A1, A2, B1, B2, no quadriênio 2013–2016. Nesta seleção foram encontrados 796 artigos delimitados no período de 1999 a 2021. A análise preliminar do título e do resumo resultou em 87 artigos, os demais foram considerados fora da temática de interesse. Foram retirados os resumos repetidos e os que não tratavam da socialização profissional de professores referentes à educação básica, resultando em 20 artigos para a análise, após a leitura dos textos na íntegra e retirados os trabalhos referentes à socialização de professores em formação inicial, restaram 10 artigos. O QUADRO 5 apresenta as revistas onde foram publicados esses artigos.

QUADRO 5 - RESUMO DE QUANTIDADES DE TRABALHOS PUBLICADOS E AS RESPECTIVAS REVISTAS NO PERÍODO DE 1999 E 2021

Revista	Qualis	Número de trabalhos
Educação e Pesquisa	A1	1
Educação em revista	A1	1
Cadernos de Pesquisa	A1	1
Interfaces da educação	A1	1
Educação em questão	A2	1
Ibero-Americana em estudos da educação	A2	2
Educação matemática pesquisa	B1	1
Educação teoria e prática	B1	1
Pensar a prática	B2	1
TOTAL		10

FONTE: Organizado pela autora (2021).

O QUADRO 6 expõe, em ordem cronológica, os artigos selecionados e analisados.

QUADRO 6 - ARTIGOS SELECIONADOS E ANALISADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES/MEC ENTRE OS ANOS DE 1999 E 2021

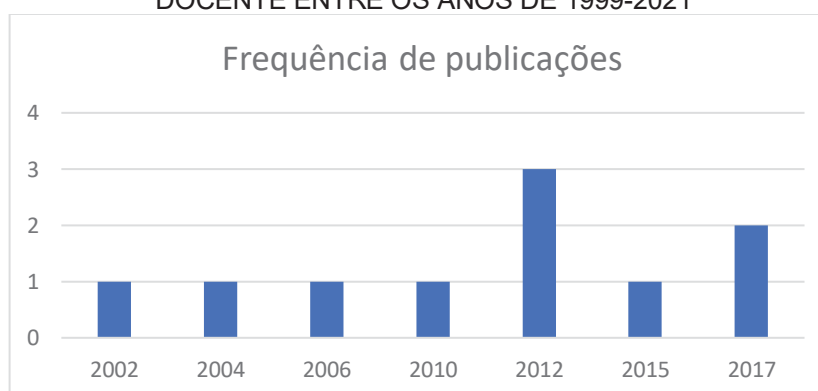
Ano de publicação	Autor	Instituição	Assunto pesquisado	Título
2002	Freitas, Maria Nivalda de Carvalho	PUCRJ	Professores Iniciais e Socialização Profissional	Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes.
2004	Lüdke, Menga; Boing, Luiz Alberto	PUCRJ	Precarização do trabalho docente	Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes
2006	Gariglio, José Ângelo	PUCRJ	Constituição dos saberes docente e socialização profissional	Professores de Educação Física de uma escola Profissionalizante e a sua Cultura Docente: As Interconexões entre os Saberes da Base Profissional e o Campo Disciplinar
2010	Sambugari, Márcia Regina do Nascimento	PUC SP	O papel dos cursos de formação continuada na socialização profissional de professores	Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores
2012	Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira	UNIFESP	Socialização e Cultura Escolar	Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização

2012	Rodrigues, R. M.; Figueiredo, Z. C	UFES	Identidade Docente; Educação Física; Educação Infantil	Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil
2012	Falsarella, Ana Maria	UNIARA	Socialização docente. Formação continuada em serviço	Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola
2015	Gariglio, José Ângelo	UFMG	Formação de Professores; Socialização Profissional	A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de Educação Física.
2017	Knoblauch, Adriane	UFPR	Habitus; Formação Docente; Religião; Gênero	Religião, formação docente e socialização de gênero
2017	Sarti, F. M e Bueno, M. C.	UNESP	Desenvolvimento Profissional Docente	Relação intergeracional e aprendizagem docente: elementos para rediscutir a formação de professores

FONTE: Organizado pela autora (2021).

A frequência das pesquisas, que atenderam aos critérios de seleção apontados na metodologia deste estudo, é de apenas 11% do total de investigações realizadas sobre a socialização docente nestas duas décadas, como apresentado no GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DE PUBLICAÇÕES SOBRE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE ENTRE OS ANOS DE 1999-2021



FONTE: Organizado pela autora (2021).

Ao analisar os objetivos dos 10 artigos, foi possível identificar 4 categorias de análise, chamadas de focos temáticos. Esses focos temáticos foram assim denominados: Socialização profissional e formação docente; Socialização profissional e saberes docentes; Socialização profissional e identidade docente e Socialização e início de carreira.

A TABELA 6 sintetiza a recorrência dos focos temáticos nos trabalhos analisados.

TABELA 6 - RECORRÊNCIA DOS FOCOS TEMÁTICOS NOS TRABALHOS

Assuntos pesquisados	Total de artigos
Socialização profissional e formação docente	5
Socialização profissional e saberes docentes	2
Socialização profissional e identidade docente	2
Socialização profissional e início de carreira	1
Total	10

FONTE: Organizado pela autora (2021).

A categoria de análise denominada *Socialização profissional e formação docente* tem a maior frequência, aparecendo em 50% das pesquisas. Essa categoria se caracteriza por apresentar, nos objetivos de pesquisa, a correlação da socialização profissional e a formação docente. Dois desses artigos analisam a socialização profissional para a docência durante a formação inicial (KNOBLAUCH, 2017; SARTI; BUENO, 2017); outros dois objetivam analisar a socialização profissional durante a formação continuada (SAMBUGARI, 2010; FALSARELLA, 2013); e um artigo tem como objetivo analisar a formação docente durante a socialização profissional no cotidiano de um componente curricular (GARIGLIO, 2015).

A categoria de análise *Socialização profissional e saberes docentes* se caracteriza por trabalhos que tiveram como objetivo investigar a influência da socialização profissional sobre as aprendizagens e saberes docentes ocorridos na escola. Se caracterizam dentro dessa unidade de análise 2 artigos (GARIGLIO, 2006; PENNA, 2012).

A categoria de análise *Socialização profissional e identidade docente* foi identificada em 2 artigos que discutem a construção da identidade profissional, relacionando-a a conceitos como: competências, profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento e socialização profissional (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2012; LÜDKE; BOING, 2004).

A categoria de análise *Socialização profissional e início de carreira* foi evidenciada no trabalho de Freitas (2002), que teve como objetivo investigar como a socialização profissional se relaciona com a construção da carreira do professor iniciante.

Ao analisar os resultados dos artigos, foi possível visualizar 3 categorias: a *socialização profissional é um processo importante na formação docente*, que apareceu em 4 trabalhos; o *processo de constituição da cultura docente tem relação com a socialização profissional*, também observado em 4 trabalhos; e a *socialização profissional influencia na construção da identidade docente* que estava presente em 2 trabalhos.

Na categoria *socialização profissional é um processo importante na formação docente*, 4 trabalhos ressaltam que a socialização profissional tem um papel relevante durante a formação inicial (SAMBUGARI, 2010; FALSARELLA, 2013; SARTI e BUENO, 2017 e KNOBLAUCH, 2017).

A pesquisa de Sambugari (2010) evidenciou a importância dos cursos de formação continuada no processo de socialização profissional dos professores para atualização, revigoramento e troca de experiências, já no trabalho de Falsarella (2013), o autor destaca que a formação continuada na escola tem estreita relação com a socialização do professor na profissão e na elaboração do projeto pedagógico, apesar de que, por muitas vezes, essa socialização se dê de forma pouco reflexiva.

Segundo Sarti e Bueno (2017), as relações intergeracionais estabelecidas durante a formação inicial com profissionais experientes são importantes para os processos de aprendizagem profissional, os autores destacam, ainda, que a formação de professores precisa seguir um modelo formativo, cuja centralidade resida nos processos de socialização. Ressaltam também que a socialização profissional dentro da organização escolar é um elemento importante na formação inicial do professor, ao passo que aproxima a escola dos debates permeados na formação inicial. Knoblauch (2017) ressalta que tanto a trajetória anterior ao curso de Pedagogia quanto as relações de amizade construídas durante a formação têm forte peso na reestruturação do *habitus* que orientará os futuros professores na condução do seu trabalho.

Na categoria *o processo de constituição da cultura docente tem relação com a socialização profissional*, percebe-se que os 4 trabalhos encontrados (FREITAS, 2002; GARIGLIO, 2006; PENNA, 2012; GARIGLIO, 2015) enfatizam que o processo de constituição da cultura do docente tem relação direta com a socialização profissional no contexto da escola, a partir dos contratos pedagógicos e didáticos, das normas e dos contratos sistemáticos, e que as aprendizagens ocorridas na socialização profissional ocorrem de forma tácita. Além de comporem e, ao mesmo

tempo, expressarem a cultura escolar, evidenciam as formas como os professores enfrentam as situações de ensino, e vão se adaptando às novas situações.

A categoria *socialização profissional influencia na construção da identidade docente* estava presente em 2 trabalhos (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2012; LÜDKE; BOING, 2004). Para Lüdke e Boing (2004), a socialização profissional ultrapassa a formação inicial e continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar, constituindo a sua identidade profissional, e enfatiza que a crise de identidade da profissão docente é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente. Segundo Marques e Campos (2011), a socialização profissional vivenciada no contexto profissional auxilia a construção da identidade docente, e que, apesar da história individual de cada professor, a docência remete a um grupo profissional, que é coletivo.

Portanto, o tema socialização profissional de professores da educação básica tem tido pouco destaque nas pesquisas sobre Formação docente. Essa escassez não se explica, pois o processo de socialização profissional permite-nos uma visão panorâmica dos processos formativos do docente, processos esses muito diversificados, internos ou externos às instituições de ensino.

Assim, defende-se que o tema socialização profissional docente requer mais estudos, para que se possa produzir conhecimentos que favoreçam a criação de políticas públicas mais eficazes e condizentes com a realidade brasileira, principalmente no que se refere à precarização e mercantilização da educação.

No próximo capítulo, discute-se sobre o processo de transformação que afetou e tem afetado a organização do trabalho, sobretudo do trabalho docente e suas precariedades.

6 A FLEXIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO TEMPORÁRIO

Neste capítulo discute-se sobre a flexibilização do trabalho docente e a precarização do trabalho temporário, de maneira específica do trabalho temporário de professores no estado do Paraná, a partir do Processo Seletivo Simplificado (PSS), evidencia-se as pesquisas brasileiras de pós-graduação sobre o tema “professores temporários” e apresenta-se alguns aspectos da precarização do trabalho docente sob contratos temporários.

O trabalho permite a construção de muitos vínculos. A complexidade do processo de socialização é evidenciada nesses vínculos por meio das vivências, dos relacionamentos, das trocas e das ideologias, que emergem no ambiente de trabalho. Trabalhar em uma instituição ou empresa dentro de uma regularidade, cumprir suas tarefas, seu expediente, seus deveres, desenvolver um ofício, criar e manter expectativas dão sentido à vida, são aspectos psicológicos e emocionais que regem a vida de uma pessoa. No caso do trabalho docente, os vínculos criados na socialização profissional são prejudicados quando analisadas as condições de trabalho, que foram, ao longo dos anos, afetadas por políticas neoliberais e que desencadearam situações favoráveis à precarização do trabalho docente.

Ao longo da evolução do sistema capitalista, os modelos de organização da produção se transformaram a partir das necessidades do processo de acumulação de capital, e, dentro desse sistema capitalista, o trabalho foi adquirindo diversas formas. Desde os modelos tayloristas/fordistas até os conceitos da acumulação flexível trazidos pelo modelo toyotista³⁰, originário do Japão, e, pela experiência do crescimento industrial da Terceira Itália, a função do trabalho dentro do processo produtivo mudou, mas não deixou de ser central, visto que somente ele tem a capacidade de produzir bens e garantir o processo de acumulação do capital.

Dentre as principais mudanças dentro do mundo do trabalho, ao longo desse processo de transformação das relações de produção, destaca-se uma acentuada sub

³⁰ O modelo Toyotista iniciou na década de 80 no século XX, entre suas principais características estão a exploração do trabalho no seu limite máximo, o trabalho em grupo, o controle total da qualidade de produção e a versatilidade funcional. O aspecto mais cruel desse modelo é a dominação sobre o trabalhador, qualitativamente diferente do modelo do fordismo, onde o trabalhador obriga-se a render-se a normas estabelecidas sem sua participação (ANTUNES, 2000).

proletarização³¹ existente no crescimento do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado” (ANTUNES, 2000).

A terceirização do trabalho docente tem crescido de forma evidente nos últimos anos, desde os governos Collor e Fernando Henrique, claramente orientados pelo discurso neoliberal.

A terceirização do trabalho docente, na educação pública, é regularmente praticada como medida econômica de redução de gastos com a folha de pagamentos do funcionalismo, essa operação significa a economia de encargos sociais, configurando num trabalho docente precário.

O trabalho docente precário pode ser discutido a partir das ideias de Adorno (1995) que, em sua obra *Educação e Emancipação*, ressalta que a profissão docente, que antes possuía um status e reconhecimento, atualmente se encontra num processo de desvalorização diante da sociedade, tendo suas condições de trabalho cada vez mais precárias. Segundo Adorno (1995), esse problema requer pesquisas empíricas com a finalidade de constituir a problemática em torno do trabalho docente.

Ao discutir a questão da precarização do trabalho docente, Boing e Lüdke (2004) utilizam-se do conceito de profissão como base de seus estudos, trazendo, para tanto, as contribuições de autores que se dedicam ao tema formação e trabalho docente, especialmente no que tange à identidade docente, socialização profissional, desenvolvimento profissional e saberes docentes. Segundo os autores, a sociologia das profissões revela a complexidade das fragilidades sobre o trabalho docente.

A formação inicial não é suficiente para revelar a diversidade da prática pedagógica, a socialização profissional, dessa forma, poderá fornecer a consistência ao repertório pedagógico aos professores ao longo da sua carreira. Portanto, a profissionalização docente depende do estabelecimento de ensino, revelando a íntima relação entre a socialização profissional e a profissionalização docente. A escola é, de fato, o espaço onde o professor é considerado profissional, ou onde se exige dele um comportamento profissional (BOING e LÜDKE, 2004).

Dessa forma, se a escola é o lugar onde o professor se socializa profissionalmente, adquire o status de profissional e constitui a sua identidade

³¹ A subproletarização é um fenômeno ligado à precarização do trabalho, um movimento fenomênico de segunda ordem, resultante da flexibilização da produção e do trabalho, do ajuste do mercado de trabalho e das relações contratuais às demandas de aviltamento do valor da força de trabalho (ANTUNES, 2000).

profissional docente, é necessário compreender como ocorre essa socialização em determinadas configurações de trabalho.

Professores com contratos temporários de trabalho, além da precariedade do trabalho, ainda são impossibilitados de estabelecer vínculos duradouros com seus pares, são obrigados a aceitar aulas que não foram escolhidas pelos colegas concursados, em escolas afastadas, com estrutura precária, entre outros aspectos. Tratando-se de professores temporários, as causas da desvalorização profissional envolvem as relações sociais, de representação social sobre a profissão, de identidade profissional, de recompensa financeira e de status social, o que Adorno (1995) já reconhecia ao discutir os problemas do magistério, no contexto alemão, na primeira metade do século XX.

O movimento de terceirização do trabalho docente segue principalmente a ideia de maximização de lucros, da eficiência e eficácia na produtividade a todos os setores da sociedade. A esfera da educação, como parte integrante da sociedade, também sofre essa interferência. Cabe refletir de que modo essa política interfere na educação, questão tratada a seguir.

6.1 A TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARANÁ: O PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO (PSS)

O trabalho temporário no Brasil é regido pela Lei n.º 6.019, de 03 de janeiro de 1974, e regulamentado pelo Decreto 73.841, de 13 de março de 1974, podendo ser utilizado para atender à necessidade transitória de acréscimo extraordinário de serviços e substituição de pessoal regular e permanente, nos moldes do artigo 2º, que diz: “Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou a acréscimo extraordinário de serviços” (BRASIL, 1974).

Ao longo dos anos, essa Lei sofreu inúmeras alterações por meio de emendas, decretos e portarias; sendo que, nos últimos anos, os esforços parecem ter como objetivo maior a eliminação do caráter “extraordinário” do trabalho temporário, posto tanto na Lei 6.019 de 1974 quanto em nossa Constituição de 1988, à exemplo da Lei 4.302/98, que passou a permitir uma maior abrangência de uso pelo Estado deste tipo de contratação.

Para responder às exigências do Banco Mundial (BM) e o fundo Monetário Internacional (FMI), o Brasil adere às reformas estruturais neoliberais, centradas na defesa de um Estado atuante em benefício do setor econômico. Assim, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, privilegiou-se o desenvolvimento econômico, o que levou a uma luta ideológica contra os direitos sociais, privatizando empresas estatais, que reduziu gastos públicos, flexibilizou a legislação trabalhista e promoveu a abertura do Mercado para investimentos internacionais (SILVA, 1997).

Na década de 1990, apesar dos avanços nos direitos sociais e nas carreiras dos servidores públicos, com a regulamentação da Constituição Federal de 1988, verifica-se que houve uma grande precarização e flexibilização das relações de trabalho no serviço público.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a Lei 9.601/98 que determinava o contrato de trabalho temporário e suas providências, essa flexibilização da legislação trabalhista no país gerou a perda ou redução de direitos do empregado quanto à falta de informações e de acesso pelos sindicatos sobre o número de contratados por esse tipo de regime trabalhista, o que é essencial para a fiscalização dos dispositivos legais negligenciados (VOGEL, 2010).

Em 2017, no governo de Michel Temer, foi promulgada a Lei 13.467, a reforma trabalhista que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), flexibilizando e simplificando ainda mais as relações entre empregadores e empregados, mudando as regras relativas à remuneração, à jornada de trabalho, ao plano de carreira, à possibilidade de trabalho intermitente, ao parcelamento das férias, ao fim de pagamento de horas extras, entre outras. Com a reforma, o trabalhador, além de perder direitos, ficou prejudicado na busca de demanda judicial em seu favor. Em análise superficial da referida lei, observa-se que há a proteção aos empregadores em lugar dos empregados (BRASIL, 2017).

O estado do Paraná, acompanhando a postura neoliberal dos anos 90, passou por mudanças no padrão de captação de capital fundamentadas em processos de racionalização econômica, alterando a estrutura empresarial e a força trabalhista do estado. Entre as várias mudanças, evidencia-se a desregulamentação das relações de trabalho, surgindo, assim, a figura do trabalhador cooperado, o terceirizado e o temporário. A consequência foi a maior precarização do trabalho e o aumento das desigualdades salariais, menor formalização das relações de empregos, maior

jornada, maior rotatividade e menor segurança para o trabalhador (IPARDES/PR, 2005).

Segundo o estudo realizado pelo IPARDES/PR (2005), no bojo do processo de racionalização produtiva, a busca pela flexibilidade na gestão da força de trabalho apresentou-se como medida principal. Entre várias medidas, emergiram políticas salariais vinculadas a desempenhos individuais e da empresa, à proliferação de modalidades de contratação por tempo parcial e/ou determinado, ao estabelecimento de jornadas de trabalho em função das variações do nível de atividades e à crescente terceirização de atividades. Em síntese, as mudanças foram quantitativas e qualitativas e provocaram alterações nas articulações entre os setores formal e informal da economia, aumentando sua complexidade.

Um exemplo da intervenção neoliberal na educação pública foi o que ocorreu durante o governo de Jaime Lerner com a criação do Paranaeducação³², um Serviço Social Autônomo criado pela Lei 11.970 de 1997. Este programa foi criado como uma entidade que objetivava auxiliar a SEED/PR, sua função era a prestação de serviços técnicos, administrativos, pedagógicos, além da gestão de recursos financeiros da Secretaria Estadual de Educação. Na prática, o Paranaeducação atuou como empresa de direito privado, com autonomia para assistir a SEED/PR em suas tarefas de administração pública. Consequentemente, a contratação de professores era realizada sem concurso público, conforme estabeleceu a legislação federal.

Essa e outras medidas conduziram ao enxugamento da máquina pública, com redução de investimentos públicos em diversas áreas, com a ampliação do número de servidores, com resultados diretos na educação e no trabalho dos professores. A mudança gerencial permitiu a transferência de diversos segmentos de serviços públicos para a administração privada, o que flexibilizou e desregulamentou a maneira que a administração pública do Estado atendia as crescentes demandas sociais, sobretudo no âmbito da educação (SANTOS, 2004).

O acirramento do confronto entre o governo Lerner e o movimento sindical, na luta em defesa de projetos antagônicos para a educação, foi extremamente importante, pois conseguiu impedir alguns avanços neoliberais no campo da educação, propondo projetos de valorização e defesa de seus direitos contidas no anteprojeto de lei para um Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), bem como

³² Disponível em: <http://www.paranaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

propostas de políticas educacionais sistematizadas para um Plano Estadual de Educação no Paraná (2002).

A luta permanente dos trabalhadores, principalmente na área da educação, culminou no desgaste do governo Jaime Lerner. Roberto Requião (PMDB) assumiu junto aos trabalhadores em educação, durante sua campanha eleitoral, o compromisso de excluir o Paranaeducação e de aprovar e implementar a lei que estabelece o Plano de Cargos, Carreiras e Salários, resultando na perda da hegemonia do grupo político de Lerner no estado.

A pressão do sindicato dos professores do Estado provocou o fim do Paranaeducação, mas isso não significou o fim das tentativas de atingir os professores e a educação paranaense. A Rede Estadual de Ensino do Paraná, apesar de regulamentar, no Plano de Carreira, o ingresso por concurso público, passou a contratar professores temporários por meio do Processo Seletivo Simplificado, chamados de Professores PSS. Esta prerrogativa de contratação precária está prevista na Lei Complementar 108/2005 (PARANÁ, 2005) (ANEXO 1).

Por meio dessa lei, o Estado do Paraná realiza contratação temporária para o provimento de diversos cargos de outras áreas e secretarias estaduais, o vínculo de PSS não é uma prerrogativa exclusiva dos trabalhadores da educação, descrito no seu Artigo 2º:

Art. 2º Consideram-se como de excepcional interesse público as contratações por tempo determinado que visam:

I - atender à situação de calamidade pública;

II - combater surtos epidêmicos;

III - promover campanhas de saúde pública que não sejam de caráter contínuo, mas eventuais, sazonais, temporárias ou imprevisíveis, por fato alheio à vontade da administração pública;

IV - atender às necessidades relacionadas com a infraestrutura e serviços públicos de apoio considerados, por fato alheio à vontade administrativa, necessários ao plantio, colheita, armazenamento e distribuição de safras agrícolas;

V - admitir pesquisador e professor visitante e/ou estrangeiro;

VI - atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino e nas Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas na presente lei complementar;

VII - atender ao suprimento de pessoal especializado nas áreas de saúde e segurança pública, nas hipóteses previstas na presente Lei Complementar;

VIII- realizar serviços emergenciais em rodovias estaduais, federais e municipais, sendo que nos dois últimos casos será exigível a celebração de prévio convênio ou instrumento congênere na forma da legislação em vigor;

IX - realizar pesquisas estatísticas de campo;

X - realizar atividade de vigilância e inspeção, relacionada à defesa agropecuária, no âmbito da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, para atendimento de situações emergenciais ligadas ao

comércio de produtos de origem animal ou vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal ou humana, bem como realizar a defesa e proteção ambiental através do fomento, execução de obras, fiscalização e monitoramento.

XI - Atender as necessidades relacionadas ao segmento de pesquisa agropecuário no que se relaciona a trabalho de campo. Entende-se por trabalhos de campo: preparo do solo, capina, plantio, aplicação de defensivos e corretivos, tratos culturais, seleção, avaliação, cruzamento de plantas, testes de vigor, colheita da área agrícola, cruzamento, avaliação, nutrição, manejo, fertilidade, vacinação, inseminação, controle de doenças do rebanho animal.

XII - pessoal técnico especializado ou operacional, para realização, elaboração e execução de projetos, serviços e obras decorrentes de termos de cooperação, ajuste, convênio ou similar, com prazos determinados, bem como implementados mediante acordos internacionais ou de âmbito federal, desde que haja em seu desempenho subordinação do contratado ao órgão ou entidade pública, vedado o aproveitamento dos contratados em qualquer outra área da administração estadual.

Percebe-se que a utilização desta Lei tem servido, na prática, como fonte de precarização do trabalho dos professores temporários PSS, pois, nesse caso, o “excepcional interesse público” é ocasionado pela falta de professores devido à escassez de concursos públicos para suprir a demanda. Conforme prescrito na referida lei, a contratação de professores na condição de PSS seria limitada, como podemos ver:

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal nas áreas a que se refere o inciso VII do artigo 2º será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

§ 2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos.

Art. 3º. As contratações de professores para suprir os afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

Art. 4º O recrutamento do pessoal a ser contratado nos termos desta Lei será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado, prescindindo de concurso público. (PARANÁ, 2005).

Para atender a demanda de professores na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, em 2019³³, segundo dados da SEED/PR³⁴, existia um contingente

³³ A pesquisa sobre a demanda de professores foi realizada no ano de 2019, quando foram realizadas as entrevistas com os professores PSS.

³⁴Disponível em:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesvinc.jsp?mes=11&ano=2019. Acesso em: 15 ago. 2021.

de 66.415 professores, sendo que, deste total, 22.845 eram de professores temporários PSS, cerca de 34%, um número bem elevado em relação ao que prevê a legislação, que estabelece, em seu **Art. 3º**, que: “As contratações de professores para suprir os afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição” (PARANÁ, 2005).

A justificava para as contratações temporárias são principalmente econômicas, sob a argumentação da necessidade de adequação à Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, sobre a responsabilidade fiscal, que limita um percentual de 46% de gastos com o orçamento dos Estados, mas também não deixa de ser evidência da não priorização da educação pública no país.

Assim, a cada início de ano letivo, são abertos novos editais para a contratação destes profissionais, como se constata no Edital nº 34/2018 – GS/SEED:

A Secretaria de Estado da Educação, no uso das atribuições legais conferidas pelo Art. 45 da Lei Estadual n.º 8.485, de 03 de junho de 1987, considerando o disposto no Decreto Estadual n.º 1.396, de 05 de setembro de 2007, bem como o trâmite da autorização governamental constante no Protocolo n.º 14.805.276-0, torna público o presente Edital que estabelece instruções destinadas à realização de Processo Seletivo Simplificado – PSS, visando a contratações temporárias para exercer as funções de Professor, Professor Pedagogo, Professor Guia-Intérprete e Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS), de acordo com as normas instituídas neste Edital.

1. Disposições Preliminares 1.1 O Processo Seletivo Simplificado – PSS é destinado a selecionar profissionais para atuarem em instituições da rede pública estadual de ensino, exclusivamente para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, suprimindo as aulas ou funções existentes em todo o território estadual. 1.2 Os candidatos selecionados nos termos deste Edital serão contratados temporariamente em Regime Especial – CRES, regulamentado pela Lei Complementar n.º 108, de 18 de maio de 2005 e alterações, e pelo Decreto Estadual n.º 4.512, de 1.º de abril de 2009 e legislação correlata. (SEED/PR, 2018).

Portanto, como o próprio edital prevê, este processo de seleção visa compor um banco de reserva para a contratação futura de professores, deixando, assim, esses profissionais sem garantia de emprego, sem garantia de ser contratado ou com a expectativa de ser dispensado a qualquer momento.

O Estado do Paraná consegue legitimar essa prática sob o ponto de vista formal e legal, entretanto, as informações levantadas refletem que a contratação temporária de professores tem sido utilizada como uma solução recorrente desde o

ano de 2004, dados esses disponíveis no site da SEED/PR³⁵ somente a partir de 2004, não constando as informações referentes aos anos anteriores. Os dados levantados constam na TABELA 7.

TABELA 7 - NÚMERO DE PROFESSORES PSS EM RELAÇÃO AO TOTAL DE PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ (2004 A 2019)

Ano	Nº total de professores	Nº total de professores PSS	%
2019	66.415	22.845	34,3
2018	67.076	20.577	30,6
2017	69.932	21.038	30
2016	77.774	27.099	34,8
2015	74.512	22.570	30,2
2014	79.014	29.320	37,1
2013	79.497	28.915	36,3
2012	75.021	23.320	31
2011	73.873	25.408	34,5
2010	73.455	25.265	34,3
2009	69.410	21.582	31,1
2008	62.125	19.196	30,8
2007	59.435	15.305	25,7
2006	56.803	12.397	21,8
2005	50.668	6.367	12,5
2004	51.631	8.160	15,8

FONTE: SEED/PR, adaptado pela autora, 2021.

Percebe-se, após a pesquisa, que o número de professores contratados sob o regime temporário, no estado do Paraná, vem excedendo e crescendo a cada ano o limite de dez por cento de contratações permitidas na Lei Complementar 108/2005, refletindo que a educação do Paraná é dependente de uma conjuntura perigosa em termos dos efeitos da precariedade contratual, afetando tanto a vida social dos professores quanto a qualidade de ensino.

Nauroski (2014) ressalta que essa prática histórica de contratação temporária tem acarretado diferentes problemas aos professores PSS. Destaca-se, entre os problemas apontados pelo autor, baixos salários, necessidade de trabalhar em mais de uma escola para completar a carga horária de um padrão (20 horas/aula), ministrar aulas em diferentes disciplinas, e, por serem professores temporários, lidam com maior indisciplina em sala de aula, porque os alunos não criam um vínculo pessoal com esse professor, e a maior pressão vem da insegurança dessa instabilidade funcional, que é uma constante em suas vidas.

³⁵ Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Essa instabilidade funcional em que vive o professor temporário, além de prejuízos pessoais e econômicos, acarreta danos na qualidade do ensino, pelo fato de não possuir vínculo efetivo com a escola em que leciona. Na maioria das vezes, esse professor não tem participação ativa na construção do projeto político-pedagógico da escola, não conhece o histórico dos seus alunos, e estes obstáculos também afetam a formação profissional deste professor, dificultando a sua socialização nas diferentes escolas por onde leciona.

6.2 O TRABALHO TEMPORÁRIO DE PROFESSORES NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO

Para realizar a presente pesquisa, foi necessário um segundo levantamento bibliográfico em pesquisas de dissertações e teses produzidas no Brasil sobre o trabalho docente temporário na educação básica, a fim de identificar quais são os focos destas pesquisas. A busca foi realizada a partir de 1990, período em que se intensificaram as reformas trabalhistas neoliberais. A fonte de coleta escolhida foi o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para este levantamento, utilizou-se os seguintes descritores: “professores temporários”; “professores contratados”; “contratação temporária de professores” e “professores PSS”. A escolha desses descritores pode ser justificada levando-se em consideração que o objetivo deste levantamento foi o de elencar os estudos que tiveram a contratação temporária de professores da educação como tema central.

De acordo com a TABELA 8, foram encontrados 71 trabalhos em termos absolutos, sendo que, destes, foram selecionados 25 trabalhos que tinham como objeto central do estudo a contratação temporária de professores do ensino básico.

TABELA 8 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES

Descritor	Trabalhos encontrados	Trabalhos efetivamente relacionados ao tema	Autores/data
“professores temporários”	34	16	Dias, 2010 Souza, 2012 Latorre, 2013 Kaminski, 2013 Fernandes, 2014 Nascimento, 2014 Nauroski, 2014 Ferreira, 2016 Souza, 2016 Santos, 2016 Medeiros, 2017 Gomes, 2017 Filho, 2018 Souza, 2018 Valverde, 2018 Junior, 2020
“professores contratados”	29	5	Ambrosio, 2007 Silva, 2007 Souza, 2011* Galdino, 2012 Ferreira, 2013* Cainelli, 2016 Jann, 2016
“contratação temporária de professores”	6	3	Neto, 2015 Gomes, 2017* Souza, 2019 Lovatto, 2019 Junior, 2020*
“Professores PSS”	2	1	Soua, 2011* Nauroski, 2014* Garcia, 2018
Total	71	25	

FONTE: Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

NOTA: *Trabalhos já computados no descritor anterior.

Os trabalhos foram organizados em duas categorias de análise para se compreender o enfoque sobre os aspectos do tema da contratação temporária de professores da educação básica. No entanto, ressalta-se que as categorias são complementares e foram denominadas: Impactos da contratação temporária sobre o trabalho docente e Contratação de professores temporários como reflexo das políticas neoliberais.

6.2.1 Impactos da contratação temporária sobre o trabalho docente

Nesta categoria estão os trabalhos que discutiram a interferência das políticas de contratação temporária de professores no exercício do magistério. Foram encontrados 9 trabalhos: Ambrósio (2007); Silva (2007); Dias (2010); Nascimento (2014); Fernandes (2014); Cainelli (2016) e Jann (2016); Medeiros (2017) e Garcia (2018). Esses estudos interessaram-se principalmente em demonstrar a interferência das políticas de contratação temporária de professores e o trabalho docente, mais especificamente no campo pedagógico. São trabalhos que evidenciaram a natureza nociva da rotatividade dos professores associada aos resultados das avaliações institucionalizadas pelo governo federal, estadual e municipal, ao desenvolvimento de vínculos escolares e à questão da construção da identidade docente.

Ambrósio (2007), em sua dissertação, intitulada *Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais*, parte da sua experiência profissional como diretor do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (1999-2002) e de trabalho de campo realizado em escolas estaduais, para traçar algumas considerações sobre a situação do professor com contrato temporário na rede estadual e as dificuldades encontradas por esse profissional no que diz respeito a sua inserção e identidade docente nas diferentes escolas em que trabalha, sobretudo da continuidade do processo pedagógico iniciado. O pesquisador concluiu, após à análise de entrevistas com professores, funcionários, alunos e um representante sindical, que as desigualdades contratuais favorecem para a “*desqualificação da educação como construção coletiva*” e aponta que esse quadro de precarização do trabalho docente afeta no exercício do magistério, expondo o que chamou de “*contradição da vaga suprida sem participação no processo político- pedagógico da escola*”.

Silva (2007), em sua dissertação, intitulada *A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino*, aborda a rotatividade do corpo docente das escolas, sobretudo em consequência da grande presença de professores temporários. A construção dos dados foi por meio de uma pesquisa documental numa escola estadual em Franco da Rocha, com recorte temporal de dez anos (1997-2007), com análise do livro ponto e de entrevistas com professores sobre a rotatividade docente na escola. Destacou que esta escola era considerada uma escola de passagem, que não tem uma procura por professores concursados. Segundo os dados, a rotatividade

dos professores se apresentava como prejuízo para a escola pela não continuidade do trabalho pedagógico entre um ano letivo e outro. Outro dado importante foi a fala dos professores de que a rotatividade docente requer, por parte do Poder Público, a elaboração de políticas públicas que enfrentem a situação sem, no entanto, alterar direitos já conquistados e devidamente normatizados pelos órgãos públicos.

Na dissertação *Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento*, Dias (2010) analisou os discursos de professores temporários de língua inglesa, do ensino Fundamental, sobre o processo de implementação da nova Proposta Curricular LEM – Inglês pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, investigou as representações que estavam presentes no imaginário de cada professor quando estes passaram por uma avaliação específica para os professores temporários, realizada pelo governo do estado, e as possíveis relações com o processo de constituição identitária dos mesmos. Os resultados obtidos revelaram que essa prova é reconhecida pelos professores como uma forma de injustiça, de coerção, de exclusão e de discriminação quanto aos professores com contrato temporário. O estudo conclui que essa discriminação dificulta o sentimento de pertencimento e de igualdade entre professores efetivos e temporários, e a necessidade do sujeito em se identificar com um grupo, a fim de construir uma identidade estável, mesmo que ilusoriamente.

Na dissertação intitulada *Professores em regime de contrato temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará*, Nascimento (2014) destaca a relação direta entre a contratação temporária e o desempenho escolar dos alunos. Partindo de uma análise quantitativa dos resultados da *Prova Brasil*, utilizando modelos econométricos, o autor conclui que alunos de professores concursados tiveram melhor êxito na prova Brasil em relação aos alunos de professores temporários, tanto nas provas de matemática quanto de português. Conclui ainda que, mesmo diante do permissivo legal para a contratação temporária, é necessário que o poder público passe a reavaliar essas contratações, tendo em vista que se o Estado procura adotar uma política pública voltada para a qualidade da educação, pois uma das medidas seria minimizar ao máximo essa forma de contratação de docentes temporários e a realização de concursos públicos.

Além de constatar a latente precarização contratual e dos direitos trabalhistas, Fernandes (2014) destaca em sua dissertação, intitulada *O professor temporário e*

sua ação no ensino de geografia, que há um grave processo de enfraquecimento da prática docente sob o regime de trabalho temporário. Partindo de um enfoque da Geografia do Trabalho, a autora fundamenta-se no marxismo teórico para compreender as transformações do trabalho decente de professores de geografia com contratos temporários no centro de um processo de precarização geral das relações sociais, mais precisamente a educação.

Utilizando-se da metáfora “inquilinato docente”, Cainelli (2016) descreve a rápida passagem de professores contratados por tempo determinado no espaço escolar. A autora assinala que esta é apenas uma das faces do capitalismo contemporâneo, dentre outras, que geram as incertezas, inseguranças e tantos outros desconfortantes sentimentos decorrentes da condição da provisoriedade docente. Tendo por base conceitos da Sociologia do Trabalho e da Psicologia Social, a autora preconizou uma perspectiva que descreve os impactos da política de contratação de professores na prática docente. A precarização das relações de emprego, resultantes das transformações no mundo do trabalho, estão levando professores temporários a sentirem-se desvalorizados, desmotivados e doentes.

No trabalho de Jann (2016), que trata sobre os significados atribuídos pelos docentes temporários na rede pública do município de Cariacica no Espírito Santo, é constatado que são visíveis os conflitos e tensões ocasionados pelo contrato temporário de professores, que inicia no sistema altamente competitivo de escolha de vagas e vai se agravando ao longo do contrato, até o seu término. A autora destaca que há um sentimento de profunda insatisfação e impotência por parte de tais profissionais, diante das contradições oriundas de tais políticas de contratação do professor em designação temporária, e que isso vai se estabelecendo, não somente como excepcional interesse público, mas como interesse da permanência de um quadro de professores contratados para a garantia da oferta da educação pública e controle nos gastos públicos. A contratação temporária de professores causa diversos prejuízos, entre eles: a quebra de vínculos afetivos, o estabelecimento de vínculos trabalhistas precarizados, relação entre professor/escola/educação fragilizada, e a necessidade de readaptação constante desse profissional nos diferentes locais de trabalho.

Em sua dissertação, Medeiros (2017) apresentou aspectos sobre as aulas de sociologia ministradas por professores temporários no Ensino Médio. Com o título *A sociologia no ensino médio no Ceará: As práticas pedagógicas de professores*

temporários da rede pública no município de Caucaia, a pesquisa mapeou os elementos centrais das práticas pedagógicas, as limitações e as precariedades da educação no que diz respeito aos professores com contrato temporário. O fato desses profissionais não serem efetivos foi considerado o elo fraco do projeto de consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio.

Garcia (2018), em sua dissertação, analisa a carreira docente no estado do Paraná, em uma modalidade de contratação temporária PSS (Processo Seletivo Simplificado). A pesquisa demonstrou que esta condição precária de trabalho vem sendo usada indiscriminadamente há vários anos, mas que foi se agravando com o passar do tempo, especialmente em 2017, com a mudança na contagem das horas/atividade, que alterou significativamente a rotina dos professores e os sobrecarregou de trabalho. Conclui que, apesar de existir um déficit de profissionais concursados no estado, essas vagas estão sendo ocupadas por mão de obra temporária, e que essa modalidade de contratação causa uma séria limitação na profissionalização docente, destaca também que há um entrave entre o saber e o fazer.

Esses trabalhos destacam que a precarização do trabalho docente temporário age sobre a construção da identidade profissional desses professores, pois o professor, antes valorizado socialmente, sofre desprestígio não só pela sociedade, mas também pelo governo. A precariedade do trabalho, as cargas horárias excessivas em decorrência do baixo salário recebido e o maior número de escolas são fatores que dificultam a atualização profissional e o estabelecimento de vínculos com a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula.

6.2.2 Contratação de professores temporários como reflexo das políticas neoliberais

Os 16 trabalhos elencados nesta categoria partem da perspectiva de que as políticas e medidas neoliberais, em especial a partir da década de 1990, interferiram nos modelos de gestão, afetando a educação e levando à precarização do trabalho docente (SOUZA, 2011; SOUZA, 2012; GALDINO, 2012; FERREIRA, 2013; LATORRE, 2013; NAUROSKI, 2014; NETO, 2015; SANTOS, 2016; SOUZA, 2016; GOMES, 2017; SOUZA, 2018; FILHO, 2018; VALVERDE, 2018; LOVATTO, 2019; SOUZA, 2019; JUNIOR, 2020).

Souza (2011), em sua dissertação *Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná*, analisou as condições de trabalho de docentes temporários na secretaria de educação do estado do Paraná indicando que isso resultou num quadro de precarização do magistério no Estado. Demonstrou que, nessa secretaria de educação, o percentual de professores contratados superava o limite permitido em Lei, para este tipo de contratação, e que essa questão é antiga no Estado. Souza, em sua pesquisa, destaca que, desde a década de 1990, a educação vem sofrendo com medidas que aumentaram a flexibilização e a desregulamentação das leis trabalhistas dos professores.

Na dissertação intitulada *O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do Estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: lumpen-professorado?*, Souza (2012) elaborou uma analogia entre o conceito marxista (lumpemproletariado) e a condição dos professores temporários, considerando que há uma hierarquia docente na rede pública do estado de São Paulo. Objetivando relacionar os conceitos gerais do marxismo com as reformas educacionais coordenadas pelas agências reguladoras internacionais e diagnosticar a contratação de professores com contratos temporários na rede estadual do Estado, o pesquisador elaborou um levantamento sobre os trabalhos realizados sobre o tema. Na maior parte dos casos, os estudos deram ênfase aos processos de precarização e proletarianização da docência.

A questão da contratação temporária na rede estadual de São Paulo também foi o foco da pesquisa de Mestrado de Galdino (2012), em sua dissertação *Trabalho decente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista*, propõe uma investigação acerca da política de contratação de professores temporários, implementada durante a gestão do governador José Serra (2007- 2010). A análise de entrevistas com professores temporários da capital paulista constatou que os significados atribuídos à docência, por parte de tais professores, forma se transformando, sobretudo, a partir do processo acentuado da política de contingenciamento que vigorou (e vigora) no Estado de São Paulo, ao longo das gestões do Partido da Social-Democracia Brasileira e, principalmente, desde a gestão de José Serra.

Na dissertação intitulada *Os professores temporários da educação básica na rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre*

as condições de trabalho docente, Ferreira (2013) procurou analisar "o fenômeno da contratação temporária de docentes" na rede em questão, as razões do uso constante desse tipo de contrato e seus impactos na educação. Conclui que tal prática, que deveria ser de uso atípico, se torna cada vez mais recorrente e que, nitidamente, os contratos temporários reduzem os direitos trabalhistas do magistério estadual no Paraná.

Na dissertação denominada *O fenecer da educação capitalista: estudos das condições dos trabalhadores temporários da educação no ensino público de Florianópolis*, Latorre (2013) aborda a contratação temporária na educação como reflexo das políticas neoliberais de subemprego, impostas pelo capitalismo mundial. Estabelece que subemprego é uma tendência progressiva na própria morfologia da classe trabalhadora contemporânea e que os professores temporários são representantes da precarização e vulnerabilidade resultantes da decadência das relações de trabalho.

Neto (2015) analisou e comparou as condições objetivas de trabalho dos professores temporários e dos efetivos, como, por exemplo, a folha de pagamento. Em seu trabalho intitulado *Docentes não-concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*, ele constatou, entre outros aspectos, que a presença de professores temporários é muito antiga no Estado e que, apesar de ter se tornado cada vez mais complexa com o passar do tempo, seu número total vem diminuindo, isso é reflexo da sistemática redução do número de salas de aula que o Governo do Estado vem colocando em prática anualmente.

Os impactos das políticas neoliberais nas condições de trabalho docente também foram estudados na dissertação de Santos (2016), intitulada *Professores temporários na rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal na perspectiva orçamentária*. Essa investigação concluiu que estabilidade/efetividade é um significado importante para os professores, e que a precarização do trabalho docente, ocasionada pelos contratos temporários, gera problemas relacionados à vida pessoal desses profissionais e à educação como um todo. Ressalta ainda, que essa contratação é resultante do montante orçamentário destinado à educação, como foi diminuída com o passar dos anos, é insuficiente para arcar a contratação de docentes efetivos, dessa forma, é reforçada essa racionalização da folha de pagamento.

Nauroski (2014), em sua tese *Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários no Paraná*, aponta os reflexos do neoliberalismo

brasileiro e os seus impactos nas políticas de gestão estatal implantadas na educação, que consiste no enxugamento da mão de obra, na flexibilização e desregulamentação das leis trabalhistas. Demonstra que o governo do Paraná (assim como a maioria dos estados brasileiros) tem respondido a tais movimentos com a utilização de contratos de trabalhos temporários, precários, que não garantem os direitos fundamentalmente conquistados na luta da causa docente.

Na mesma direção de que a contratação temporária de professores são reflexos da política neoliberalista, Souza (2016), em sua tese *Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise*, realiza uma análise comparativa entre o último governo de Roberto Requião (2007-2010) e a primeira gestão de Beto Richa (2011-2014) e demonstra que, apesar de implantarem diferentes modelos de gestão públicas, ambos fizeram uso da contratação temporária de professores, sempre mantendo um percentual acima da média indicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Uma importante constatação da tese é que, no caso dos três maiores municípios do Paraná, os professores temporários são alocados, majoritariamente, nas regiões mais periféricas e com maior índice de vulnerabilidade, acentuando ainda mais a precarização das condições de trabalho desses docentes.

A ocorrência de contratos temporários na educação foi tema da dissertação de Gomes (2017), a partir da pesquisa em microdados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes aos processos seletivos de 29 redes públicas de ensino brasileiras. Nesse trabalho, o autor constatou a existência de tais regimes contratuais em todas as redes. Com o título *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente*, o trabalho foi realizado dentro do período de 2013 a 2015 e evidenciou que esse tipo de contratação que, antes era em caráter provisório e emergencial, tem se efetivado como política pública neoliberal levando cada vez mais à precarização da educação pública no país.

Outra dissertação que preocupou-se em analisar os microdados do INEP sobre a situação dos professores temporários na educação pública brasileira foi realizada por Souza (2018), com o título *Professor temporário: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017)*, o autor apresentou dados que demonstram o crescimento do número de professores contratados nos últimos anos e destaca que a efemeridade do vínculo com as redes

de ensino insere o professor em dinâmicas de insegurança financeira e profissional, alteram a organização da vida e fragmentam a categoria docente.

Filho (2018), com a finalidade de analisar a legislação e as políticas públicas educacionais para o professor temporário no estado do Ceará, no período do governo Cid Gomes (2007 a 2015), descreve, em sua dissertação, que existem falhas políticas que giram em torno da criação de leis para os professores. O autor também identificou fatos que colaboraram para uma interpretação divergente entre a legislação estadual e a Constituição Federal, relacionada à situação excepcional para a contratação temporária e a necessidade de concurso público, percebendo que, no Estado do Ceará, são ultrapassados os limites da permissão constitucional para a contratação temporária, o que acarreta as perdas de direitos trabalhistas, na precarização e desigualdade na educação pública do estado.

A dissertação de Valverde (2018), intitulada *O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): Valorização ou Desmonte do Trabalho do Magistério?*, analisou as características e possíveis implicações da Lei nº 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015), que instituiu o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do magistério e da Lei nº 16.861/2015 (SANTA CATARINA, 2015a), o regime de contratação de professores temporários horistas, ambos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC). O autor conclui que as referidas Leis são formas de organização e controle do trabalho resultando numa desvalorização do magistério por meio do avanço da lógica gerencialista e meritocrática, expressada na remuneração, na estrutura, progressão da carreira e na jornada de trabalho dos professores temporários, que passam a se tornar horistas.

O estudo do movimento de precarização do trabalho das professoras de Educação Física do Rio Grande do Sul, a partir da precariedade do Mundo do Trabalho, foi tema da dissertação intitulada *Escola Precária: Contratos Temporários, Terceirização na Escola Pública e Implicações no trabalho das professoras de Educação Física*, de Lovatto (2019). Nesse trabalho, evidenciou-se como a forma de contratação temporária intensifica a precarização do trabalho docente e da escola pública no atual período produtivista da educação brasileira, no qual as contrarreformas estruturais, ao alterarem substancialmente o estatuto social do trabalho brasileiro, aprofundam o capitalismo de plataforma e a precariedade.

Souza (2019) investigou o processo de contratação temporária, que vem ocorrendo, cotidianamente e de forma contínua, com um aumento considerável na conjuntura do ensino médio, etapa final da Educação Básica, no contexto cearense. Constatou, em sua pesquisa de mestrado, que o uso desenfreado da contratação temporária resulta numa desvalorização e, conseqüentemente, num processo de ingresso de profissionais já precarizados na carreira docente. Constatou que as mudanças ocorridas no processo produtivo para a reestruturação do capital impactaram no contexto do trabalho docente e que a tendência da flexibilização de contratos trabalhistas e a reestruturação produtiva aprofundaram as dificuldades das condições laborais dos docentes brasileiros, expondo, assim, a desestruturação do mercado de trabalho e, conseqüentemente, comprometendo a busca pela emancipação humana.

Junior (2020), com sua dissertação *“Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a concentração provisória nas redes públicas de educação básica”*, descreve os elementos de conflito e as formas de resistência decorrentes da contratação temporária de professores. Os estudos analisados pelo autor permitiram concluir que há uma difusão de práticas indiscriminadas de contratação temporária de professores, constatando-se que esse tipo contratual é resultado dos processos mundiais de reestruturação do capital e de flexibilização das relações de trabalho.

A análise desses estudos evidencia que o aumento no número de contratos temporários, na educação pública, confirma os planos da política neoliberal em terceirizar e privatizar a educação, destinando os lucros aos grandes empresários da área, transformando a formação humana em formação de capital. Os contratos temporários são desprovidos de direitos e cheios de exigências, para o professor resta um trabalho ainda mais precarizado, constituindo-se na característica mais cruel do capital na educação pública. A contratação de professores por tempo determinado pela Administração pública foi criada para atender às necessidades excepcionais de interesse público, sendo que estes profissionais têm as mesmas obrigações dos professores concursados, no entanto, não possuem os mesmos direitos historicamente conquistados, como um plano de carreira, estabilidade profissional, e, além disso, seus salários são inferiores aos dos professores efetivos.

Diante do exposto, ressalta-se que, apesar do tema contratação temporária de professores ser explorada, estas pesquisas deixam de responder a algumas

questões importantes sobre a formação docente desse profissional, como, por exemplo, de que forma são incorporadas as experiências vivenciadas nas diferentes escolas pelos professores temporários, como ocorre o processo de socialização profissional e a formação continuada desses docentes e como são desenvolvidos a prática, a didática e o trabalho dos professores temporários.

As diversas formas de precarização do trabalho dos professores temporários estão relacionadas com: a carga horária de trabalho, a rotatividade dos professores pelas escolas, a instabilidade do contrato, os baixos salários, a vulnerabilidade das escolas trabalhadas e a questão da falta de uma carreira docente, que serão discutidas a seguir.

Embora o questionamento sobre a precarização do trabalho docente seja o foco de muitas pesquisas na área da Sociologia da Educação, destaca-se que esta precarização é heterogênea pois se apresenta de forma desigual entre os professores que atuam no setor público. A precarização se mostra presente tanto para os professores efetivos quanto para os temporários, no entanto, ela é mais acentuada na categoria de professores temporários, pois são desprovidos de direitos, de progressão na carreira, de estabilidade no trabalho, de vaga fixa nas escolas, salários equivalentes aos professores efetivos, entre outros. Essa precarização leva a uma situação de insegurança social e econômica, ausência de identidades ocupacionais, e eles vivem constantemente preocupados com sua renda, que pode se extinguir a qualquer momento, sem aviso prévio.

O parâmetro utilizado para construir a categoria de trabalho precário, especificamente do estado paranaense, em relação aos professores temporários (PSS), levou em consideração as condições enfrentadas por estes trabalhadores nas escolas, numa comparação com a carreira e o conjunto de direitos e garantias que possuem os professores efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM).

A realidade contratual dos professores temporários demonstra efetivamente os efeitos das políticas neoliberais, predominando o enxugamento da administração pública e abonando a ideia do Estado mínimo.

Situações relacionadas à realidade dos professores temporários decorrem em sentido mais amplo da cultura contratual global, que foi criticada por Souza (2011) por representar um contrato de trabalho de caráter restritivo. O autor reforça que esse tipo contratual é utilizado pela administração pública pelo fato de ser menos oneroso, não sendo obrigatório o registro em carteira de trabalho, o recolhimento de Fundo de

Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), não necessitando do pagamento integral de salários em todos os meses do ano e o pagamento de férias.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 representam um avanço histórico no reconhecimento da importância e dignidade do trabalho docente, conforme o que disposto no texto constitucional:

Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Pode-se destacar que o inciso V regulamenta a valorização dos profissionais, determinando que se criem e sejam garantidos por lei planos de carreira para o magistério público, estipulando seus ganhos e determinando que o ingresso no magistério aconteça por meio de concurso público de provas e títulos, entretanto, a realidade dos docentes temporários brasileiros não se mostra conforme a Lei determina.

Enquanto os professores efetivos têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço, evolução funcional aos salários e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, os professores com contratos temporários recebem apenas o salário calculado pelas horas trabalhadas no período do mês e enquanto durar seu contrato.

O professor temporário é um potencial desempregado, pois, ao final de cada ano letivo, terá seu contrato encerrado automaticamente, ficando sem trabalho, sem salário e à espera de recontração somente após o início do ano letivo. Possui qualificação, muitos deles são até mais qualificados que os professores efetivos, mas, sem estabilidade financeira e emocional, se sujeitam a depender das relações de trabalho que encontram no setor público (SILVA, 2018).

No caso da rede estadual de educação do Paraná, considerando que ambos os professores QPM e PSS, em início de contrato de trabalho, têm os salários aproximados, o salário de um professor QPM no nível I da tabela de vencimento básico e remuneração do quadro próprio do magistério é de R\$ 1.444,09 (PARANÁ, decreto nº 3.846/2020), com o passar dos anos (3 anos de estágio probatório) inicia-

se a diferença progressiva entre os ganhos das duas categorias em relação à carreira dos efetivos.

A condição desfavorável dos professores PSS incide sobre a composição do seu salário. Nessa acepção, Nauroski (20013) destacou que, apesar de encontrar, em sua pesquisa, professores PSS que tiveram sucessivos contratos, chegando a trabalhar por até 12 anos consecutivos com esse tipo de contrato, eles não tiveram, ao longo desses anos, qualquer acréscimo ou incorporação de outros valores, os salários seguem variados de acordo com o número de aulas supridas em seu contrato. O tempo trabalhado com contrato temporário não é considerado para efeitos de progressão, exceto para fins de aposentadoria e de pontuação para futuro Processo Seletivo Simplificado.

Outro aspecto importante da precarização do trabalho docente de professores temporários é a rotatividade dos professores, em especial nas áreas com elevado índice de vulnerabilidade social. Colégios dessas áreas têm seu quadro composto, quase pela totalidade, por professores temporários (SOUZA, 2011). Segundo Nauroski (2013), a presença maior de professores temporários em escolas de periferia pode estar relacionada a aspectos de vulnerabilidade e distância do centro da cidade, além disso, ainda existem os problemas de infraestrutura, as condições de trabalho oferecidas aos professores e o perfil dos estudantes. Esses fatores contribuem para que os professores efetivos deem preferência por escolas consideradas melhores e situadas em regiões mais próximas ao centro da cidade, sobrando, assim, as vagas em escolas de periferia aos professores temporários.

Essa situação compromete a qualidade do ensino, devido, entre outros fatores, à rotatividade dos professores, impedindo-os de participar de atividades e reuniões pedagógicas que antecedem o trabalho docente diário; o que acaba por fragmentar a união da categoria, dificultando as lutas coletivas. A dedicação exclusiva do docente à escola é fundamental para uma educação de qualidade (SOUZA, 2011).

A rotatividade dos professores temporários durante a sua carreira docente também é muito alta e acaba afetando aspectos da sua formação docente. Estes profissionais dependem de novas contratações a cada início de ano letivo, a partir das demandas da rede. Não havendo, assim, uma continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ano anterior e nem a criação de vínculos profissionais ou institucionais. Cada novo ano letivo que se inicia representa uma incógnita e uma insegurança na vida profissional do professor temporário, podendo perdurar até

meados do mês de março, quando, geralmente, os professores temporários são chamados a assumir aulas, depois de toda a distribuição realizada para os professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM. Esta situação é uma das variantes que incidem negativamente na qualidade da educação pública.

Concomitantemente ao problema da rotatividade, outra questão se apresenta como adversidade e precarização do trabalho docente é o número de horas/aulas assumidas por esses profissionais. Em relação ao total da carga horária de até 40 horas/aula semanais, é permitido que, na prática, os professores temporários fiquem sujeitos à demanda das escolas, portanto, é permitido que formem uma jornada fragmentada e, muitas vezes, distribuída em diferentes escolas e períodos. Segundo Nauroski (2014), muitos professores PSS trabalham em 3 turnos para completar seu contrato com 40 horas/aulas semanais, ainda é permitido que existam situações de professores com jornadas mínimas e, conseqüentemente, com salário baixo. Segundo o autor, há uma noção obscura de justiça em relação às partes: a SEED/PR está preocupada em suprir as aulas pendentes e aos professores recai a obrigação de se adaptar às condições oferecidas.

Para muitos professores, o contrato temporário é o único meio de entrada no mercado de trabalho e vários deles encaram esse tipo de vínculo como uma ponte para a construção de uma carreira, mas, de fato, essa realidade acaba se tornando uma instabilidade permanente. Esse cenário é presenciado em todos os estados brasileiros e essas tendências de precarização (contratos temporários, professores eventuais³⁶ e uberização³⁷) estão impedindo que estes profissionais vivenciem uma carreira docente dotada de algum sentido.

Silva e Da Mota (2019, p. 9) descrevem o conceito do que chamou de categoria do “precariado professoral”, sendo esse um novo contingente de professores, cujas relações de trabalho estão mais próximas do trabalho por tempo indeterminado e intermitente, o qual vem crescendo em números em todo o território

³⁶Os professores eventuais são uma modalidade de contratação de professores sem que haja um contrato de trabalho, estes ficam disponíveis fazendo plantão em escolas da rede pública do estado de São Paulo, são utilizados para cobrir a ausência de professores. Os professores eventuais são chamados quando tem trabalho e recebem mediante as aulas dadas, não há garantias sequer que sua remuneração atingirá o piso salarial da categoria. (ARANHA, 2007).

³⁷Freitas (2016), ao discutir sobre o tema da precarização de professores, aborda a “charterização e a uberização” como formas devastadoras de profissões, afirmando que acredita que a uberização vai avançar no Brasil assim como as “*charters online*” (empresas que fornecem conteúdo instrucional *online*) utilizadas pelas escolas americanas que distribuem conteúdos e que usam “tutores” online para apoiar os estudantes em seu estudo, seja quando estão na plataforma de aprendizagem ou fora dela.

brasileiro. São professores que vivem em situação de insegurança social e econômica, sem identidades profissionais (muitos trabalham em atividades extras para complementar a renda), e vivem sob uma relação frágil e desprotegida de direitos trabalhistas e, sob uma constante instabilidade pessoal e profissional, estando constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento.

A secretaria estadual de educação do Paraná, ao manter 34,4% de professores com contratos temporários, a partir do Processo Seletivo Simplificado, institui uma subcategoria de professores com um contrato de trabalho precário, caracterizado pela ausência ou minimização de direitos trabalhistas e sem estabilidade. Como se esses fatores não fossem suficientes, juntam-se a eles as exigências feitas aos professores: a cobrança da qualidade do ensino em escolas sem estruturas adequadas; o número elevado de alunos por sala de aula (no ensino fundamental II são 35 alunos e no ensino médio são 45 alunos); as ações pedagógicas e normativas e o enfrentamento de problemas cotidianos do trabalho escolar com pouca assistência da secretaria de educação. Assim, a vida profissional e pessoal desses professores é tensionada ao seu limite.

No sentido de analisar a socialização profissional docente de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente, no próximo e último capítulo desta tese apresenta-se os principais resultados encontrados neste estudo.

7 PERCURSOS DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DE VIDA, DE FORMAÇÃO E DA CARREIRA DOCENTE

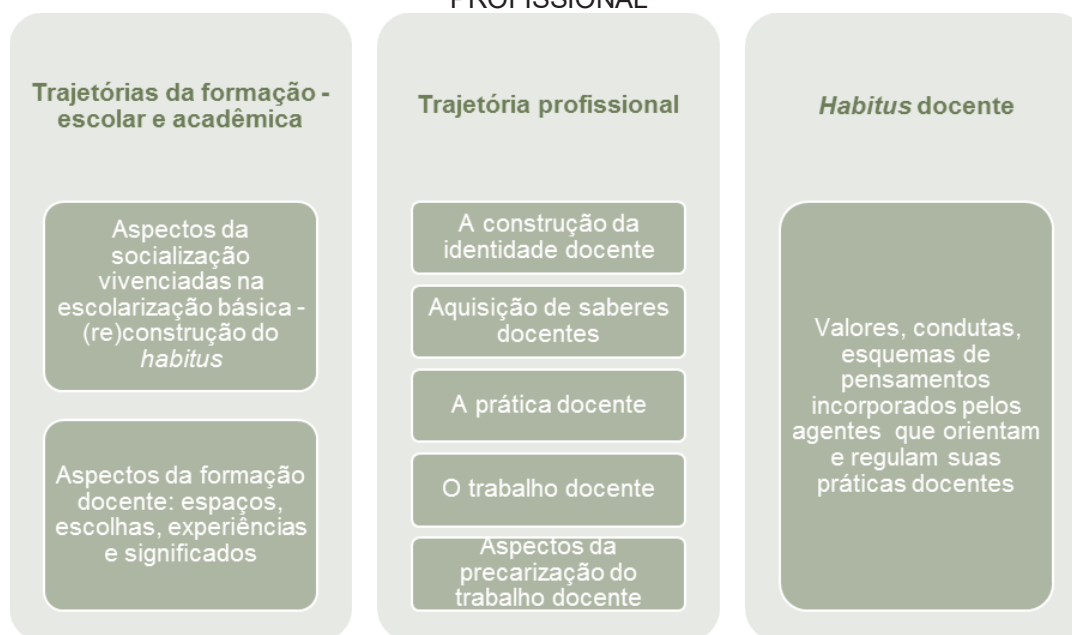
Este estudo teve como objetivo analisar a socialização profissional de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná e sua relação com a precarização do trabalho docente.

A escrita deste capítulo foi realizada a partir da análise dos dados fornecidos por um grupo de professores oriundos das suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

Para a análise do processo de socialização profissional, levou-se em consideração as seguintes dimensões: o desenvolvimento profissional; a construção da identidade docente; os saberes docentes; as práticas docentes e o trabalho docente.

Para tanto, foram criadas 2 categorias e subcategorias, baseadas nas trajetórias vivenciadas pelos professores no tocante a sua profissão. A FIGURA 6, a seguir, reapresenta as 2 categorias de análise já citadas no capítulo 2, bem como as subcategorias, para deixar claro que as análises seguintes foram pautadas por elas.

FIGURA 6 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: Organizado pela autora, 2021.

7.1 TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO – ESCOLAR E ACADÊMICA

As análises aqui apresentadas partem do princípio de que, por meio da socialização estabelecida na relação com o outro e no ambiente de inserção, ocorre a apropriação de valores, condutas, disposições, o que caracteriza cada agente dentro do seu grupo social, produzindo o *habitus*. Assim, cada um se constitui um ser social por meio das trajetórias de vida pessoal e profissional, identificadas nas vias biográficas e relacionais como socialização primária e secundária.

O *habitus*, resultado de um conjunto de condicionamentos, tende a reproduzir a lógica desses mesmos condicionamentos, assim, a socialização primária é determinante para a construção do *habitus*, disposições que são permanentes e limitadas pelas próprias condições históricas e sociais onde são constituídas, e as experiências vividas nas primeiras socializações tendem a ser mais marcantes e duráveis.

Nesse processo, a socialização primária é determinante, na medida em que esta ocorre numa fase da vida em que as experiências tendem a ser mais marcantes e duráveis, quando acontece o primeiro contato social do indivíduo. A partir desse processo, ocorre a socialização secundária, a interiorização de submundos, em que a escola é a principal fonte. Os elementos que não foram apresentados pela família começam a ser desvendados na socialização secundária, sendo necessários para que o indivíduo comece a ter consciência do mundo social em que vive (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Assim, a família e a escola, consideradas como redes interdependentes, responsáveis pelas socializações primária e secundária, são instituições fundamentais na formação do *habitus* de um indivíduo.

Na análise do *habitus* de origem, verificou-se que os professores entrevistados pertencem originalmente às classes populares, com exceção da professora Vera, que pertencia a uma família com condições financeiras melhores. Os professores conseguiram obter uma grande longevidade escolar, conforme relataram nas entrevistas, destacando vários aspectos comuns em suas histórias de vida e de estudos que lhes permitiram alcançar tal êxito. O próximo tópico será destinado a análise desses aspectos.

7.1.1 Aspectos da socialização vivenciadas na escolarização básica – elementos constituintes do *habitus*

Ao analisar as relações dos professores com o contexto educacional, verificou-se que o *habitus* primário foi o elemento essencial para a aceitação e definição das escolhas e do sucesso na trajetória escolar.

O *habitus* primário, transmitido pela família e reforçado posteriormente pela educação escolar e em outros contextos sociais, dará origem ao *habitus* secundário, sem substituí-lo totalmente, mas reforçando e reproduzindo as condições sociais, o que resulta em novas estruturas objetivas duráveis. As atitudes dos pais, em relação à escola, ajudam a definir as atitudes dos filhos, que já possuem e reproduzem o conjunto das expectativas e escolhas acadêmicas no futuro (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Ficou evidente, nessa pesquisa, que as famílias dos professores investiram em estratégias para que ocorresse o sucesso e a longevidade escolar dos filhos, a partir de sacrifícios por parte dos pais e de incentivos morais por eles repassados. Todavia, evidenciou-se o grande esforço pessoal dos professores, enquanto alunos na escolarização básica, todos destacaram em suas falas que, além de gostarem de estudar, se dedicavam a ser bons alunos, evidenciando a sintonia entre o esforço dos pais e esforço dos filhos:

[...] eu sempre fui um bom aluno, gostava de estudar, gostava de ser o primeiro da classe, sempre disputava com uma amiga de sala o primeiro lugar[...] (Charles).

Sempre fui boa aluna [...] a base que eu tive no fundamental foi muito boa. (Marie).

[...] eu gostava de aprender, mas o ritual de estudo eu não gostava muito [...] (Gregor).

Gostava de estudar sim, gostava das professoras, eu gostava dos colegas também, eu sempre fui muito tímida, era daquelas alunas que me sentava na frente. (Rosalind).

[...] era uma aluna que fazia todas as atividades [...] Eu sempre gostei de ciências [...](Vera).

Considera-se, também, de acordo com o referencial teórico discutido no quarto capítulo (Dubar, Berger e Luckman, Marcelo Garcia e Tardif), que a trajetória escolar e a socialização ocorrida na família constituem uma fonte pré-profissional de

saberes. A socialização é um processo que se estende por toda a vida e se constitui por rupturas e continuidades, sendo assim, muito do que os professores participantes desta pesquisa revelaram sobre a profissão docente são continuidades das práticas de seus professores, inclusive desde o ensino fundamaneetal I.

Os professores, com exceção de Vera, caracterizaram as boas lembranças da época da escolarização básica, demonstrando os aspectos de socialização no ambiente escolar, que podem ajudar a entender a suas carreiras como docentes. Demonstraram a influência de alguns professores durante as trajetórias escolares e evidenciaram a condição do professor saber ou não ensinar, como destacam as seguintes falas:

*[...] guardo no coração um professor, era o único da época, de matemática que era muito bom, explicava muito bem, dava ponto extra para quem gabaritasse a prova, e eu sempre gabaritei, então só tinha nota 100 com ele. E uma professora de ciências da 6ª série que era muito simpática, levava a gente **para fazer aula no jardim da escola, até o canto dos pássaros ensinava a gente a estudar, lembro que ela fazia aula com frutas, acho que foi aí que eu comecei a gostar de biologia.** (Charles).*

*[...] uma professora de ciências, mas ela era muito brava, eu só lembro da **aula prática que ela fez sobre a flor, isso me encantou.** Ah! Eu tinha um professor de história também, que até me deu vontade de fazer história na faculdade, que ele era muito bom, tanto que no meu primeiro vestibular fiz para história, e depois que eu fui fazer para biologia. (Marie).*

*[...] tive uma professora de língua portuguesa [...] era muito boa professora, **ela tinha ideias muito diferentes, ela fazia concurso de redação,** eu adorava participar, eu sempre gostei de escrever [...]. (Gregor).*

*Tem uma professora que eu lembro sempre, que era professora de química do Victor do Amaral, **ela fazia muita contextualização na aula dela, com relação ao tempo, ao clima, às reações químicas, então era muito interessante as aulas dela,** eu lembro dela até hoje [...]. (Rosalind).*

Alguns depoimentos retratam a importância do processo de socialização ao evidenciarem as marcas deixadas pelas experiências ruins vividas com professores autoritários ou que não conseguiam ensinar bem, destacando, também, as regras rígidas e os castigos da época:

[...] mas a que eu mais lembro, nem falo de má recordação, ela era muito rígida, na época a gente levava uns cascudos e beliscões, e essa era uma professora que fazia isso, ainda mais se a gente aprontava, e a gente aprontava muito né, risos. A gente fugia da escola rural para ir na horta da escola, porque tinha um pé de maçã lá, a gente ia comer maçã [...] que eu odiava era arte, porque na época ensinavam até a costurar. (Charles).

Eram bem rígidas sim, era obrigatório o uso do uniforme, Deus me livre ir sem uniforme! E olha que era assim também até no magistério, se fosse sem uniforme, tirava roupa que eu tinha que colocar uniforme que tinha na escola, então tinha que estar sempre de uniforme. E as regras de disciplina também eram muito rígidas, não podíamos entrar em conflito com os professores, na verdade tínhamos medo da direção. (Marie).

[...] tinha uma professora de história no que seria a minha quinta série, ela escrevia muito mal, e eu na quinta série sabia que ela tinha erros de português, então eu corrigia erros de português dela, uma professora de oitava série de matemática que me deu zero numa prova porque eu coloquei só os resultados e ela me acusou de estar colando, e eu questionei, é lógico que eu ia questionar, eu nunca tirei zero numa prova na vida [...]. (Gregor).

Eu lembro da professora de genética, veja bem que coisa da vida né, mas genética no ensino médio para mim era bem difícil, já era difícil para eu entender e a professora explicava muito mal, ninguém entendia nada eu achava bem difícil, aí só de raiva eu fui fazer biologia e aprender a ensinar melhor [...]. (Rosalind).

A trajetória escolar teve forte impacto na construção da carreira docente dos entrevistados. As experiências boas ou ruins, os saberes, os conhecimentos e as percepções em relação ao modo de ser professor foram incorporados em processos formativos, constituindo-se em um *habitus*, que, segundo Bourdieu (2004), é a mediação entre a estrutura e a prática, que se constitui numa matriz de percepções e informações e que servirão de orientação para as futuras ações. O relato de Gregor, sobre os momentos de explicação para os colegas que não entendiam as aulas de matemática, revela um *habitus* relativo à docência:

[...] quando eu olho para trás vejo eu já era um professor quando eu cursava o ensino médio, porque eu falei que eu ia muito bem em matemática e sempre em alguns casos tinham professores que não eram muito bons ou era muito rígido né, e por isso os alunos por medo não recorriam ao professor, recorriam a mim. Quando o professor perguntava se todos tinham entendido, eles balançavam a cabeça que sim para não passar vergonha, mas, na verdade, não tinham entendido e me procuravam para auxiliá-los nos exercícios, muitas vezes eu fazia revisões com a turma, nas aulas vagas sempre fazia revisões e ensinava os exercícios de matemática para os colegas, eram 10, 15 alunos, eu e um giz, risos [...] explicando as fórmulas, os cálculos e tal. (Gregor).

Pode-se perceber também, nos relatos do professor Gregor, que a socialização durante a sua trajetória escolar no início foi difícil, revelando os significados impostos e necessários para se tornar aceito (ou não) por um determinado grupo, nesse caso os colegas do ambiente escolar:

O que eu lembro muito era que sofria de bullying porque eu era baixinho e CDF, enfim, o que eu lidava diariamente era problema de indisciplina dos

outros comigo. Tinha épocas que eu não queria ir pra escola em função do ambiente né, não de aprender porque isso para mim era fácil, o problema era literalmente lidar com os colegas, essa era a parte ruim me socializar com os colegas, aí a partir do momento que eu pude participar mais com eles, como jogar futebol com eles, quando eu pude socializar mais nesse ponto com eles então acabou melhorando um pouco a convivência na escola. (Gregor).

É evidente que a escola é o ambiente favorável para o aprendizado de uma sociabilidade diversificada, pois permite a interação com o outro e com o conhecimento. O processo de assimilação e socialização não é fixo, ele é (re)construído ao longo da vida e nos diferentes contextos nos quais o ser social está inserido. E, nesse processo, o *habitus*, resultado de toda história individual, gera as respostas para estas exigências do campo, reconhecendo as regras do jogo deste campo, impondo que o agente participe de um jogo que lhe impõe sacrifícios e gera o cálculo estratégico, que nem sempre são conscientes (BOURDIEU, 2009).

Aspectos relacionados às experiências vivenciadas durante o percurso escolar também foram explorados. Acerca disso, Furlan (2011) destaca que a diversidade de questões resgatadas pelos professores, desde as boas experiências vividas na escola até as experiências ruins, reflete em aprendizados sobre a profissão, que são incorporados na socialização primária e trazidos para o exercício da profissão.

Os aspectos pessoais, provenientes da socialização primária e secundária (família, escola, igreja, grupos de adolescentes e jovens etc.) e os aspectos profissionais (o trabalho docente e administrativo), vivenciados e incorporados de diferentes maneiras pelos agentes, em tempos e espaços diversificados, se constituem num processo contínuo de formação pessoal e profissional dos professores.

Assim, ao analisar os relatos de vida, dos processos iniciais de socialização de cada entrevistado, compreende-se que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na profissão docente, influenciada pelas experiências familiares, escolares e sociais vivenciadas em diferentes momentos da infância e adolescência. Essas experiências, os valores interiorizados e o aprendizado da trajetória escolar dos entrevistados, em outras palavras, os mecanismos utilizados para organizar os significados impostos e necessários para que se constituíssem membros efetivos da sociedade, foram importantes aspectos para a escolha da profissão docente.

A seguir analisa-se os elementos que contribuem para a compreensão dos processos de socialização secundária, mais especificamente os aspectos da formação inicial e suas interferências na construção do *habitus* docente do grupo de professores pesquisados.

7.1.2 Aspectos da formação docente: espaços, escolhas, experiências e significados

O início da formação docente ocorre desde o ingresso na educação básica, enquanto estudante, e se estende por todo o período escolar. Vai se materializando na convivência com colegas e professores, estrutura-se na formação acadêmica e se solidifica na prática profissional, em processos socializadores contínuos.

Todos os professores cursaram Ciências Biológicas, sendo que três deles – Charles, Rosalind e Gregor – estudaram em grandes Instituições de Ensino Superior, sendo duas universidades públicas (Charles e Rosalind). Marie e Vera cursaram na mesma faculdade em épocas diferentes. A escolha pelo curso se deu por este ser bem-conceituado no MEC e pela identificação com a área do conhecimento. Apenas Charles e Marie citaram os cursos de pós-graduação que realizaram, Charles tem especialização em Educação Ambiental e Marie tem Mestrado e doutorado em Entomologia³⁸, os dois realizados na UFPR.

A docência é, sem dúvidas, a profissão na qual os futuros profissionais são expostos ao período mais prologando de socialização prévia, que vem desde a escolarização básica. Para Marcelo Garcia (2010), os professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre a educação desde as observações do período em que foram alunos. Alguns padrões mentais se perpetuam e outros vão se transformando no decorrer do curso de licenciatura. Nessa transformação e na construção de novos padrões, algumas disciplinas acadêmicas são fundamentais.

Nas entrevistas, ficou claro a importância das disciplinas didáticas pedagógicas na formação acadêmica, estas foram citadas por 4 entrevistados, sendo consideradas como preparação para o exercício da docência, conforme os trechos abaixo:

³⁸ Entomologia é um ramo da zoologia que pesquisa a Taxonomia e Sistemática de insetos. Além dos insetos, a entomologia estuda a relação desses animais com os seres humanos, os outros organismos e o meio ambiente (disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgento/pb/>, acesso em: 15 nov. 2021).

As de didática ajudaram, não eram aquelas coisas, porque o curso era novo, mas teve psicologia da educação que eu gostei bastante, e as matérias teóricas de biologia, nos ensinam todo o conteúdo [...]. (Charles).

Isso lá no magistério [...] todas as metodologias, metodologia de ciências, português, matemática, de todas as disciplinas, e didática também que me ajudaram muito [...]. (Marie).

Quando eu fiz as disciplinas de licenciatura [...] a gente aprende muito principalmente no estágio supervisionado, cai direto na realidade das escolas. (Rosalind).

As disciplinas da parte de ensino praticamente todas, prática de ensino por exemplo. Prática de ensino, eu assim, eu tive professores muito bons, nossa eles ensinavam muito o dia a dia em sala de aula, era incrível assim, eles ensinavam a gente a montar cartaz por incrível que pareça, e eles ensinavam a gente a dar aula mesmo, então eles te passavam um tema e a gente dava aula sobre isso, a gente ia lá apresentava, eles elogiavam, eles criticavam, então muita coisa da realidade foi durante as aulas [...]. (Vera).

As reflexões desses professores retratam que a integração entre os métodos e as teorias, que guiam o currículo das disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, são essenciais para se desnaturalizar a dicotomia existente entre teoria e prática pedagógica, que persiste na formação do futuro professor. O ensino de Ciências e Biologia se depara com um conjunto enorme de conhecimentos oriundos da Biologia, Química, Física, Geociências, Matemática, entre outras. É nesse contexto que as disciplinas pedagógicas de Ensino de Ciências e Biologia se destacaram nas falas dos entrevistados, momentos da formação inicial em que os alunos desenvolvem as atividades didáticas que posteriormente aplicam nas salas de aulas das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O interesse pela docência ocorreu na formação inicial, com peso nas disciplinas pedagógicas que foram avaliadas como importantes para a sua formação docente. A este respeito, Bourdieu (2004, p.130) defende que as nossas escolhas não são racionais como pensamos, mas são produzidas a partir das histórias individuais e coletivas de cada agente. “Os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]”.

Os efeitos das experiências docentes ocorridas no curso de formação inicial levaram a transferências para futuras aprendizagens, das práticas cotidianas na sala de aula à realidade das escolas, estas foram consideradas importantes experiências para a formação desses professores. Segundo Marcelo Garcia (2010), para se avaliar

a qualidade das experiências, deve-se considerar dois aspectos, um imediato, se a experiência foi ou não agradável, e o outro aspecto é o efeito que essa experiência terá em experiências posteriores, assim, o autor destaca o reconhecimento implícito do valor das experiências na formação inicial de professores.

Refletir sobre as relações entre conhecimento e prática na formação dos professores é refletir sobre a transposição do conhecimento formal às situações práticas. Para Marcelo Garcia (2010), o conhecimento na prática é que identifica a profissão docente, é um conhecimento específico do contexto e se expressa junto com a ação, é moral, emocional e próprio do professor, é um conhecimento prático, que se revela de forma metafórica e narrativa, por meio de histórias.

Os trechos das entrevistas demonstram que, na formação inicial, foram adquiridos diversos conhecimentos, dentre eles o destaque para os conhecimentos e as aprendizagens na prática, que os entrevistados relataram ser importantes até hoje na profissão docente, conforme destacado nos trechos a seguir:

Foi cada vez mais amar o meio ambiente e ver que estamos destruindo a nossa própria vida, destruindo o meio ambiente. A partir do curso mudei a minha visão de mundo, mesmo não trabalhando com a pesquisa que eu queria hoje eu sei que posso fazer a diferença, nem que seja um pouquinho, então essa lição de passar esse ensinamento eu aprendi no curso. (Charles).

[...] trabalhei em laboratório, trabalhei no zoológico, depois fiz estágio de nove anos na Embrapa, então isso é a base da graduação, e claro muito da base do magistério. (Marie).

[...] eu digo que foi um ensinamento indireto, uma professora que me deu aula em 2007 [...] digo qual é o ensinamento que ela me deu naquele ano ela queria dizer para mim, o quanto que você quer isso? Você quer isso de verdade? Se você quer de verdade, você vai conseguir, você vai dar conta de tudo e não vai importar o cansaço, não vai importar a correria, de alguma forma você vai conseguir, entende? Isso aconteceu no segundo ano do meu curso e eu absorvi isso e carrego até hoje para a vida e também na profissão de professor e como orientador de jovens, alunos ... então de tudo que eu aprendi na faculdade esse ensinamento dessa professora foi o maior e mais importante e o que eu guardo até hoje. (Gregor).

Foi muito difícil porque era integral, mas foi muito boa, pois como fiz na federal, os professores na maioria são ótimos, a gente tem muita aula prática, isso no bacharel, aí fiz licenciatura a noite e gostei mais ainda, foi aí que resolvi que não seria pesquisadora e seria professora. (Rosalind).

A fase de formação durante o estágio supervisionado caracteriza-se como um período fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, é o início da prática docente, e uma fase marcante de experiências e aprendizados, pois é o único período do desenvolvimento profissional em que está institucionalmente

acompanhado e orientado por um professor supervisor, o que gera uma perspectiva de maior confiança com respeito à profissão docente.

Todas essas experiências vividas na formação inicial, as experiências pessoais dos agentes e o trânsito por diferentes campos sociais são instâncias de socialização que serviram de base para a constituição do *habitus* dos entrevistados. Segundo Bourdieu (1984), são as diversidades de situações vividas que vão constituindo o *habitus* dos agentes, nesse caso as experiências da formação inicial se constituem como um conjunto de disposições subjetivas capazes de estruturar as representações dos professores e definir as suas trajetórias pelo campo da educação.

A formação inicial pode ser considerada, então, como uma importante etapa da socialização profissional, reconhecendo que o conhecimento é um dos valores essenciais da sociedade, o agente situa-se socialmente de acordo com o seu nível de formação e envolvimento no campo. Assim, a socialização profissional dos professores PSS vivenciada no curso de formação, nas universidades e faculdades, com seus estágios, cursos e projetos, disciplinas pedagógicas, colegas e professores, possibilitou que adquirissem o conhecimento teórico e prático sobre a profissão docente, desse modo, esses momentos socializadores contribuíram para a constituição do *habitus* docente dos professores em questão.

Segundo Setton (2002), o processo de socialização possibilita a integração de novas informações às noções já adquiridas anteriormente, o que leva à construção e reconstrução dos agentes e das realidades sociais sob a forma de *habitus*.

De acordo com Marcelo Garcia (1999), na socialização profissional, os docentes, ao longo dos anos, adquirem um conjunto de ideias, conceitos e critérios. Esse processo inicia-se ainda como aluno na formação acadêmica, fundamentados na reflexão e avaliação do próprio curso de licenciatura, resultando em mudanças de atitudes e percepções dos futuros professores. Marcelo Gracia (1999, p. 28) defende a necessidade de uma articulação, integrando, na formação de professores, os conteúdos propriamente acadêmicos e a formação pedagógica dos professores, denominado de “Conhecimento didático do conteúdo”, conhecimento este importante fator estruturador do pensamento pedagógico, do *habitus* do futuro professor.

Outro fator importante durante o desenvolvimento profissional de professores é a formação continuada, realizada mediante cursos ou discussões com estudiosos, equipes de formação e colegas professores. Tardif e Lessard (2011) enfatizam que o

trabalho do professor é, necessariamente, de interações humanas, trabalho desenvolvido sobre, para e com pessoas.

Desse modo, o desenvolvimento profissional de professores ocorre de forma contínua no ambiente escolar, local onde existe um grupo de agentes que se desenvolvem porque há teias de relações entre aqueles que participam desse processo formador. Marcelo Garcia (1999) defende que a formação de professores implica aprendizagem em grupo, com seus pares e com discussão de experiências profissionais.

Apesar disso, nas entrevistas, ficou claro que a vulnerabilidade no desenvolvimento profissional de professores temporários da SEED/PR são os cursos de formação continuada realizadas por esta secretaria estadual de educação. Na maioria da opinião dos professores entrevistados, a repulsa pelos cursos oferecidos pela SEED/PR se dá pela falta de qualidade e de articulação desses cursos e eventos com o cotidiano escolar e, principalmente, pela não valorização de professores com contrato temporário, como observa-se nos trechos das entrevistas:

Não participo. Não sou valorizado financeiramente com esses cursos, e são horríveis, mal organizados, planejados, enfim, é só perder tempo [...]. (Charles).

Não participo porque para mim [...] eles não valorizam esta formação, meu salário é igual a professor PSS que só tem a graduação, e aí o que é que eu entendo que esses cursos de formação continuada são repetitivos, são coisas que a gente não vai usar de jeito nenhum na sala de aula. (Marie).

[...] eu considero extremamente fraco, numa nota de um a 10, dou um, porque são cursos ruins, sempre debater, assim sem buscar efetivamente soluções para os problemas [...]. (Gregor).

[...] ainda não consegui fazer nenhum curso de formação continuada, na semana pedagógica, depende, vou falar bem a verdade, acho tudo uma enrolação, nem devia chamar semana pedagógica, porque ela pedagógica não tem nada [...].

[...] outra desvantagem para nós que somos PSS é o fato de não ter crescimento na carreira, então não vejo incentivo em fazer esses cursos da SEED. (Rosalind).

Eu não consigo participar dos cursos, porque eu tenho um padrão na prefeitura e os horários dificultam isso [...]. (Vera).

Essas colocações contradizem o exposto pela SEED/PR, quando ressalta que a valorização dos profissionais da Educação é um dos princípios básicos para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, estabelecidos pela

Lei nº 18492, de 24 de junho de 2015. O Plano Estadual de Educação (PEE-PR)³⁹, com vigência de dez anos a contar da data de publicação, em seu Art. 2º, descreve, entre as diretrizes do PEE-PR, parágrafo IX – a valorização dos profissionais da educação. Segundo a SEED/PR, para que isso se efetive, são desencadeadas inúmeras ações, entre as quais, as ofertas de eventos de formação continuada aos profissionais da educação.

Observa-se, nas falas dos entrevistados, um sentimento de desvalorização profissional, o que desencadeia o desinteresse por cursos de formação continuada e de participação em momentos de discussão e reflexão com seus pares. Segundo Bourdieu (2013b), é no espaço escolar que são reproduzidas as condições sociais dos indivíduos, como as desigualdades, os privilégios e as injustiças, resultantes do capital simbólico, ou seja, do conjunto de padrões de reconhecimento social, o prestígio, a honra, estilo de vida, que atuam como lógica de pertencimento e exclusão. Verifica-se, portanto, que a desvalorização profissional destes docentes expõe diferenças de capital e gera uma violência desconhecida refutada denominada por Bourdieu (2013b) como uma violência simbólica.

O *habitus* caracteriza-se como produto da socialização e se torna presente no processo de interiorização, que determina a percepção do agente e a reflexão sobre si mesmo tendo como base as relações sociais. Ele representa o conjunto de disposições adquiridas por um indivíduo a partir do grupo social em que está inserido, ou seja, o agente se constitui como indivíduo em virtude das condições e da realidade do grupo social em que vive.

Dessa maneira, o *habitus* é um conjunto de disposições adquiridas durante a trajetória social, atravessado por questões pessoais e profissionais, em que a cultura tem um papel importante na constituição da identidade de cada agente, e, nesse caso estudado, na identidade docente.

7.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A trajetória profissional dos professores do ensino básico é um processo que decorre da via biográfica e relacional. Essa trajetória é marcada por interesses

³⁹ Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&indice=1&totalRegistros=1&dt=9.11.2019.9.28.22.840>. Acesso em: 27 nov. 2021.

perspectivas positivas, de crescimento da carreira, ou negativas, levando ao desânimo e à busca por outros interesses profissionais. Esses interesses se entrelaçam e, no processo de significação pelo agente e legitimação pelos outros, vão ocorrendo negociações, que contribuem para a construção da identidade profissional.

7.2.1 Construção da identidade docente

A identidade docente vai sendo construída ao longo do desenvolvimento profissional e em diferentes instâncias socializadoras (curso de formação, projetos, estágios, escolas, regras, normas e indivíduos pertencentes ao campo da educação), sendo constituída pela identidade pessoal e profissional e em equilíbrio entre essas duas características. Assim, cada agente, com sua história única e singular, vai se constituindo a partir das diferentes vivências dentro do espaço social a que pertence, porém a sua particularidade se desenvolve pelo fato de pertencer a um grupo, e suas ações são reflexo desse convívio social. O sentido social do que é ser professor tem um peso importante na construção da identidade docente.

Para analisar a construção da identidade docente, procurou-se explorar diversos caminhos percorridos pelos professores: participação em estágios/eventos/projetos; o início da carreira docente; influências de professores considerados modelos para a docência; as crenças, argumentações e concepções sobre a docência; e momentos de discriminação/preconceitos por ser um professor temporário/PSS.

Os momentos vivenciados pelo grupo de professores entrevistados em estágios obrigatórios ou remunerados contribuiu para a construção da identidade docente, ainda no curso de formação inicial os professores começaram a desenvolver pensamentos e ações docentes nos ambientes formais, como observa-se nas seguintes colocações:

[...] eu gostava muito de meio ambiente e estava trabalhando com estágio no IAP, tinha cansado de trabalhar com a destruição das matas, fui para outro ramo, agora queria defender as árvores que eram destruídas na nossa região. (Charles).

[...] porque fazendo estágio acho que aprendemos muito mais do que nas aulas, principalmente aquelas que os professores fazem muito fazer muito teóricas, e claro que os meus estágios me ajudam a dar aulas [...]. (Marie).

[...] fui fazer estágio supervisionado, foi aí que eu me vi na frente de uma turma de alunos e senti como é ser professor, e daí já era, [...] bateu o coração, eu gostei e estamos aqui [...]. (Gregor).

[...] fiz a minha monografia pela iniciação científica, e daí quando eu terminei eu não quis ir para o mestrado, eu quis fazer licenciatura, [...] aí comecei licenciatura, e quando fiz os estágios supervisionados adorei e não voltei mais, [...] me identifiquei mais dando aula [...]. (Rosalind).

A identidade docente na formação inicial, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 11), vai se configurando de forma gradual e pouco reflexiva, por meio do que ele denomina de “aprendizagem informal”, que são os modelos com os quais os futuros professores se identificam aos poucos, e, nessa construção, os aspectos emocionais influenciam mais do que os racionais.

Os professores demonstraram que as suas ações e comportamentos são provenientes das práticas desenvolvidas durante a formação inicial, e que, enquanto desenvolviam-se nessas práticas, se identificaram com o grupo profissional docente. Assim, as práticas de agentes sociais, que pertencem a uma mesma profissão, possuem semelhanças entre si que atendem às exigências de seu *ethos*, resultando no *habitus* que se observa nesses agentes. Conforme afirma Bourdieu: “É o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que [...] tende a produzir práticas, e por esta via, carreiras, objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2004c, p. 201-202).

A identidade docente se constrói ao longo da trajetória vivida pelo professor, inicia-se na escolarização básica, mas vai se consolidando ao longo da formação inicial e no trabalho diário como docente. O início de carreira, entendido como o período de inserção profissional, representa uma fase importante da carreira docente, de aquisição de conhecimentos específicos e competência profissional.

O início da carreira é permeado por questões que podem ser motivadoras e satisfatórias ou, ao contrário, desmotivadoras e insatisfatórias, especialmente no que se refere à prática pedagógica do professor recém-formado e nas relações com alunos e gestão.

Pode-se observar, nos relatos de Charles e Marie, que o início da carreira aconteceu despropositadamente. Os dois professores enunciaram que, à princípio, pretendiam seguir a profissão de Biólogos, mas que, por motivos econômicos, acabaram por iniciar a carreira docente, e, como esta foi permeada por questões satisfatórias, os dois resolveram seguir na carreira, conforme os excertos a seguir:

[...] quando eu fui fazer biologia queria trabalhar nos órgãos de meio ambiente, mas não deu, e eu comecei a dar aulas num colégio particular, comecei a gostar bastante, aí fiz especialização de educação ambiental e acabei ficando na educação e estou até hoje. (Charles).

[...] eu fiz Magistério e fui dar aula na Educação Infantil [...] chegava acabada em casa, [...] gente isso não é vida [...] e fui fazer Biologia. Trabalhei por muito tempo na área de pesquisa, aí eu tive a minha filha, foi na época que estava fazendo doutorado, [...] para não ficar 40 horas longe da minha filha, [...] quer saber eu vou dar aula, é uma coisa que eu sei fazer, que eu gosto [...]. (Marie).

Nos trechos abaixo, pode-se perceber também algumas considerações relacionadas a questões específicas de sala de aula, como o domínio de conteúdo e o relacionamento com os alunos. As vivências relatadas, embora advenham de professores novatos, auxiliaram Gregor e Rosalind a perceberem quais saberes eram fundamentais para a sobrevivência e o sucesso na docência:

No começo da carreira eu pensava assim, se eu tiver 5 turmas do mesmo ano como eu vou dar 5 aulas iguais? Como que vai ser isso, eu pensava lá no começo, cara, eu não vou conseguir, isso vai ser muito difícil. Só que daí quando eu entendi que as turmas nunca serão iguais eu relaxei, né, que entendi que sempre vai existir uma base, mas que vai ter muita influência do ambiente, do aluno, do retorno né, então eu percebi que nunca seria igual nenhuma aula, por mais que eu tentasse nunca sairiam iguais, aí eu relaxei nesse ponto, né, que eu achava que seria minha maior dificuldade. (Gregor).

[...] uma vantagem ser PSS é que, como estou no começo de carreira, vou conhecendo várias escolas, acho que isso até serve de experiência, são culturas diferentes, a gente vai aprendendo como trabalhar com clientelas diferentes. (Rosalind).

A professora Vera apresentou uma questão desmotivadora e insatisfatória vivenciada no início da carreira, apontando um sentimento de repulsa com a docência, especialmente no seu primeiro contrato de trabalho temporário com a SEED/PR:

[...] não foi bom, peguei umas escolas com problemas de disciplinas, não tive orientação da equipe pedagógica, me mandaram pra sala e tive que me virar com os alunos, não gostei e parei e só retornei em 2017. (Vera).

As questões apresentadas e aqui relacionadas ao início da carreira docente indicam pistas da socialização vivenciada nos primeiros momentos de trabalho docente, complementando as colocações de Marcelo Garcia (1999) sobre os elementos sociais e culturais que envolvem o processo de iniciação da carreira, ou seja, o processo de socialização dos professores em início de carreira.

Outro fator importante no processo de socialização profissional, descrito pelo grupo de professores, foram as vivências com professores considerados por eles um exemplo a ser seguido na carreira docente. Essas colocações demonstram que os colegas e todas as características institucionais desempenham importante papel no processo de socialização dos professores, e que certas propriedades da organização da escola têm implicações diretas na constituição da prática do professor (GORE; ZEICHNER, 1990).

As atitudes, as práticas pedagógicas, a organização, os procedimentos burocráticos e as formas de relacionamento com alunos foram citadas como influências socializadoras advindas de professores mais experientes e considerados importantes no processo de integração do grupo de professores PSS na carreira docente. Os trechos abaixo descrevem as influências de professores considerados modelos para a docência:

[...] uma professora de português da época que eu comecei a dar aulas no estado, eu era muito crítico com as coisas da escola, pois trabalhava numa escola particular de freiras que nos cobravam muito, então quando fui para o estado achei aquilo tudo uma loucura, terra de ninguém e sofria muito com aquilo, essa professora era uma senhora já, e me dizia para não levar os problemas da escola para casa, e que nunca iria mudar, pois as gestões vão e vem e continua sempre a mesma coisa, hoje quando lembro até digo, só piorou! Mas ela era muito tranquila e me ensinou a levar a vida de professor mais tranquilo também. (Charles).

Tem um professor de matemática, que é uma verdadeira inspiração, pela organização que ele tem, ele é muito organizado, eu sou muito desorganizada [...] Outros professores me inspiram por proporcionar aos alunos aulas dinâmicas, com práticas, principalmente os da minha área, mesmo não tendo laboratório nas escolas, se eles fazem milagre, fazem aula prática nem que seja num pátio minúsculo. Eles dão um jeito de fazer alguma coisa diferente, então muitos professores das escolas fazem coisas diferentes que valem a pena destacar e vale a pena a gente usar como modelo [...]. (Marie).

[...] o modelo de conduta né, a professora X que trabalha na prefeitura, já se aposentou nos dois padrões, eu trabalhei com ela na escola Ela me ensinou muito [...]. Eu consegui absorver várias coisas, pois acompanhava todas as aulas dela, digo coisas não necessariamente da prática de dar aula, pois ela era mais tradicionalista do que eu, só que aprendi muito sobre conduta, da excelência, do primor pela perfeição, então isso eu absorvi dela. São aprendizados que eu levo até hoje na minha prática docente. (Gregor).

[...] conheci uma professora de Português no ano passado, ela sempre me ajudou e orientou principalmente nas coisas burocráticas da SEED, como as chamadas, os conselhos de classe, que eu não sabia nada, então quero ser como ela, dividir o que eu sei com os meus colegas, principalmente os que estão no início da carreira, sempre ficamos perdidos. (Rosalind).

[...] o professor Denilton, ele me marcou demais, ele contava realidade, ele falou que chegou a dar aula na Serra do Mar, numa escola que era totalmente

precária de tudo, e ele falou que tinham que sair no sol para se esquentar, sabe ele contando todas essas coisas hoje na realidade de sala eu percebo, ou relembro as coisas que ele falava, foi bacana ter aula com alguém que teve vivência em sala de aula da educação básica [...].

[...] professor de Ciências aqui da escola, ele é muito extrovertido, ele é muito brincalhão, ele consegue puxar os alunos para atenção dele, eu acho isso muito bacana, tem outra professora aqui a Carol que sempre quer fazer atividade diferentes, lúdicas com eles e eu acho isso bacana, a professora Z que trabalha comigo também que é extremamente organizada, o caderno dela e eu acho isso muito legal, eu sei que não há necessidade mas eu acho muito legal isso do magistério de ter o caderno bonitinho, organizado [...].

[...] teve outra professora W que trabalhava comigo em outra escola, ela era muito descolada, então eu vejo que as vezes eu tô muito preocupada com planejamento com tudo e ela estava, nossa, totalmente descolada de bem com a vida, não se preocupava com nada, nem com substituição, então eu também busco ela como uma inspiração de as vezes realmente eu me desligar um pouco, enfim pra gente também não ficar tão presa né, somente no conteúdo, então eu vou tendo várias pessoas, um pouquinho de cada um como exemplo de profissional que eu quero me tornar ao longo da minha carreira. (Vera).

A identidade docente é um processo de construção social de um agente historicamente situado num campo específico, nesse caso, o campo educacional. Essa identidade vai se constituindo com base na significação social da profissão. Assim, foi possível perceber, em trechos das entrevistas dos professores Charles e Rosalind, que, durante suas trajetórias profissionais, eles foram constituindo suas identidades docentes a partir de crenças e sistemas de ações que sustentam as suas práticas e suas concepções:

Aprendi a organizar o tempo, a não ser afobado, tudo vai dar certo, a maioria vai passar, é esse o sistema. Tudo que eu fui aprendendo fui aos poucos melhorando, então tudo vale, tudo no final se torna certo.

[...] tinha o sonho de proteger a mata das Araucárias que eu mesmo ajudei a derrubar, mas como não foi possível, acho que até por obra de Deus, pois hoje eu faço esse trabalho de formiguinha do meio ambiente da preservação junto com os alunos, acredito que eles com a educação voltada para a conscientização nos salvarão no futuro [...]. (Charles).

[...] por mais que eu ainda esteja no início da minha carreira, vejo que estou conseguindo dar conta das minhas aulas, de maneira que leve ao aprendizado dos alunos, claro que as vezes a gente quer fazer coisas diferentes com os alunos, como por exemplo aulas de campo [...] mas como uma boa pequeninha sou rápida no que eu faço, eu até comentou tamanho não é documento [...] com o tempo eu vou conquistando meu espaço, mostro o meu trabalho de professora que gosta de dar aulas, e que está preocupada com os alunos. (Rosalind).

Um fator que se destaca, nos trechos das entrevistas dos professores Marie, Gregor e Vera, é a percepção negativa relacionada ao trabalho temporário por eles desenvolvidos. Essas percepções permitem compreender que a identidade docente é

constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual esses professores se encontram inseridos. A questão do trabalho temporário traz a reflexão do próprio agente, que precisa compreender o que é ser professor e quais práticas constituem o exercício de sua profissão, para depois conseguir assumir um posicionamento frente às suas compreensões e ações. Essas reflexões estão destacadas nas seguintes falas:

É tudo muito complicado na vida de um professor temporário [...] nessa situação precária [...] nossa prática pedagógica é prejudicada com isso, não consigo desenvolver as aulas com qualidade [...] como eu faço para preparar uma aula prática se eu tenho somente uma hora atividade aqui, dá pena dos alunos, ainda mais que aqui estou com um sexto ano, muitos nunca tiveram acesso a esse tipo de aula, mas eu não tenho feito por conta dessa dificuldade por ter somente essa turma aqui no colégio. (Marie).

[...] vou citar o exemplo que aconteceu ano passado, eu cheguei na escola sabendo que tem laboratório de ciências, tinha um laboratório bem legal, bem equipado, eu cheguei falando que iria fazer, que iria levar os alunos pelo 2 vezes por mês, já que eu planejava aulas de laboratório de ciências para oitavo ano na minha escola da prefeitura, eu poderia colocar nas aulas para lá, até porque sempre a procuramos fazer aulas com qualidade, aí, montei um cronograma anual de aula, prevendo já as aulas de laboratório e obviamente passada por direção, por pedagogas [...] vocês viram o tanto de coisa diferente que eu fiz com os alunos, até se incomodavam de tantas vezes que eu tirei os alunos fora de sala para ir ao laboratório fazer atividades diferentes. Eu gosto desse lado de ser esse professor que se preocupa com os alunos no ano seguinte, que vai lecionado de uma forma que o aprendizado seja uma continuidade. (Gregor).

[...] na escola da prefeitura eu sou a professora de Ciências, sou valorizada nas minhas atividades com os alunos, todos os colegas de profissão dividem projetos e ações, já na escola do estado onde eu sou PSS me sinto como um quebra-galho, um tapa-buraco, do tipo, vai lá e faz o que der na sala de aula, os alunos não atrapalhando está bom [...]. (Vera).

Emídio (2014) ressalta a importância de se considerar o espaço escolar como um aspecto relevante para a socialização profissional e confirma que a socialização e a constituição das identidades estão intrinsecamente relacionadas ao sentimento de pertença ao grupo. Em seus estudos, ele concluiu que a socialização do professor no espaço escolar realmente influencia no processo de construção e reconhecimento da identidade profissional.

A identidade docente é um processo de construção social, nele o agente se constitui a partir da significação social da vida pessoal e profissional. Os professores destacam que ser professor PSS determina posições dentro campo educacional, posições que se dão em função do capital simbólico ou, mais especificamente, de não

possuir o capital simbólico de pertencimento ao grupo de professores QPM, o que resulta em posições inferiores aos professores concursados, uma lógica de exclusão.

7.2.2 Construção dos saberes docentes

A construção do *habitus* docente é resultado de uma série de processos de socialização, que contemplam experiências, aprendizados e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida de cada professor. Portanto, é fundamental dar voz aos professores e aos seus saberes, isto é, valorizar os conhecimentos, as competências, o saber-fazer e o saber-ser, que são adquiridos a partir das experiências profissionais e pré-profissionais, em um longo processo de socialização, desde a socialização primária.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) defendem que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e provenientes de quatro fontes: a) saberes da formação profissional; b) saberes das disciplinas; c) saberes curriculares e; d) saberes da experiência. Para os professores, os saberes da experiência possuem um status particular, já que, para eles, se contituem como fundamentos da prática e da competência profissional.

São diversos os saberes adquiridos no processo de socialização vivido pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida e profissional. Considerando essas 4 fontes de aquisição dos saberes descritos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e analisando as formas como elas aparecem em suas ações, é possível delimitar quais são os saberes e como são apreendidos pelos agentes em questão. Esses saberes foram considerados as subcategorias da categoria de análise *Construção dos saberes docentes*.

Ao ingressar no curso de licenciatura, os professores já possuíam um conhecimento ou saberes sobre o que é ser professor por meio das experiências vivenciadas na socialização com diferentes professores durante a formação escolar. Nos trechos das entrevistas, foi possível perceber que esses saberes foram construídos durante as disciplinas didáticas apreendidas durante o curso de licenciatura em Ciências e Biologia, e, para dois professores, além dessas, as disciplinas do curso de bacharelado foram importantes fontes de saberes da formação profissional, a seguir são destacados os trechos das entrevistas onde são evidenciadas essas fontes.

Em relação aos saberes da formação profissional, ficou evidente que, para os professores participantes da pesquisa, os saberes adquiridos durante a formação profissional são importantes para a carreira docente, o que demonstra a contribuição das disciplinas didáticas durante a formação docente. As disciplinas pedagógicas, neste caso, contemplaram a teoria e a prática e auxiliam até hoje, subsidiando a ação dos professores, conforme os relatos a seguir:

As disciplinas de didática ajudaram [...] psicologia da educação [...] e as matérias teóricas de biologia, nos ensinam todo o conteúdo, [...] as disciplinas da especialização de educação ambiental foram importantes [...]. (Charles).

[...] todas as disciplinas das metodologias, metodologia de ciências, português, matemática, de todas as disciplinas, e didática [...] fazendo estágio acho que aprendemos muito mais do que nas aulas, principalmente aquelas que os professores fazem muito teóricas [...] principalmente na área de zoologia, são as aulas que eu acredito, são as melhores que eu dou. (Marie).

Pensando hoje no dia a dia da sala de aula foram várias matérias, claro que existem aquelas que a gente só vai usar se for para pesquisa de campo por exemplo [...].

[...] um ensinamento indireto, uma professora que me deu aula em 2007, ...o ensinamento que ela me deu naquele ano ela queria dizer para mim, o quanto que você quer isso? Você quer isso de verdade? Se você quer de verdade, você vai conseguir, você vai dar conta de tudo e não vai importar o cansaço, não vai importar a correria, de alguma forma você vai conseguir, entende? Isso aconteceu no segundo ano do meu curso e eu absorvi isso e carrego até hoje para a vida, e também na profissão de professor e como orientador de jovens, alunos e tal. (Gregor).

[...] as disciplinas de licenciatura né, a gente aprende muito principalmente no estágio supervisionado, cai direto na realidade das escolas. (Rosalind).

Prática de ensino, eu assim, eu tive professores muito bons, nossa eles ensinavam muito o dia a dia em sala de aula, era incrível assim, eles ensinavam a gente a montar cartaz por incrível que pareça, e eles ensinavam a gente a dar aula mesmo, então eles te passavam um tema e a gente dava aula sobre isso, a gente ia lá apresentava, eles elogiavam, eles criticavam, então muita coisa da realidade foi durante as aulas. [...] Aprendi muito no estágio supervisionado, lá a gente sente como é ser professor. (Vera).

A importância dos saberes da formação foi destacada na pesquisa de Ribeiro (2016), sendo que as disciplinas relacionadas à Licenciatura aparecem como essenciais para a prática docente, principalmente para professores em início de carreira.

Nas entrevistas, aparecem também destaques para a construção do olhar sobre o cotidiano escolar, visto como elemento fundamental para compreender a complexidade da realidade escolar e ter pistas de como enfrentar algumas situações, esta construção foi destacada nos momentos de estágio supervisionado por Marie,

Rosalind e Vera. O estágio, para essas professoras, representou a oportunidade de perceber-se como professora, este relato pode ir ao encontro do que Genovese e Genovese (2012, p. 18) denominam de “giro formativo docente-discente”, segundo os autores, esse é um processo que coloca o licenciado na perspectiva de professor e não mais de aluno, que leva a construção de um professor dentro da realidade da escola.

Assim, o estágio supervisionado pode ser entendido como um processo de incorporação e construção de disposições duradouras e mutáveis, responsáveis pelos pensamentos e ações dos agentes num determinado contexto, ou seja, o *habitus* de cada agente (Bourdieu, 2004c), mais especificamente o *habitus* docente.

De acordo com Tardif (2010), acredita-se que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional são importantes para a compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados e utilizados, em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício da docência.

Nas entrevistas, os professores destacaram os saberes específicos da área da Biologia e os saberes curriculares, que são considerados relevantes para a profissão docente. Na sequência, são apresentados extratos das entrevistas que exemplificam esses saberes identificados nas falas dos professores:

[...] amar o meio ambiente e ver que estamos destruindo a nossa própria vida, destruindo o meio ambiente.

[...] mudei a minha visão de mundo, mesmo não trabalhando com a pesquisa que eu queria hoje eu sei que posso fazer a diferença, nem que seja um pouquinho, então essa lição de passar esse ensinamento [...] (Charles).

[...] genética, até hoje quando eu pego um terceiro ano do ensino médio eu tenho que estudar muito feito uma camela para dar aula... (Marie).

[...] bioestatística, genética, bioquímica, biofísica...a robótica... (Gregor).

[...] as de zoologia, gostava mais, e gosto mais de ensinar até hoje. (Rosalind).

[...] genética é complicado, é difícil até de ensinar [...]. (Vera).

Os saberes disciplinares e curriculares foram mencionados pelos professores PSS nas entrevistas, sejam eles os conhecimentos do ensino de Ciências e Biologia ou os conhecimentos que se apresentam sob a forma de programas escolares (projetos, métodos, aulas diferenciadas) que esses profissionais aplicam com os alunos, conforme destacado nos trechos:

[...] fazer projetos, eu gosto de fazer com educação ambiental, mas são projetos que demandam tempo e dedicação dos estudantes [...]. (Charles).

[...] zoologia [...] as melhores aulas que eu dou [...] [...] aulas dinâmicas, com práticas, principalmente as da minha área, mesmo não tendo laboratório nas escolas. (Marie).

[...] materiais resinados, coisa que eu não faço, então com ele eu tenho uma troca a gente trocou algumas práticas durante o ano e foi bem interessante. [...] viram o tanto de coisa diferente que eu fiz com os alunos, até se incomodavam de tantas vezes que eu tirei os alunos fora de sala para ir ao laboratório fazer atividades diferentes. [...] nessa escola eu não tenho laboratório de ciências, não tenho o mínimo de estrutura para dar aula de ciências, por mais que a gente produza ciência em qualquer lugar a gente depende de material, de estrutura básica e muitas vezes eu apronto coisas lá [...] A maior parte das coisas legais que eu consigo promover tenho que desistir no meio do caminho, como por exemplo a robótica, nessa escola que eu estou à tarde até gostariam de ter esses projetos diferentes, eu até escrevi um projeto para a escola ter [...]. (Gregor).

[...] a gente quer fazer coisas diferentes com os alunos, como por exemplo aulas de campo. Genética [...] Zoologia [...] aulas de laboratório [...] aulas com pesquisas (Rosalind).

[...] desenvolver atividades diferenciadas com os alunos, que os levem a pensar e resolver problemas relacionados com a ciência e biologia [...]. (Vera).

Esses saberes podem ser considerados, então, como aquisição de um volume maior de capital, auxiliando esses professores a se ajustarem na dinâmica do campo escolar, sofrendo menos com as pressões da estrutura. Esses agentes mobilizam, no interior do campo, as disposições incorporadas ao longo de todo um processo de socialização, ou seja, a trajetória social, que se organiza na forma de *habitus* (BOURDIEU, 2001).

O processo de conformação do campo escolar impõe aos agentes a aquisição e a constituição de novas disposições, específicas desse campo. Na perspectiva de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entre os saberes que intervêm no *habitus* docente, se destacam, em grande medida, os saberes da experiência, que são os saberes específicos da prática docente, oriundos dos saberes cotidianos e no conhecimento do meio. São saberes práticos que “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 220).

Outro destaque é o acúmulo de capital docente das professoras Marie, Rosalind e Vera, observado nas descrições de suas aulas diferenciadas, seja na metodologia ou no uso do laboratório de Ciências, e no conhecimento de que as aulas

realizadas neste local têm alto valor para professores e alunos. O uso do laboratório ou aula diferenciada é uma exaltação do sentido do jogo dessas professoras, como mostrado nos seguintes trechos das entrevistas:

[...] eu voltei a fazer o projeto da feira de Ciências, em 2010, fizemos a feira de novo, já fazia 10 anos que não tinha, os alunos adoraram e solicitaram que tivesse nos próximos anos [...]. (Marie).

[...] isso foi sempre o meu objetivo, mesmo que eu fiquei cansada, porque fazer aula de laboratório cansa, fazer aulas com pesquisas cansa, mais do que se eu estivesse dando uma aula simples passando no quadro, eu ainda prefiro fazer diferente porque eu me satisfaço e os alunos também se satisfazem [...]. (Rosalind).

Eu procuro sempre desenvolver atividades diferenciadas com os alunos, que os levem a pensar e resolver problemas relacionados com a ciência e biologia [...]. (Vera).

Na sequência, são apresentados extratos das entrevistas que exemplificam os saberes da experiência/saberes práticos, saberes esses adquiridos no processo de socialização nos locais de trabalho:

[...] lidar com os alunos, até escrever no quadro negro, risos. Aprendi a organizar o tempo, a não ser afobado, tudo vai dar certo, a maioria vai passar, é esse o sistema. (Charles).

[...] trabalhar e estudar a noite não é fácil né, eu entendo bem os meus alunos do técnico por isso. [...] me ensinou a levar a vida de professor mais tranquilo também. [...] sempre que vejo as coisas dele, procuro tentar deixar as minhas coisas melhores e mais organizadas, porque no final do semestre fico doida, pra entregar tudo. (Marie).

[...] aprendi primeiro que tenho muito conteúdo que eu não tinha acesso né, tive que me atualizar, então todo ano eu faço uma atualização, porque os alunos estão mais rápidos que a gente, eles vêm coisas na internet e fazem perguntas difíceis, então é preciso ter uma atualização constante [...] E o planejamento da gente é diário né, eu acordo às 5h50 e na minha mente eu faço o planejamento das turmas que eu vou ter de manhã e de tarde e todo dia é assim, então hoje eu digo que aprendi muito com isso, no início eu tinha que escrever tudo, ter tudo bem planejado, hoje não, eu já consigo me planejar sozinha mentalmente falando, claro que preciso ver vídeo aulas, pesquisar na internet, essas coisas [...] Ela me ensinou muito, tanto que quando eu entrei na prefeitura eu nem sabia o que era o RH 24h [...] aprendi muito sobre conduta, da excelência, do primor pela perfeição, então isso eu absorvi dela. São aprendizados que eu levo até hoje na minha prática docente [...]

Literalmente dar aula! Risos. Aprendi sobre o controle do tempo do ano letivo, pois em ciências temos 120 dias letivos, não sabia como eu ia planejar as aulas como iria desmembrar os conteúdos, para que coubesse nesse ano letivo. Hoje em dia eu já consigo visualizar o ano letivo por completo. Acho essa aprendizagem que tive ao longo dos anos trabalhando bem legal. [...] me ajudou e orientou principalmente nas coisas burocráticas da SEED, como as chamadas, os conselhos de classe, que eu não sabia nada, então

quero ser como ela, dividir o que eu sei com os meus colegas, principalmente os que estão no início da carreira, sempre ficamos perdidos. (Gregor).

Aprendi muita coisa na prática, saber a trabalhar primeiro com a heterogeneidade dos alunos, trabalhar com grande número de alunos, dependendo da turma eu tenho 35 alunos, trabalhar com esse número de alunos sendo que no meio a gente tem alunos que precisam, dar mais atenção, os alunos de inclusão por exemplo, até hoje ainda não sei como trabalhar com eles, e ninguém nunca me ensinou, já vi que a gente vai aprendendo tudo do jeito que está, aprendi com os erros. Outra coisa que eu aprendi na prática administrar o horário, ninguém te ensinou na faculdade como você administrar os conteúdos e os horários, no início foi muito difícil. Ter que trabalhar um conteúdo diferente mente com os alunos, conseguindo dar atenção para todos os alunos, isso é um desafio contínuo [...] (Rosalind).

[...] no que se refere as tecnologias usadas hoje em dia na SEED, como fazer a chamada no aplicativo [...]. Aprendi muito mais na prática docente do que na faculdade, estou aprendendo a lidar com as pessoas, os alunos, os colegas de profissão e isso é muito importante, este convívio, esta troca de experiências, o que me dificulta nas escolas onde eu trabalho com contrato temporário [...]. (Vera).

Os saberes da experiência constituem um conjunto de representações utilizadas pelos professores para interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática, e constituem a cultura docente em ação (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). No âmbito desse processo, o trabalho docente é marcado por uma lógica particular, por hierarquias e por disputas, onde o *habitus* docente vai sendo constituído, um conjunto de disposições que vão estruturar representações e gerar práticas. Esse conjunto de disposições são frutos de uma sequência heterogênea de condições objetivas, as trajetórias vividas pelos indivíduos dentro de campos sociais, desde a família de origem até o universo profissional (DUBAR, 2005).

Dessa forma, percebemos que a socialização profissional promovida pela inserção dos agentes no campo da escola, na prática docente, contribui de forma diferenciada para a aquisição dos saberes necessários ao fazer docente, estruturando e gerando as práticas de cada agente.

7.2.3 As práticas docentes

Os professores são agentes que objetivam ações específicas no âmbito do exercício de suas práticas, que ocorrem no campo da educação, mais especificamente, no campo escolar e campo da escola. Segundo Gimeno Sacristán (1999), essas práticas docentes, que são consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada, ou seja, pelo *habitus*, são diversificadas (rotinas

pedagógicas; relacionamento com alunos, famílias, mundo exterior; organização escolar, cultura interna da escola; adaptações ao ambiente de trabalho; práticas de formação, de avaliação; desenvolvimento e controle do currículo, entre outras).

Nas entrevistas, ficaram evidentes os momentos em que a precarização do trabalho desses professores temporários influencia, de forma negativa, nas práticas docentes. Os seguintes trechos das entrevistas demonstram esse fato:

[...] pelo fato de trabalhar em muitas escolas ao mesmo tempo, já cheguei a dar uma aula errada, pois esqueci de levar o material certo para aula, outra coisa é a dificuldade de fazer projetos, eu gosto de fazer com educação ambiental, mas são projetos que demandam tempo e dedicação dos estudantes, quando estou em mais de uma escola no período não consigo...] (Charles).

[...] vai uns dois meses até a gente se adaptar as escolas, entender como escola trabalha, como a gente tem que trabalhar, dar aula, avaliar os alunos, a gente vai se reinventando em cada escola diferente.

[...] no colégio Y que eu só tenho uma turma, venho uma vez na semana, tenho somente uma hora atividade, esses alunos, dá pena de não poder atender eles melhor, eles sempre me cobram porque nunca saímos da escola para fazer aulas diferentes, os passeios em museus, essas coisas. (Marie).

Eu não consigo desenvolver tudo, porque sei que não fico mais de um ano na escola, então tenho que me organizar e programar para fazer durante um ano só, não dá para criar raízes, porque talvez eu não esteja nessa escola no próximo ano, para regar. A maior parte das coisas legais que eu consigo promover tenho que desistir no meio do caminho, como por exemplo a robótica, nessa escola que eu estou à tarde até gostariam de ter esses projetos diferentes, eu até escrevi um projeto para a escola ter, mas como que vai dar continuidade sem a minha presença ano que vem, será que outro professor vai dar continuidade? (Gregor).

[...] claro que as vezes a gente quer fazer coisas diferentes com os alunos, como por exemplo aulas de campo, aí é difícil conseguir pois tem escolas que eu só vou para dar aula para uma turma, então é impossível marcar aula de campo [...]. (Rosalind).

[...] no estado é complicado, primeiro que o horário está sempre mudando, sempre tem professor saindo e chegando novo na escola, muitas vezes na falta de professores os alunos ficam sem aula, atrapalham as outras aulas, pois ficam no pátio, e como é noturno não dá pra proibir celular, muitas vezes eles ligam música e atrapalham a nossa aula, os desgastes com alunos que são mais indisciplinados[...]. (Vera).

Bourdieu (1983) define o *habitus* como sistema de disposições que, associadas ao contexto social do agente, conduz suas ações, reproduzindo e estruturando suas práticas de acordo com um fim. Essas disposições são produzidas por meio da interiorização de estruturas sociais de um campo e na exteriorização das ações, a partir da posição ocupado por esse agente.

Verifica-se, nas falas dos entrevistados, que a prática docente (as ações pedagógicas) é atravessada pelo sentido do jogo, ou seja, ela requer uma competência dos agentes em antecipar suas ações a partir da leitura do campo e do subcampo onde estão inseridos. Nos trechos abaixo, evidenciam-se alguns dos desafios encontrados e narrados pelos professores, que exigem essa competência em antecipar suas ações, sobressaindo-se, principalmente, os desafios relativos à precarização do trabalho do professor PSS:

Cada escola tem uma estrutura diferente, então em algumas você consegue usar as tecnologias, pois elas têm, mas em outras você tem que se virar com a lousa e o giz, aqui no colégio Y por exemplo até laboratório de ciências nós temos para dar aulas práticas de ciências e biologia [...]. Nas escolas que dou mais aulas não, agora escola que tenho menos turma fica um pouco difícil, como falei falta os momentos de hora atividade para preparar aulas, aulas práticas, atividades, avaliações [...]. (Marie).

Eu gosto desse lado de ser esse professor que se preocupa com os alunos no ano seguinte, que vai lecionado de uma forma que o aprendizado seja uma continuidade [...]

[...] eu chego com ideias muito novas, ideias diferentes [...] nessa escola eu não tenho laboratório de ciências, não tenho o mínimo de estrutura para dar aula de ciências, por mais que a gente produza ciência em qualquer lugar a gente depende de material, de estrutura básica e muitas vezes eu apronto coisas lá [...]. (Gregor).

[...] em todas as escolas que eu já trabalhei, por mais que eu ainda esteja no início da minha carreira, vejo que estou conseguindo dar conta das minhas aulas, de maneira que leve ao aprendizado dos alunos [...] mesmo que eu fiquei cansada, porque fazer aula de laboratório cansa, fazer aulas com pesquisas cansa, mais do que se eu estivesse dando uma aula simples passando no quadro, eu ainda prefiro fazer diferente porque eu me satisfaço e os alunos também se satisfazem. [Rosalind).

Eu procuro sempre desenvolver atividades diferenciadas com os alunos, que os levem a pensar e resolver problemas relacionados com a ciência e biologia, mas assim fica difícil, os alunos não querem nada com nada, pois sabem que a escola não está preocupada com isso, eles não são cobrados, sabem que vão passar no final do ano, isso é muito difícil para o nosso trabalho. (Vera).

Apesar das condições de trabalho disponibilizados a estes professores temporários, destaca-se que, segundo as falas dos professores entrevistados, as suas práticas docentes desenvolvidas seguem os pressupostos teóricos de uma educação que objetiva a emancipação dos alunos. Uma explicação para isso é a constituição do *habitus* de cada agente, disposições influenciadas pelo processo de socialização primária e secundária (família, escolarização básica, exemplos de bons professores, disciplinas formadoras etc.). Nessa acepção, Gimeno Sacristán (1999) ressalta que a

prática docente é sinal cultural de saber constituído por crenças, valores e motivos, que se solidificam a partir da experiência histórica, promovendo as ações institucionalizadas e caracterizando o *habitus*.

Todas as experiências vivenciadas pelo processo de socialização contínuo correspondem ao conjunto de prática acumulada, uma espécie de capital cultural que serve de base para as ações desses professores temporários. Apesar das condições precárias de trabalho criadas pela sociedade a estes profissionais, suas práticas docentes envolvem escolhas e motivos que são decorrentes de todo o processo de socialização por eles vivenciados.

7.2.4 O trabalho docente

Para compreender o trabalho docente, é fundamental analisar as prescrições, os aspectos institucionais, as atividades e as ações que constituem o cotidiano do professor no seu local de trabalho. Assim, para a análise do trabalho docente, é necessário questionar: Quais são as características/aspectos que interferem no cotidiano do trabalho docente realizado no campo escolar, especificamente, no campo da escola? O que caracteriza o trabalho docente realizado em situações reais de trabalho de professores temporários PSS?

Como visto anteriormente, o trabalho do professor é marcado pelas prescrições, pelas normas e aspectos institucionais, pela estrutura física das escolas, pelo tempo dedicado aos planejamentos, pelas relações pessoais (colegas professores, gestão, equipe pedagógica e alunos) e pela localização e contexto sócio econômico da escola. Assim, para a análise dessa subcategoria, foram considerados os seguintes aspectos que se relacionam com o trabalho dos professores temporários PSS e que apareceram nas entrevistas: a quantidade de escolas e os períodos trabalhados; locomoção/distância entre as escolas; a adaptação em cada escola; estrutura física/recursos das escolas; hora atividade/planejamentos; a troca de experiências com os colegas; a relação com a gestão administrativa e equipe pedagógica; a relação com alunos e o relacionamento com colegas de profissão.

No QUADRO 7, apresenta-se os dados referentes ao número de escolas, períodos trabalhados, disciplinas ministradas e número de alunos atendidos pelos participantes da pesquisa.

QUADRO 7 - NÚMERO DE ESCOLAS, PERÍODOS TRABALHADOS, DISCIPLINAS MINISTRADAS E Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NA OCASIÃO DA ENTREVISTA

Professor	Nº de escolas	Períodos trabalhados	Disciplinas ministradas	Nº de alunos
Charles	3	Manhã, tarde e noite	Ciências Biologia Meio ambiente	+/- 450
Marie	3	Manhã e tarde	Ciências Biologia	+/- 400
Gregor	3	Manhã, tarde e noite	Ciências Biologia	+/- 800 ⁴⁰
Rosalind	5	Manhã e tarde	Ciências Biologia	+/- 260
Vera	2	Manhã, tarde e noite	Ciências Biologia Artes	+/- 370

FONTE: Organizado pela autora, 2021.

Os impactos da flexibilização do trabalho docente são muitos, especificamente no caso dos professores temporários PSS, como foram evidenciados nas entrevistas com os participantes desta pesquisa. No QUADRO 7, é visível que, com a intensificação do trabalho dos participantes da pesquisa, o professor PSS necessita trabalhar em mais de uma escola, levando à ampliação do número de aulas lecionadas, períodos de trabalho mais longos, atuação em mais de um componente curricular para fechar suas horas/aulas, e, conseqüentemente, um aumento no número de alunos atendidos diariamente, muitas atividades, trabalhos e provas para corrigir, aumento de problemas de aprendizagem, entre outros.

Assim, a necessidade de ampliar a jornada de trabalho, com a finalidade de melhorar sua remuneração, provoca o aumento considerável de trabalho para o professor, como se verifica na fala da professora Marie:

Este ano estou em três escolas, mas já cheguei a trabalhar em sete no mesmo ano, quase enfartei! Sorte que eu perdi umas aulas durante o ano, porque a professora voltou, porque eu não daria conta.

A intensificação do trabalho docente dos professores PSS desencadeiam inúmeras restrições a esses profissionais, reduzindo o seu tempo de descanso, de lazer, de estudos e aprimoramento.

⁴⁰ O número de alunos atendidos pelo professor Gregor é maior pelo fato de que em uma das escolas que trabalha, ele atua como professor de aulas de laboratório, leciona suas aulas para todos os alunos do ensino fundamental II, sendo uma aula a cada 15 dias para cada turma.

O deslocamento dos professores entre as escolas é outro aspecto que afeta o trabalho docente apresentado pelos professores PSS entrevistados. A rotatividade e itinerância dos professores em diferentes escolas dificulta o trabalho docente, porque pode causar os atrasos, impossibilita o processo de identificação do professor com a escola e a realização de trabalho coletivo com outros professores, diminui o tempo de relacionamento com a equipe pedagógica, enfim dificulta o processo de socialização profissional desses professores PSS, conforme os excertos:

[...] tudo muito complicado na vida de um professor temporário, as escolas muitas vezes são distantes umas das outras, muitas vezes a gente chega atrasado, não consegue nem desenvolver direito as aulas que programou, muitas vezes não dá tempo para conversar com a pedagoga, dividir os problemas que temos em sala de aula com ela [...]. (Marie).

No estado trabalho em duas no Colégio ...o que fica no final do Tatuquara próximo ao Caximba e no colégio [...] que fica no bairro do Umbará, na prefeitura trabalho na escola [...] no Bairro Novo⁴¹. (Gregor).

[...] eu tenho cinco escolas para dar 30 horas de aula é muito difícil. Aí também tem o problema do deslocamento né porque se você imagine se deslocar para ir em cinco escolas diferentes, além do cansaço tem as dificuldades de locomoção, pois uso ônibus. Às vezes eu chego atrasada nas escolas, isso atrapalha as aulas, as atividades que tenho que trabalhar com os alunos. (Rosalind).

A rotatividade docente pode estar associada à preferência aos estabelecimentos de localização privilegiada. A situação do contexto apresentado demonstra uma localização desprivilegiada, na qual docentes PSS completam o padrão com aulas restantes nas escolas de periferia e de difícil acesso, prejudicando o trabalho docente, como pode ser evidenciado nos trechos a seguir:

[...] eu consigo as aulas porque tenho uma boa classificação hoje em dia, fico sempre nas primeiras colocações, mas mesmo para fechar padrão em uma escola eu sempre pego as escolas da periferia pois essas os padrões não querem [...]. (Charles).

[...] as aulas que sobram geralmente são escolas onde não há a procura por professores padrões, ou seja, são as escolas com a clientela mais difícil, mais distante, que vivem em vulnerabilidade [...]. (Marie).

[...] por ser escolas de periferia, de lugares de difícil acesso, com a comunidade difícil e até muitas vezes ser um local perigoso, essa escola a grande maioria dos professores é PSS, temporários, até porque os QPM fogem delas, não procuram vaga fixa nessas escolas e quando tem os QPM

⁴¹ A distância entre o bairro Tatuquara e bairro o Umbará é de aproximadamente 9 Km e do bairro Umbará ao Bairro Novo é de aproximadamente 9,5 Km.

são os professores em início de carreira [...] geralmente são essas escolas que sobram mais aulas para PSS, essas os QPM eles não querem. (Gregor).

[...] escolas que sobram para os PSS são as escolas de periferia, aquelas que os QPM não querem, são lugares de difícil acesso [...]. A maioria das escolas é na periferia, já dei aula na divisa com Colombo⁴², com uma clientela difícil (Rosalind).

A rotatividade docente está relacionada com a socialização profissional dos professores PSS, esse fator prejudica as articulações e a continuidade dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos entre um ano letivo e outro; também desmobiliza o conjunto de profissionais que atuam nas escolas e, conseqüentemente, a rotatividade desses profissionais gera uma demora na adaptação desses professores, seja na relação professor-escola ou professor-aluno.

Verifica-se, nas palavras dos professores Charles e Marie, que o fato de terem mais tempo de trabalho nas mesmas escolas facilita o trabalho docente, não sendo necessário um período longo de adaptação no início do ano letivo. Isso demonstra que o maior tempo de trabalho é uma estratégia para se manter no campo da escola, corroborando com o que fora explicitado por Catani (2011, p.193): “apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condições de jogar o jogo e de acreditar na importância desse jogo”. O sentido do jogo, neste caso, é verificado nos trechos:

Hoje em dia é tranquilo, já sou gato escaldado, risos, mas já sofri o pão que o diabo amassou como falam. Na escola que já estou há 3 anos é tranquila, já conhecem meu trabalho, tudo fica mais fácil. (Charles).

[...] ainda bem que no colégio C e no colégio D eu já trabalho há quase cinco anos, num vai e volta, então já estou acostumada nessas duas escolas. (Marie).

Uma forma de capital cultural é o incorporado, que, para Genovez (2008), é definido como “sentido do jogo”. Neste estudo, relaciona-se esse capital à carreira docente. Bourdieu (2007) afirma que a acumulação do capital cultural ocorre a partir de uma incorporação que, ao mesmo tempo que pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, leva tempo que deve ser investido pessoalmente pelo agente.

Além disso, o tempo de carreira, portanto, a estratégia para obtenção de capital cultural incorporado, é um dos critérios da SEED/PR para a classificação dos professores PSS na distribuição e escolhas de aulas.

⁴² Colombo é uma cidade metropolitana de Curitiba.

Os seguintes trechos narram as dificuldades da rotatividade dos professores PSS na questão da adaptação nas diferentes escolas em que assumem aulas:

Bom cada escola tem uma cultura diferente, eu tento entrar na dança né, no início é muito difícil, e se for alguma coisa muito difícil de aceitar eu procuro conversar, [...] mas quando não dá certo de sobrar aulas para mim nessas escolas, tenho que pegar aula onde tiver, aí já sabe né, vai uns dois meses até a gente se adaptar às escolas, entender como escola trabalha, como a gente tem que trabalhar, dar aula, avaliar os alunos, a gente vai se reinventando em cada escola diferente. (Marie).

Não é fácil! Eu sempre procuro o setor pedagógico, procuro deixar eles muito a par, muito cientes do que vai acontecer durante o ano né, por mais que muitas vezes não acreditem né, como eu já comentei anteriormente. Sempre entrego o planejamento com aulas previstas e tal, desde sempre, desde a primeira semana de aula, exatamente para que eles comecem a acompanhar e a comprar a minha ideia, ou seja que gostem do meu trabalho, pois compreendendo a minha ideia vão passar a me apoiar em coisas que eu queira fazer durante o ano. Essa adaptação quanto às coisas da escola nova, não são tão demorados, mas conquistar a confiança e tal é demorado e leva tempo né, acaba atrapalhando o andamento do meu trabalho. (Gregor).

A gente via se adaptando aos poucos em cada escola que funciona diferente, leva uns dois meses até a gente se achar e fazer o trabalho de acordo com o que a escola quer [...] assim a gente vai levando, a gente mede a febre em cada escola, as vezes você aprenda a fazer alguma coisa determinada escola, e tenta fazer na outra, aí não dá certo, aí lá vai você aprender algo diferente que dê certo nessa escola. (Rosalind).

A estrutura física da escola e os recursos didáticos disponíveis são aspectos fundamentais para estes professores PSS desenvolverem o trabalho docente proporcionando uma aula atrativa levando ao aprendizado de qualidade, como narrado pelos professores:

Cada escola tem uma estrutura diferente, então em algumas você consegue usar as tecnologias, pois elas têm [...], aqui no colégio Y por exemplo até laboratório de ciências nós temos para dar aulas práticas de ciências e biologia... (Marie).

[...] tem laboratório de ciências, tinha um laboratório bem legal, bem equipado, eu cheguei falando que iria fazer, que iria levar os alunos pelo 2 vezes por mês, já que eu planejava aulas de laboratório de ciências para oitavo ano na minha escola da prefeitura, eu poderia colocar nas aulas para lá [...]. Então lá nessa escola eu não tenho laboratório de ciências, não tenho o mínimo de estrutura para dar aula de ciências, por mais que a gente produza ciência em qualquer lugar a gente depende de material, de estrutura básica e muitas vezes eu apronto coisas lá. (Gregor).

[...] as aulas no estado acabam ficando precárias, até pela falta de recursos. (Vera).

A estrutura física e os recursos didáticos precários, encontrados em muitas escolas, levam o professor a se adaptar e realizar aulas com poucos recursos e, em alguns casos, o desânimo vivenciado pode resultar em aulas tradicionais e menos interessantes, como nota-se nos trechos das entrevistas:

[...], mas em outras você tem que se virar com a lousa e o giz [...] então, se você consegue pegar a escola que já trabalhou a adaptação é tranquila, se não, a gente se vira como dá [...] (Marie).

[...] por mais que a gente produza ciência em qualquer lugar, a gente depende de material, de estrutura básica e muitas vezes eu apronto coisas lá, mas, obviamente, um professor que tenha um pouco menos de vontade não vai fazer [...] (Gregor).

Outro aspecto que se destacou nas entrevistas foi em relação ao planejamento e à hora-atividade docente.

O termo hora-atividade, nas escolas públicas pertencentes à SEED/PR, é utilizada para definir os momentos de estudo e planejamento inseridos dentro da jornada de trabalho docente. A cada 20 horas/aulas, 5 horas/aulas são denominadas de hora-atividade. Essas horas-atividades são consideradas como momentos reservados ao professor para planejar as suas aulas, estudar, corrigir trabalhos e avaliações, preencher documentos, atender aos pais, trocar ideias com seus pares, isto é, momentos importantes de socialização profissional.

A Instrução Normativa n.º 004/2021 – DEDUC/SEED, que estabelece a organização das horas-atividade a serem cumpridas pelos professores das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná, destaca que:

A hora-atividade é um tempo reservado para o planejamento das aulas, em parceria com a equipe pedagógica, bem como para estudo, avaliação, pesquisa, elaboração de instrumentos avaliativos, socialização de práticas exitosas, participação de formação continuada e reflexão junto aos seus pares sobre os pontos de atenção que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, buscando superá-los. (DEDUC/SEED, 2021).

Entretanto, verifica-se que, para professores PSS, os momentos de hora-atividade são prejudicados, resultando em momentos solitários e insuficientes para desenvolver todas as prescrições descritas pela SEED/PR, impossibilitando, principalmente, os momentos de socialização com os colegas de profissão e a equipe pedagógica, como verifica-se nos trechos das entrevistas:

[...] no Colégio Y, só tenho uma hora atividade para essas duas turmas, acabou que tenho que fazer os planejamentos de aulas, atividades, e avaliações na minha casa no período noturno. A nossa prática pedagógica é prejudicada com isso, não consigo desenvolver as aulas com qualidade, como eu falei aqui no colégio Y temos laboratório de ciências, mas como eu faço para preparar uma aula prática se eu tenho somente uma hora atividade aqui, dá pena dos alunos, ainda mais que aqui estou com um sexto ano, muitos nunca tiveram acesso a esse tipo de aula, mas eu não tenho feito por conta dessa dificuldade por ter somente essa turma aqui no colégio. (Marie). [...] agora escola que tenho menos turma fica um pouco difícil, como falei falta os momentos de hora atividade para preparar aulas, aulas práticas, atividades, avaliações [...] (Marie).

Às vezes eu uso o mesmo planejamento, para facilitar o trabalho, o que dificulta bastante são as horas atividades, tem escola que eu tenho 1 hora só, acaba que eu faço as coisas dessa escola nas outras escolas. (Rosalind).

Outro fator importante no processo de socialização profissional docente são as trocas de experiências entre os professores que trabalham na mesma escola, essa questão foi pontuada nas respostas dos entrevistados.

Compartilhar experiências no ambiente de trabalho não se trata apenas de dividir informações e conhecimentos, mas sim de abrir um espaço para a troca e o crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Acredita-se que existe uma dificuldade em articular metodologias de ensino com os conteúdos específicos, em função das diferentes realidades escolares, portanto, é extremamente relevante a possibilidade de troca de experiências e a harmonia entre os professores que trabalham em uma mesma escola, a fim de alcançar a melhoria no aprendizado dos alunos, que é o ponto chave do trabalho docente.

Uma das adversidades da flexibilização do trabalho docente em regime de contrato temporário é a dificuldade que os professores PSS passam para compartilhar as experiências com seus colegas de profissão, principalmente afetados pela rotatividade de escolas, conforme verifica-se nos relatos abaixo:

Em algumas escolas sim, em outras não, tudo vai da turma de professores, do tempo que você está na escola, em 2 escolas minhas é tranquilo já estou lá há 3 anos, já nos conhecemos, porque é difícil você se abrir com pessoas novas, é preciso ter abertura dos dois lados, e tem professores muito fechados. (Charles).

[...], o que é difícil são as escolas que a gente tem menos turma aí não dá nem para conversar sobre a disciplina, sobre os alunos, sobre a aprendizagem, nem conselho de classe eu não consigo participar, é tudo muito corrido, chega dar aula e sair correndo pra outra escola. Nas escolas onde eu fico mais tempo consigo conversar com alguns colegas, dividimos as

experiências, até fazemos projetos, gosto de fazer projetos com as professoras de português, sempre dá certo. (Marie).

Quando eles aceitam né! Quando eles aceitam eu consigo, mas a maioria deles são fechados em grupos mais antigos da escola, isso é muito difícil para nós professores temporários. (Gregor).

Dividir experiências é difícil, bem difícil, claro que cada escola é uma né, tem escola que esses professores, os QPM, não vem essa divisão hierárquica então eles buscam trocar umas figurinhas, mas tem escolas que não é, o grupinho dos QPM de um lado e o grupinho dos PSS do outro, isolados. (Rosalind).

[...] não consigo pedir ajuda para os professores, pois eu não tenho muito contato com eles, por ser uma professora nova não tem nenhuma escola que eu já tenha trabalhado por dois anos seguidos, então é difícil fazer esse tipo de amizade, é difícil pedir ajuda para quem a gente não conhece ou não convive muito. (Rosalind).

O campo da escola, assim como outro campo, possui interesses que resultam na luta dos agentes pelo reconhecimento entre os seus pares. Segundo Genovez (2008), os *habitus* dos grupos são marcados pelas imposições determinadas pelo campo, estabelecendo uma relação estável de dominados e dominantes. O que reflete nessa relação é a distribuição desigual do capital cultural institucionalizado no campo escolar. Esse tipo de capital, para Genovez (2008), é adquirido quando o professor é reconhecido por meio de um concurso para compor o Quadro Permanente do Magistério, neste caso, os denominados QPM.

Os professores novatos quase sempre são os dominados no jogo, pelo fato de ainda não possuírem o *habitus* relativo ao campo da escola, mas vão se estruturando a partir das práticas que resultam no acúmulo rápido de capital específico, com a introdução de novos recursos obtidos durante as trajetórias vividas e que são capazes de destruir as fronteiras estabelecidas no campo da escola, exigindo deles constantes readaptações (GENOVEZ, 2008). Percebe-se que esse fato ocorre com os professores que conseguem trabalhar por mais tempo em uma determinada escola:

Em algumas escolas sim, em outras não, tudo vai da turma de professores, do tempo que você está na escola, em 2 escolas minhas é tranquilo já estou lá há 3 anos, já nos conhecemos [...]. (Charles).

Consigo nas escolas em que eu fico mais, por exemplo lá no Júlio, sempre discutimos e contamos as nossas atividades diferenciadas, se estão funcionando com os alunos ou não. (Marie).

O relacionamento com a gestão administrativa e a equipe pedagógica é um aspecto importante para o desenvolvimento do trabalho docente.

A gestão administrativa e a equipe pedagógica possuem diversas funções nas escolas, dentre elas, destaca-se a relação como os professores no que se refere ao trabalho docente, esta relação poderá favorecer a atuação do corpo docente e melhorar a qualidade de ensino. Por sua vez, nem sempre é oferecida aos professores a assistência adequada para aperfeiçoar sua atuação docente. Ao serem questionados sobre a sua relação com a gestão administrativa e equipe pedagógica, os professores relataram que a condição de ser professor PSS acaba por dificultar a socialização com esses profissionais das escolas, como observa-se nos trechos narrados abaixo:

Na escola que já estou há 3 anos é tranquila, já conhecem meu trabalho, tudo fica mais fácil, agora quando pego escola nova vai um tempo para eu conhecer a equipe e para eles me conhecerem, é um período que você tem que conseguir a confiança deles, sempre estão com um pé atrás com os PSS. (Charles).

A gente é avaliado a todo tempo, as pedagogas sempre estão em cima do trabalho da gente, se tem problema com nota de aluno já acha que o problema é o professor que é novo na escola, que é PSS [...]. (Marie).

[...] eu digo até que a direção e as pedagogas esperam menos da gente, dos PSS e eles, esperam que a gente faça menos por ser professor substituto, temporário, sei lá, que a gente até tem um nível de formação baixo, eu não gosto disso! (Gregor).

Os professores estruturam seus objetivos, conhecimentos, estratégias e disposições de acordo com a posição ocupada no campo da escola e no campo escolar, o que possibilita aos agentes perceberem e sentirem as intervenções dentro do campo específico. Dessa forma, a estrutura do campo da escola se expressa, além de outras formas, na hierarquização de professores, de componentes curriculares, de escolas, de períodos, de salas de aula, entre outras (GENOVEZ, 2008).

O reconhecimento do capital cultural docente pelos professores PSS é uma das principais características da estrutura objetiva das relações estabelecidas entre esses profissionais, a gestão administrativa e a equipe pedagógica. Segundo Bourdieu (2004), esse reconhecimento e o poder dos professores estão relacionados aos títulos que possuem.

Os relatos dos professores Gregor e Vera denotam que os professores PSS têm pouco apoio da gestão administrativa e da equipe pedagógica, demonstrando a ocorrência de discriminação com estes profissionais:

[...] as pedagogas agem de acordo com a gestão diretiva que está ali, depende do que é imposto ou deixa de ser imposto, tem escolas que a gestão sim, pois não deixa essa diferenciação aparecer, professora, professor, seja temporário ou não, mas tem escola que hoje a gestão deixa tudo largado, não liga muito, então daí aparece isso claramente. (Gregor).

[...] pouco apoio da direção, enfim de todo o setor pedagógico... eu vejo que eles têm essa repulsa com muitos professores temporários que faltam com muita frequência, que não se importam com a escola, que não entregam planejamentos, então eles sempre têm essa impressão de todos os PSS, que todos vão ser assim [...]. (Vera).

Percebe-se como é importante que o professor receba apoio e assistência da equipe diretiva e pedagógica, para que ele se sinta parte da escola em que trabalha e não se considere como um simples substituto ou temporário. Segundo Knoblauch (2008), a coordenação escolar tem um papel importante no processo de socialização dos professores, principalmente no primeiro momento de ingresso na nova escola, como acontece com os professores PSS que, em raras exceções, em todos os anos trabalham em escolas novas. Segundo a autora, a socialização profissional entre professores e coordenação pedagógica é fundamental para o trabalho docente.

Desse modo, percebe-se o campo da escola como uma rede de relações objetivas entre posições que são determinadas a partir da sua relação objetiva com as outras posições dentro do espaço social. O campo da escola conta com objetivos específicos, estrutura e funcionamento peculiares, hierarquia interna, disputas e interesses particulares, ou seja, uma distribuição de poderes (capitais). Estes espaços de relações objetivas entre posições, definido como espaço dos possíveis, que funciona como revelador das disposições, segundo Bourdieu:

A relação entre as posições e as tomadas de posição não tem nada de uma relação de determinação mecânica. Entre umas e outras se interpõe, de alguma maneira, o espaço dos possíveis, ou seja, o espaço das tomadas de posição realmente efetuadas tal como ele aparece quando é percebido através das categorias de percepção constitutivas de certo *habitus*, isto é, como um espaço orientado e prenhe das tomadas de posição que aí se anunciam como potencialidades objetivas, coisas "a fazer", "movimentos" a lançar, revistas a criar, adversários a combater, tomadas de posição estabelecidas a "superar", etc. (BOURDIEU, 1996, p. 265).

As posições ocupadas dentro do campo da escola dependem da distribuição de capitais que definem os espaços ocupados, neste caso, os professores PSS, que ocupam a posição inferior (dominados) aos QPMs (dominantes). Essa diferenciação de posição funciona como princípio de distinção entre professores temporários e efetivos, e o campo da escola passa a ser um espaço de lutas e de forças, assim, quanto mais capital acumulado (ser efetivo) maior é a obtenção dos lucros específicos colocados em jogo nesse campo.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados se refere à relação professor-aluno, que se caracteriza como um dos aspectos fundamentais do cotidiano escolar, trata-se de um processo de socialização pelo qual professores e alunos estabelecem interações, que podem ou não favorecer o processo ensino-aprendizagem.

O trabalho docente tem uma natureza específica com aspectos diferenciados que caracterizam a profissão do professor, a finalidade do trabalho docente não se materializa num produto ou mercadoria, o resultado da sua ação se baseia na dimensão relacional que se constrói no cotidiano da escola, nas suas aulas no seu relacionamento com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2011).

Nas respostas sobre o relacionamento com os alunos, e se eles têm algum preconceito pelo fato de seus professores serem PSS, os professores Charles, Marie e Rosalind relatam que, apesar de serem professores temporários, mantêm uma boa relação com os alunos, e que eles demonstram gostar das aulas ministradas por eles, conforme os trechos abaixo:

Não, deles não, sempre tenho boa relação com eles. (Charles).

Não, de jeito nenhum nem perguntam nada, na maioria das vezes os meus alunos gostam muito das minhas aulas, participam. (Marie).

[...] e é impressionante porque esses dias eu voltei numa escola, um aluno lembrou das aulas do ano passado, falou que gostava muito, então foi uma satisfação como professora saber o que eu fiz a diferença em algum momento na vida de estudante desse aluno[...]. (Rosalind)

Entretanto, os depoimentos dos professores Gregor e Vera revelam que a relação com os alunos, dadas as condições de serem PSS, são permeadas por tensões:

Quando eu senti isso foi em uma situação em que eu entrei na escola no meio do ano para substituir uma professora em licença saúde e daí sim, os alunos foram rudes e me receberam mal no início das aulas, mas como eu finalizaria

o ano com eles, foi passando e eles viram que era melhor nos darmos bem pois, as notas finais seriam fechadas por mim. E já vi algumas situações com colegas que estavam substituindo professores, onde alunos se negavam a fazer atividades, não queriam produzir, batiam de frente com este professor. (Gregor).

Senti no início, né, porque, antes era uma professora antiga, estava lá há anos na escola, então tem coisas que eles me falam com relação ao conteúdo que não bate com o conteúdo que é proposto, então colocar na cabeça deles que eu estava ali pra dar aulas, pra fazer eles aprenderem foi difícil, eles achavam que iam passar o tempo e que eu não ia cobrar nada por estar ali substituindo a professora antiga, hoje eu vejo que está engrenando, tá melhor. Os alunos passaram a participar das minhas aulas, sempre procuro, por mais que os recursos não sejam os melhores, planejar aulas interessantes, até porque aluno do ensino noturno dorme durante a aula se ela não for interessante a ela. (Vera.)

Os tensionamentos naturais que surgem das relações humanas dentro do campo da escola ocorrem no âmbito da realidade de cada instituição, das burocracias, regras, do controle administrativo, da escassez de recursos didáticos, de casos de indisciplina, cargas excessivas de trabalho, salas superlotadas e, principalmente, do tratamento desigual e da instabilidade contratual (AMBRÓSIO, 2007; DIAS, 2010; FERNANDES, 2014; JANN, 2016; GARCIA, 2018).

No que se refere ao relacionamento com os colegas de profissão, considera-se que, dentro do campo da escola, as relações interpessoais não acontecem por si só, mas dependem de alguns fatores, os quais podem refletir de forma positiva ou negativa no trabalho docente. Nesse sentido, ao analisar o processo de interação entre os professores em uma escola, verifica-se que um dos fatores mais importantes nas relações de trabalho é a comunicação, que necessita de elos afetivos de informação.

A socialização dentro do campo da escola é percebida por meio da interação entre os agentes desse espaço social com seus valores, suas crenças e sua cultura, que vão sendo alteradas ou não a partir de experiências vividas pelos agentes. A interação entre os professores PSS com os colegas de profissão é permeada pela diferenciação existente entre os professores efetivos e os temporários, como revelam os trechos abaixo:

[...] ficam sentados isolados, também os professores são fogo né, na hora do recreio fazem as panelinhas, seus lanches em grupos, e a maioria ignora os novos, PSS então nem fale, sabe que irão ficar pouco tempo na escola, são vistos como substitutos mesmo. (Chales).

[...] a maior discriminação é entre os próprios professores, colegas de trabalho, [...] dentro do grupo dos professores é claríssimo. Se você for

elogiado pela direção e pedagogas então, você se torna uma pedra no sapato deles. (Marie).

Ah! Porque em toda escola tem o grupinho de professores que não e abre espaço para novos professores, principalmente se é PSS. (Marie).

Quando eles aceitam né! Quando eles aceitam eu consigo, mas a maioria deles são fechados em grupos mais antigos da escola, isso é muito difícil para nós professores temporários. (Gregor).

[...] acho difícil, como eu falei para você, conseguir fazer uma amizade ou então ter liberdade para conversar com os professores, eu vejo que a maioria deles dividem essas angústias, mas para mim que sou nova nas escolas ainda acho difícil. (Rosalind).

Percebe-se uma hierarquização entre esses agentes, professores PSS e professores QPM, demonstrando, por vezes, uma desvalorização do professor temporário. A estrutura do campo da escola, evidenciada na hierarquização de professores, revela a posição de dominantes (QPM) e dominados (PSS), e os *habitus* dos professores como princípio unificador e gerador das práticas, resultado do acúmulo de capital docente (reconhecimento pelos pares) na forma de capital cultural escolar e/ou de capital social (GENOVEZ, 2008).

Durante a sua carreira, o professor partilha de uma cultura docente, mas para que isto ocorra é necessário que haja uma interação constante com os colegas de profissão. Os momentos de socialização entre os professores PSS e os colegas são poucos, mas bem utilizados e valorizados por eles, nos horários de intervalo (recreio) e conversas nos corredores. Como destacado nas afirmações dos professores:

[...] a gente tá sempre reclamando sobre o dia a dia com os colegas né, mais é mais em relação aos problemas com alunos e com toda a burocracia da educação hoje em dia. (Charles).

[...] com os mais chegados meus, tipo eu preciso de uma aula, falo, preciso que você me deu um tempinho da sua aula, as vezes consigo dividir as atividades com a professora de ciências [...]. (Marie).

[...] conversa de café tem bastante, acho bom que nesses momentos tem conversas sobre as turmas, sempre fico observando escutando, principalmente os professores mais sociáveis né, eles contam sobre os alunos, principalmente aqueles problemáticos, eu acho importante essas dicas, nos ajudam principalmente no início da nossa carreira, aprender com os mais experientes, como lidar com alunos de inclusão, por exemplo, até no que se refere as tecnologias usadas hoje em dia na SEED, como fazer a chamada no aplicativo, mas, infelizmente isso não acontece em todas as escolas, há escolas onde os professores se dividem em grupos, não dá nem para sentar nas cadeiras que estão destinadas a certos grupos. (Rosalind).

O processo de estruturação do campo da escola evidencia as perturbações geradoras de externalização do internalizado, instaurando práticas de exclusão brandas (GENOVEZ, 2008). Essa exclusão denominada de “branda, contínua, insensível, despercebida” gera uma violência simbólica entre os dois grupos de professores, pois há uma distância do capital cultural destes profissionais (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 13).

No caso específico dessa pesquisa, essas perturbações, decorrentes do movimento do campo da escola, podem ser provocadas pelos seguintes agentes: os professores QPM, corriqueiramente os dominantes, e os PSS, quase sempre os dominados no jogo. Esse maior sentido do jogo, apresentado pelos professores QPM, tem como origem o capital cultural escolar incorporado, neste caso, pertencer ao Quadro Próprio do Magistério da SEED/PR.

A análise dos aspectos associados ao cotidiano do trabalho docente, realizado no campo da escola por esse grupo de professores PSS participantes da pesquisa, permite compreender e situar a complexidade da dimensão relacional, marcada pela socialização entre os agentes desse campo. Uma colocação da professora Vera demonstra a importância da socialização que ocorre no ambiente de trabalho:

Aprendi muito mais na prática docente do que na faculdade, estou aprendendo a lidar com as pessoas, os alunos, os colegas de profissão e isso é muito importante, este convívio, esta troca de experiências, o que me dificulta nas escolas onde eu trabalho com contrato temporário.

Destaca-se, ao final deste tópico, que a socialização acontece pela interação do professor com os diferentes fatores e agentes que envolvem o seu trabalho, como os próprios alunos, a gestão administrativa e pedagógica, os colegas de profissão, a localização da escola e as condições materiais do seu trabalho. Assim, o trabalho docente, com sua complexidade, vai constituindo o capital docente associado à posição de cada agente e aos interesses do campo da escola.

7.2.5 Aspectos da precarização do trabalho dos professores PSS

Apesar de a abordagem sobre a precarização do trabalho docente ser objeto de muitas pesquisas nos últimos anos, destaca-se, neste estudo, que essa

precarização é heterogênea quando se trata de professores que atuam na educação pública, neste caso, no estado do Paraná. A precarização do trabalho docente, nas redes públicas de educação básica, ocorre sob diferentes perspectivas e particularidades, no entanto, ela é mais acentuada no grupo de professores com contratos temporários.

Professores efetivos e temporários desempenham a mesma função, entretanto, o docente temporário vivencia uma precarização diferenciada se comparado com efetivos, pois vivem diante da incerteza sobre o futuro da sua carreira, da instabilidade e rotatividade entre escolas, da baixa remuneração, entre outros.

A análise dos aspectos da precarização do trabalho docente dos professores PSS, participantes desta pesquisa, levou em consideração as diferentes especificidades evidenciadas nas entrevistas, quais sejam: a instabilidade; os baixos salários e a falta de remuneração em meses sem contrato de trabalho; a rotatividade e a itinerância dos professores por diferentes escolas; a localização das escolas; o número de escolas; preconceitos/discriminação por ser um profissional temporário, as questões sobre a desvalorização da carreira do docente PSS no magistério e os efeitos sobre a vida pessoal e a saúde. Tais especificidades serão discutidas na sequência.

Para os professores PSS entrevistados, o maior obstáculo de ser um professor temporário se deve ao medo, à insegurança e à instabilidade do seu vínculo contratual, como ressaltado nos trechos abaixo:

[...] posso dizer que a pior é a instabilidade de trabalho, você pode perder suas aulas a qualquer momento, já aconteceu comigo, estava feliz numa escola boa, do nada veio uma professora do interior do estado transferida e eu perdi aquelas aulas, levei 2 meses até fechar o padrão novamente e ainda em 2 escolas. (Charles).

Nossa! Só desvantagem, porque você não consegue se organizar, você não sabe até quando você vai ter a suas aulas, porque a qualquer momento você perde uma vida estável. Você não sabe se ano que vem você vai ter aula [...] (Marie).

Primeiro a falta de estabilidade e vínculo, eu acho que o vínculo é o ponto chave, né, porque em alguns casos, algumas escolas têm muita desconfiança [...] (Gregor).

[...] desvantagem tem muita, a principal dela é a instabilidade, eu como mãe de família e casada com professor que também é PSS, a gente precisa ter uma estabilidade para viver um ano inteiro, e não somente de março até dezembro, é muito estressante [...]. (Rosalind).

[...] as desvantagens são as instabilidades e incertezas e a questão do novo [...]. (Vera).

Nas entrevistas, outro aspecto muito evidente refere-se à baixa remuneração e à falta dela nos meses que estão sem o contrato PSS, ou seja, que estão desempregados, como destacado nas falas:

E como PSS, temos a insegurança de perder a aula a qualquer momento, rescisão do contrato, os finais de ano e início são difíceis e sem grana até março. [...] Nossa e o salário é muito inferior aos dos QPM, injusto, pois fazemos o mesmo trabalho e não somos valorizados. (Charles).

[...] você não pode organizar a sua vida financeira, muito menos férias, porque se você gastar seu dinheiro com as férias você não viver até março, porque você sabe que o seu primeiro salário só vem lá por abril, pois a SEED começa abrir os contratos dos professores temporários só em março, então, para mim é muito frustrante, a SEED não avisa a gente com antecedência. Teve um ano, acho que foi em 2016, sai de férias dia 31 de dezembro e fui viajar contando com o dinheiro para voltar, mas eles só depositaram dia 11 de janeiro, fiquei sem um tostão, se não fosse uma amiga, eu não tinha dinheiro nem para voltar para casa. [...]. Outra desvantagem é que todo ano o estado, secretaria, lança alguma coisa para diminuir o nosso salário, o ano passado reduziram nosso salário em R\$500, e a gente, sem poder fazer nada, aceita trabalhar desse jeito. Outra tristeza e angústia é o fato de não ter certeza de que escola você vai trabalhar, ou se você vai trabalhar, aí você pega uma substituição, demora dois meses para receber, e aí do nada perder as aulas porque o padrão volta. (Marie).

[...] não existe crescimento financeiro né! A gente já tem uma projeção de quanto tempo a gente vai continuar ganhando eternamente, se continuar assim como professor temporário. (Gregor).

[...] meu marido é PSS também, você sabe né, chegar lá em dezembro o contrato acaba, daí até eles contratarem de novo a gente tem que conseguir equilibrar as contas e a renda da família até eles nos chamarem para um contrato novo, no contrato de 2018, que foi prorrogado, até nos ajudou, mas agora no final do ano ele acaba e até chegar a minha classificação, eu não sou bem classificada porque vale pontos especializações, e muitos PSS se encheram de pós para ter uma classificação melhor, e o tempo de trabalho também conta então a minha classe classificação é baixa e eu sou chamada lá em abril até lá é do jeito que está sem renda nenhuma né. Imagine meu marido é PSS, então, já passamos anos e anos que em janeiro e fevereiro não temos renda nenhuma, aí você pensa, são os meses que nós estamos em casa com a nossa filha, quando ela está de férias, e são os meses que a gente menos tem dinheiro. (Rosalind).

A professora Vera não fez menções à baixa remuneração ou à falta de dinheiro por conta do contrato temporário PSS, provavelmente porque ela possui um vínculo na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, como professora efetiva de Ciências e Arte, e, com isso, ela pode escolher trabalhar com uma carga horária menor como professora PSS na rede estadual do Paraná. Esse fato faz com que esta

especificidade do contrato temporário de trabalho não afete a sua vida profissional, como se percebe no seguinte trecho da sua entrevista:

Vantagem tem a flexibilidade de escolher quantas horas eu quero trabalhar, claro que porque eu tenho um padrão onde sou concursada na prefeitura, então posso escolher trabalhar menos como PSS.

Outra questão relacionada à precariedade do trabalho do professor PSS é a alta rotatividade e a itinerância por diferentes escolas, acrescenta-se a esse aspecto o caso em que o contrato temporário tiver o objetivo de suprir uma substituição por motivo de saúde/maternidade, como é possível evidenciar nos excertos a seguir:

[...] a situação precária de trabalho, pelo número de escolas que precisamos pegar para fechar padrão [...] já aconteceu comigo, estava feliz numa escola boa, do nada veio uma professora do interior do estado transferida e eu perdi aquelas aulas levei 2 meses até fechar o padrão novamente e ainda em 2 escolas. (Charles).

Este ano estou em três escolas, mas já cheguei a trabalhar em sete no mesmo ano, quase enfartei! Sorte que eu perdi umas aulas durante o ano, porque a professora voltou [...] (Marie).

[...] eu já trabalhei em muitas escolas, agora não sei nem quantas são, muito colégio por aí, e acho que isso é o maior obstáculo, não poder dar continuidade no trabalho, quando você consegue socializar com os outros professores e que a coisa começa a andar bacana já está no fim do ano letivo, eu não consigo ver continuidade. (Gregor).

Este ano trabalho em cinco escolas [...] licenças de saúde, mas essas são as piores porque o professor QPM volta do nada, nem nos avisou, simplesmente chegou e falou na próxima semana o fulano volta, aí você perde suas aulas, então essas mudanças de escolas que podem ser constantes na nossa vida. (Rosalind).

Estou em 2 escolas, manhã e tarde na escola da prefeitura e à noite no estado, em uma escola [...] (Vera).

A localização das escolas, que, na maioria das vezes, estão situadas em locais de difícil acesso, periféricos ou em situação de vulnerabilidade, se apresentou como uma característica da precariedade do trabalho docente dos professores PSS, segundo os trechos abaixo:

[...] para fechar padrão em uma escola, eu sempre pego as escolas da periferia, pois essas os padrões não querem [...], a situação precária de trabalho pelas distâncias entre as escolas [...]. (Charles).

É tudo muito complicado na vida de um professor temporário, as escolas muitas vezes são distantes umas das outras, muitas vezes a gente chega atrasado, não consegue nem desenvolver direito as aulas que programou,

muitas vezes não dá tempo para conversar com a pedagoga, dividir os problemas que temos em sala de aula com ela [...]. Sem falar que as aulas que sobram geralmente são escolas onde não há a procura por professores padrões, ou seja, são as escolas com a clientela mais difícil, mais distante, que vivem em vulnerabilidade. (Marie).

[...] porque você já sabe né, nas escolas da periferia geralmente também são pedagogas PSS, temporárias também, então o processo vai ser de conquista novamente, não tem como escapar disso, principalmente nas escolas da periferia. (Gregor).

A maioria das escolas é na periferia, já dei aula na divisa com Colombo, com uma clientela difícil. Aí também tem o problema do deslocamento né, porque você imagine se deslocar para ir em cinco escolas diferentes, além do cansaço tem as dificuldades de locomoção, pois uso ônibus. Às vezes, chego atrasada nas escolas, isso atrapalha as aulas, as atividades que tenho que trabalhar com os alunos. (Rosalind).

[...] a gente vai ter que aceitar qualquer coisa, longe de casa [...]. (Vera).

Não só a localização das escolas, mas, também, o número de escolas trabalhadas pelos participantes da pesquisa são fatores que impactam na precarização do seu trabalho.

Os professores Charles, Marie e Gregor trabalhavam em 3 escolas diferentes no ano letivo de 2019. A professora Vera lecionava em 2 escolas, sendo 1 como professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e 1 como professora PSS, já a professora Rosalind trabalhava em 5 escolas diferentes, evidenciando uma desvantagem para os professores PSS em início de carreira, visto que, para a classificação no processo seletivo, são levados em consideração os títulos e o tempo de serviço na SEED, este fato é destacado pela professora:

[...] até chegar a minha classificação, eu não sou bem classificada porque valem pontos as especializações e muitos PSS se encheram de pós para ter uma classificação melhor, e o tempo de trabalho também conta, então a minha classificação é baixa e eu sou chamada lá em abril. (Rosalind).

Nas entrevistas, os professores PSS demonstraram ressentimentos com a natureza do tratamento desigual que sofrem em relação aos docentes concursados, que advém, inclusive, da gestão administrativa e pedagógica, conforme evidencia-se nos seguintes trechos:

[...] PSS então nem fale, sabe que irão ficar pouco tempo na escola, são vistos como substitutos mesmo [...]. Vejo muito a discriminação dos próprios professores, já escutei professores reclamando que a direção protege tal professor e que não devia, pois nem padrão é, ou seja, é um temporário. No início, quando mudei para Curitiba, estava numa escola da região do Boa

Vista, era uma escola bem localizada a melhor escola da região, então lá praticamente não tinha PSS, uma professora chegou a me perguntar como eu tinha conseguido aula lá, se nem para QPM surgiam vagas, ou seja, para mim como substituto então aquele lugar não era possível. (Charles).

Eu vejo sim e que existe sim entre os professores QPM com os PSS e isso acontece desde que eu entrei no estado, então, assim tipo, o PSS entra na escola, aí você está com gás total, você faz as atividades diferenciadas e começa aparecer na escola, a galera, os que eles não curtem isso, porque muitos não fazem tudo isso e sabem que vão ser cobrados se um novato fizer. [...] a maior discriminação é entre os próprios professores, colegas de trabalho, ainda não presenciei nenhuma com a gestão. Agora dentro do grupo dos professores é claríssimo. Se você for elogiado pela direção e pedagogas, então, você se torna uma pedra no sapato deles. (Marie).

[...] sempre gera uma certa desconfiança entre a equipe gestores e os próprios colegas professores, que sempre nos vem como simples substitutos, em um trabalho temporário né, pensam se não temos vínculo por que vamos nos preocupar em dar boas aulas? (Gregor).

Totalmente, vejo que a maioria das escolas existe a hierarquização, em algumas escolas e até mascarado, mas que existe, existe. No meu primeiro ano de professora, eu cheguei faceira na minha primeira escola, aí o professor mais velho estava na sala dos professores e logo me perguntou você é professora de que, eu falei de Ciências, ele disse Ah! Deve não ser QPM, deve ser PSS, pois é mais nova. Eu vejo essa discriminação até pelas pedagogas, elas estão sempre nos medindo, avaliando nossas aulas, até as avaliações elas ficam de olho para ver se estamos fazendo como elas querem. Outra coisa que já notei é que não dá pra ter muitos alunos com nota baixa, pois isso é sinal de que não está fazendo o trabalho bem feito na sala de aula, percebo essa vigilância sobre nós PSS.

Vejo uma prioridade com os professores QPMs, os mais antigos da escola, porque sou muito observadora, como uma boa professora de ciências, né. Você observa, a pessoa não precisa falar você observa. No conselho de classe, ficam jogando umas indiretas, do tipo, é preciso recuperar as notas dos alunos, sua aula ou suas avaliações não estavam de acordo com o que a escola quer.

Sim, em algumas escolas, claro, vou dizer que cada escola é uma, cada gestão é diferente e, como os professores, as pedagogas agem de acordo com a gestão diretiva que está ali, depende do que é imposto ou deixa de ser imposto, tem escolas que a gestão sim, pois não deixa essa diferenciação aparecer, professora, professor, seja temporário ou não, mas tem escola que hoje a gestão deixa tudo largado, não liga muito, então daí aparece isso claramente. (Rosalind).

No começo sim, no começo era bem nítido, eu sentia, mas no decorrer eu acredito que eu fiz assim, mostrei pra que que eu vim, assim, eu não falto, eu cumpro meu horário, e eu vejo que eles têm essa repulsa com muitos professores temporários que faltam com muita frequência, que não se importam com a escola, que não entregam planejamentos, então eles sempre têm essa impressão de todos os PSS, que todos vão ser assim, né. (Vera).

Os aspectos relacionados à falta de valorização e ao crescimento na carreira docente foram ressaltados nos seguintes trechos:

[...] eu tenho doutorado e isso nem conta para compor meu salário, eles não valorizam esta formação, meu salário é igual a professor PSS que só tem a

graduação [...]. Agora, angústias vejo muito, o fato de o salário não ter valorização pelas minhas especializações, tenho mestrado e doutorado, e ganho o mesmo que um professor que as vezes nem está formado. Então você não é reconhecido pela tua experiência e formação. (Marie).

Agora desvantagens, todas, né! Começando que não existe um crescimento profissional, não existe uma perspectiva de carreira né. Não existe fazer carreira [...]. (Gregor).

E outra desvantagem, para nós que somos PSS, é o fato de não ter crescimento na carreira, então não vejo incentivo em fazer esses cursos da SEED, participo daqueles que são obrigatórios e que estão dentro da minha carga horária. (Rosalind).

No caso específico da educação pública estadual do Paraná, o principal título que um professor pode possuir é o de ser um profissional do Quadro Próprio do Magistério – QPM, e não um título acadêmico, como, por exemplo, o de Mestre. A base dessa afirmação é o significado de ser um professor efetivo, pois este tem vantagens, no campo escolar e no campo da escola, que um professor temporário não terá, mesmo tendo o título de mestre ou até doutorado, como é o caso da professora Marie, que possui mestrado e doutorado em Entomologia.

Os efeitos da precarização do trabalho docente dos professores PSS sobre a vida pessoal e a saúde podem ser percebidos nas respostas dadas às perguntas feitas a esse respeito:

Ah! Sim, a gente acaba ficando doente por ter uma rotina muito estressante, trabalhar o dia todo para melhorar a renda da família não é fácil, a gente vai se virando nos 30, toma um ansiolítico aqui, um remédio para dormir ali e vai levando, mas claro que algum dia a saúde cobra, ano passado tive problemas de pressão alta e até hoje faço tratamentos. [...] Sim, de pressão alta e uma vez de tendinite no braço de tanto escrever no quadro. (Charles).

Totalmente, mas é totalmente mesmo! Eu chego em casa muito cansada, a minha filha está esperando toda animada porque quer ficar comigo aí eu estou acabada, eu falo preciso de 15 minutos sozinha em silêncio, não fale, e eu não tenho paciência nenhuma para brincar com ela. Tarefa eu até ajudo quando ela precisa, mas eu chego tão acabada, parece que me tiraram toda a energia do corpo. Menina, afeta tudo e daí assim, você tem coisa para fazer em casa e não tem forças, no final de semana você fala vou ficar dormindo, assistindo série para descansar, mas aí você deixa de ter uma vida fora da escola e quando você sai só fala da escola é inacreditável, você coloca tua rotina na tua vida. [...] Várias! Várias vezes, pensando em não prejudicar os alunos, e não faltar na escola, às vezes não estou bem eu vou trabalhar assim mesmo. Mas já tive problemas sérios de saúde por isso [...]. (Marie).

Olha, eu tento filtrar bem as coisas, para não me afetar, tento separar bem, no geral eu consigo, mas claro que cem por cento é impossível. [...] Sim! Já tive um aumento da pressão em 2010, no primeiro ano que estava dando aula. Acho que foi o medo de não me ambientar, era tudo novo [...]. (Gregor).

Imagine eu e meu marido PSS, então já passamos anos e anos que em janeiro e fevereiro não temos renda nenhuma, aí você pensa, são os meses que nós estamos em casa com a nossa filha ela está de férias e são os meses que a gente menos tem dinheiro [...]. Olha o que afeta a saúde é essa correria de uma escola para outra, das cobranças, do cansaço e claro a parte psicológica pois sempre tem medo de perder as aulas. (Rosalind).

Sim, bastante, porque eu trabalho o dia todo, até a noite, e eu acho que o cansaço e a pressão que a gente tem, eu me vejo por vezes esgotada, às vezes a minha família estava reunida e eu mesmo em casa fazendo provas e atividades porque tem data para entregar, então trabalhar em mais de uma escola é ruim por isso. [...]. Eu já fiz tratamento para transtorno de ansiedade, mas nunca deixei de cumprir meu horário, de vir trabalhar, mas senti a minha saúde bastante afetada por isso. (Vera).

Foi possível perceber que os professores PSS participantes desta pesquisa vivem sob uma relação desprotegida e frágil com o vínculo empregatício na SEED/PR, resultando na precarização do trabalho docente.

A situação de insegurança e instabilidade vividas pelos professores PSS é incontestável, no entanto, é necessário apontar que a responsabilidade dessa situação é da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná, que permite que o direito dos professores QPM, de retornar à vaga de trabalho, se torne um instrumento de fragilidade dos professores PSS, colocando-os numa situação de insegurança e instabilidade, gerando medo e problemas de saúde. Segundo Nauroski (2014), essa situação acaba fragmentando a classe dos trabalhadores da educação, na medida em que o direito dos professores QPM gera dificuldades aos PSS.

A condição da precarização do trabalho dos professores PSS se evidencia em diversas circunstâncias que envolvem a atividade docente, afetando, de maneira clara, o salário desses profissionais. Os dados aqui apresentados se assemelham aos resultados de pesquisas sobre as condições objetivas de trabalho dos professores temporários (LATORRE, 2013; FERNANDES, 2014; NAUROSKI, 2014; NETO, 2015; GARCIA (2018), ficando evidente que há diferença nos padrões de remuneração entre os professores efetivos e temporários, sendo que o salário dos professores temporários é menor em relação aos professores efetivos.

A rotatividade, ou seja, a mudança anual de escola e a itinerância, o trabalho em diferentes escolas durante o ano letivo, são aspectos destacados pelos professores PSS, sendo considerados por eles um obstáculo para o desenvolvimento da carreira docente e, principalmente, para o desenvolvimento de um bom trabalho docente e aprendizado dos alunos. A esses aspectos precarizantes do trabalho dos professores PSS acrescenta-se o número de escolas e a localização das mesmas,

pois os professores temporários se obrigam a aceitar aulas que os professores QPM rejeitam. Esse dado também foi destacado pelo trabalho de Nauroski (2014), que, na época de realização da sua pesquisa, constatou que algumas escolas da periferia e região metropolitana de Curitiba tinham seu corpo docente formado por 50% de professores PSS. Essas condições de trabalho impossibilitam muitos professores temporários de estabelecerem vínculos duradouros com os alunos e com os seus colegas de profissão, percebe-se que, no caso dos PSS, as raízes da precarização e desvalorização do trabalho docente prejudicam o conjunto das relações sociais.

Ainda em relação aos efeitos da precarização do trabalho docente dos professores PSS, destacam-se as implicações sobre a saúde e a vida pessoal dos professores participantes da pesquisa. Segundo Nauroski (2014), são muitos os indícios que apontam diretamente para a relação entre as condições precárias de trabalho dos professores PSS e a saúde física e mental desses profissionais. Os problemas de saúde que afetam os PSS podem ser ainda mais graves, resultado da desigualdade que cerca esses trabalhadores e, devido a essa mesma condição, muitos preferem adiar tratamentos e consultas.

As particularidades da precarização do trabalho dos professores PSS, aqui apresentadas, como a desvalorização e a falta de reconhecimento, a representação social em torno da profissão e o retorno financeiro, podem resultar na degradação da vida pessoal, social e relacional, afetando até mesmo seus familiares. A posição ocupada no campo escolar, caracterizada pela falta do capital cultural escolar incorporado, ou seja, não ser professor QPM, influencia e afeta a subjetividade desses profissionais.

7.2.6 O *habitus* docente

O conjunto de valores, normas, saberes, experiências e esquemas de pensamentos, incorporado pelo professor ao longo da sua trajetória de vida, constitui o *habitus*, isto é a maneira de ser, de pensar e agir no mundo, estruturando, assim, seu *habitus* docente. Esse *habitus* possui elementos provenientes não só da sua formação, mas de todo seu processo de socialização, das suas experiências, representações e expectativas.

Nas entrevistas, foi possível identificar que os professores PSS têm presentes no seu *habitus* docente disposições incorporadas na socialização primária e

secundária. Precebe-se que as experiências vivenciadas por eles encontram-se presentes nas suas práticas docentes, seja no sentido de reforçá-las ou de modificá-las.

Aspectos do *habitus* da família de origem foram percebidos durante as entrevistas, como já apontado no capítulo 4. Os professores Charles, Marie, Gregor e Rosalind, que possuem *habitus* de classe social com baixo capital econômico, demonstraram que acreditam que o esforço e o empenho pessoal no trabalho são essenciais para alcançar uma melhor posição social e, conseqüentemente, alcançar uma estabilidade financeira, como é evidenciado nos seguintes fragmentos:

[...] meu pai sempre me incentivou muito, queria que eu estudasse para fazer contabilidade e trabalhar no escritório principal da empresa que ele trabalhava. (Charles).

Ela sempre contou que teve uma vida muito difícil porque ela foi morar com os tios dela para estudar em Ponta Grossa, a tia dela era muito má com ela, [...] foi bem complicado para minha mãe terminar os estudos, mas ela apostou nisso e foi até o final e conseguiu né tenho muito orgulho da minha mãe. Minha mãe sempre falava que era preciso se dedicar e estudar bastante para que no futuro tivéssemos uma vida melhor e pudéssemos dar o melhor para nossos filhos. Isso eu sempre falo para minha filha e exemplifico com ela que devemos ter responsabilidade nos estudos desde pequenos, assim teremos uma boa base para o resto dos estudos. Dou muito valor a minha mãe ela sempre me serviu de exemplo porque se ela trabalhava o dia todo lá nos cafundós e ainda conseguia estudar a noite lá no Mossunguê, ela fez curso de história ela fez na faculdade A e eu acabei seguindo o exemplo dela e fui também fazer o meu curso. Você imagina, ela tinha 50 e poucos anos, aguentava todos os alunos, uma criançada que só, durante o dia todo e conseguia estudar, e olha que ainda tinha a casa, eu e meu irmão, e mais tudo o que uma casa precisa. (Marie).

[...] apesar de meus pais serem muito pobres, não queriam que os filhos se prejudicassem nos estudos, meu pai e minha mãe vieram de uma origem muito humilde, eles vieram para Curitiba com uma mala para os dois e mais nada e nenhum bem, então eles se precisassem se matariam de trabalhar para a gente ter uma formação melhor e um futuro melhor. [...] Eu comento em casa que isso foi muito importante para mim, ter largado a faculdade, porque daí eu tive que trabalhar e com isso tive que ser mais humilde ou bastante mais humilde, porque eu achava que eu conseguiria tudo me esforçando pouco né e daí eu descobri que eu não era bem assim que eu tinha que ser bem mais humilde e eu carrego para mim até hoje em dia [...] (Gregor).

[...] com minha mãe eu sempre conversei muito, sempre me contou coisas da vida dela, eu adorava quando minha mãe me contava das dificuldades da vida dela quando era criança e que apesar de tudo ela foi feliz, contava que aprendeu a costurar ainda menina com a minha bisavó [...]. (Rosalind).

Dessa forma, a família, primeira instância socializadora, transmite os valores, costumes, conhecimentos, normas, o capital cultural e o *ethos*, conforme já ressaltado

por Knoblauch (2008) e Mondardo (2016), e esse *habitus*, adquirido ainda na infância, se revela nas práticas docentes, definindo a maneira como esses agentes agem em relação ao seu capital cultural e às escolas em que trabalham.

Os aspectos vivenciados pelos professores, no ambiente familiar, também foram evidenciados por Furlan (2011), como valores que podem ser repassados a outras gerações, principalmente em relação ao incentivo para o estudo, são, portanto, segundo a autora, elementos interiorizados na socialização primária e que resistem a outros processos de socialização, mantendo-se durante o exercício da profissão docente.

Foi possível observar que os valores, costumes e esquemas de pensamento sobre integridade pessoal, incorporados na família de origem, estão presentes nas percepções e ações dos docentes, que se esforçam e realizam práticas pedagógicas que demandam um posicionamento, atitudes, práticas compromissadas e atuantes. Esses aspectos são observados em alguns momentos da entrevista:

[...] hoje eu faço esse trabalho de formiguinha do meio ambiente da preservação junto com os alunos, acredito que eles com a educação voltada para a conscientização, nos salvarão no futuro. [...] sigo em frente, acho que é a minha missão, ensinar. (Charles).

Mas como eu não gosto muito de conformismo sabe, às vezes eu chego com ideias muito novas, ideias diferentes e tal e o pessoal já começa a olhar torto né, devem pensar o que que esse cara novo está vindo aqui fazer, aprontar, mexer no nosso vespeiro aqui, na nossa escola [...] que obviamente um professor que tenha um pouco menos de vontade não vai fazer. (Gregor).

[...] você faz as atividades diferenciadas e começa aparecer na escola, a galera, os que eles não curtem isso, porque muitos não fazem tudo isso e sabem que vão ser cobrados se um novato fizer [...] fazemos projetos, gosto de fazer projetos com as professoras de português [...] que eu só tenho uma turma, venho uma vez na semana, tenho somente uma hora atividade, esses alunos, dá pena de não poder atender eles melhor, eles sempre me cobram porque nunca saímos da escola para fazer aulas diferentes, os passeios em museus, essas coisas. (Marie).

[...] estou conseguindo dar conta das minhas aulas, de maneira que leve ao aprendizado dos alunos, claro que as vezes a gente quer fazer coisas diferentes com os alunos, como por exemplo aulas de campo [...] vejo que é preciso pra gente seguir um propósito, o objetivo da gente, o meu é ser uma professora que faça a diferença para os alunos, porque as vezes as pessoas estão cansadas já que cada um tem uma história de vida e tentar fazer o melhor custa muito empenho, mas, isso foi sempre o meu objetivo. (Rosalind).

[...] eu não falto, eu cumpro meu horário, e eu vejo que eles têm essa repulsa com muitos professores temporários que faltam com muita frequência, que não se importam com a escola, que não entregam planejamentos. (Vera).

Os professores PSS entrevistados demonstram que, apesar de todas as dificuldades resultantes do contrato temporário de trabalho, são comprometidos com a escola e com os alunos, seja em relação ao aprendizado ou ao trabalho docente.

No QUADRO 8, a seguir, apontam-se os aspectos relativos ao *habitus* docente observado nas entrevistas, a partir das trajetórias vivenciadas na escolarização básica, na formação inicial e na trajetória profissional desses professores PSS.

QUADRO 8 - ASPECTOS RELATIVOS AO *HABITUS* DOCENTE DOS PROFESSORES PSS

ELEMENTOS INCORPORADOS	Prof. Charles	Prof. Marie	Prof. Gregor	Prof. Rosalind	Prof. Vera
	Professor que explicava bem, professora de Ciências que realizava aulas práticas: Percebe a importância e realiza projetos e aulas de campo sobre meio ambiente e de contemplar a participação ativa dos alunos para uma formação consciente, entretanto o trabalho como professor temporário e suas precariedades, por vezes, impossibilitam o desenvolvimento desses projetos em escolas que têm poucas turmas.	Professora de Ciências que realizava aulas prática, professor de História simpático e que ensinava bem: Percebe a importância e usa metodologias diferenciadas, como o uso de tecnologias, aulas de laboratório de Ciências e aulas de campo, entretanto, não consegue desenvolver essas práticas em todas as escolas em que trabalha em detrimento do contrato temporário, essas práticas não são possíveis de serem realizadas nas escolas em que tem somente 1 turma.	Professora de Português que lecionava de forma diferenciada com concursos de redações e que levava as redações a outras escolas: Percebe a importância e faz uso da diversificação de metodologias de ensino, oferece oportunidades de aulas diferenciadas, como projetos de robótica, aulas com materiais resinados, aulas práticas, sejam em laboratório ou em locais improvisados. Apesar da precariedade do trabalho docente relacionado ao contrato temporário, destacou que, com esforço pessoal, consegue desenvolver essas metodologias na maioria das suas turmas.	Professora de Química que realizava aulas contextualizadas: Percebe a importância e realiza aulas com práticas diversificadas, como aulas de laboratório, aulas de campo e aulas com utilização de pesquisas, entretanto, não é possível desenvolver essas atividades em escolas que tem somente uma turma, ou que não tem o apoio da equipe pedagógica, aspectos influenciados pela precariedade do trabalho temporário.	Não citou
Trajetórias da escolarização básica	Boas experiências				
	Experiências ruins	As regras eram rígidas e geravam medo nos alunos em relação aos	Professores autoritários, que não deixavam claro as regras das avaliações	Professora de Genética que explicava o conteúdo de maneira que os	Não citou

		reflexão dos alunos sobre a sua realidade.	professores e direção: Permite um diálogo aberto com os alunos de maneira que tragam suas inquietações.	a distância relacional entre professor e aluno: Percebe e atua de maneira próxima com os alunos, permite o diálogo recíproco e os questionamentos que antes, na educação tradicional, não eram possíveis.	alunos não compreendiam: Procura atualizar-se e estudar para que as suas explicações sejam compreendidas pelos alunos.	
Trajetórias da formação docente	Formação inicial	As disciplinas didáticas apesar das limitações e as disciplinas teóricas e da especialização em Meio Ambiente: A ação de ensinar na sala de aula, destacando os conteúdos relacionados ao meio ambiente, essa ação prática é realizada com recursos teóricos da formação acadêmica.	As disciplinas das metodologias do curso de Magistério, as de didática da formação acadêmica e nos estágios: A ação de ensinar na sala de aula destacando as disciplinas da área de Zoologia, essa ação prática é realizada com recursos da formação inicial.	Um conhecimento indireto sobre determinação na carreira docente: A ação da resiliência, da determinação sobre suas práticas.	As disciplinas de licenciatura e durante o estágio supervisionado: A ação de ensinar, destacando as aulas de Zoologia como as que melhor ensina.	As disciplinas de Prática de Ensino, por serem ministradas por bons professores: A ação de ensinar, sem destacar um conteúdo específico, a ação de preparar aulas diferenciadas e materiais pedagógicos.
	Trajetória profissional	Disposições incorporadas ao longo do tempo de trabalho (15 anos) e com uma professora de Português considerada um modelo: Percebe-se como professor experiente,	Disposições incorporadas ao longo do tempo de trabalho (12 anos) e com professor de Matemática considerada como modelo: Possui fácil adaptação às	Disposições incorporadas ao longo do tempo de trabalho (10 anos) e com uma professora de Ciências considerada como modelo: Compreende hoje em dia que as turmas são heterogêneas e que o	As disposições estão sendo incorporadas, pois tem pouco tempo de trabalho como professora (2 anos) e com uma professora de Português considerada um modelo:	Disposições incorporadas ao longo do tempo de trabalho (6 anos), mais especificamente no seu vínculo efetivo na Secretaria de Educação do Município de Curitiba e com professores

		supera os obstáculos do contrato temporário com certa rapidez, se identifica como “gato escaldado”, é comunicativo, compartilha suas experiências, práticas e questionamentos com colegas e equipe diretiva e pedagógica, não leva seus problemas de docência para casa, é organizado com seus planejamentos e aulas, é focado nas suas práticas pedagógicas.	escolas em que trabalha, em suas palavras “eu tento entrar na dança”, é comunicativa, divide experiências, projetos e atividades com colegas, é prestativa e desenvolve suas práticas de acordo com as necessidades da escola. Apoiada no modelo de professor, percebe ser organizada com planejamentos, avaliações e notas, mas não consegue se dedicar a isto completamente pelo motivo de estar trabalhando em 3 escolas diferentes, geralmente realiza essas atribuições em casa e os planejamentos são feitos mentalmente a cada dia de aula. Demonstra o cuidado e a preocupação com o aprendizado dos alunos, sempre está em busca de atualizações na internet e videoaulas	aprendizado nunca será igual nas diferentes turmas trabalhadas, percebe o retorno dos alunos sobre as suas aulas, se relaciona muito bem com os alunos, é prestativo, dedicado, organizado com seu cronograma anual de aulas, prevendo aulas expositivas, práticas em laboratório e aulas de campo, compreende que a rotatividade e instabilidade do seu contrato de trabalho prejudica na continuidade do seu trabalho com os alunos. É organizado com seus planejamentos, avaliações e notas, é muito comunicativo com diretores e equipe pedagógica. Apoiado no modelo de professora de Ciências, preza pela boa conduta, excelência, primor e perfeição nas aulas, atividades desenvolvidas, avaliações, nas rotinas	Percebe-se observadora, interessada, aberta aos conhecimentos e às experiências novas, preocupada com o aprendizado dos alunos, não se relaciona com os colegas de profissão em detrimento do seu contrato de trabalho temporário e a rotatividade nas 5 escolas em que trabalha. Apoiada na professora de Português, considerada como um modelo, é organizada com as rotinas burocráticas (registro de chamada, registro de notas e conteúdos on-line) e percebe que a cooperação entre os professores é fundamental para trabalho nas escolas.	considerados como modelos: Percebe a sua valorização como professora efetiva e a diferenciação que existe entre os professores efetivos e temporários, no seu trabalho como PSS, sente-se, segundo suas palavras, como “um tapa buraco”, um “quebra-galho”. Isola-se dos colegas de trabalho na escola do estado, não costuma dividir experiências e práticas docentes. Age de forma diferenciada no seu trabalho como professora efetiva e como professora temporária, demonstra preferência pelo trabalho na escola da prefeitura de Curitiba, assim como a participação em eventos e cursos promovidos por essa mantenedora. Apesar da precariedade do trabalho docente na escola em que é professora PSS,
--	--	---	--	--	--	--

			sobre conteúdos novos. Procura não faltar ao trabalho para não prejudicar os alunos e sente-se realizada sendo professora da educação básica.	diárias do trabalho de um professor.		percebe ser uma professora comprometida com os horários, não falta ao trabalho e se preocupa em desenvolver aulas interessantes aos alunos. Apoiada em alguns pontos positivos de professores que foram seus colegas de trabalho, conduz suas atividades rotineiras de sala de aula e de planejamentos de aulas de forma organizada, desenvolve atividades lúdicas com os alunos, procura ser extrovertida nas suas aulas para chamar atenção dos alunos.
--	--	--	--	---	--	---

FONTE: Organizado pela autora, 2022.

Assim, encerrando a análise, não se pode deixar de destacar que, apesar dos aspectos da precarização do trabalho, os professores PSS mantêm os valores e ideais elevados em relação ao valor social do seu trabalho, demonstrando a preocupação com a qualidade das aulas e com o aprendizado dos alunos, evidenciando o *habitus* docente. Essas disposições são ilustradas nas declarações dos entrevistados sobre a carreira docente:

Bem, tudo começou por acaso, fiz Biologia para ser pesquisador na área de meio ambiente, tinha o sonho de proteger a mata das Araucárias que eu mesmo ajudei a derrubar, mas como não foi possível, acho que até por obra de Deus, pois hoje eu faço esse trabalho de formiguinha do meio ambiente da preservação junto com os alunos, acredito que eles com a educação voltada para a conscientização nos salvarão no futuro. Bem, não posso dizer que tudo é maravilhoso, é uma luta diária, as vezes penso em desistir, pela desvalorização dos professores pela sociedade, pela precarização do nosso trabalho, que a cada ano piora, se deteriora, mas sigo em frente, acho que é a minha missão, ensinar. (Charles).

A única alegria é que eu estou fazendo algo que eu gosto muito, senão não estaria nessa ainda, nessa vida sofrida. Na verdade, eu penso muito nisso toda vez que demoram para me chamar abrir um contrato, penso o que estou fazendo aqui? Aí penso, a! Eu gosto do que eu faço, deixei de dar aula na faculdade para dar aula na escola pública porque me sinto mais realizada, já tentei dar aula em faculdade, mas não me satisfaz. Agora angústias vejo muito, o fato de o salário não ter valorização pelas minhas especializações, tenho mestrado e doutorado, e ganho o mesmo que um professor que as vezes nem está formado. Então você não é reconhecido pela tua experiência e formação. Outra desvantagem é que todo ano o estado, secretaria, lançar alguma coisa para diminuir o nosso salário, o ano passado reduziram nosso salário em R\$500, e a gente sem poder fazer nada aceita trabalhar desse jeito. Outra tristeza e angústia é o fato de não ter certeza de que escola você vai trabalhar, ou se você vai trabalhar, aí você pega uma substituição, demora dois meses para receber, e aí do nada perder as aulas porque o padrão volta. Tudo na nossa vida de professor temporário é inconstante. Não podemos pensar no nosso futuro, não sabemos nada do nosso futuro na profissão, nem sabemos se teremos aula no próximo semestre. (Marie).

Eu gosto desse lado de ser esse professor que se preocupa com os alunos no ano seguinte, que vai lecionado de uma forma que o aprendizado seja uma continuidade. Então com certeza eu tenho pena disso, é o que mais me dói. A maior parte das coisas legais que eu consigo promover tenho que desistir no meio do caminho, como por exemplo a robótica, nessa escola que eu estou à tarde até gostariam de ter esses projetos diferentes, eu até escrevi um projeto para a escola ter, mas como que vai dar continuidade sem a minha presença ano que vem, será que outro professor vai dar continuidade? Não sei como será, não sei se os alunos terão as mesmas oportunidades que tem esse ano. [...] Acho também que uma desvantagem é não conseguir desenvolver uma cultura dos alunos, pela mudança constante de professores. Por exemplo, para todos falarem basicamente a mesma língua, para seguirem o mesmo norte, é difícil. Então, trabalhando temporariamente nas escolas, não tem como desenvolver essa cultura nos alunos, o que é uma pena. (Gregor).

A gente entra na profissão com muita expectativa e vai aprendendo que as coisas não são bem assim, a gente entra muito esperançoso e tudo mais,

claro que eu acho importante ter essa esperança, mesmo porque muitas pessoas que a gente vê ali na área vão te desestimulando. Aí vejo que é preciso pra gente seguir um propósito, o objetivo da gente, o meu é ser uma professora que faça a diferença para os alunos, porque as vezes as pessoas estão cansadas já que cada um tem uma história de vida e tentar fazer o melhor custa muito empenho, mas, isso foi sempre o meu objetivo, mesmo que eu fiquei cansada, porque fazer aula de laboratório cansa, fazer aulas com pesquisas cansa, mais do que se eu estivesse dando uma aula simples passando no quadro, eu ainda prefiro fazer diferente por que eu me satisfaço e os alunos também se satisfazem, e é impressionante porque esses dias eu voltei numa escola, um aluno lembrou das aulas do ano passado, falou que gostava muito, então foi uma satisfação como professora saber o que eu fiz a diferença em algum momento na vida de estudante desse aluno. Eu fico feliz assim, eu gostei bastante da área da docência, por esse motivo, porque na área da Ciência parece que as coisas são muito complicadas, tanto no que se refere à carreira quanto no que se refere à valorização, acho que na área da docência eu consigo mostrar mais o meu trabalho. (Rosalind).

O modo como estes professores descrevem a carreira e o trabalho demonstra que o *habitus* docente de cada um é reflexo das disposições acumuladas ao longo de um processo socializador, iniciado na infância e (re)estruturado ao longo das trajetórias, em diferentes campos e com acúmulo de capital cultural escolar e/ou capital social.

Assim, entende-se que esses professores possuem conhecimentos e reconhecimento pessoal, ou seja, um capital simbólico reconhecido no e pelo *Homo magister*, conforme descrito por Genovez (2008). Esse capital simbólico pode ser entendido como o capital docente, por meio do qual o professor tem a atribuição de criar formas e ações para transmitir determinados conhecimentos e valores para uma diversidade de alunos, com quem mantém relações afetivas e valorativas. Esse capital específico legitima o professor perante seus colegas e contribui para a manutenção ou transformação da estrutura do campo escolar.

Devido ao contrato temporário e à precarização do trabalho docente, esses professores PSS ocupam a posição de dominados no campo escolar e no campo da escola, podendo ser considerados ocupantes de posições instáveis, que, segundo Bourdieu:

[...] são extraordinários “dispositivos analisadores prático: situados em pontos que as estruturas sociais “estão em ação” e, por esse fato, movidos pelas contradições dessas estruturas, eles são obrigados, para viver ou sobreviver, a praticar uma forma de autoanálise que, muitas vezes, dá o acesso às contradições objetivas de que são vítimas e às estruturas objetivas que se exprimem através delas. (BOURDIEU, 2007, p. 236).

Essa posição instável, ocupada pelos professores PSS, pode indicar que algumas condições institucionais, de atuação, de percepção, de visão e de divisão,

que se impõem aos professores temporários da educação pública do estado do Paraná, são significativas para esses profissionais, influenciando o processo de socialização profissional e a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização profissional docente é concebida como um processo no qual os professores passam a fazer parte de um coletivo docente. Para compreender a socialização profissional dos professores, é necessário considerar todo o processo de socialização dos indivíduos. Assim, considerando o processo de socialização, descrito por Setton (2009, p. 303) como um “fato social total [...], produto de vivências de socialização contextualizadas em muitas matrizes culturais, presentes na vida de cada um de nós, experimentadas sobretudo em situações coletivas”, utilizou-se o aporte conceitual de Bourdieu para compreender as relações dos agentes com a sociedade por meio dos conceitos de *habitus*, campo e capitais, e as considerações de Dubar sobre as variações ocorridas na socialização decorrentes das relações sociais dos agentes dentro de um campo.

Entende-se que, por meio do conhecimento da história de vida do professor, de sua trajetória, quando ele narra as suas experiências, pode-se compreender a constituição do seu *habitus* docente, pois a história incorporada estabelece o modelo de atuação desse profissional, segundo Catani:

O *habitus* é constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também nos corpos, nos gestos, nos modos de falar, ou em tudo o que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade e na realidade social. (CATANI, 2011 p. 21).

A partir desses pressupostos, surgiu a seguinte questão norteadora dessa pesquisa: Quais as relações estabelecidas entre a socialização profissional docente e a precarização das condições do trabalho de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia da rede estadual de ensino do Paraná?

A partir dessa questão norteadora, definiu-se como objetivo geral desta tese analisar a socialização profissional docente de um grupo de professores temporários dos componentes curriculares de Ciências e Biologia, da rede estadual de ensino do Paraná, e sua relação com a precarização do trabalho docente. Para alcançá-lo, foram propostos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever, a partir da literatura sobre a Formação de Professores, como se desenvolvem os processos de socialização profissional docente; 2) Analisar como ocorre o processo de socialização profissional de um grupo de professores temporários de Ciências e Biologia do Paraná em seus

diferentes locais de trabalho; 3) Investigar as possíveis relações entre a precarização do trabalho docente e a socialização profissional desses professores.

A socialização profissional docente é amplamente discutida na literatura, é compreendida como um processo complexo, interativo, negociado e provisório, que se inicia na formação docente e se estende por toda a carreira profissional. As condições de trabalho, a cultura de cada escola e as relações interpessoais são influências socializadoras presentes em toda a carreira docente. Segundo Gore e Zeichner (1990), a socialização profissional se define de acordo com padrões comuns e específicos (classe social, gênero e origem étnica).

A socialização profissional é um percurso norteado pela formação, pelo compartilhamento de experiências, pela aprendizagem entre os pares e pelos aspectos do campo, assim, Dubar (2005) sugere que a combinação de fatores biográficos e relacionais orientam a construção da identidade do indivíduo.

Marcelo Garcia (1999) esclarece que o desenvolvimento profissional docente tem um significado de evolução e continuidade, compreendendo as experiências vivenciadas desde o período escolar na educação básica, passando pela formação inicial, formação continuada e socialização profissional, assim, o desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo. Nesse processo evolutivo de desenvolvimento, a identidade docente é construída e influenciada pelas relações sociais estabelecidas pelo professor (DUBAR, 2005).

Durante o processo de socialização profissional docente, exige-se a aprendizagem de saberes, chamados de saberes docentes, definidos como os conhecimentos, as habilidades, o saber-fazer, as práticas dos professores no cotidiano das salas de aulas e nas instituições (TARDIF, 2010).

A prática docente, entendida como uma práxis, é a ação dirigida a fins conscientes a partir da história das ações, da cultura, das crenças e valores coletivos, sendo institucionalizada com o *habitus* (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Segundo o autor, o *habitus* e a cultura escolar estão associados e fazem relação com a solidificação de saberes incorporados durante a carreira profissional.

O trabalho docente é complexo e se constitui na interação humana, em relações permeadas de sentido e significado. O trabalho docente realiza-se na dimensão relacional com os alunos, com outros professores e outras pessoas que constituem a escola, portanto, não é um trabalho que tem como resultado uma mercadoria ou produto (TARDIF; LESSARD, 2011). O trabalho docente é, portanto,

constituído de prescrições, ou seja, de atividades e ações que constituem o dia a dia do professor no seu local de trabalho (SOUZA-e-SILVA, 2004).

Ao investigar os professores temporários, teve-se como intenção analisar a socialização profissional, relacionando-a com as adversidades decorrentes da precarização do trabalho que esses agentes enfrentam cotidianamente no campo da escola, evidenciando as estratégias estabelecidas pelos professores, cada um com o seu capital docente, e as escolas em que trabalham, consideradas como um ambiente mais amplo, o campo escolar.

Numa perspectiva de analisar e compreender o processo de socialização profissional de professores Ciências e Biologia com contrato PSS, optou-se por iniciar com a análise do *habitus* de origem de cada professor participante do estudo. Ao analisar alguns indícios das condições sócio-econômicas das famílias de origem dos professores, conclui-se que se relacionam com os aspectos do *habitus* docente dos professores PSS investigados, demonstrando que os processos de socialização primária e secundária, por eles vivenciados, se expressam no exercício docente, que é construído historicamente. Destacou-se, em suas famílias de origem, que o trabalho teve grande relevância, pois, mesmo com poucos recursos financeiros, os pais se esforçaram ao máximo para garantir o sustento da família. Outro dado que se apresentou nas declarações dos entrevistados foi o fato de a escolarização ser apontada pelas famílias como definição do êxito, da ascensão social, por meio da partilha de esperanças subjetivas para alcançar um futuro objetivado e reforçado pela ordem do grupo, definido por Bourdieu (2007) como dimensão de *ethos* de classe.

A escolha pela profissão docente foi influenciada pelo *ethos* de classe de cada professor PSS aqui investigado, a opção pela docência se revelou como estratégia para alcançar a ascensão social em relação às suas famílias de origem, elevando, assim, as condições financeiras e culturais.

A trajetória profissional dos professores do ensino básico é caracterizada por interesses relacionais e institucionais, que podem influenciar a carreira docente. Ao analisar os percursos da socialização profissional: trajetórias de vida, de formação e da carreira docente, conclui-se que as experiências vivenciadas, ao longo do processo de socialização dos professores PSS, contribuem para as suas práticas. Cada ação desses profissionais carrega os vestígios de ações anteriores, das experiências biográficas e do *habitus* de cada um, deixando marcas e estruturando o *habitus* docente.

Assim, destacou-se, nesta pesquisa, que as experiências boas ou ruins, os saberes, os conhecimentos e as percepções, adquiridos durante toda a fase de escolarização básica, foram incorporados em processos formativos, constituindo-se numa matriz de percepções e informações que servem para as ações atuais, ou seja, o *habitus* de cada agente.

Durante a socialização vivida na formação acadêmica, foram acumulando-se as experiências dessa formação, constituindo-se como o conjunto de disposições subjetivas que estruturam as representações desses professores, e estabelecem as suas trajetórias pelo campo da educação.

Desse modo, a socialização profissional dos professores PSS teve seu início na escolarização básica com as lembranças de professores que utilizavam aulas dinâmicas e diferenciadas. Outra instância de socialização profissional foi o curso de formação, sendo importantes os momentos vivenciados durante os estágios (supervisionados ou remunerados), os cursos e projetos, as disciplinas pedagógicas, com os colegas de curso e os professores.

As informações contidas nas entrevistas revelaram que a balança da precariedade tende a pesar nas dimensões relacionadas com a socialização profissional, que, no caso deste estudo, referem-se ao desenvolvimento profissional, à construção de identidade e dos saberes docentes, à prática docente e, de uma maneira muito perceptiva, ao trabalho desses profissionais.

Foi possível perceber que o desenvolvimento profissional é um movimento contínuo e complexo, que envolve dimensões pessoais e coletivas, fazendo necessária a relação direta desses processos com a realidade do trabalho dos professores, corroborando, assim, com as concepções de Marcelo Garcia (2009). Importante frizar que o desenvolvimento profissional, compreendido, então, como gradativo e ininterrupto, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação docente, ou seja, condições de contrato de trabalho, carreira, salário, contexto social de atuação, recursos materiais e sociais de trabalho.

Ficou evidente que a identidade dos professores PSS vai sendo contruída ao longo do processo de socialização, constituída da identidade pessoal e profissional. Para os entrevistados, ficou clara a importância da socialização em cursos de formação, na participação de estágios e projetos durante o início da carreira, com professores considerados exemplos de docência, e na convivência com colegas de profissão. Entretanto, foi perceptível que a questão do trabalho temporário obstaculiza

a construção da identidade docente nos professores PSS, fazendo com que eles tenham um pensamento negativo relacionado à profissão, fato que requer a reflexão do agente sobre a sua identidade, para que consiga se posicionar dentro do campo da escola.

Nesse sentido, a socialização profissional, promovida pela inserção dos agentes no campo da escola, no convívio com os alunos e com os colegas de profissão, contribui para a aquisição de saberes da experiência, que adicionados aos outros saberes docentes, constituem um maior volume de capital, o que auxilia os professores PSS a se ajustarem na dinâmica do campo escolar e no campo da escola, visto que estão sujeitos à rotatividade e itinerância de escolas.

Foi possível perceber que a prática docente dos professores PSS é atravessada por um sentido do jogo, exigindo-lhes ações diferenciadas e adaptadas a cada um dos campos onde estão inseridos. Conclui-se, portanto, que a precarização das condições de trabalho dos professores PSS dificulta o desenvolvimento de suas práticas.

Ao analisar o trabalho docente dos professores PSS em situações reais de trabalho, constatou-se que existem vários aspectos da precarização que interferem no cotidiano do trabalho desses profissionais. Apenas o aspecto “relacionamento com os alunos” não foi apontado como obstáculo ao trabalho docente dos entrevistados. Com relação aos outros aspectos do trabalho docente, ficou clara a intensificação do trabalho dos professores PSS se comparados aos professores efetivos, sendo maior o número de escolas trabalhadas, maior número de alunos, distâncias e localização das escolas, escolas de alta vulnerabilidade e de periferia, dificuldades de relacionamento com equipe administrativa e pedagógica, hora-atividade prejudicada, entre outros.

Constata-se que o conjunto dos relatos trazidos ao longo desta tese, em relação aos aspectos da precarização do trabalho docente dos participantes desta pesquisa, demonstra o tratamento desigual que os professores PSS recebem do governo do Estado do Paraná, da SEED e dos agentes do próprio campo escolar e campo da escola (gestão e equipe administrativa, e professores efetivos).

A análise dos aspectos da precarização do trabalho docente dos professores PSS revelou como o alcance e a profundidade com que as formas de contratação flexível e as condições adversas de trabalho afeta o processo de socialização profissional e a carreira docente. Assim, relacionamos os aspectos precarizantes do

trabalho docente dos professores PSS investigados: 1) A instabilidade do contrato de trabalho e a falta de vínculo profissional ou institucional, pois a cada ano letivo que se inicia representa uma incógnita na vida do professor PSS, esta situação pode afetar negativamente sobre a carreira docente; 2) A diferença entre a remuneração de professores efetivos e temporários e a falta de remuneração em meses sem o contrato de trabalho; 3) A rotatividade e itinerância dos professores temporários é alta, dependendo de novas convocações a cada início de ano letivo, a partir das demandas da SEED/PR; 4) O grande número de escolas e elevada carga horária de trabalho, a localização e situações de vulnerabilidade das escolas; 5) A falta de valorização da carreira docente dos professores PSS, que não possuem plano de carreira e não incorporam gratificações de tempo de serviço; 6) A discriminação e os preconceitos vivenciados pelos professores por serem profissionais temporários; 7) Os efeitos sobre a vida pessoal e a saúde desses profissionais.

É possível perceber que, neste caso, o campo da escola configura-se, muito mais, como um espaço de confrontos de posições dada pelo acúmulo de capital cultural escolar incorporado, ou seja, passar em concurso e ser professor efetivo. Assim, as ações, os comportamentos, os interesses e as aspirações individuais dos professores PSS não derivam de uma disposição calculada ou prevista, são resultados da relação dialética entre a realidade subjetiva e objetiva, uma relação entre *habitus* e uma situação determinada socialmente (contrato temporário de trabalho). Portanto, o conceito de *habitus* explica o sistema de disposições constituídas desde a socialização primária, na infância, e que permanecem no presente renovando-se nas ações estruturadas desses professores PSS, apesar de viverem em meio a precariedade do contrato temporário de serviço.

Por fim, entende-se que algumas disposições presentes no *habitus* dos professores PSS, juntamente com outras disposições incorporadas ao longo do processo de socialização percorrido, vão se adaptando às imposições do campo da escola e resultam em práticas orientadas pelo contexto cultural, institucional e político.

As interações sociais que se desenvolvem no campo da escola, entendido neste estudo como um espaço formativo, ajudam os professores a se compreenderem como profissionais e, também, fazem com que eles compreendam as pessoas a sua volta.

Ao direcionar o olhar aos professores PSS de Ciências e Biologia, teve-se a intenção de revelar as trajetórias vividas por estes agentes, mostrar as diferentes

ações e disposições frente às adversidades que enfrentam cotidianamente no campo da escola.

Refletindo de forma mais abrangente sobre os dados obtidos nessa pesquisa, sobre a contratação de professores temporários PSS no estado do Paraná, verifica-se que os mesmos são frutos de uma política permanente, estando em desacordo com o que está regulamentado por lei (Lei 6.010/1974 e Lei 108/2005), de que o trabalho temporário deveria ser utilizado para atender à necessidades transitórias, para acréscimo de serviços ou de substituição de trabalhadores, entretanto, não é esta a realidade na educação pública do estado do Paraná, o que suscitam novos questionamentos, como: Quais seriam as causas para explicar o ciclo vicioso de contratação de professores temporários PSS na educação do Paraná? Por que há uma perpetuação de políticas tão nocivas para o que se espera de uma educação de qualidade?

Dessa maneira, entendendo o campo escolar e o campo da escola como um espaço de disputas de capitais, abrem-se perspectivas de outras pesquisas, que contribuam para pensar de forma coletiva, sobre estratégias que se coloquem contra a ordem existente e estabelecida pelas políticas atuais, uma vez que as implicações para o trabalho docente e a educação como um todo faz parte das transformações da sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

AMBROSIO, C. **Professores contratados e o processo pedagógico nas escolas públicas estaduais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 85 p. 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8ª Edição. Campinas. Cortez Editora, 2000.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 102 p. 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90304>>. Acesso em jul. 2020.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 24ªed, 2004.

BOURDIEU, P. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 38-45.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus Editora, 1994.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. "A ilusão biográfica." In: FERREIRA, M.M. & AMADO, J. (coord.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996b.

_____. **Meditações Pascalianas**. trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004a.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004b.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2004c.

_____. **Escritos de educação**. Org. NOGUEIRA M. A.; CATANI, A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 7ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 693-713, 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013a. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68707>. Acesso em ago. 2021.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 96, p. 105–115, 2013b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Francisco Alves Editora S/A: Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, P.; VAITSMAN, J. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984.

BRASIL. **LEI Nº 6.019, DE 3 DE JANEIRO DE 1974**. Dispõe sobre o Trabalho Temporário nas Empresas Urbanas, e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6019.htm. Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: mai. 2019.

CAINELLI, C. M. O. **Professores contratados por tempo determinado: sentimentos de um inquilinato docente**. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 187 p. 2016.

CAMPOS, A. E. A. M. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. 234 f.; 2016.

CAPPONI, L. A. M. **A relação entre as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 118 f.; 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, p. 189-202, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LqyGHhYg69RCRnfJy5pXdsB/?lang=pt>. Acesso em out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRAZIL) (ED.). **Manual operacional para comitês de ética em pesquisa**. Brasília, DF: Editora MS, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, S. C. **Discurso de professores temporários de língua inglesa sobre a nova proposta curricular do estado de São Paulo: identidade e acontecimento**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 170 p. 2010.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução: Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.146, p.351-367, 2012.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, Volume 1, 1994a.

_____. **O processo civilizador: Volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1994b.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar ED., 1994c.

EMÍDIO, M. A. **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**. 2014.

ERICEIRA, C. M. N. G. **A precarização do trabalho docente no contexto educacional maranhense**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 155 p. 2010.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores e elaboração do projeto pedagógico da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 01-01, Vol.8 (1), p.191-207, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6483>. Acesso em jul. 2019.

FERNANDES, J. S. **O trabalho do professor de Geografia e seus reflexos no ensino**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 84 p. 2014.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 106 p. 2013.

FERREIRA, D. C. K. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 196 p. 2013.

FREITAS, R. C. **Estudo multicase sobre a socialização profissional de professores de Educação Física em início de carreira**. 2011.

FREITAS, M. N. C. **O Professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 175 f.; 2000.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, p. 155-172, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ssCqvFGzqp8HbFMsGQyDJqk/?lang=pt>. Acesso em: jul. de 2019.

FREITAS, L. C. **Charterização e Uberização: destruindo profissões**. Blog do Freitas, 18.12 de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/18/charterizacao-e-uberizacao-destruindo-profissoes/>. Acesso em: 30 out. 2021.

FREUND, C. S. **Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 179f.; 2009.

FERREIRINHO, V. C. **Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: Estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 262 f.; 2009.

FILHO, F. W. S. **Análise da legislação para contratação de professor temporário no contexto da política educacional do Ceará no Governo Cid Gomes (2007 à 2015)**. Dissertação de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 63 p. 2018.

FURLAN, E. G. M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 251 p. 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALDINO, V. K. **Trabalho decente? Para que(m)? Um estudo sobre o trabalho de professores contratados na rede estadual de educação paulista**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 97 p. 2012.

GARCIA, R. G. **O contrato por Processo Seletivo Simplificado como um meio de desprofissionalização docente? Um estudo no Paraná (2016-2017).**

Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, 130 p. 2018.

GARIGLIO, J. Â. Professores de educação física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: as interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 249-266, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/view/172>. Acesso em: jul. 2019.

GARIGLIO, J. Â. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educação em Revista**, v. 31, p. 229-251, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qF8V8mWmZQ6DWcBDZr9H45b/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2019.

GENOVESE, L. G. R.; GENOVESE, C. L. C. R. **Licenciatura em Física - Estágio supervisionado em física: considerações preliminares**. Goiânia: Editora UFG, 2012

GENOVESE, L. G. R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S.; GENOVESE, L. G. R.; DRUMMOND, J. M. H. F.; QUEIROZ, G. R. P. C; NICOT, Y. E.; NASCIMENTO, S. S. (Orgs.) **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 61 - 88.

GENOVEZ, L. G. R. Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 228 f. **Tese** (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

GEOCAPES. **Concessão de bolsas de pós-graduação da CAPES no Brasil**. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

GIDDENS, A. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J.; NEVES, B. A. **Poderes instáveis em educação**. Artes Médicas, Porto alegre, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOMES, T. A. M. M. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 101 p. 2017.

GORE, Jennifer M.; ZEICHNER, Kenneth M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. **Teaching and**

teacher education, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1990. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X9190022H>. Acesso em: mai. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António(org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IORIO, A. C. F. **Sala de professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 140 f.; 2012.

JANN, M. **O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 130 p. 2016.

JUNIOR, F. A. D. S. **Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a concentração provisória nas redes públicas de educação básica**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 76 p. 2020.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 146 f.; 2008.

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, 2017.

LATORRE, D. B. V. C. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (acts) no ensino público de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 148 p. 2013.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Disponível em: Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.

LOVATTO, G. S. **Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 157 p. 2019.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socializacion de profesores principiantes**. Madrid: C.I.D.E, 1991.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 9, p. 51-75, 1998.

_____. 1999. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa; Editora Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%20tempos%2C%20tem%E2%80%91se, crescimento%20e%20desenvolvimento%20do%20docente>. Acesso em: ago. 2021.

_____. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente, **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: dez. 2021.

MEDEIROS, I. N. P. **A sociologia do ensino médio no Ceará: as práticas pedagógicas de professores temporários da rede pública no município de Caucaia**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 136 p. 2017.

MONDARDO, G. C. **Relações entre disposições do habitus de origem e formação inicial no curso de pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 116 f.; 2016.

MUSSANTI, S.I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NASCIMENTO, M. R. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, núm. 31, PUC/PR, Paraná, Brasil, 2010, p. 661-678.

NASCIMENTO, C. B. **Professores em regime de contrato temporário: uma análise do impacto no rendimento dos alunos das escolas públicas estaduais do Ceará**. Dissertação de Mestrado Profissional em Economia, Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 130p., 2014.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no paraná**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 298 p. 2014.

NETO, J. Q. **Docentes n  concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 241 p. 2015.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. 27-28 set. 2007, Lisboa: Ministério da Educação. p. 21-28. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

PARANÁ, Instituto Paranaense de desenvolvimento econômico de social - IPARDES, 2005. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Relatorios-de-Pesquisa-2005>. Acesso em: outubro de 2020.

PARANÁ, **Lei Complementar Nº 108 - 18/05/2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da administração direta e autárquica do poder executivo. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-108-2005>. Acesso em: out. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED 1 Edital N.º 34/2018 – GS/SEED; 2018. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/gas/uploads/3281/edital_34_2018.pdf. Acesso em out. 2020.

PENNA, M. G. O. e KNOBLAUCH, A. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. **Anais da 28ª Reunião Anual da Anped – 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**, 2005.

PENNA, M. G. O. Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização. **Revista Educação: Teoria e Prática**, n. 39, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/archive>. Acesso em: julho de 2019.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTELLA, V. C. M. **Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 263 f.; 2014.

RIBEIRO, L. M. L. **Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre. 194 f.; 2016.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 110 f.; 2006.

RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 4, p. 65-81, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20377>. Acesso em: jul. 2019.

SAMBUGARI, M. R. Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores. **Revista Diálogo Educacional**, 2010-07-07, Vol.10 (31), p.661. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2479>. Acesso em: jul. 2019.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SANTANA, M. S. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 109 f.; 2017.

SANTOS, R. A. M. **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a Socialização Profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 199 f.; 2016.

SANTOS, M. R. **A resistência dos trabalhadores a aplicação dos princípios da sociedade de mercado na educação pública do Paraná**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 175 p. 2004.

SANTOS, J. B. S. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 134 p. 2016.

SAPIRO, G. Conhecimento Praxiológico (Verbetes). In: NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
SARTI, F. M., e BUENO, M. C. Relação intergeracional e aprendizagem docente. **Revista Educação Em Questão**, 55(45), P. 227-253, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12752>. Acesso em jul. 2019.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma interpretação contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr., pp. 60-70. 2002.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 296-307, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/44MPvYzxwG4bGb8bYTVmXJw/?lang=pt&format=html>. Acesso em mar. 2021.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 17, n. 33, 2011.

SETTON, M. G. J. **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. Organização Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: FEUSP, 2018. 253 p.

SILVA, L. R. M. F. **A socialização de professores na formação básica: relações entre modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 144 f.; 2007.

SILVA, T. T. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Raquel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA, M. N. **Condições de trabalho e remuneração docente: o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 202 p. 2011.

SOUZA, E. P. **O papel contraditório do professor eventual da rede pública de ensino do estado de São Paulo na articulação das relações de trabalho e profissão docente: "lúmen-professorado"?** Dissertação de Mestrado em educação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 205 p. 2012.

SOUZA, M. N. **Políticas públicas de educação no paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito-território na alocação de docentes como variáveis de análise**. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 325 p. 2016.

SOUZA, A. G. **Professor temporário: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 140 p. 2018

SOUSA, L. R. **Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 124 p. 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: Acesso em 11 jul. 2020.

VALVERDE, R. S. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017): Valorização ou Desmonte do Trabalho do Magistério?** Dissertação de Mestrado em Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 190 p. 2018.

VIEIRA, E. S. **A socialização profissional no programa de iniciação à docência: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 106 f.; 2016.

VOGEL, L. H. **Negociar Direitos? Legislação trabalhista e reforma neoliberal no governo FHC (1995-2002)**. Tese de doutorado em Ciência Política do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESPUERJ). Rio de Janeiro, 322 p. 2010.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, n. 19, p. 95–110, 2002.

WACQUANT, L. J. D. Homines in extremis: o que pesquisadores-lutadores nos ensinam sobre o habitus. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 21, p. 13-34, 2015.

_____. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 63–71, 2007, disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf. Acesso em 25 de jun. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1 - LEI COMPLEMENTAR 108 - 18 DE MAIO DE 2005

Lei Complementar 108 - 18 de Maio de 2005

Publicado no Diário Oficial nº. 6979 de 19 de Maio de 2005

Súmula: Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos órgãos da Administração Direta e Autárquica do Poder Executivo, conforme especifica.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Direta e Autarquias do Poder Executivo poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições, prazos e regime especial previstos nesta lei.

Parágrafo único. As contratações a que se referem o *caput* deste artigo dar-se-ão sob a forma de contrato de regime especial.

Art. 2º. Consideram-se como de excepcional interesse público as contratações por tempo determinado que visam:

I - atender à situação de calamidade pública;

II - combater surtos epidêmicos;

III - promover campanhas de saúde pública que não sejam de caráter contínuo, mas eventuais, sazonais, temporárias ou imprevisíveis, por fato alheio à vontade da administração pública;

IV - às necessidades relacionadas com a infraestrutura e serviços públicos de apoio considerados, por fato alheio à vontade administrativa, necessários ao plantio, colheita, armazenamento e distribuição de safras agrícolas;

V - admitir pesquisador e professor visitante e/ou estrangeiro;

VI - atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola na rede estadual de ensino e nas Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas na presente lei complementar;

VI - atender ao suprimento de docentes e funcionários de escola da rede estadual de ensino e das Instituições Estaduais de Ensino Superior, nas hipóteses previstas nesta Lei Complementar; (Redação dada pela Lei Complementar 226 de 25/11/2020)

VII - atender ao suprimento de pessoal especializado nas áreas de saúde e segurança pública, nas hipóteses previstas na presente Lei Complementar;

VIII - realizar serviços emergenciais em rodovias estaduais, federais e municipais, sendo que nos dois últimos casos será exigível a celebração de prévio convênio ou instrumento congênere na forma da legislação em vigor;

IX - realizar pesquisas estatísticas de campo;

X - realizar atividade de vigilância e inspeção, relacionada à defesa agropecuária, no âmbito da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, para atendimento de situações emergenciais ligadas ao comércio de produtos de origem animal ou vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal ou humana, bem como realizar a defesa e proteção ambiental através do fomento, execução de obras, fiscalização e monitoramento;

X - realizar atividade de vigilância e inspeção, relacionada à defesa agropecuária, no âmbito da Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, para atendimento de situações emergenciais ligadas ao comércio de produtos de origem animal ou vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal ou humana e, no âmbito da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Sustentável e do Turismo – Sedest, realizar a defesa e proteção ambiental através do fomento, execução de obras, fiscalização, monitoramento e de atividades temporárias necessárias à redução de volume de trabalho acumulado nos procedimentos de Licenciamento Ambiental e/ou Outorga de Uso de Recursos Hídricos; (Redação dada pela Lei Complementar 225 de 06/08/2020)

XI - Atender as necessidades relacionadas ao segmento de pesquisa agropecuário no que se relaciona a trabalho de campo. Entende-se por trabalhos de campo: preparo do solo, capina, plantio, aplicação de defensivos e corretivos, tratos culturais, seleção, avaliação, cruzamento de plantas, testes de vigor, colheita da área agrícola, cruzamento, avaliação, nutrição, manejo, fertilidade, vacinação, inseminação, controle de doenças do rebanho animal;

XII - pessoal técnico especializado ou operacional, para realização, elaboração e execução de projetos, serviços e obras decorrentes de termos de cooperação, ajuste, convênio ou similar, com prazos determinados, bem como implementados mediante acordos internacionais ou de âmbito federal, desde que haja em seu desempenho subordinação do contratado ao órgão ou entidade pública, vedado o aproveitamento dos contratados em qualquer outra área da administração estadual.

XIII - admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir a falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para exercer atividade de pesquisa, desenvolvimento e inovação prevista nos termos do art. 21 da Lei nº 17.314, de 24 de setembro de 2012;

(Incluído pela Lei Complementar 177 de 18/07/2014)

XIV - admissão de professor, pesquisador e tecnólogo substitutos para suprir a falta de professor, pesquisador ou tecnólogo ocupante de cargo efetivo, decorrente de licença para prestação de assessoria ao setor privado no desenvolvimento de inovações, nos termos do § 1º do art. 21 da Lei nº 17.314, de 2012.

(Incluído pela Lei Complementar 177 de 18/07/2014)

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal nas áreas a que se refere o inciso VII do artigo 2º. será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente e servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

§ 1º. A contratação de professores e de pessoal, nas áreas a que se referem os incisos VI e VII deste artigo, será efetivada exclusivamente para suprir a falta de docente, bem como de servidores de carreira decorrente de aposentadoria, demissão, exoneração, falecimento, afastamento para capacitação e nos casos de licenças legalmente concedidas.

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

§ 2º. A contratação decorrente de vacância ou insuficiência de cargos, será realizada pelo prazo suficiente à criação ou ampliação de cargos, realização do respectivo concurso público e desde que inexistente concurso público em vigência para os respectivos cargos.

IV - admissão de profissionais para suprir demandas excepcionais, e temporárias, de atendimento nas Agências do Trabalhador localizadas no Estado do Paraná, nos termos do inciso II c/c o parágrafo único, ambos do art. 8º da Lei Federal nº 13.667, de 17 de maio de 2018. (Incluído pela Lei Complementar 226 de 25/11/2020)

Art. 3º. As contratações de professores afastados para capacitação ficam limitadas a dez por cento do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

Art. 3º. As contratações para substituição de professores afastados para capacitação ficam limitadas a 10% (dez por cento) do total de cargos de docentes da carreira constante do quadro de lotação da instituição.

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Art. 4º. O recrutamento do pessoal a ser contratado nos termos desta Lei será feito mediante processo seletivo simplificado sujeito a ampla divulgação, inclusive através do Diário Oficial do Estado, prescindindo de concurso público.

§ 1º. Os aprovados deverão apresentar atestado de saúde, expedido por médico registrado no Conselho Regional de Medicina do Paraná, considerando-o apto para o exercício da função, objeto da contratação.

§ 2º. A contratação para atender às necessidades decorrentes de calamidade pública prescindirá de processo seletivo.

§ 3º. Somente ocorrerá a contratação baseada na alta qualificação (notória capacidade técnica ou científica do profissional), na situação prevista no inciso V, do artigo 2º., mediante a apresentação do título/diploma expedido por Universidade de Ensino Superior devidamente credenciada e apta a tal, conforme legislação para a matéria.

§ 3º. Somente ocorrerá a contratação baseada na alta qualificação (notória capacidade técnica ou científica do profissional) na situação prevista no inciso V do art. 2º desta Lei Complementar, mediante análise do Curriculum Vitae.

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

§ 4º. A definição de processo seletivo simplificado deverá ser regulamentada, no prazo de 90 (noventa) dias após a publicação da presente lei, atendidos os seguintes pressupostos mínimos de validade:

- I - ampla publicidade, inclusive da motivação da necessidade das contratações;
- II - estabelecimento de critérios objetivos de julgamento e avaliação, a serem estabelecidos no edital de convocação;
- III - inexistência de critérios que dificultem a recorribilidade das decisões da comissão de avaliação e julgamento, por parte dos candidatos, bem como pelo controle externo e social.
- IV - vinculação às regras do edital e à classificação final do certame.

§ 5º. O processo seletivo simplificado terá as suas características regulamentares adequadas às características e motivos das contratações, admitida sua natureza sumária apenas para os casos de emergência e urgência.

Art. 5º. As contratações serão feitas por tempo determinado, observando-se os seguintes prazos:

- I - seis meses, no caso dos incisos I e II do art. 2º.;
- I - até seis meses, no caso dos incisos I e II do art. 2º desta Lei Complementar;

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

II - doze meses, nos casos dos incisos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII do art. 2º.

II - até doze meses, nos casos dos incisos III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII do art. 2º desta Lei Complementar;

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

III - 24 (vinte e quatro) meses, no máximo, nos casos dos incisos XIII e XIV do art. 2º desta Lei, observada a compatibilidade com o § 3º do art. 21 da Lei nº 17.314, de 2012.

(Incluído pela Lei Complementar 177 de 18/07/2014)

III - 24 (vinte e quatro) meses, no máximo, nos casos dos incisos XIII, XIV e XV do art. 2º desta Lei, observada a compatibilidade com o § 3.º do art. 21 da Lei n.º 17.314, de 2012.

(Redação dada pela Lei Complementar 226 de 25/11/2020)

§ 1º. Permanecendo a necessidade que gerou a contratação na forma da presente Lei, os prazos estabelecidos neste artigo poderão ser prorrogados por uma única vez e até o prazo

previsto no contrato original, desde que não ultrapasse o limite máximo de 2 (dois) anos fixados pela alínea "b" do inciso IX, do art. 27, da Constituição Estadual. (Revogado pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

§ 1ºA Permanecendo a necessidade que gerou a contratação na forma da presente Lei Complementar, os prazos estabelecidos neste artigo poderão ser prorrogados por quantas vezes forem necessárias, desde que não ultrapasse o limite máximo de dois anos fixados pela alínea "b" do inciso IX, do art. 27, da Constituição Estadual."

(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

§ 1º. Permanecendo a necessidade que gerou a contratação na forma da presente lei, os prazos estabelecidos neste artigo poderão ser prorrogados por quantas vezes forem necessárias, desde que não ultrapasse o limite máximo de 02 (dois) anos fixados pela alínea "b" do inciso IX, do art. 27, da Constituição Estadual.

(Redação dada pela Lei Complementar 121 de 29/08/2007) **(Declarada Inconstitucional pela Adin nº 1110332-3)**

§ 2º. As prorrogações devem ser formalizadas em termo aditivo ao contrato inicial e encaminhadas para autorização governamental, no prazo máximo de 30 (trinta) dias do termo final de vigência do contrato e plenamente demonstrada a necessidade de prorrogação da contratação nos termos desta Lei.

Art. 6º. As contratações na forma da presente Lei somente poderão ser feitas com estrita observância do art. 137 da Constituição Estadual bem como dos limites de gastos com pessoal e mediante prévia e expressa autorização do Chefe do Poder Executivo.

§ 1º. O "caput" do presente artigo não se aplica para as contratações temporárias vinculadas a convênio ou termo de cooperação com prazo determinado, que contenha repasse de recursos para o pagamento do pessoal envolvido nas atividades, e desde que a receita não integre a receita corrente líquida, considerando-se apenas como gastos de pessoal o valor excedente ao considerado nos planos de aplicação dos recursos objeto de convênios ajustes e termos de cooperação.

§ 2º. As contratações deverão ser solicitadas pelos Secretários de Estado, através de ofício dirigido ao Chefe do Poder Executivo, contendo:

I - justificativa pormenorizada sobre a necessidade da contratação nos termos do inciso IX do art. 27 da Constituição Estadual;

II - caracterização da temporariedade do serviço a ser executado nos termos desta Lei;

III - peculiaridades relativas às funções a serem exercidas pelos contratados na forma desta Lei, como a carga horária semanal ou número de horas/aulas, salário e/ou contraprestação, local da prestação do serviço e possíveis necessidades de deslocamento da sede e necessidade de pagamento de gratificações decorrentes da natureza da atividade a ser desenvolvida;

IV - a estimativa de custos da contratação, a origem e a disponibilidade dos recursos financeiros e orçamentários necessários às contratações;

V - pronunciamentos das Secretarias de Estado da Administração e da Previdência, da Fazenda, do Planejamento e da Casa Civil da Governadoria:

a) a Secretaria de Estado da Administração e da Previdência emitirá informações técnicas sobre a função a ser desenvolvida, salário e/ou contraprestação bem como sobre a necessidade da contratação dentro do previsto na presente Lei;

b) a Secretaria de Estado da Fazenda emitirá informação sobre o impacto financeiro das solicitações, bem como sobre a disponibilidade financeira de recursos para a realização das contratações solicitadas, em obediência às disposições constitucionais;

c) a Secretaria de Estado do Planejamento emitirá informações quanto ao Orçamento e Programação.

§ 3º. Os órgãos ou entidades contratantes deverão encaminhar à Secretaria de Estado da Administração e da Previdência relatório pormenorizado das contratações efetivadas para controle da aplicação do disposto nesta lei e da força de trabalho.

Art. 7º. É proibida a contratação, nos termos desta lei, de servidores da Administração Direta ou Indireta do Poder Executivo Estadual.

§ 1º. Excetua-se do disposto no *caput* deste artigo, a contratação para as funções de professor nas Instituições Estaduais de Ensino e do Quadro Próprio do Magistério, respeitadas as disposições dos incisos XVI e XVII do art. 27 da Constituição Estadual.

§ 2º. Sem prejuízo da nulidade do contrato, a infração ao disposto neste artigo importará na responsabilidade administrativa da autoridade contratante e do contratado, inclusive em solidariedade quanto à devolução dos valores pagos ao contratado, desde que apurada a concorrência deste.

Art. 8º. A remuneração do pessoal contratado, nos termos desta lei, será fixada:

I - nos casos do inciso V, do art. 2º, em importância não superior ao valor da remuneração fixada para os servidores de final de carreira das mesmas categorias, nos planos de retribuição e nos quadros de cargos e salários do órgão ou entidade contratante;

II - nos casos dos incisos I, II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII do art. 2º., em importância não superior ao valor da remuneração inicial constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenham funções semelhantes, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho;

II - nos casos dos incisos I, II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII e XV do art. 2º desta Lei, em importância não superior ao valor da remuneração inicial constante dos planos de retribuição ou nos quadros de cargos e salários do serviço público, para servidores que desempenham funções semelhantes, ou, não existindo a semelhança, às condições do mercado de trabalho; (Redação dada pela Lei Complementar 226 de 25/11/2020)

III - no caso dos incisos IV, IX, XI do art. 2º., o valor da remuneração poderá ser fixada por unidade produzida, desde que não extrapole o teto fixado pelo inciso II deste artigo;

IV - gratificação por atividade específica concedida aos servidores públicos do órgão ou entidade ocupantes de cargo similar àquele para a qual está sendo feita a contratação;

V - gratificação por assiduidade concedida aos servidores públicos do órgão ou entidade ocupantes de cargo similar àquele para a qual está sendo feita a contratação;

VI - abonos concedidos aos servidores públicos do órgão ou entidade para a qual está sendo feita a contratação.

Parágrafo único. Para efeito deste artigo, não se consideram as vantagens de natureza individual dos servidores ocupantes de cargos tomados como paradigma.

Art. 9º. O pessoal contratado nos termos desta Lei fica vinculado obrigatoriamente ao Regime Geral de Previdência Social cujas contribuições devem ser recolhidas durante a vigência da contratação.

Art. 10. Aplica-se ao pessoal contratado nos termos desta Lei os seguintes direitos:

I - os arrolados no artigo 34 da Constituição Estadual, exceto o previsto nos incisos XVII, XIX e XX;

II - auxílio-alimentação, na forma da lei;

III - vale-transporte, na forma da lei;

IV - afastamentos decorrentes de:

a) casamento até 5 (cinco) dias;

b) luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão, por até 5 (cinco) dias;

c) licença para tratamento de saúde e acidente de trabalho na forma da legislação previdenciária aplicável ao regime geral;

d) licença paternidade de 5 (cinco) dias;

V - para os docentes contratados para a rede estadual de ensino, auxílio transporte na forma da Lei Complementar nº. 103/2004;

VI - valores decorrentes do regime de Tempo Integração de Dedicação, na forma da Lei nº. 11.713/97;

VI - valores decorrentes do regime de Tempo Integral de Dedicação, na forma da Lei nº. 11.713/97;

(Redação dada conforme Republicação em 06/07/2005)

VII - repouso semanal remunerado na forma da Lei Federal nº. 605/1949;

VIII - pagamento pelo trabalho no período noturno, na forma da Lei Complementar nº. 103/2004;

IX - adicional noturno;

X - o direito de petição na forma prevista pelos artigos 261 a 263, da Lei nº. 6.174/70.

Art. 11. O direito de requerer prescreve nos prazos previstos no art. 265, da Lei nº. 6.174/70.

Art. 12. São deveres dos contratados, na forma da presente Lei, os incisos I a XV e XVII do art. 279, da Lei nº. 6.174/70.

Art. 13. Ao contratado na forma da presente Lei é vedada a prática de atos previstos nos incisos II a XXI do art. 285, da Lei nº. 6.174/70 .

Art. 14. O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá:
(Revogado pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Art. 14. O pessoal contratado nos termos desta lei não poderá receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato.
(Redação dada pela Lei Complementar 121 de 29/08/2007) **(Declarada Inconstitucional pela Adin nº 1110332-3)**

I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
(Revogado pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

II - ser novamente contratado com fundamento nesta lei, antes de decorridos vinte e quatro meses do encerramento do contrato anterior.
(Revogado pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará em nulidade do contrato sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará em nulidade do contrato sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.

(Redação dada pela Lei Complementar 121 de 29/08/2007 - Declarada Inconstitucional pela Adin nº 1110332-3) (Revogado pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Art. 14A. O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato.
(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Parágrafo único. A inobservância do disposto neste artigo importará em nulidade do contrato sem prejuízo da responsabilidade administrativa das autoridades envolvidas na transgressão.
(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Art. 15. As infrações disciplinares atribuídas ao pessoal contratado nos termos desta Lei serão apuradas mediante averiguação sumária apurada mediante sindicância pelo órgão a que estiver vinculado o contratado, com prazo de conclusão máximo de 30 (trinta) dias, assegurado o contraditório e ampla defesa.

Art. 16. O contratado na forma da presente Lei responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições, aplicando-se aos contratados na forma da presente Lei as prescrições do artigo 287 e seu § 2º. e art. 290, da Lei nº. 6.174/70.

Art. 17. Os contratados na forma desta Lei sujeitam-se às seguintes penalidades:

- I - advertência, aplicada verbalmente em caso de mera negligência;
- II - repreensão, aplicada por escrito, em caso de desobediência ou falta de cumprimento dos deveres e reincidência em falta de que tenha resultado na pena de advertência;
- III - rescisão da contratação, nos termos desta lei, no caso de incidência de qualquer das hipóteses previstas no inciso V do art. 293, da Lei nº 6174/70.

§ 1º. É motivo de rescisão da contratação, nos termos desta lei, a ausência ao serviço por mais de 7 (sete) dias úteis, consecutivos, sem motivo justificado.

§ 2º. É também motivo de rescisão da contratação, nos termos desta lei, a nomeação ou designação do contratado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança em qualquer das esferas de governo.

§ 3º. Em caso de afastamentos a que se referem os incisos IV e V do art. 10 da presente Lei, os contratados deverão apresentar justificativa ao órgão com antecedência mínima de 24 horas nos casos previstos na alínea "a", do inciso IV e no prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas após a ocorrência, nas situações previstas no inciso V e na alínea "b" do inciso IV do art. 10, apresentado o documento de justificativa na data do retorno ao trabalho, sob pena de rescisão contratual.

§ 3º. Em caso de afastamentos a que se referem as alíneas do inciso IV do art. 10 da presente Lei Complementar, os contratados deverão apresentar justificativa ao órgão nos seguintes prazos:

(Redação dada pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

I - para casamento: antecedência mínima de 24 (vinte e quatro) horas;

(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

II - luto por falecimento do cônjuge, filho, pai, mãe e irmão: até 72 (setenta e duas) horas após a ocorrência, devendo ser apresentado o documento de justificativa na data do retorno ao trabalho sob pena de rescisão contratual;

(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

III - licença para tratamento de saúde, acidente de trabalho e licença paternidade: até 24 (vinte e quatro) horas após a ocorrência.

(Incluído pela Lei Complementar 179 de 21/10/2014)

Art. 18. O contrato firmado de acordo com esta lei extinguir-se-á, assegurando-se o pagamento das verbas rescisórias, em especial 13º. salário proporcional, férias proporcionais acrescidas do terço constitucional.

I - pelo término do prazo contratual;

II - por iniciativa do contratado.

§ 1º. A extinção do contrato, nos casos do inciso II, será comunicada com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

§ 2º. A extinção do contrato, por iniciativa do órgão ou entidade contratante, decorrente de conveniência administrativa, importará no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia até o término do contrato.

Art. 19. As contratações para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 27, da Constituição Estadual, efetivadas anteriormente à publicação desta lei, terão 120 (cento e vinte) dias para se adequarem a este regime especial, sem redução da remuneração.

Parágrafo único. Ficam mantidas e ratificadas as contratações previstas no inciso IX, do artigo 27, da Constituição Estadual, efetivamente e autorizadas em exercícios anteriores, que ainda se encontram em vigência, até o término do prazo estipulado.

Art. 20. Efetivada a contratação autorizada por esta lei, o órgão responsável encaminhará a respectiva documentação ao Tribunal de Contas do Estado, para fins de registro nos termos do inciso III do art. 75 da Constituição Estadual.

Art. 21. A contratação nos termos desta Lei não confere direitos nem expectativa de direito à efetivação no serviço público estadual.

Art. 22. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente o artigo 349 e parágrafos, da Lei 6.174, de 16 de novembro de 1970.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 18 de maio de 2005.

Roberto Requião

Governador do Estado

Maria Marta Renner Weber Lunardon

Secretária de Estado da Administração e da Previdência

Caíto Quintana

Chefe da Casa Civil

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado

ANEXO 2 - CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED



ANEXO V da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

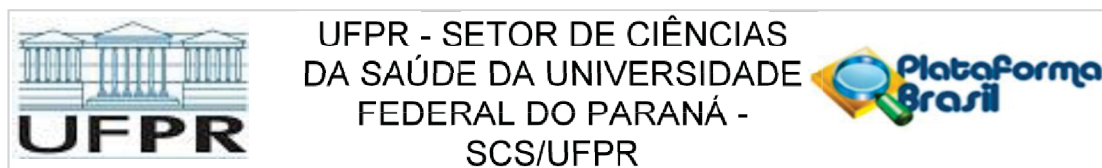
Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “Socialização profissional de professores temporários de Ciências Naturais da rede estadual de ensino do Paraná”, realizada por Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho, sob o RG 5.422.546-6, que fará entrevista com 5 (cinco) professores PSS vinculados à rede estadual de ensino e que, neste momento, estão desempenhando a docência em escolas jurisdicionadas ao NRE de Curitiba, está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da UFPR.

Curitiba, 18 de dezembro de 2018.


Gilian Cristina Barros

Coordenação de Articulação Acadêmica
Decreto nº 7.467/2017

ANEXO 3 - COMPROVANTE DE REGISTRO CEP/UFPR 136267/2018



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS NATURAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Pesquisador: ORLINEY MACIEL GUIMARAES

Versão: 3

CAAE: 02575118.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 136267/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS NATURAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ que tem como pesquisador responsável ORLINEY MACIEL GUIMARAES, foi recebido para análise ética no CEP UFPR - Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná - SCS/UFPR em 09/11/2018 às 07:24.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 4 - PARECER CONSUBSTANCIADO Nº 02575118.9.0000.0102

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DE CIÊNCIAS NATURAIS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Pesquisador: ORLINEY MACIEL GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02575118.9.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.139.994

Apresentação do Projeto:

Título do Projeto: Socialização profissional docente de professores temporários de Ciências Naturais da Rede Estadual de Ensino do Paraná

Pesquisadora Principal: Profª Drª Orliney Maciel Guimarães

Colaboradora: Profª Ms Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho

Local de Realização: Universidade Federal do Paraná, Campus Politécnico, Departamento de Química, Sala PQ12, situado na Av. Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Jardim das Américas, Curitiba, Paraná. A pesquisadora informa que "A pesquisa será desenvolvida a partir da epistemologia da investigação qualitativa, seguindo suas características e pressupostos, fundamentando-se em dados descritivos privilegiando a compreensão da situação investigada e as concepções dos agentes participantes".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a socialização profissional docente de professores temporários da área de Ciências Naturais da rede estadual de ensino do Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação a benefícios informa a pesquisadora: "Os benefícios para os participantes de pesquisa são diretos, pois os resultados da pesquisa podem possibilitar a reflexão individual sobre a

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 3.139.994

socialização profissional, pois esta contempla as identidades dos agentes, baseadas no processo relacional, ou seja, do agente com o outro e a identidade para si". E com relação aos riscos "Todos os/as participantes poderão sentir-se desconfortáveis, ao não compreender algum item dos questionários ou das entrevistas ou ainda, ansiosas para participar. Se ocorrer esse risco relacionado ao estudo, o participante poderá interromper ou solicitar o cancelamento de sua participação em qualquer fase da pesquisa. Em caso de desistência os Termos de Livre Consentimento Esclarecido serão devolvidos". Para minimizar "Para diminuir estes riscos serão apresentados os objetivos e a metodologia da pesquisa de forma clara. Todos os participantes da pesquisa terão o contato telefônico e de e-mail da pesquisadora para a qualquer momento sanar suas dúvidas. Serão apresentados previamente os roteiros da entrevista".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"A pesquisa será realizada com Professores/as com contratos PSS de Ciências Naturais (Biologia e Ciências), todos acima de 18 anos e de ambos os sexos, da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná, lotados no município de Curitiba, Paraná, Brasil".

A pesquisadora informa que "A pesquisadora colaboradora pretende fazer o convite pessoalmente aos professores/as de Ciências Naturais com contrato PSS, que serão os colaboradores dessa pesquisa, em suas escolas de atuação. Serão expostos os riscos e os benefícios, bem como os detalhes sobre a participação dos professores nesta pesquisa, deixando-os à vontade para participar ou não da mesma e assinando o TCLE".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TOdos os termos obrigatórios foram originalmente anexados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 3.139.994

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1242930.pdf	04/02/2019 21:09:24		Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias-versao_2.docx	04/02/2019 21:06:15	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	projeto_detalhado_corrigido-versao_2.docx	04/02/2019 21:05:43	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	TCLE_corrigido-versao_2.docx	04/02/2019 21:05:07	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_corrigido.pdf	04/02/2019 21:03:49	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias.docx	20/12/2018 15:39:22	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	anuencia_SEED.pdf	20/12/2018 15:35:30	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 3.139.994

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_corrigido.docx	20/12/2018 15:33:04	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	20/12/2018 15:32:37	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidades_no_projeto .pdf	08/11/2018 17:54:02	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_tomar_publicos_os_resu ltados.pdf	08/11/2018 17:53:34	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/11/2018 17:53:01	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	03/11/2018 19:27:17	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_de_inicio_da_p esquisa.pdf	03/11/2018 19:16:25	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_uso_especifico_de_mate riais_e_ou_dados_coletados.pdf	03/11/2018 19:15:40	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	03/11/2018 19:14:05	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	concordancia_dos_servicos.pdf	03/11/2018 19:13:17	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	analise_de_merito.pdf	03/11/2018 19:11:50	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	ata_de_aprovacao.pdf	03/11/2018 19:09:57	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 3.139.994

Outros	ata_de_aprovacao.pdf	03/11/2018 19:09:57	CARVALHO	Aceito
Outros	oficio_do_pesquisador.pdf	03/11/2018 19:08:27	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito
Outros	check_list.pdf	03/11/2018 19:07:45	ADRIANA DE FATIMA NIBICHINIACK CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 11 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, **Orliney Maciel Guimarães e Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho**, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o(a) senhor(a), professor(a) de Ciências Naturais da rede pública estadual do Paraná, com contrato PSS a participar de um estudo intitulado “**Socialização profissional docente de professores temporários de Ciências Naturais da Rede Estadual de Ensino do Paraná**”. Que busca discutir acerca da formação, profissionalização, socialização profissional e identidades docentes de professores temporários.

a) O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a socialização profissional docente de professores temporários da área de Ciências Naturais da rede estadual de ensino do Paraná.

b) Caso o(a) senhor(a) participe da pesquisa, será necessário que responda um questionário e participe das entrevistas individuais realizadas pelas pesquisadoras.

c) Para tanto o(a) senhor(a) deverá responder as questões do questionário enviado por meio de e-mail e responder as questões da entrevista que será realizada em seu local de trabalho em dia e hora previamente agendados. O tempo necessário para responder ao questionário é de cerca de 30 minutos e para responder as questões da entrevista é de cerca de 2 horas.

d) É possível que o(a) senhor(a) experimente algum desconforto, podendo sentir-se constrangido em responder alguma(s) questão(ões) da entrevista ou do questionário, por isso, poderá escolher não responder a(s) referida(s) questão(ões).

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser classificados como indiretos, por exemplo, risco de constrangimento durante as repostas ao questionário e na participação da entrevista.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados com a prática pedagógica e a formação docente de professores temporários, levando a uma reflexão sobre a socialização profissional e a formação de identidades docentes, sendo você diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

g) A pesquisadora principal a **Profª Drª Orliney Maciel Guimaraes** poderá ser contatada na Universidade Federal do Paraná, Campus Politécnico, Departamento de Química, Sala PQ12, situado na Av. Cel. Francisco H. dos Santos, 100, Jardim das Américas, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: orli.guimaraes@gmail.com e telefones (41) 3267-5192 e (41) 996789587 e a pesquisadora colaboradora doutoranda **Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho**, poderá ser contatada na Escola Municipal Papa João XXIII, situada na Rua Itacolomi, 700, Portão, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: adriana.nibichniack@gmail.com e telefones (41) 35032627 e (41) 995800008, no horário matutino de segunda a sexta-feira, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães – orientadora. No entanto, se qualquer informação que for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – respostas dadas ao questionário e entrevistas gravadas em áudio e depois transcritas – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de até 5 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa – reproduções de textos e materiais utilizados no projeto relacionados com esta pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou nome fictício.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo (), o uso do meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a pesquisa e produções científicas decorrentes desta, desde que o áudio seja destruído ao término da pesquisa, em um prazo mínimo de 5 anos.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e as alternativas de minimização como a aplicação previa do questionário diagnóstico e do roteiro a grupos que não participarão da pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que não serei receberei nenhum recurso financeiro.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho
Pesquisadora Responsável que aplicou o TCLE

Profa. Dra. Orliney Maciel Guimarães
Coordenadora

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

1. Qual seu nome?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Em que cidade nasceu?
4. Atualmente mora em que cidade? Local (centro / bairro / periferia)?
5. Há quanto tempo você trabalha com o contrato PSS na SEED/PR?
6. Em qual (is) escola (s) você trabalha atualmente?
7. Quais as disciplinas você está lecionando?
8. Em quais turmas você está lecionando?
9. Em quantas escolas você já trabalhou com o contrato PSS?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de questões voltadas à identificação dos(as) professores(as)

Dados sobre as condições sociais de origem e atuais:

1. Onde você morou na infância? Como era a sua casa?
2. A casa em que vocês moravam era parecida com as outras casas do bairro ou ela se destacava por algum motivo?
3. Você gostava da sua casa? Por quê?
4. Seus pais trabalhavam? Quais eram suas profissões?
5. Qual a escolaridade de seus pais?
6. Você tem irmãos? Qual a escolaridade deles?
7. Sua família era religiosa? Frequentava alguma igreja ou grupo religioso?
8. E atualmente você frequenta alguma igreja ou grupo religioso?
9. Onde você se encontrava com seus amigos? O que faziam?
10. Praticou algum esporte ou aprendeu a tocar algum instrumento?
11. Na infância, sua família possuía carro? Lembra-se do modelo?
12. E sua família atual, possui carro? Qual o modelo? Como foi adquirido?
13. Na sua infância, quem era responsável pela arrumação da casa? E pela elaboração das refeições? O que era servido diariamente?
14. Onde e como conheceu o marido ou companheiro? Qual a profissão dele?
15. E atualmente, quem arruma sua casa e elabora as refeições? O que é servido diariamente?
16. Quais eletrodomésticos sua família de origem possuía (ferro de passar, televisão, fogão a gás, geladeira, máquina de lavar, videocassete, rádio, liquidificador, batedeira, freezer etc.)? E sua família atual?
17. Sua família possuía alguma posse (casas, terrenos...)? Quais? E sua atual família possui?

Profissão e escolarização dos familiares (pais, irmãos, marido e filhos):

1. Sua mãe trabalhava fora? Qual profissão? Onde estudou? Como aprendeu o ofício?
2. E seu pai? Qual profissão? Onde estudou? Como aprendeu o ofício?

3. Você sabe como foi a escolarização de sua mãe (quantos anos, escola pública ou privada, alguma reprovação)? O que ela conta sobre esse período da vida dela?
4. E sobre a escolarização de seu pai?
5. Tem irmãos? Qual a idade deles? Qual é a escolarização deles?
6. Sobre a sua escolarização e a de seus irmãos? Tiveram alguma dificuldade na escola (adaptação, disciplina/indisciplina, recuperação final, reprovação...)? A que você atribui tais dificuldades ou sucessos?
7. Como foi sua trajetória escolar: começou a estudar com quantos anos? Passou por quais escolas? Início e término? Turno? Pública ou privada? Localização?
8. Gostava de estudar? Gostava de suas professoras e de seus colegas?
9. Há alguma professora ou professor de quem você guarda boas recordações? Quais? Por quê?
10. E más recordações você tem?
11. Como eram as regras disciplinares de suas escolas: eram rígidas ou não? Havia a necessidade do uso do uniforme?
12. Havia festas ou eventos (jogos, feiras etc.) na sua escola? Como eram essas festas ou eventos? Você participava? Gostava?
13. Nas escolas em que estudou, qual era a relação da gestão administrativa com os alunos? Você se lembra de algum incidente? Qual?
14. Quais as disciplinas que você mais gostava? E de quais você menos gostava? Por quê?
15. Trabalhou enquanto estudava? Quando? Por quê? Em quê?
16. Seus irmãos trabalham? Como aprenderam o ofício?
17. Como foi a escolarização de seu marido (quanto tempo estudou, onde, alguma dificuldade, reprovação...)? Em que ele trabalha? Como aprendeu o ofício?
18. E seus filhos estudam? Onde? Gostam de estudar? Qual critério você utilizou para escolher a escola de seus filhos? O que as pessoas (pais, alunos, professores) dizem sobre essa escola?

Formação Profissional

1. Qual foi o seu curso de formação? Em qual instituição? Como é avaliada essa instituição?
2. Há quanto tempo é professor(a)? E por quais níveis de ensino já trabalhou?
3. O que o(a) levou a ser professor(a)? Houve alguma influência em sua decisão?

4. Ser professor(a) é o que você imaginava?
5. Você costumava ter boas notas ao longo do seu curso de formação? Ficou de exame final ou em “dependência” alguma vez? Em quais disciplinas “se saía melhor”? Em quais tinha mais dificuldade? Por quê?
6. Quais as disciplinas que você cursou e que você considera que mais lhe prepararam para o exercício da profissão? Por quê? O que você aprendeu especificamente com elas?
7. Na sua opinião, qual foi a aprendizagem mais valiosa que obteve com seu curso?
8. E qual foi a principal “lacuna” no seu curso, o que você acha que deixou de aprender e que era importante ter aprendido na época?

Profissão docente, cultura da escola e superação de obstáculos

1. Há quanto tempo é professora da rede estadual de ensino do Paraná? Trabalha atualmente em quantas e quais escolas? Em quantos períodos você trabalha? Quantos alunos você tem?
2. Qual(is) disciplina(s) você leciona nesta (s) escola (s)?
3. Com relação a ser um professor temporário, quais são os obstáculos ou dificuldades que você tem que superar?
4. Como é a sua adaptação em cada escola que trabalha?
5. Como você realiza seus planejamentos de aulas? Se você trabalha em mais de uma escola, utiliza o mesmo planejamento para as escolas?
5. Você consegue dividir experiências com professores QPM (Quadro próprio do Magistério) da mesma área? Você consegue se enturmar? Participa dos momentos de confraternizações entre os professores?
6. Você sente algum tipo de discriminação (tratamento diferenciado) por parte dos professores QPM, pedagogas ou da gestão administrativa por você ser um professor temporário? Poderia explicar melhor isso?
6. E quanto aos alunos você sente este tipo de discriminação? Poderia explicar?
7. Você sente alguma dificuldade em relação a exercer sua prática pedagógica por ser um professor temporário? Consegue desenvolver todos os projetos propostos pelas escolas que você trabalha?
7. Quando você tem algum problema procura algum professor para lhe ajudar? Qual? Como é geralmente esta ajuda?

8. O que você acha dos cursos de formação continuada oferecida pela SEED, esses cursos auxiliam na sua prática pedagógica? Você consegue participar destes cursos?
9. Tem alguma professora que conheceu durante sua trajetória docente que você considera um modelo para sua prática? Quem e por quê?
10. Que coisas você aprendeu na prática, com o ingresso à profissão e que não sabia antes? Você acha que essas coisas estão certas ou erradas? Por quê?
11. Você participa de todas as reuniões pedagógicas das escolas em que trabalha? Acha importantes estas reuniões? Explique.
12. Você conhece o PPP de todas as escolas que trabalha? Você considera importante conhecer o PPP das escolas? Explique.
13. Você percebe alguma “troca” entre as professoras no que se refere às diferentes áreas de suas vidas? (Pessoal, profissional etc.)
14. Considerando sua rotina de trabalho (estresse, tensões, cobranças e conflitos) você diria que sua vida pessoal e familiar tem sido afetada? De que maneira?
15. Alguma vez já ficou doente, passou mal, por conta do trabalho? Teve que adiar consulta ou tratamento por ser professor (a) PSS?
16. Quais vantagens e desvantagens você observa em ser PSS?
17. Gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE 4 - QUADROS DE DADOS PARA ANÁLISE

QUADRO 9 - CONDIÇÕES SOCIAIS DE ORIGEM

	Gralha Azul	Araucária	Grimpeirinho	Serelepe	Capivara
Idade	47 anos	40 anos	34 anos	33 anos	31 anos
Número de irmãos	3 irmãos	1 irmão	2 irmãos	Filha única	1 irmã
Cidade/bairro	Distrito em Inácio Martins/PR	Bairro Jardim botânico em Curitiba/PR	Bairro Alto Boqueirão em Curitiba/PR	Bairro Pinheirinho em Curitiba/PR	Bairro Santo Inácio em Curitiba/PR
Moradia	Cedida pela madeireira onde o pai trabalhava	Início alugada depois própria	Início alugada depois o pai comprou o terreno onde moravam e construiu uma casa	Própria	Própria
Profissão do pai	Auxiliar de escritório de madeireira	Trabalhava na ABIN	Operário na AGF/Transbraçal	Autônomo	Pequeno empresário
Profissão da mãe	Do lar	Professora de educação fundamental I	Faxineira	Costureira autônoma	Chefe de setor financeiro
Escolaridade do pai	7ª série	Superior	Ensino médio completo	Fundamental incompleto	Ensino médio
Escolaridade da mãe	4ª série	Superior	Ensino fundamental I	Fundamental completo e curso de corte e costura	Ensino médio profissionalizante – CEFET
Situação financeira	Pobres	Pobres	Pobres	Pobres	Boa
Participava de grupo religioso	Sim, católico praticante	Passaram por várias religiões, hoje os pais são adventistas	Não participavam de nenhum	Sim, católicos praticantes	Sim, católicos
Carro	Não	Não	Não	Não	Sim
Posses	Não	O apartamento onde moravam	Somente o terreno e a casa onde moravam	Somente a casa onde moravam	Casa e chácara da família
Lazer	Festas da escola e igreja	Festas da escola	Festas da escola e vídeo game	Festas da igreja e grupo de jovens	Festas e eventos com a família
Refeições	Simples: arroz, feijão e comida de tradição ucraniana	Simples: feijão, arroz e proteína	Simples: comida brasileira	Simples: arroz, feijão e proteína	Simples no almoço e lanches a tarde e no jantar
Educação básica	Escola pública	Educação fundamental I – escola particular; Educação fundamental II e EM – escola pública	Escola pública	Escola pública	Ensino fundamental I em escola pública, ensino fundamental II em escola particular e ensino médio em escola pública
Esportes	Futebol na vila onde morava	Vôlei com amigos da rua	Treinou futebol	Handebol e vôlei na escola	Dança
Instrumentos musicais	Aprendeu a tocar violão sozinho	Aulas de pífano	Não	Não	Não
Rendimento escolar	Ótimo aluno	Boa aluna	Ótimo aluno	Boa aluna	Boa aluna
Regras escolares	Muito rígidas	Muito rígidas	Muito rígidas	Muito rígidas	Não tinha regras rígidas

Recordações da educação básica	Ruins: professoras autoritárias Boas: valorização como melhor aluno da classe	Ruins: não lembra Boas: professor de história e matemática com boa didática	Ruins: nota zero em prova de matemática e professor de educação física Boas: professora de português que fazia concurso de redação	Ruins: didática ruim da professora de biologia do ensino médio Boas: professor de química do ensino médio – didática contextualizadora	Poucas recordações ruins e boas
--------------------------------	--	--	---	---	---------------------------------

FONTE: Organizado pela autora, 2021.