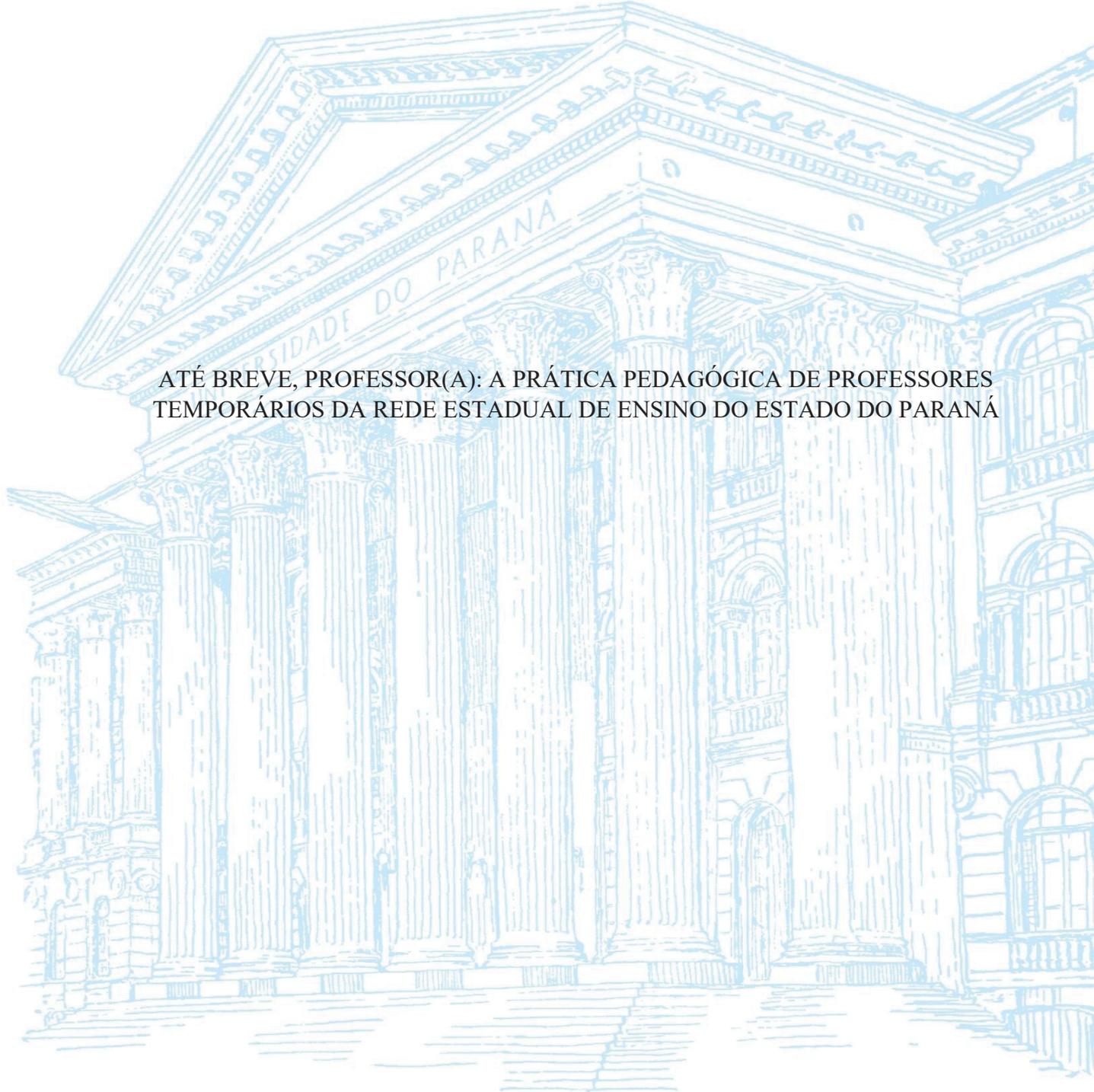


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAYARA RABE CAMARGO



ATÉ BREVE, PROFESSOR(A): A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

CURITIBA

2023

MAYARA RABE CAMARGO

ATÉ BREVE, PROFESSOR(A): A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Camargo, Mayara Rabe.

Até breve, professor(a): a prática pedagógica de professores temporários da rede estadual de ensino do Estado do Paraná / MayaraRabe Camargo – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line: PDF.

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Carta Cardoso de Medeiros

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Cargos e funções.
3. Professores – Escolas públicas. 4. Educação e Estado – Paraná. I. Gouveia, Andréa
Barbosa. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

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 dissertação de Mestrado de **MAYARA RABE CAMARGO** intitulada: **ATÉ BREVE, PROFESSOR(A): A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, 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 mestra 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, 17 de março de 2023.

Assinatura Eletrônica

22/03/2023 14:48:32.0

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

22/03/2023 15:39:40.0

SIMONE DE FATIMA FLACH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

22/03/2023 08:53:47.0

ADRIANE KNOBLAUCH

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 266051

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jspe> insira o código 266051

Àquele que, nos poucos anos de convivência que tivemos, marcou o meu coração com as melhores lembranças da infância, meu Opa (avô) Ewaldo Rabe (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros. Estimada e inspiradora Profa. Cris, a qual me fez amar o processo da cientificidade e, com leveza e sabedoria, instruiu-me ao melhor caminho. Além disso, fez com que *Game of Thrones*¹ se tornasse a minha série favorita.

Agradeço a Profa. Dra. Adriane Knoblauch pela participação tanto na banca de qualificação como na banca de defesa, suas contribuições têm sido balizadoras de meus estudos, excedendo esta dissertação.

Agradeço a Profa. Dra. Simone Flach também pela participação tanto na banca de qualificação como na banca de defesa. A trajetória que percorremos com a Iniciação Científica foi o fio condutor para esta pesquisa e para a minha inquietação permanente sobre a condição de carreira docente.

A todo o corpo docente, discente, direção e administrativo da UFPR, que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

A todos os professores temporários, valentes e batalhadores que ainda acreditam na Educação Pública.

À minha amada mãe, Lídia Mara Rabe, que em sua mansidão me ensinou a ser uma mulher forte, determinada e a buscar melhores condições financeiras de vida. Além disso, despertou-me o amor e comprometimento pela Literatura! Todo o meu esforço é para ver o sorriso de orgulho estampado em seu rosto. Nós conseguimos!

Ao meu pai, Alexandro Camargo, que, na seriedade de homem trabalhador, me ensinou a disciplina e a não temer uma sociedade que tentasse predestinar o meu futuro. A ele devo minha paixão pela escrita.

À minha guerreira e bondosa avó materna, Maria Helena Monteiro, de sangue indígena, mulher forte e destemida que, mesmo em estado de Alzheimer avançado em seus 80 anos de idade, nunca deixou de sorrir e contar boas histórias. Ao lado de seu leito, escrevi boa parte desta dissertação.

Às minhas duas irmãs, Geovana e Bianca, por quem eu luto diariamente, buscando, na condição de irmã mais velha, mostrá-las que o nosso lugar é onde quisermos estar.

¹ Série televisiva inspirada nas obras de fantasia medievais de George Martin “A Song of Ice and Fire”. Esta é o retrato de famílias poderosas, reis e rainhas, cavaleiros e renegados que disputam o controle dos Setes Reinos de Westeros, tendo por objetivo, assumir o Trono de Ferro.

Ao meu companheiro de longa data, Gabriel Ribas, o qual estive comigo desde que cursar o mestrado ainda era um sonho no coração de uma adolescente. Que possamos sonhar e realizar incontáveis vezes.

Ao pedagogo, diretor e grande amigo José Ivo de Oliveira, com quem tive a honra de dividir um ano de intensas aprendizagens e de boas e calorosas risadas pedagógicas.

Aos meus amigos mais chegados, conquistados na vida e durante o mestrado acadêmico, principalmente à Jéssica Müller e à Grasiela Pereira.

Por fim, ao mais importante, meu Deus, em quem regozijo o meu coração. Escrevendo estes agradecimentos vejo o quanto Ele tem me abençoado, tanto com as oportunidades concedidas, tanto com pessoas incríveis que fazem parte da minha caminhada até aqui. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira. Especificamente, procurou-se: (a) Discorrer, a partir de apontamentos históricos presentes na literatura, sobre a condição de trabalho do professor ao longo do século XX e XXI no Brasil, enfatizando a ocorrência da flexibilização dos vínculos empregatícios manifestados por meio das contratações temporárias; (b) Identificar o perfil dos professores temporários que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, bem como as condições de trabalho à qual estão submetidos sob essa forma contratual; (c) Relatar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores temporários no ano letivo de 2022 em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR e o processo de socialização na comunidade escolar no curto tempo de permanência no colégio em questão. Elegeu-se metodologicamente a abordagem de investigação qualitativa. Os agentes participantes da pesquisa foram 6 professores contratados por tempo determinado e que estavam atuando no respectivo colégio. Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados se deu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os aportes teóricos para as análises foram sustentados, principalmente, por meio das reflexões de Bourdieu (2003, 2015), Gimeno Sacristán (1999), Marx (2013), Setton (2011), Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2014). Os resultados desvelam que a contratação temporária tem, de longa data, sido uma prática constante no Estado do Paraná, tornando-se a única maneira para o ingresso no magistério público estadual. Esta forma precarizada de contratação resultou na perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, o curto espaço de tempo do contrato para o desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, teve interferência no processo de socialização profissional dos investigados, uma vez que, estando sob um trabalho intermitente, não conseguiram investir em parcerias consistentes, principalmente, com seus pares. Contudo, esperavam em, pelo menos, reingressar no colégio do campo, tendo em vista que já haviam apreendido as regras do jogo, possuindo, dessa forma, uma maior familiaridade com os meandros envolvendo a instituição.

Palavras-chave: Instabilidade na carreira docente. Professor temporário. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate the influence on temporary contracts on the development of pedagogical practices of teachers, who work in a rural school of the Paraná State Education Network, located in the municipality of Carambeí, PR regarding the instability of the career. Specifically, it has intended: (a) Address, based on historical notes present on literature, the working conditions of teachers throughout the 20th and 21st centuries in Brazil, emphasizing the occurrence of the flexibility of employment relationships manifested through temporary hiring; (b) Identify the profile of temporary teachers who work in a rural school of the Paraná State Education Network, located in the municipality of Carambeí, PR, as well as the working conditions to which they are subject under this contractual form; (c) To report and analyze the pedagogical practice developed by temporary teachers in the 2022 school year in a rural school of the Paraná State Education Network, located in the municipality of Carambeí, PR, and the process of socialization in the school community in the short time spent in that school. Methodologically, the qualitative research approach was chosen. The participating agents in the research were 6 teachers hired for a fixed period and who were working in the respective school. The instruments used to data production were the questionnaire and the semi-structured interview. Data processing was done through Content Analysis (BARDIN, 2016). The theoretical contributions for the analyzes were sustained, mainly, by the reflections of Bourdieu (2003, 2015), Gimeno Sacristán (1999), Marx (2013), Setton (2011), Tardif (2014) and Tardif and Lessard (2014). The main results reveal that temporary hiring has, for a long time, been a constant practice from the State of Paraná, becoming the only way to enter the state public teaching profession. This precarious form of hiring resulted in the loss of control over the work itself, that is, the short time of the contract for the development of the pedagogical practice, as well as having direct interference in the process of professional socialization of the investigated, since, being under intermittent work, they were unable to invest in consistent partnerships, mainly with their peers. Nevertheless, they hoped to at least re-enter the rural school, considering that they had already learned the rules of the game, thus having a greater familiarity with the intricacies involving the institution.

Keywords: Instability of the teaching career. Temporary teacher. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO PERÍODO DE 2014 A 2021.....	18
QUADRO 2 - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FORMADORA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS	90
QUADRO 3 - FORMA DE INGRESSO E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS	91
QUADRO 4 – NÚMERO DE ESCOLAS, PERÍODOS TRABALHADOS E DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS EM 2022.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: TOTAL DE ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS DE ENSINO DO CAMPO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ EM 2022	74
TABELA 2: TOTAL DE PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO E DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL ATUANTES NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA EM 2022.....	75
TABELA 3: TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARAMBEÍ-PR EM 2022	76
TABELA 4: TOTAL DE PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO E DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL ATUANTES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO LÓCUS DA PESQUISA EM 2022.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica

LRF - Lei da Responsabilidade Fiscal

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MPT – Ministério Público do Trabalho

MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio

MES – Ministério da Educação e da Saúde

NRE – Núcleo Regional de Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PMA – Programa Mais Aprendizagem

PNE - Plano Nacional de Educação

PSS – Processo Seletivo Simplificado

QPM – Quadro Próprio do Magistério

REP - Regime de Contratação Especial

SEED – Secretaria de Educação e do Esporte

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TUC - Tribunal de Contas da União

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: SENTINDO NA PELE A INSTABILIDADE DA CARREIRA DOCENTE	7
1 INTRODUÇÃO	14
2 A INSTABILIDADE NA CARREIRA DO PROFESSOR	26
2.1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO.....	26
2.2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR NO BRASIL.....	35
2.3 O PROFESSOR TEMPORÁRIO: UM NÔMADE NA EDUCAÇÃO.....	46
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRABALHO SOBRE SI E SOBRE O OUTRO	60
3.1 A ESCOLA: LUGAR DE TRABALHO DO PROFESSOR	60
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	65
3.3 A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	68
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E INVESTIGATIVOS	72
4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA 72	
4.1.1 Questionário.....	78
4.1.2 Entrevista	79
4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO	80
4.3 OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS: AGENTES PARTÍCIPES DA PESQUISA	82
5 A PERMANENTE TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS: INFERÊNCIA DOS DADOS	88
5.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	88
5.2 UM EXÉRCITO DE RESERVA: SER PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO DO PARANÁ.....	93
5.3 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO DO CAMPO: JOGOS DE PODER 100	
5.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: MANIFESTAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	109
5.5 ATÉ BREVE, PROFESSOR(A)?.....	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO	146
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA.....	154

APRESENTAÇÃO: SENTINDO NA PELE A INSTABILIDADE DA CARREIRA DOCENTE

Como sou pouco e sei pouco, faço o pouco que me cabe me dando por inteiro. (Amadeu Thiago de Mello)

Não existem indivíduos a-históricos que não sejam, em alguma medida, determinados pelos fatores sociais a partir dos quais estão condicionados. Levando em conta o percurso trilhado pelo agente, o qual direciona suas intencionalidades e ações, é significativo apresentar a relação que estabeleci² com a docência e com a pesquisa e a motivação por investigar a prática pedagógica do professor temporário.

Recordo-me claramente das memórias que envolvem a minha brincadeira preferida de infância que consistia em uma lousa fixada na parede externa de casa, caixotes de madeiras convertidos em mesas e cadeiras para as bonecas, que ganhavam nome e adjetivos conforme se comportavam. Uma irmã mais jovem, no papel de aluna, dava vivacidade à aula que era conduzida por uma professorinha, com cabelo preso em maria-chiquinha, na cor de milho verde (como diria meu pai), que gesticulava conforme a própria experiência de observar suas professoras.

Essa narrativa, com certeza, está presente em tantos outros trabalhos escritos por autores que justificam a paixão e o desejo pela docência refletidos nas brincadeiras da infância. No entanto, trago minhas felizes lembranças para afirmar que jamais me vi trilhando um caminho distante da área educacional. Com o passar dos anos, o desejo por lecionar alvoreceria³, principalmente pela admiração à própria família, composta por muitas professoras, que retratavam o magistério por meio de doces e impulsionadoras palavras.

Entretanto, quando cheguei no último ano do Ensino Médio e frequentemente era questionada pelos meus professores sobre qual profissão escolheria “advogada, médica ou dentista?” e eu respondia “professora”, não foram poucas as reações de desapontamento expressas pela frase “tem certeza?”, mas como sempre diz minha mãe, meu maior apoio nesta jornada, “quando Mayara coloca uma ideia na cabeça, nenhum santo é capaz de tirar”. Aqui faço uma ressalva, depois de ter concluído minha escolarização, passado pela graduação e

² Nesta introdução, por ser um percurso pessoal da pesquisadora, será empregada a primeira pessoa do singular nos eventos que narram tal trajetória.

³ Os motivos pessoais que dotam de significado a ação estão alinhados com as aspirações coletivas compartilhadas, pelo menos por determinado grupo de referência importantes para cada indivíduo [...] (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 90).

estando cursando o mestrado, posso compreender a preocupação dos meus professores, principalmente pela crescente instabilidade da carreira docente.

No ano de 2016, após três meses da conclusão da minha escolarização básica, iniciei a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa no período noturno e comecei a estagiar em uma escola privada no período vespertino. A primeira inserção no campo educacional mostrou que alunos reais não eram nem um pouco parecidos com as minhas bonecas, tornando-se um grande desafio que me suscitou inseguranças, consideravelmente compreensíveis, para uma garota de 17 anos.

Em todos os anos da graduação conciliei os estudos com a necessidade do trabalho, o que influenciou diretamente nas minhas poucas participações em eventos científicos e, desse modo, a área da pesquisa ainda se encontrava distante das minhas ambições profissionais. Ludke (2005) pondera que a formação inicial do professor deveria promover a importância da pesquisa por meio da inserção da mesma na grade curricular, pois ainda se apresentam lacunas nesta área formativa.

Entretanto, no segundo semestre de 2017, quando estava no 2º ano do curso de Pedagogia, tive o primeiro contato com o Programa de Iniciação Científica, ainda com a necessidade de harmonizar a vida acadêmica, com a jornada do trabalho e com a pesquisa, por não contar com o recebimento de bolsa, mas posso afirmar que, a semente do “quero investigar mais sobre a carreira docente” foi plantada. A pesquisa que tinha por objetivo investigar a contratação de estagiários em determinadas cidades do Paraná, desvelou que esses agentes acabavam por substituir os professores, servindo de mão-de-obra mais barata aos municípios, cuja administração demonstrava pouca preocupação com o reflexo dessa situação na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos próprios futuros professores, uma vez que assumiam a docência abruptamente, sem uma base de conhecimentos sólidos.

O divisor de águas para a proximidade com a pesquisa aconteceu em janeiro de 2019, no meu último ano de graduação, na oportunidade de participar com bolsa de extensão do Projeto Psicopedagógico Pró-Aprendizagem – PROA, financiado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI. No projeto, desenvolvi atividades e jogos pedagógicos para atender adolescentes que cumpriam medidas educativas ou medidas protetivas e possuíam dificuldades de aprendizagem. Muitos dos atendidos, com mais de 15 anos de idade, não estavam alfabetizados, demandando longas investigações para buscar compreender as situações singulares de cada participante, desenvolvendo, assim, uma relação articulada com os responsáveis legais, órgãos competentes, com as escolas e professores dos jovens.

Infelizmente, no mês de outubro do mesmo ano, recebi a notícia de que o projeto havia perdido o fomento, sendo assim, as bolsas foram encerradas, dificultando minha participação, pois precisava do auxílio para custear o transporte intermunicipal. Enfatizo que a oportunidade de participar como bolsista do projeto de extensão possibilitou ampliar meu capital cultural⁴.

Percebo que o campo universitário acaba assumindo papéis distintos na formação dos acadêmicos, dividindo-os em dois grupos; aqueles que apenas realizam as disciplinas do curso e os que possuem a oportunidade e a proximidade com a pesquisa por meio dos diversos programas e projetos que impulsionam o despertar pelo desejo de fazer ciência:

[...] nem mesmo o fato dos estudantes estarem submetidos às mesmas formalidades administrativas na universidade, de assistirem aos mesmos cursos, de frequentarem, em alguma medida, os mesmos espaços de estudo e de lazer e, eventualmente, até de residência seria suficiente para constituirlos como um grupo social integrado (VALLE, 2013, p. 57).

As experiências que tive como estagiária e como extensionista, nos anos de graduação, mostraram-me que lecionar não seria uma empreitada fácil, então busquei identificar, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como as gestoras escolares auxiliavam o trabalho das professoras, considerando a heterogeneidade do alunado que compõe as salas de aula⁵. Esta pesquisa despertou meu olhar para um grupo de professores iniciantes, pois percebi que estar à frente de uma turma, sem experiência docente, requeria determinação e coragem, tanto pela falta de preparo, como para encarar o temor do início na profissão.

Inquietações pessoais estavam gestando investigações futuras e, por meio das mesmas, no ano seguinte à finalização da graduação, busquei na literatura aprofundamento sobre o tema. Despertando o desejo por me debruçar nessa área do conhecimento, identifiquei que as preocupações com os professores iniciantes ainda são recentes, tanto na academia como nas instituições escolares. Além disso, as políticas de apoio aos profissionais inexperientes são

⁴ Conceituação lançada por Pierre Bourdieu a partir dos anos de 1960. Diz respeito ao acúmulo de bens culturais que determinado agente consegue incorporar ao longo da vida. Esta acumulação engloba o tempo de socialização que consiste no investimento do próprio indivíduo, que se entrega ao trabalho pessoal sobre si mesmo (NOGUEIRA, 2017). Por ser um conceito significativo na inferência dos dados produzidos, será melhor explicado na sequência do texto, a partir da ótica desse autor.

⁵ O trabalho tematizou a necessidade de uma pedagogia diferenciada em sala de aula e como as pedagogas auxiliavam as professoras considerando a diversidade de níveis de aprendizagem discente. A conceituação de pedagogia diferenciada é empregada por Phillippe Perrenoud (2000) e pode ser entendida como as tentativas metodológicas feitas pelo professor ao buscar atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos pertencentes a mesma classe. Com a realização da pesquisa, identificou-se que as professoras apresentavam dificuldades em ministrar aulas para turmas heterogêneas e não contavam com apoio institucional (CARNEIRO e CAMARGO, 2019). Esta constatação desencadeou o olhar para o início da carreira docente, considerando, como se aponta na literatura por Huberman (1992), que o professor iniciante está sujeito a enfrentar dificuldades advindas da transposição do conhecimento apreendido no curso formativo para a realidade escolar.

praticamente inexistentes no Brasil, o que gera certa preocupação com a categoria professoral que está iniciando (ANDRÉ, 2012).

André (2012) destaca que, os primeiros anos do trabalho no magistério coincidem com a taxa de maior número de desistência do exercício profissional. Essa constatação desvela que, os primeiros anos da profissão correspondem a um período de tensões e aprendizagens intensas. O início da carreira do professor é constituído por lutas para estabelecer sua própria identidade, em que o profissional precisa conciliar as aprendizagens acadêmicas com as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e com as influências da própria trajetória de vida.

Considerando todas as evidências mencionadas, desenvolvi um projeto que tematizava a prática pedagógica de professores em início de carreira, sendo este meu ticket de entrada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná na linha Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Felizmente aprovada e atualmente mestranda no programa, deixei de ser uma professora que iniciaria o magistério para me tornar uma pesquisadora em início de carreira.

Ao realizar um estado da arte sobre o tema, durante o primeiro semestre de 2021, pude constatar a ausência de estudos que vinculassem a prática pedagógica do iniciante com a condição de trabalho, mais precisamente com os contratos temporários, tendo em vista o caráter “normativo” que estão ocupando na educação brasileira.

Sendo uma profissional em início de carreira, até então não atuante, preocupava-me com o cenário educacional de integração dos novos professores, pois a pauperização da profissão docente está sendo um dos maiores desafios para a categoria. Os professores iniciantes temporários, na maioria das vezes, assumem turmas no meio do ano letivo e precisam dar conta das problemáticas que assolam o ensino em poucos meses, possuindo pouca experiência profissional para isso. Por meio deste cenário inconstante, ora empregado ora na linha do desemprego, o professor iniciante acaba constituindo sua identidade e sua prática pedagógica.

A fim de um maior contato com esse grupo docente, durante o segundo semestre de 2021, desenvolvi um estudo piloto⁶. Para a delimitação das questões presentes no documento, utilizei como apoio os questionários construídos por JONSSON (2017) e KNOBLAUCH (2008), além de um aprofundamento teórico sobre a conceituação de professor iniciante, instabilidade na carreira, prática pedagógica e socialização profissional.

⁶ Pode ser encarado como uma versão reduzida do estudo completo. Serve como um teste para a pesquisa em andamento, podendo redirecionar o estudo bem como afirmar o caminho. O piloto é desenvolvido com uma pequena amostra da população que se pretende investigar (ZACCARON; D'ELY e XHAF AJ, 2018).

O questionário foi organizado em seções pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, contando com: dados de identificação, informações gerais sobre a família, escolaridade do participante, formação profissional, atuação profissional, contratação por teste seletivo na Rede de Ensino de Carambeí, instabilidade na carreira docente, socialização profissional na escola em que atuam temporariamente, prática pedagógica desenvolvida na escola em questão e a visão sobre a profissão docente. Totalizando 62 questões abertas e fechadas.

O palco para a realização do estudo foi a Rede Municipal de Educação da Cidade de Carambeí-PR, onde resido desde meu nascimento e, desta forma, consigo acompanhar os movimentos políticos e educacionais de perto. Desde o ano de 2016, o município de 22 mil habitantes, mesmo após concurso público, lança mão frequentemente de processos seletivos para a contratação de professores temporários.

Em outubro do mesmo ano, tive a permissão concedida pela Secretária de Educação, a qual comunicou, após reunião para entender a proposta, às diretoras sobre a minha ida às cinco escolas municipais localizadas no perímetro urbano.

Ao chegar nas instituições, fui recebida pelas diretoras, todas mulheres, tendo a oportunidade de explicar detalhadamente a proposta para que assim pudesse conversar com os professores. No total, encontrei nove docentes temporários dispostos a participar, três homens e seis mulheres, alocados em quatro das cinco escolas.

Posso afirmar que me deparei com uma realidade diferente da qual esperava. Em um primeiro momento, senti o chão que pisava desmoronar, tendo em vista que, até então, estava debruçada e convicta sobre o meu estudo. Pois bem, aconteceu que, ao chegar nas escolas, buscava encontrar professores temporários iniciantes, todavia, este era o menor grupo entre os temporários que atuavam na Rede.

Pude identificar professores que iniciaram a docência no referido teste seletivo em 2021, bem como professores que atuam desde 2004, somente por contratação temporária; professores com mais de vinte e cinco anos de carreira; professores que exercem outras atividades profissionais; professores formados em outras licenciaturas além da pedagogia e professores que estão realizando mestrado acadêmico. Essas constatações iniciais, levantaram-me ao seguinte questionamento “o que leva os professores a se sujeitarem à contratação temporária?”

Certamente eu precisaria redirecionar a rota da minha pesquisa e, a fim de realizar uma maior aproximação com a realidade dos professores, senti a necessidade de estar devidamente inserida no contexto educacional. Em março de 2022, recebi uma convocação do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa para assumir o cargo de pedagoga de um Colégio

Estadual do Campo em meu município. A partir desse novo chão de experiências, a problemática desta dissertação passou a ser arquitetada.⁷

Abro parênteses para expor a burocracia que cerca o processo de contratação temporária no Estado do Paraná, o qual cede o prazo de 24 horas para entrega de todos os documentos, estando sujeito a perda da vaga na ausência dos requeridos, no dia da apresentação. Em menos de 12 horas corri contra o tempo na busca por todos os documentos e, principalmente, atrás de um médico do trabalho para autorizar minha contratação.

Por incrível que pareça, no dia em questão, não havia NENHUM médico do trabalho na cidade. Somente no deslocamento para o município vizinho eu levaria nada menos que duas horas, o que estava fora de cogitação. Sendo assim, fui até a única unidade básica de saúde do município e me inscrevi para uma consulta médica faltando duas horas para a entrega de todos os documentos. Após uma hora de espera, fui finalmente atendida. Seria esse um cartão de recepção à carreira docente por parte do Estado?

No dia seguinte já iniciei minha jornada de trabalho de vinte horas semanais como pedagoga no colégio do campo em questão. Por ser uma instituição alocada em uma região de difícil acesso, os professores têm a possibilidade de dividir o ônibus com os discentes, no entanto, na falta de assento para os alunos, devem ceder seus lugares, fazendo um trajeto de cerca de uma hora em pé.

Ao chegar na instituição e me direcionar à sala dos professores, fui indagada sobre qual disciplina assumiria. Quando as palavras tímidas, quase inaudíveis, “sou a nova pedagoga” saíram da minha boca, olhares curiosos saltaram na minha direção. Uma das professoras em tom de voz acima do esperado anunciou aos demais colegas “PESSOAL, A PEDAGOGA CHEGOU”. A frase lançada me causou um redemoinho no estômago, como assim “A pedagoga”? Sem esperar por tal cenário, recebi a notícia de que meu trabalho seria solo, sem nenhuma parceira ou parceiro de função. Possivelmente a minha palidez natural, deve ter tomado proporções exorbitantes.

Após o primeiro contato com os docentes, o diretor, um profissional que de primeira conversa já pude identificar seu caráter receptivo e amigável, juntamente com uma professora que carregava as mesmas impressões, acompanharam-me até a minha sala, isso mesmo MINHA SALA. Explicaram-me o andamento/rotina da escola, das turmas, as características da

⁷ A problemática desta dissertação “Qual a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira?” será abordada e justificada no capítulo de introdução.

comunidade, dos alunos e assim por diante. A partir desse momento, iniciei minha carreira como pedagoga, sem antes ter assumido uma sala de aula sequer.

Com o desenrolar dos dias fui me familiarizando e aprendendo sobre o novo cargo. Os professores foram bastante compreensivos com este meu momento inicial e, quando possível, estavam à disposição para me ajudar. Quando passei a estabelecer uma relação de maior proximidade com os mesmos, pude identificar que o quadro profissional da escola era formado predominantemente por professores temporários que tiveram o contrato de 2021 prorrogado para 2022.

Durante as horas-atividades e demais momentos de socialização com o grupo, tive a oportunidade de ouvir suas inquietações e críticas sobre a condição de carreira à qual estavam submetidos. Uma das professoras PSS que leciona a disciplina de Língua Portuguesa, compartilhou o descompromisso de seus alunos, sendo que a justificativa apontada por eles é que a troca frequente de professores é uma das desmotivações para aprender. No entanto, mesmo diante dessa situação, a educadora não media esforços para realizar um excelente trabalho e sempre que possível incrementava, à sua prática pedagógica, elementos diversificados, como fotografia, filmes, músicas e afins.

Assim como a professora mencionada, os demais docentes temporários, embora carregassem inseguranças devido ao possível rompimento do contrato, esforçavam-se para desenvolver aulas significativas para os alunos.

Os boatos de um possível concurso público soavam como melodia aos ouvidos daqueles que ainda acreditavam na possibilidade, tendo em vista que o último foi realizado há quase dez anos e infelizmente não abarcou os novos docentes, como os que atuam na escola em questão.

Portanto, aos novos profissionais do magistério que desejam exercer a profissão no Paraná, não há alternativas a não ser a de ingressar no sistema privado de educação ou assumir os contratos temporários pela Rede Estadual de Ensino do Estado, ambas as opções carregam consigo o condicionante latente: instabilidade na carreira.

1 INTRODUÇÃO

Os professores estão se defrontando com um contexto cada vez mais recorrente na condição de trabalho no magistério público, a saber, as contratações temporárias que estinguem os direitos trabalhistas, não havendo sob essa forma contratual a possibilidade de progressão na carreira, pois em um curto espaço de tempo o trabalhador do ensino estará desempregado, tendo em vista que seu vínculo com o sistema educacional é por tempo determinado, o que acaba levantando a seguinte inquietação: “professor até quando?”

De acordo com Diniz-Pereira (2006, p. 24) “[...]essa situação funcional e esse regime de trabalho, somados aos baixíssimos salários, geram inseguranças e desmotivação.” Todos esses percalços, muitas das vezes, são vividos e não questionados, podendo até serem aceitos pelos docentes, pois estes acreditam que, nascidos com o “dom”⁸ para o magistério, precisam cometer sacrifícios em nome da profissão, sejam eles quais forem.

Para Antunes (2015) a sociedade contemporânea assalariada em si está vivenciando o desmonte do trabalho regulamentado que teve seu avivamento no Brasil durante o século XX. A título de ilustração, no país, em 2009, cerca de 43,5 milhões de trabalhadores atuavam sem carteira assinada, representando um contingente de 51% do total dos trabalhadores ativos no período e, destes, cerca de 80% não contribuía com a previdência social (DRUCK, 2011).

Bourdieu (1998) aponta que a precariedade advinda do enxugamento dos direitos trabalhistas, dita as relações de trabalho, desde o setor privado ao público, do ramo industrial às organizações que difundem a cultura, como é o caso da própria educação. Os trabalhadores que atuam sob esse regime contratual vivem na linha preocupante do desemprego e, sendo assim, qualquer oportunidade remunerada passa a ser digna de aceite. Sabendo desses anseios, os empregadores abusam do poder que lhes é conferido, oferecendo aos trabalhadores esmolas que mal podem ser chamadas de trabalho (BOURDIEU, 1998).

Direcionando o olhar para a categoria docente, entende-se que as contratações temporárias correspondem à face mais recente do desmonte sobre a profissão. Desta maneira, ao longo de tantas conjunturas políticas, pode-se inferir sobre outras transformações trabalhistas que influíram diretamente sobre esse grupo.

⁸ Conceituação trabalhada por Pierre Bourdieu, entendida pelo autor como a mistificação daquilo que é socialmente construído, porém se assume como propriedade inata do indivíduo (BUENO, 2017).

Para respaldar a afirmativa lançada, realizar um panorama sobre a profissão docente se faz necessário, principalmente ao se considerar que as conquistas passadas influenciam na condição de carreira na contemporaneidade, bem como, as políticas que se efetivaram ou não refletem na figura do professor que hoje se tem (CAMARGO e JACOMINI, 2011).

Transcorre-se pela década de 1930, quando o país estava sob o comando de Getúlio Vargas (1930 -1945). No respectivo cenário houve de fato a regulamentação da carreira docente por meio da concessão de direitos trabalhistas, mas estes mascaravam os reais interesses sobre o campo educacional, pois os professores eram peças-chave para a concretização de um plano de governo autoritário. Nessa conjuntura, as baixas ofertas de salário passaram a ser justificadas por meio da adoção da concepção de professor como sacerdote que deveria exercer seu ofício em nome da devoção à pátria, sem muito esperar dos ordenados (DIAS, 2009).

Como se já não fosse o bastante, houve uma grande reordenação da carreira professoral durante as décadas seguintes que estiveram sustentadas pelas políticas do Regime Militar (1964 -1985). Neste período, ampliaram-se o número de matrículas na Educação Básica devido a obrigatoriedade do ensino secundário, demandando investimento em novos docentes, tornando-os uma das maiores categorias de trabalhadores assalariados do país e como forma de conter os gastos com o pagamento desse pessoal, a adoção da política do arrocho salarial foi certa.

A situação mencionada encerrou a política de “boa vizinhança” dos professores com o governo. Tanto é que os docentes passaram a se assumir como membros da classe trabalhadora, que no momento tinha à frente os trabalhadores fabris lutando por condições dignas de trabalho e salário (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006).

A luta empreendida pela classe dos trabalhadores, incluindo os professores, resultou no processo de democratização do país. Destaca-se a aprovação da Carta Magna em 1988, a qual trata no artigo 206, inciso V (redigido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), sobre a valorização dos professores, tendo esse grupo o direito de possuir um trabalho regido pelas leis trabalhistas e ingresso exclusivamente por meio de concurso público, para atuar nas redes públicas de ensino.

Lamentavelmente, a partir dos anos de 1990, o cenário político e econômico brasileiro toma novas direções, imobilizando as conquistas e direitos outorgados pela última Constituição Federal, se utilizando de mecanismos de deterioração das condições de trabalho por meio de uma flexibilização dos vínculos empregatícios justificada pela urgência do reerguimento econômico do país. Daí as contratações temporárias passam a ocupar lugar de destaque na organização do trabalho e principalmente no magistério, sendo a realização de concursos públicos uma utopia aos professores (OLIVEIRA, 2007).

Desde então, a categoria docente passou a estar expressamente fragmentada entre profissionais concursados e um elevado número de profissionais que atuam por contrato de tempo determinado, conhecidos como professores temporários. O primeiro grupo atua por meio de um regime estatutário, a saber, contratado exclusivamente por meio do concurso público, podendo usufruir da estabilidade na carreira e dos demais direitos e benefícios concedidos por lei. Em contrapartida, no segundo grupo se encontram os professores temporários, destituídos da concessão de qualquer direito trabalhista, já que não possuem vínculos permanentes de trabalho.

Em alguns estados brasileiros, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2015 trabalhados por Seki *et al.* (2019), as contratações temporárias de professores chegaram à marca de 70% do corpo atuante. Um ano antes dos dados alarmantes do Censo, essa situação de trabalho no magistério havia se tornado uma preocupação do governo de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016) que, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE)⁹, lançou a Meta 18.1, estipulando o prazo de três anos para que 90% do corpo docente estivesse atuando em regime estatutário. Destaca-se que o Plano Nacional de Educação possui a duração de 10 anos, assim, este estará em vigor até o ano de 2024.

Tendo por objetivo averiguar como a proposta estava sendo encarrada em âmbito nacional, sendo esta também uma forma de estabelecer maior relação de proximidade com o tema, realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte. A investigação se desenvolveu no mês de novembro de 2021. Monteiro (1991) menciona a importância de se conhecer o que está se pesquisando, o que trará grandes contribuições para o desenvolvimento do trabalho, sendo a chave para se fazer ciência.

Para isso, foram consultados os repositórios do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O descritor utilizado para o chamamento de materiais foi “professor temporário¹⁰”, ficando estabelecido como critério que o mesmo estivesse presente no título dos trabalhos ou nos resumos.

⁹ A meta 18.1 afirma o seguinte: Nesse sentido, estabeleceram-se como principais estratégias: estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 57).

¹⁰ Destaca-se que neste estudo utiliza-se a nomenclatura “professor temporário”, a qual é adotada por Oliveira (2004) bem como pelo grupo coordenado pela respectiva autora “Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/ UFMG)”, a fim de contextualizar os professores que não apresentam vínculo permanente de trabalho com as redes de ensino, sendo contratados por tempo determinado. No entanto, Seki *et al.* (2017, p. 951) esclarece que “[...]cada ente federado atribui uma denominação particular ao temporário. Na Bahia, por exemplo, chama-se PST (Prestação de Serviço Temporário);

Considerando a implementação do Plano Nacional de Educação em 2014, o recorte temporal para a catalogação dos materiais partiu do respectivo ano até 2021. Ademais, a investigação delimitou para aprofundamento as pesquisas que abordassem: professores temporários de colégios estaduais, professores temporários em escolas municipais e professores temporários formados tanto em Pedagogia como nas demais licenciaturas.

Foram catalogadas 25 produções, mas em conformidade com a proposta de investigação, apenas 12 estudos, 10 dissertações e 2 teses, os quais foram selecionadas para um exame mais detalhado. Essa evidência demonstra que, as pesquisas que abordam o professor temporário ainda se apresentam tímidas, gerando, assim, um grave alarde, ao se considerar o número expressivo de professores brasileiros que atuam por esse caráter contratual e ainda não são alvos significativos de discussões científicas. Ressalta-se que, tendo em vista os escassos materiais sobre o tema, optou-se por não filtrar o programa de pós-graduação e, desta forma, os estudos apresentam uma considerável variedade de áreas, tais como Sociologia, Políticas Educacionais, Educação, Geociências e Psicologia.

Buscando um maior aprofundamento sobre a temática, realizou-se a leitura minuciosa das pesquisas, identificando o ano, instituição, autor, resumo, objetivos, embasamento teórico, metodologia empregada, instrumentos utilizados para produção de dados, análise dos resultados e as principais conclusões.

No Quadro 01, que segue na sequência, estão contidos os autores dos estudos, bem como o ano de publicação, o nível (mestrado ou doutorado), a instituição de ensino superior responsável pela produção e, por fim, o título das produções.

em Florianópolis, ACT (Admitidos em Caráter Temporário); em Alagoas, Monitor; no Paraná, PSS (Processo Seletivo Simplificado) [...]"

QUADRO 1 - LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO PERÍODO DE 2014 A 2021

AUTOR/ANO	NÍVEL/INSTITUIÇÃO	TÍTULO
Godoy (2014)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)	Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012)
Fernandes (2014)	Mestrado em Geociências (Universidade Estadual de Londrina)	O professor temporário e sua ação no ensino de geografia
Nauroski (2014)	Doutorado em Sociologia (Universidade Federal do Paraná)	Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná
Ferreira (2016)	Mestrado em Psicologia (Universidade de Fortaleza)	A condição de trabalho do professor temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – CE
Finamor Neto (2016)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	Precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre
Santos (2016)	Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Paulo)	Professores temporários da Rede Estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária
Souza (2016)	Doutorado em Sociologia (Universidade Federal do Paraná)	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
Gomes (2017)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente
Medeiros (2017)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Ceará)	A sociologia do ensino médio no Ceará: as práticas pedagógicas de professores temporários da rede pública no município de Caucaia
Santos Filho (2018)	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (Universidade Estadual do Ceará)	Análise da legislação para contratação de professor temporário no contexto da política educacional do Ceará no governo Cid gomes (2007 a 2015)
Sousa (2019)	Mestrado em Educação (Universidade Estadual do Ceará)	Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital
Theodoroski (2020)	Mestrado em Educação (Universidade Federal do Paraná)	Condições de trabalho e alocação de docentes da educação básica: uma análise dos professores temporários no município de Curitiba

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nota: dados organizados pela autora (2021).

Chama a atenção o número de estudos realizados no Estado do Paraná, um na Universidade Estadual de Londrina e outros três na Universidade Federal do Paraná, desde 2014, sendo o último datado em 2020, certificando as poucas mudanças estruturais no quadro precário do magistério paranaense. Este cenário também foi identificado no Estado do Ceará, o qual contou com quatro pesquisas em anos consecutivos.

Em relação aos objetivos delineados, pode-se agrupá-los em: pesquisas que buscaram investigar o processo de contratação docente, ancorando-se nas leis que regem o trabalho do professor, a fim de desvelar se estavam sendo cumpridas devidamente e pesquisas objetivadas

em acompanhar mais de perto a realidade vivenciada pelo professor temporário, suas dificuldades, relação com os pares e alunos e a condução de seu trabalho a partir da instabilidade da profissão.

Sobre o embasamento teórico dos pesquisadores, foi possível inferir sobre as contribuições de autores que discutem o mundo do trabalho e principalmente o trabalho do professor, estando balizados pelo Materialismo Histórico-dialético à luz da perspectiva da ontologia marxista.

Dentre os nomes brasileiros que se sobressaíram está o de Dalila Andrade Oliveira, professora que em 2004 já mostrava preocupação com as contratações temporárias docentes¹¹. Destacaram-se também as contribuições de Giovanni Alves, autor que problematiza questões envolvendo o trabalho e a sociabilidade. Ricardo Antunes, professor conhecido por se debruçar nas pesquisas sobre a reestruturação do trabalho, esteve presente hegemonicamente nos estudos analisados. Em cenário internacional, cita-se o autor estadunidense Michel Apple, que trata das questões políticas que envolvem a organização do trabalho na sociedade capitalista, bem como o filósofo húngaro István Mészáros.

No que concerne à metodologia empregada, enfatiza-se a abordagem documental e bibliográfica, em que foram trabalhados dados a partir de legislações, pareceres federais e estaduais que tratam da carreira docente, assim como os processos seletivos para contratação temporária de professores e dados orçamentários sobre as contratações lançadas pelos órgãos competentes, além de livros, revistas, publicações especializadas, artigos e dados oficiais publicados na internet e que tratam do tema. Destacam-se também as pesquisas que partiram para a empiria por meio da etnografia, compartilhando a realidade vivenciada pelo professor temporário no ambiente escolar. Técnicas como a entrevista semiestruturada e questionário foram predominantes.

Abre-se aqui um parêntese para apontar um dos maiores obstáculos encontrados pelos pesquisadores. Apesar da Lei Federal nº 12.527/2011 (Lei de acesso à informação)¹², a obtenção de dados recentes, atualizados e de fácil acesso referentes à contratação de professores, não parece estar tão disponível assim.

¹¹ Dalila Oliveira lançou em 2004 o seguinte artigo para tratar dos professores temporários: “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”.

¹² No Art. 6º da referida Lei consta o dever dos órgãos e entidades do poder público em assegurar a gestão transparente de informações, proporcionando amplo acesso a ela.

Sobre os principais resultados encontrados, se pode constatar o descomprometimento do poder público na oferta de uma carreira sólida para os professores. A título de ilustração, cita-se que no Ceará, de acordo com dados produzidos nas pesquisas, de dez professores que atuavam na Rede Estadual de Ensino, seis estavam lecionando por contrato de tempo determinado.

Além de tudo, para esses profissionais “temporários” do ensino, eram destinadas as escolas rejeitadas pelos professores efetivos, os quais escolhiam as instituições nas melhores regiões socioeconômicas e localidades, sobrando ao primeiro grupo as vagas nas organizações mais distantes e precárias. Ressalta-se que, ao assumir determinada vaga, o temporário não pode desistir dela, se assim o fizer, terá seu contrato encerrado, tornando-se uma forma de represália à categoria que significa: “isso ou nada”.

Em decorrência das constatações explicitadas, as principais conclusões dos autores expõem que: a alta carga de trabalho que os professores acabam se sujeitando, a fim de complementar a baixa remuneração, impossibilita tempo hábil para a profissionalização; a rotatividade a qual estão expostos impede que se crie o sentimento de pertencimento às instituições de ensino, além disso, é um fator que desestimula os investimentos nas relações escolares.

Acontece que, à vista do exposto, os professores acabam criando mecanismos de defesa para amenizar o sofrimento vivido, posicionando-se de forma indiferente à situação ou aceitando-a, pois passam a não acreditar na mudança estrutural do trabalho e, dessa forma, a instabilidade na carreira tende a ser encarada como um cartão de “mal-vindo” à profissão.

Ademais, os pesquisadores subentendem que a tendência da flexibilização dos contratos trabalhistas está atrelada à desestruturação do mercado de trabalho. Sendo a categoria docente a que comporta um dos números mais expressivos de trabalhadores assalariados, não era de se estranhar as investidas governamentais para frear a efetivação de docentes estatutários, a fim de contingenciar o crescimento nas folhas de pagamento. Isso também significa uma contenção do efeito desses trabalhadores no fundo previdenciário. O Estado do Paraná, por exemplo, até o ano de 2016, estava com uma dívida na ordem dos R\$600 milhões com os seus servidores (NAUROSKI, 2014).

Tendo em vista o recorte temporal deste estado da arte, foi possível encontrar um terreno nada animador, o qual evidencia um número expressivo de contratações temporárias docentes, burlando “à luz do dia”, determinações legais, além do PNE (2014), a própria Constituição Federal (1988), artigo 206, inciso V.

Oliveira (2004), em seu estudo não tão recente, já apontava que as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil estavam acarretando mudanças significativas aos trabalhadores do magistério. Essas mudanças envolvem a drástica perda de garantias básicas de condições trabalhistas e previdenciárias, resultando na grande instabilidade de carreira para os recém-chegados professores.

Além disso, a própria literatura não tem contribuído para a discussão do tema, devido à escassez de pesquisas e publicações que tematizem o assunto, como visto nesta explanação. A desatenção da academia com a condição de carreira do professor, seus problemas e necessidades, de certa forma corrobora para a manutenção da condição da profissão tal como se encontra. Para a autora supracitada, esta é uma grande justificativa para a “[...]necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

André (2010) ao realizar uma pesquisa sobre o que as produções dos programas de pós-graduação nacionais estavam retratando sobre a formação docente, desvelou que 52% dos estudos analisados investigavam o professor, suas opiniões, saberes e práticas, o que lhe causou certa inquietação e indignação, pois retratavam uma realidade parcelada. A atuação docente é uma área complexa que requer dos seus estudos a concentração em múltiplas dimensões e enfoques. Pesquisas focalizadas nas condições de trabalho representaram apenas 3% de todo o material empírico, ou seja, dos 298 materiais, apenas 10 (3%) trataram desse tópico.

De acordo com Alarcão e Roldão (2014), a docência está fragilizada, principalmente pelas situações que caracterizam a instabilidade na carreira e a grande precariedade da condição de emprego, porém a falta de estudos sobre o tema não deve minimizar a responsabilidade do poder público com a qualidade de trabalho docente. Pelo contrário, incentiva-se o estudo sobre essa área a fim de evidenciar o descaso com os trabalhadores do ensino e com a educação pública brasileira.

Para mais, como foi possível constatar e já mencionado anteriormente, este objeto de pesquisa ainda se apresenta discreto, principalmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação. No entanto, chama a atenção o fato de que das doze pesquisas analisadas, quatro retrataram o cenário educacional estadual paranaense, o que demonstra a preocupação da comunidade científica com a categoria docente que atua no Estado, pois desde 2013 não contam com um concurso público, havendo um contingente elevado de docentes que não possuem a garantia de permanecer em seus empregos.

Nauroski (2014) está entre uma das quatro produções científicas paranaenses analisadas. A tese produzida pelo autor, “Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores

temporários (PSS) no Paraná”, retrata a precária condição de trabalho encontrada pelos docentes paranaenses que atuam sob um regime contratual temporário. Nas instituições escolares, esses profissionais são os sujeitos que possuem menor poder de decisão, pois assumem a identidade de profissionais passageiros e passam a ser taxados como descompromissados com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. O pesquisador pôde constatar que, algumas instituições de ensino, a fim de tentar manter o quadro de profissionais PSS, assumem posturas antiéticas, desrespeitando as classificações e “guardando” a vaga para o profissional que já conhecem. Além disso, constatou a incidência de professores com o título de mestre e/ou de doutor sujeitados à contratação temporária, estando no aguardo dos vencimentos atrasados há meses.

Acrescenta-se que todo trabalho envolve algum tipo de investimento afetivo por parte do trabalhador e, no caso específico dos professores, a afetividade é requisito indispensável para o exercício da atividade profissional. O docente precisa seduzir seus alunos por meio do ensino, o que demanda energia afetiva. Todavia, quando se depara com condicionantes que influenciam negativamente a sua relação com o trabalho, como a instabilidade vinda dos contratos temporários sucessivos, os investimentos tendem a ser menores, pois não sente que seus esforços valerão a pena ou serão suficientes (ALMEIDA *et al.* 2019).

O contrato temporário faz com que o professor perca o domínio e controle sobre o próprio tempo e sobre a dimensão de seu trabalho. Essa condição contemporânea da docência corrobora para o esvaziamento da atuação dos docentes. Isto porque, como explica Bourdieu (1998, p. 120), os trabalhadores que estão mergulhados na instabilidade, não otimizam seus futuros, pois não possuem domínio do próprio presente e “[...] para conceber um projeto revolucionário, isto é, uma ambição raciocinada de transformar o presente por referência a um futuro projetado é preciso um mínimo de domínio sobre o presente.”

Seguindo com a Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, a qual tem forte presença neste estudo, os indivíduos vivem experiências no espaço social de acordo com o lugar que ocupam nele e serão essas experiências que estruturarão a subjetividade e suas ações em todas as situações sociais, como uma “matriz de percepções e apreciações”, que o respectivo autor denominou de *habitus* (NOGUEIRA, 2017).

Diante do exposto, esta dissertação toma como preocupação o trabalho do professor temporário, mais precisamente sua prática pedagógica, atividade que se organiza para atingir determinados fins almejados por determinada comunidade (FRANCO, 2012).

Para o entendimento da prática pedagógica é necessário se desprender de uma visão que a limita como uma técnica de ensino que não foge do que pode ser observado dentro do

ambiente de sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Isso porque a mesma recebe forte interferência dos esquemas pessoais do professor, bem como de condicionantes externos (FRANCO, 2012; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Em face de toda a inquietação exposta, referente ao professor que atua em contrato temporário, o problema de investigação se propôs em averiguar qual **a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira?**

À vista do problema formulado, toma-se por objetivo geral deste estudo: Investigar a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira.

Foram delimitados como objetivos específicos:

- Discorrer, a partir de apontamentos históricos presentes na literatura, sobre a condição de trabalho do professor ao longo do século XX e XXI no Brasil, enfatizando a ocorrência da flexibilização dos vínculos empregatícios manifestados por meio das contratações temporárias;
- Identificar o perfil dos professores temporários que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, bem como as condições de trabalho à qual estão submetidos sob essa forma contratual;
- Relatar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores temporários no ano letivo de 2022 em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, e o processo de socialização na comunidade escolar no curto tempo de permanência no colégio em questão.

Para a realização dos objetivos propostos, recorreu-se à metodologia qualitativa de pesquisa. Esta permite ao pesquisador uma maior familiaridade com o tema pesquisado, porém, cautelas devem ser tomadas, como evitar a generalização dos resultados obtidos. Este último apontamento pode resultar na falta de rigorosidade da investigação, pois na totalidade existe a diversidade, o que certifica que o mesmo problema não terá a mesma resposta em realidades distintas (MARTINS, 2004).

Buscando uma maior aproximação do pesquisador com o campo de investigação, restringiu-se a análise de um espaço social pertencente ao campo educacional paranaense, a saber, um colégio estadual do campo localizado no município de Carambeí-PR. Neste, as técnicas de investigação contempladas foram o questionário e a entrevista semiestruturada, ambas realizadas com os professores temporários que estavam atuando na respectiva instituição.

Em relação ao questionário investigativo, este precisa possuir direção, estar diretamente articulado com o objetivo da pesquisa, conter perguntas que sejam pertinentes e significativas ao estudo. Nesta mesma direção, entende-se que a entrevista se bem empregada pode trazer um grande salto qualitativo para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, o entrevistador precisa saber aceitar as respostas concedidas pelo entrevistado, respeitando as concepções e argumentos trazidos, pois fazem parte da sua história de vida (MONTEIRO, 1991).

Para a inferência dos dados se utilizou da Técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Esta técnica é utilizada no tratamento de dados de pesquisa cujo formato pode ser variado: textos, imagens, gravações, entre outros. A Análise de Conteúdo é constituída por três fases sequenciais, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos materiais e interpretação.

O respectivo trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente há uma breve apresentação da pesquisadora referente ao seu percurso formativo e interesse pela temática de pesquisa (Apresentação: sentindo na pele a instabilidade da carreira docente); seguindo para esta introdução, a qual contempla uma breve explanação fundamentada, estado da arte e justificativa sobre o tema de investigação, partindo então para a delimitação do problema, objetivo geral, objetivos específicos e abordagem metodológica adotada. O segundo capítulo (Instabilidade na carreira docente) contempla uma discussão sobre as mudanças no mundo do trabalho, dando sequência para uma análise na condição de carreira do professor no Brasil, chegando, por fim, na explanação sobre os contratos temporários docentes. O terceiro capítulo (A prática pedagógica: trabalho sobre si e sobre o outro) discorre sobre o lugar de trabalho do professor, ou seja, a escola, partindo para a discussão sobre a prática pedagógica, contemplando também a potencialidade reflexiva da prática empreendida pelo professor como uma ferramenta de luta. O quarto capítulo (Caminhos metodológicos e investigativos) trata da metodologia qualitativa, a qual possibilitou a aproximação com o lócus desta pesquisa a fim de identificar os professores temporários e responder a problemática e objetivos lançados por esta dissertação, para isso, expõem-se as técnicas utilizadas para a produção de dados, a saber, o questionário e a entrevista semiestruturada e como os dados produzidos foram analisados. O quinto capítulo

(A permanente trajetória dos professores em contrato temporário: inferência dos dados) contempla a análise dos dados compilados e a discussão fundamentada sobre os mesmos. Por fim, tem-se as conclusões finais, recuperando os achados da pesquisa e evidenciando a contribuição dos mesmos para o campo científico e campo educacional.

2 A INSTABILIDADE NA CARREIRA DO PROFESSOR

*Sem trabalho eu não sou nada
 Não tenho dignidade
 Não sinto o meu valor
 Não tenho identidade
 Mas o que eu tenho
 É só um emprego
 E um salário miserável
 Eu tenho o meu ofício
 Que me cansa de verdade
 Tem gente que não tem nada
 E outros que tem mais do
 que precisam[...]
 (Legião Urbana)*

Este capítulo se serve das discussões sobre as mudanças estruturais do trabalho, mais especificamente do trabalho assalariado (1º subcapítulo), entrelaçando este ocorrido com a condição da docência durante o século passado e o atual no Brasil (2º subcapítulo), chegando a mais recente face do desmonte sobre a categoria docente: as contratações de professores para atuar em um regime temporário (3º subcapítulo), estando destituídos de um vínculo de trabalho permanente que poderia garantir uma melhor qualidade de vida e estabilidade profissional. Partindo desse pressuposto, interpela-se que essa modalidade contratual está dando a cara para a profissão docente na atualidade.

2.1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

Nesta dissertação, para que se possa compreender a nova organização do trabalho do professor, parte-se de uma concepção ampliada do trabalho, envolvendo a composição da categoria dos assalariados e como esta dominou o sistema de trabalho mundial.

Entende-se que o trabalho¹³ é responsável pela construção do ser social, a saber, o trabalhador, o qual passa a ser reconhecido a partir da atividade que realiza, de sua relevância e sobre quais condições a efetiva. Essa atividade passa a ser a mais pura forma de realização do ser social. Por meio dele, o indivíduo transforma ao passo que também é transformado por ele.

¹³ A análise está balizada pela vertente sociológica em que sobressaem estudos de referência à sociologia do trabalho com a preponderância nas raízes marxistas. Há em Marx uma dupla definição do trabalho, a saber, atividade de autogênese humana, em uma relação de reciprocidade com a natureza, fazendo do homem, não apenas um ser natural, mas um ser humano natural, distinguindo-o do animal. Por outro lado, em suas produções, Marx também apresenta o trabalho como um elemento da vida humana subordinado ao capital, um verdadeiro trabalho estranhado que resulta na mortificação do homem (OLIVEIRA, R. 2010).

A Classe-que-vive-do-trabalho, como denomina Antunes (2015), envolve todos os indivíduos que precisam vender sua força de trabalho em troca de um salário para sobreviver, o que confere que não se está se reportando exclusivamente ao trabalhador industrial que avivou a categoria dos assalariados nos séculos passados.

Antunes e Alves (2004) explicam que o trabalho realizado por um agente assalariado não se resume ao trabalho produtivo, como os que acontecem dentro de uma indústria, pelo contrário, incorpora conjuntamente os trabalhos concebidos como improdutivos, estes são os que não geram mais-valia¹⁴, pois são utilizados para atender as necessidades da própria comunidade, tais como os serviços públicos, neste caso, o trabalho do professor.

No entanto, pode-se inferir que o lócus da criação do trabalho assalariado se deu pelo ramo industrial, por meio do trabalho produtivo realizado por milhares de pessoas que deixaram suas raízes do campo e evadiram para as localidades urbanas, pois pareciam exalar chances de uma melhor qualidade de vida financeira. De acordo com Santos (2016, p. 27),

A sociedade salarial trouxe consigo a coletivização. Os coletivos de trabalhadores, coletivos sindicais, convenções coletivas etc., levaram a uma nova concepção da relação entre o empregador e o trabalhador. A sociedade salarial traria consigo um conjunto de novas regulações que definiria o trabalho como um direito – que, no entanto, não beneficiaram o trabalhador no mesmo nível com que o fizeram aos proprietários.

Conforme aponta a citação de Santos (2016), o assalariamento trouxe a dependência do empregado ao empregador, pois sem este, não há salário e conseqüentemente a atuação social do indivíduo. Assim, o verbo trabalhar passa a ser remetido a uma atividade penosa, sendo a parte negativa da vida humana, algo que não gera prazer, desassociado de liberdade, ambicionando o seu fim, com o intuito de poder desfrutar de uma vida plena (ANTUNES, 2015). Para Lima (2010, p. 1) “enquanto ser ativo, o homem se humaniza pelo trabalho e se desumaniza no trabalho.”

Infere-se que, em um primeiro momento, esse novo trabalhador industrial, vendia sua força de trabalho em turnos exaustivos e recebia um salário pelas atividades realizadas, estando destituído de qualquer forma de proteção e direitos regidos por lei. Diante dessa ponderação,

¹⁴ Conceito adotado por Karl Marx para explicar o processo de trabalho produtivo na sociedade capitalista. A mais-valia se refere ao número de horas excedentes do trabalhador em seu ofício não sendo remunerado para tal. Ao tratar do trabalho do professor não há consenso na literatura, pois de acordo com Tumulo e Fontana (2008) alguns autores consideram que o trabalho que o docente realiza em casa, fora de seu expediente, não sendo remunerado para a realização dessas atividades, seria suficiente para o declarar como trabalhador que produz mais-valia. No entanto, o profissional docente está condicionado à variadas formas de plano de atuação desde o setor informal, instituições privadas às instituições públicas de ensino e em todos esses casos a relação social de produção é distinta.

ser um trabalhador assalariado até as primeiras décadas do século XX, segundo as contribuições de Castel (2000), significava assumir um posto de desprestígio social uma vez que somente pessoas na linha da miséria poderiam se sujeitar à exploração do trabalho fabril.

No caso específico do Brasil, o processo de industrialização foi tardio e débil, dando seus primeiros sinais profícuos somente na década de 1930, estando à frente dele uma burguesia que não conseguia caminhar sozinha. Sendo incapaz de conduzir o desenvolvimento econômico e o processo de modernização do país, corroborou para a afirmação de um Estado autocrático e representante dos interesses do capital (SANTOS, 2016).

Nas décadas seguintes, o crescente avanço do capitalismo industrial fez com que o Brasil deixasse de ser majoritariamente agrário, para dar lugar a uma sociedade urbano-industrial. Com isso, o Estado se viu obrigado a desenvolver políticas capazes de formalizar a contratação desses assalariados, pois a venda da força de trabalho desses agentes demandava de grande dispêndio de energia, dessa forma, doenças, acidentes de trabalho e descontentamento poderiam inferir no andamento da produção (ALVES e PALMELA, 2011). Assim sendo, constata-se que, foi a partir do assalariado industrial que se deu início à regulamentação do trabalho, em torno do qual o conjunto da sociedade moderna passou a se organizar (CASTEL, 2000).

O que não se esperava era o colapso do modelo de produção fordista¹⁵ que eclodiu a partir dos anos de 1970 no Brasil, resultando em mudanças significativas na ordem do trabalho. Destaca-se que essa matriz de condução do sistema industrial foi abatida por uma queda significativa nos lucros econômicos, resultado de uma saturação da produção em massa. Na busca pela superação dessa crise, lançou-se mão de políticas de contenção de gastos que inferiram diretamente no bolso no trabalhador assalariado (ANTUNES, 2015).

Em fins da década de 1970, ocorreu um processo de “grande transformação do regime capitalista pós-industrial” que se realizou com a dinâmica de individualização crescente das tarefas no que diz respeito à organização do trabalho. Desenvolveu-se uma reestruturação baseada na necessidade de mobilidade, adaptação e aumento das responsabilidades aos trabalhadores. Ao mesmo tempo, no campo da subjetividade, o termo “trabalhador” tendeu à dissolução, de forma que “operador” ou até mesmo “colaborador” passou a descrever melhor o trabalho para o interesse do capital (SANTOS, 2016, p. 32).

¹⁵ Nesse modelo organizacional que vigorou no século passado, o processo de trabalho industrial estava amparado pela produção em massa, produtos homogêneos, divisão parcelada e fragmentada das atividades, controle dos tempos etc. No entanto, com a emergência do modelo Toyota, a produção em série e de massa passam a ser substituídos por padrões flexíveis que buscam alinhar a produção à lógica do mercado. Esse processo de flexibilização se estende aos direitos trabalhistas, pois passam a ser afrouxados na busca por uma maior lucratividade (ANTUNES, 2015).

O Estado, a fim de tentar estagnar a crise, geriu uma política pautada na desregulamentação das contratações de trabalho, encontrando território fértil para se consolidar durante os anos finais de 1980. Pode-se dizer, em linhas gerais, que esta política vigora até hoje, estando pautada por uma ideologia neoliberal¹⁶ que se expressa nos baixos custos com a totalidade da mão-de-obra assalariada como forma de se manter dominante.

De acordo com Antunes e Alves (2004), a remontagem do sistema fordista, passou a recair diretamente sobre o trabalhador e nunca mais o deixou. Tanto é que “[...] em plena era da *informatização* do trabalho, do mundo *maquinal* e *digital*, estamos conhecendo a época da *informalização* do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial [...]” (ANTUNES, 2015, p. 127).

Entende-se que a liberalização das contratações de pessoal facilita o processo de admissão e demissão, sendo assim, ela passou a ser utilizada demasiadamente pelas mantenedoras. Por meio desse afrouxamento na legislação, os trabalhadores começaram a vivenciar novamente a negligência com o recebimento dos seus salários, ausência de décimo terceiro, de férias remuneradas entre outras manifestações dessa política de precarização do trabalho.

Tão logo, as próprias leis que regem o Trabalho, como a própria Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹⁷, começaram a ser vistas como ultrapassadas, dificultando o desenvolvimento econômico do Brasil com o considerado “entupimento” de direitos dos trabalhadores. Nesse enredo, pode-se acrescentar também os funcionários públicos, entre eles os professores, que passaram a presenciar o processo de deterioração da carreira (DRUCK, 2011).

Os serviços públicos, como saúde, energia, educação, telecomunicação, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da *mercadorização*, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público (ANTUNES, 2015, p. 128).

À vista disso, a categoria dos professores viu o status de funcionário público se definir. Para Alves e Palmela (2011) a década de 1990 marcou a transitoriedade dos docentes, de funcionários públicos cooperados do Estado à identidade de classe dos trabalhadores públicos, principais adversários dos governos instituídos.

¹⁶ O neoliberalismo impõe políticas drásticas, a redução do custo de mão-de-obra, flexibilização do trabalho e o corte das despesas públicas. O programa neoliberal extrai sua força da instância político-econômica, manifesta suas vontades por meio dos operadores financeiros, industriais, políticos, dos acionistas, impondo uma política que pode a eles mesmo excluir, ao contrário dos executivos (BOURDIEU, 1998).

¹⁷ Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de Maio de 1943.

Em detrimento do afunilamento nos direitos trabalhistas, não somente no Brasil como no restante da América Latina, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) lançou mão da Agenda de Trabalho Decente tendo por propósito conter essa desenfreada reestruturação precária no sentido do trabalho (DRUCK, 2011).

Segundo a OIT, nos anos 1990, o quadro social e do trabalho, na América Latina e Caribe, revelou graves problemas em decorrência das reformas e políticas aplicadas pelos governos: uma baixa produtividade do trabalho e um aumento do desemprego e da informalidade, com destaque para os países que flexibilizaram suas respectivas legislações, liberalizando as formas de contratos e demissões, diminuindo ou suspendendo mecanismos de proteção social (aposentadorias, pensões, saúde, acidentes e doenças ocupacionais). (DRUCK, 2011, p. 44).

No entanto, o século XXI reafirmou uma desconectividade brutal dos direitos e necessidades do homem que trabalha, trazendo consigo uma “[...] temporalidade histórica, marcada pela exacerbação da liquidez, da instabilidade e da insegurança[...]

” (CARVALHO, 2014, p. 226). Segundo Druck (2011), os documentos mais recentes apresentados pela OIT apontam que não aconteceram consideráveis mudanças, principalmente em relação à precarização do trabalho que, pelo contrário, parece ter sido intensificada com o passar dos anos, assumindo um caráter de normalidade.

Somente durante o ano de 2009, em 51 países, foram perdidos 20 milhões de postos de trabalho estáveis e 5 milhões de trabalhadores se encontravam a um fio de perder seus empregos, pois já estavam com a jornada diária de trabalho reduzida (DRUCK, 2011).

Embora, no caso específico do Brasil, a taxa de desemprego tenha caído de 13% para 5,4% na primeira década dos anos de 2000, pode-se afirmar que não houve mudanças qualitativas no sistema geracional do trabalho. Longe disso, teve-se um aumento exponencial das contratações temporárias de trabalhadores, estratégia utilizada para atrair a população desempregada às formas contratuais precárias as quais passaram a persistir na vida dos trabalhadores assalariados (ANTUNES, 2015).

Diante do exposto, evidencia-se que a sociedade contemporânea, em um estado de entorpecimento, passa a vivenciar o desmonte do trabalho regulamentado, ao mesmo tempo que legitima a informalidade e a desregulamentação dos direitos trabalhistas. Esse é o quadro, segundo Antunes (2015), responsável pelo processo de precarização estrutural do trabalho, o qual tende a se intensificar ainda mais.

Percebe-se que, nesse sistema organizacional, não há mais lugar para vínculos e compromissos vitalícios. A título de ilustração, no Brasil, em 2009, cerca de 43,5 milhões de

trabalhadores atuavam sem carteira assinada, representando um contingente de 51% do total dos trabalhadores ativos no período, destes, cerca de 80% não contribuía com a previdência social (DRUCK, 2011).

Ao se agruparem os 16,6 milhões de desempregados e sem remuneração com os 43,5 milhões sem carteira assinada, teremos 60,1 milhões de pessoas em condições precárias no que se refere aos direitos básicos do trabalho assalariado, segundo a regulamentação das leis brasileiras, o que representa 59% das pessoas economicamente ativas. (DRUCK, 2011, p. 47).

De acordo com Bourdieu (1998), a precariedade que dita as relações de trabalho contemporâneo está instalada em todos os setores de atividade social, desde o privado ao público, do ramo industrial às organizações que difundem a cultura, como é o caso da própria educação. No entanto, não atinge os trabalhadores de diferentes campos com a mesma intensidade, pois poupa, principalmente, os economistas liberais e os funcionários de alto escalão. Esse grupo eleito entre poucos trabalhadores, em decorrência das vantagens que possuem, estão mais propensos às imposições, pois buscam permanecer na função que exercem (ANTUNES, 2015).

Destaca-se que a redução do número de trabalhadores formais e estáveis recai com uma maior celeridade em grupos específicos. No Reino Unido, por exemplo, desde o ano de 1998, o contingente feminino é majoritário na composição de força de trabalho e o aumento da feminização representou um movimento decrescente na condição de trabalho e salário. Nas palavras de Antunes e Alves (2004), além da oferta de salários inferiores, diminuem-se as investidas sobre os direitos sociais e de trabalho.

Carvalho (2014) considera que também faz parte desse grupo de trabalhadores, alvo da precarização, os jovens-adultos que não encontram condições estáveis de emprego. Dessa forma, assumem contratos curtos, sem nenhum direito trabalhista, transitam por diversos setores, os mais variados possíveis, muitas das vezes não condizendo com o nível de escolarização e a área de formação. Entretanto, a custo da sobrevivência, estando preocupados apenas em conquistar o pão de cada dia e vivendo com um futuro hipotecado, precisam se manter atuantes no mercado de trabalho e é exatamente daí que o sistema de exploração consegue combustível para a sua permanência.

No mundo do capital em seu tempo histórico de crise estrutural, o proletariado circunscreve uma coletividade de despojados, sendo identificados no caso da Geração à Rasca de Portugal, como a Geração Sem-Sem: sem trabalho, sem casa, sem acesso a direitos. (ALVES, 2012a, 2013a apud Carvalho, 2014, p. 230).

Em paralelo à exclusão dos jovens, há uma exclusão branda dos trabalhadores assalariados com mais de 40 anos de idade, faixa etária esta que, excluída do mundo do trabalho, dificilmente conseguirá reingressar nele. Em contrapartida há, em muitas partes do mundo, no setor privado e principalmente no ramo industrial a inclusão precoce de crianças, sendo um grupo cruelmente considerado como baixo custo de mão-de-obra (ANTUNES e ALVES, 2004).

Atrelado ao desdobramento das condições precárias de trabalho, o desemprego toma lugar preocupante. O trabalhador sujeito ao desemprego, vive a desestruturação da própria identidade, acompanhada da degradação de sua relação com o mundo exterior. Essas consequências são como imobilizadoras de qualquer manifestação de revolta perante o sistema de trabalho desumano, tendo em vista que qualquer oportunidade de emprego, por mais inviável e exploratória que seja, passa a ser digna de ser aceita (BOURDIEU, 1998).

Antunes e Alves (2004) subentendem que essa dispensa abrupta das atividades sociais, acaba impedindo os trabalhadores de conquistar bens materiais e realizar planos futuros, podendo desencadear revoltas expressas tanto em posicionamentos de isolamento, como em formas de criminalidade e barbárie resultantes do movimento de segregação, tendo em vista que o não-emprego é sinônimo de vergonha e de esquecimento. E, quanto menos o homem comprar livros, ir ao teatro, cinema, baile e bar, quanto menos pensar, pintar, amar e poetizar, cada vez mais a sua vida será alienada e sem sentido (MARX, 1974).

Para Bourdieu (1998), os trabalhadores excluídos involuntariamente do mercado de trabalho, desejam reingressar nele e, em vista disso, utilizam de seu tempo para adquirir empregabilidade, pois somente pelo trabalho pode-se ter condições financeiras para usufruir de uma melhor qualidade de vida. No entanto, com o estreitamento das vagas, os trabalhadores acabam travando lutas dentro do próprio grupo, “luta de todos contra todos”, responsável por destituir os valores de solidariedade e de humanidade entre os indivíduos que se encontram na mesma condição.

Antunes (2015) ressalta que, uma das maiores consequências da desunião dos trabalhadores está no enfraquecimento dos sindicatos. Enquanto trabalhadores que ainda conseguem encontrar o pote de ouro no final do arco-íris, buscam melhores condições de carreira, os trabalhadores que estão mergulhados em uma instabilidade crescente, almejam conseguir um emprego pautado na legislação trabalhista.

A crise do sindicalismo recai diretamente sobre as ações e práticas de greve, uma vez que a classe trabalhadora não chega em um consenso. Sobre este tópico de discussão, Antunes (2015) complementa ao apontar que em vários países, principalmente nos que predominam o

sistema capitalista, como nos Estados Unidos, a taxa de sindicalização dos trabalhadores é baixa (16,8%).

Já o sindicalismo no Brasil apresenta suas formas específicas, devido ao tardio processo de industrialização. A associação se sobressaiu durante a década de 1980, período este de rompimento com a forma ditatorial assumida pelo governo, havendo um considerável movimento grevista que impulsionou a expansão do sindicalismo entre a classe de trabalhadores assalariados. Além disso, houve o nascimento em 1983 das centrais sindicais, como é o caso da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (DRUCK, 2011).

Entretanto, o projeto de flexibilização e forte privatização da sociedade do trabalho encaminhado pelo governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), contribuiu para a retroação do sindicalismo brasileiro, pois dentro da própria CUT houve desacordos teóricos e políticos, tendo em vista as mais variadas situações dos trabalhadores, desde empregados estáveis, os que estavam situados no subemprego, aos desempregados que ora ou outra reingressavam no mercado de trabalho (ANTUNES, 2015).

Essas mudanças do mundo do trabalho inferem na subjetividade do trabalhador, pois assim como o trabalho passou e está passando por metamorfoses, o trabalhador passa pelo mesmo processo, adapta-se ao trabalho como o mesmo se apresenta, em suas formas mais precárias e instáveis, modificando a si próprio para atender as novas demandas.

Tanto é que, conforme discorre Druck (2011), no ano de 2001, foram registrados 340 mil acidentes de trabalho somente no Brasil e, em 2009, esse contingente aumentou para 723 mil, um aumento de consideráveis 126% em 9 anos.

[...] os estudos microssociais em empresas e organizações, no campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho, definem uma “psicopatologia da precarização”, produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela imposição da busca de excelência como ideologia da perfeição humana, que pressiona os trabalhadores ignorando seus limites e dificuldades, junto a uma radical defesa e implementação da flexibilidade como “norma” do presente. Isso exige uma adaptação contínua a mudanças e novas exigências de polivalência, de um indivíduo “volátil”, sem laços, sem vínculos e sem caráter, isto é, flexível. (DRUCK, 2011, p. 49).

A autora ainda acrescenta sobre a investida conjunta do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e do Ministério Público do Trabalho (MPT) contando com o apoio da Política Federal, no combate ao trabalho escravo e análogo, o qual apresentou resultados preocupantes, revelando o grau de exploração das empresas nacionais e multinacionais no Brasil. Essa constatação originou o “Cadastro de Empregadores flagrados explorando mão de obra escrava”, conhecida como “Lista Suja”, disponível no site do MTE.

No período de 2000 a 2010, foram realizadas 959 operações nas diversas regiões do país, onde foram resgatados 37.092 trabalhadores e um total de 35.790 trabalhadores tiveram seus contratos formalizados a partir da ação dos fiscais. O valor do pagamento de indenizações relativas a dívidas salariais (saldo de salários, férias, décimo terceiro, gratificação natalina etc) atingiu a cifra de R\$ 61,2 milhões, nesses dez anos, sem incluir as multas e indenizações por danos morais. (DRUCK, 2011, p. 53).

De acordo com Bourdieu (1998), quando o desemprego atinge taxas elevadas e a precariedade afeta boa parte dos trabalhadores ativos, como operários, empregados do comércio e os próprios professores, o trabalho propriamente dito com a sua estabilidade, salário condizente à função desempenhada, torna-se a ambição desejável da população assalariada. Nesse contexto, os empregadores abusam do poder que lhes é conferido, oferecendo aos trabalhadores, verdadeiras esmolas afastadas de qualquer bem-estar.

Acontece que, desde sua origem, o modelo capitalista tem por intencionalidade capturar a subjetividade do indivíduo que vende sua força de trabalho, em um movimento de subsunção à lógica do capital, estando pautado pela força e consentimento. A força se materializa por meio da imposição da condição de trabalho “aceite isso ou não trabalhe”, não concedendo escolha ao trabalhador que prefere consentir, pois “qualquer emprego é melhor que o desemprego” (BOURDIEU, 1998).

Concomitantemente ao exposto, o trabalho ganha apenas a dimensão de supridor das necessidades básicas, nada mais do que isso, sendo indiferente o que produz ou deixa de se produzir e, dessa forma, a relação do homem com a natureza, passa a ser compelida. Nas palavras de Marx (1974, p.83) “o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda na habitação, adornos, etc., em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.”

Para Antunes (2015, p. 175) “a dimensão abstrata do trabalho mascara e faz desvanecer a sua dimensão concreta, de trabalho útil.” criando barreiras que impedem o desenvolvimento humano individual capaz de proporcionar a omnilateralidade humana, a saber, o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto ser social que vê no trabalho sentido e significado.

Ademais, faz-se importante salientar que, não se está tratando de uma crise propriamente da sociedade do trabalho, mas do trabalho abstrato, ou seja, atividade social explorada, alienada, que não condiz com uma digna qualidade de vida, de lazer, de pertencimento e de reconhecimento. Entende-se que o trabalho em sua forma plena, necessário

para a realização das necessidades humanas, quando assume a dimensão concreta, não pode ser considerado como uma atividade social negativa e penosa (ANTUNES, 2015).

Bourdieu (1998) endossa a discussão ao reiterar que, o que parece ser um sistema econômico regido por leis vindas de uma natureza social é, na verdade, um regime político mascarado, que somente se efetiva com a cumplicidade passiva ou ativa dos poderes políticos.

2.2 CONDIÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR NO BRASIL

A categoria docente é constituída em grande parte por trabalhadores assalariados, independentemente se atuam no sistema público ou privado de ensino. Por estarem nessa condição de assalariamento, embora possuam um grau de autonomia maior que dos trabalhadores fabris, apresentam uma relação similar aos outros trabalhadores envolvidos pelas metamorfoses do mundo do trabalho. Dessa maneira, ao longo de tantas conjunturas políticas, pode-se inferir sobre transformações que influíram diretamente sobre a vida desses trabalhadores da Educação.

Em vista disso, realizar um panorama sobre a profissão docente se faz necessário para averiguar como se compôs o *ethos*¹⁸ desses agentes, levando em consideração que conquistas de décadas passadas influenciam na condição da carreira na contemporaneidade, assim como as políticas que se efetivaram ou não, comprometem a situação docente e refletem na figura do professor que hoje se tem (CAMARGO e JACOMINI, 2011).

Enfatiza-se que, neste estudo, embora trate-se do século XX e XXI de forma mais precisa no que tange à condição valorativa da carreira magistral, essa questão circunscreve períodos anteriores. Resgata-se a primeira lei de educação nacional, a fim de transcorrer sobre a afirmativa lançada, outorgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. O decreto apresentava questões referentes à carreira e salário docente. Em seu art. 3º tratava da questão salarial, apontando que os ordenados dos professores estariam regulamentados entre 200\$000 (duzentos mil-réis) a 500\$000 (quinhentos mil-réis) anuais. De acordo com Camargo e Jacomini (2011) esse recebimento convertido em reais no ano de 2010, representaria R\$ 18.592,35 anuais ou R\$ 1.407,10 mensais e R\$ 46.480,87 anuais ou R\$ 3.570,45 mensais, valores corrigidos pelo INPC do IBGE, desvelando, dessa maneira, a coexistência de uma política de retração salarial da categoria enraizada no país.

¹⁸ Entende-se por *ethos* como a forma interiorizada e não consciente da moral, um conjunto sistemático de princípios práticos, como preconizado por Bourdieu (1983).

Ainda que se tenha ocupado de um cenário consideravelmente distante da atualidade, pode-se depreender sobre a continuidade dessas propostas lançadas, revisitadas pelos movimentos sindicais docentes ou pelos interesses econômicos do capital, demonstrando, assim, os movimentos que cercam a constituição da carreira professoral no Brasil.

No entanto, destaca-se que o grupo de professores começou a manifestar explicitamente suas reivindicações somente a partir da abertura democrática nos anos de 1980, isso porque a história do Brasil, ora esteve alicerçada em uma população marcada pelo poder arbitrário das oligarquias, ora a dos militares, ora a dos empresários (OLIVEIRA, 2007).

A década de 1930, por exemplo, sob o governo do presidente Getúlio Vargas (1930 - 1945), foi assinalada pelo desenvolvimento do capitalismo industrial no país. Na época, o trabalho legalizado encontrou sua veemência por meio de uma série de ações tomadas a fim de regulamentar as relações entre empregador e empregado no âmbito urbano. Entretanto, a concessão dos direitos trabalhistas por parte do Estado mascarava seu apoio às ideias capitalistas, pois tornar o trabalhador assalariado garantia o domínio sobre ele (DIAS, 2009).

Nesse novo contexto, como já visto anteriormente, houve o crescimento da classe trabalhadora assalariada, incluindo os professores, que passaram a ter suas atividades profissionais formalizadas. Diante das novas colocações, a categoria docente, que até então lecionava em salas alugadas, formada por profissionais autônomos destituídos de uma carreira estável, viu o Estado Novo de Vargas lançar mão de interesses sobre o campo educacional, tendo os professores como peça-chave para a concretização de seu plano de governo (DIAS, 2009).

Subentende-se que toda a preocupação com a normalização dos docentes, envolvia um projeto de controle político sobre a cultura que se propagava nos meios educativos e a busca por manter uma sociedade em harmonia, incapaz de promover revoltas que pudessem interferir no desenvolvimento econômico do país. De acordo com Dias (2009, p. 8) “[...] os professores enquanto intelectuais da cultura, foram convocados a incutir na juventude escolarizada saberes, valores e concepções de mundo que se coadunavam com o projeto de Estado e sociedade tecido pelo governo de Getúlio Vargas.”

Dentre as maiores investidas governamentais sobre a educação, pode-se destacar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública sob a tutela de Francisco Campos, ministro que lançou em 1931 uma das imponentes iniciativas do Governo Federal sobre a profissão

docente, a saber, a Reforma¹⁹ que levou seu nome. Daí nasce a exigência de formação para atuar no magistério (DIAS, 2009).

Se para os docentes que atuavam nos anos iniciais a solução foi a criação de escolas normais de formação²⁰, passou-se a ganhar preocupação a formação dos professores para o ensino secundário. Contribuindo, assim, para a compreensão social de que a docência estava se consolidando como profissão, diminuindo a circulação de professores do setor liberal, tornando-os mais dependentes de seus empregos e salários.

Francisco Campos, ao propor no Decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, justifica-a como um instituto de alta cultura, mas argumenta que ela deveria ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário. (SAVIANI, 2005, p. 33).

A proposta de Campos para a universidade não vigorou, mas influenciou a posterior criação, em 1939, da Faculdade Nacional de Filosofia, organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, possuindo uma seção especial de Didática, que conferia licença para a atuação no magistério, acrescentada aos cursos de bacharel (três anos) e que possuía a duração de um ano, daí surge o esquema conhecido de “3+1” (SAVIANI, 2005).

Paralelo a isso, o governo teve que lidar com um crescimento exponencial da população, o que acarretou a necessidade da multiplicação das matrículas nas escolas, principalmente no ensino secundário. Entretanto, o sistema público de educação não acompanhou o crescimento da escolarização da população brasileira, a qual ficou a cargo das instituições privadas.

Em detrimento da situação exposta, criou-se um modelo federal de regulamentação, fiscalização e orientação pedagógica para as escolas. Os professores precisavam estar registrados no Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde (MES) para continuar a desenvolver suas atividades profissionais. Esse registro foi criado pela Reforma Francisco Campos, a qual também instituiu a obrigatoriedade das escolas de formalizar a contratação de professores por contrato escrito. Pode-se ressaltar que, no entanto, esta última iniciativa se deparou com obstáculos para sua efetivação, principalmente por parte dos empregadores do setor privado (DIAS, 2009).

¹⁹ Reforma Francisco Campos (1931).

²⁰ A formação em escola normal estava somente destinada para alunos com menos de 25 anos de idade, sendo este um entrave para a formação de tantos outros professores leigos que atuavam no sistema educacional sem nenhuma qualificação (CASTRO, 2005).

O impasse resultou nas reivindicações do Sindicato dos Professores ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e, em abril de 1932, a associação obteve o anteprojeto de lei que ratificou seus direitos trabalhistas e de previdência social como categoria docente. Entretanto, a iniciativa foi combatida pelos empregadores. Não estando satisfeito com os desdobramentos tomados, o Sindicato dos Professores deu a partida para uma campanha a favor da aprovação do anteprojeto e, para isso, contou com apoio midiático e público, o que levou seus representantes a serem recebidos diretamente pelo presidente Vargas (DIAS, 2009).

Somente no ano de 1940 foi sancionado o primeiro decreto-lei sobre o trabalho no magistério particular, “por essa regulamentação, os professores e auxiliares da administração escolar foram equiparados aos comerciários, sendo estendidos a eles todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social” (DIAS, 2009, p. 11). Acentua-se que as determinações do decreto atenderam muitos dos pontos elencados pelo Sindicato dos Professores. Contudo, denota-se que as conquistas da categoria não foram garantidas por parte dos empregadores.

Com relação à remuneração dos professores, os proprietários dos estabelecimentos de ensino se negavam a pagar para os docentes um salário condizente com o ofício. Estavam dispostos a negociar sob uma remuneração mínima, pois alegavam que o alto custo do salário dos professores interferia diretamente no custo cobrado pelo ensino (DIAS, 2009).

Nessa luta empreendida, os donos dos estabelecimentos de ensino tiveram o apoio do governo, o qual não demonstrou de forma alguma ser penoso apoiar o lado mais altruísta. Dias (2009, p. 14) assevera o seguinte “nas relações desiguais entre capital e trabalho, prevaleceram os interesses do empresariado do ensino privado, e nesta correlação de forças o elevado prestígio social do “apostolado cívico” não respaldou a condição econômica do magistério.”

O apostolado cívico a que se refere Dias (2009), está relacionado com a imagem conferida aos professores como sacerdotes que deveriam exercer a docência em nome da devoção à pátria, sem muito esperar dos ordenados. Sabe-se que, por traz dessa devoção estava a destreza engenhosa do governo em ofertar salários baixos e condições precárias de trabalho.

Pode-se incrementar que o apostolado, estando revestido pelo civismo, teve influência direta na construção de valores sociais e do próprio parecer da sociedade sobre a profissão do professor. Esperava-se do docente um elevado nível intelectual, cultural e de comprometimento, porém o prestígio social que estava acompanhando a profissão, não caminhava juntamente com a valorização salarial, o que interferia diretamente na profissionalização desse trabalhador (DIAS, 2009).

Ademais, a queda do Estado Novo deu início à retomada do processo de democratização educacional e, em 18 de setembro de 1946, entrava em vigor uma nova Constituição Federal, a qual definiu à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação, fator que gestou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961²¹.

No espaço de tempo que vai do Estado Novo à entrada no Regime Militar (1964 -1985), a condição de trabalho no magistério esteve entre uma das maiores preocupações de entidades sociais, tanto é que, as discussões sobre a carreira docente, não se limitaram ao território nacional, pelo contrário, circunscreveram discussões internacionais (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020).

O tema chegou a ser centro de debates da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), que reconheciam a penúria na qual viviam os professores, por esse motivo buscaram chamar a atenção mundial para a condição, considerando que o progresso e a qualidade da educação conferida à formação da população estavam a cargo das competências docentes. Assim sendo, haveria a necessidade da promoção e ascensão na carreira, bem como estabilidade de emprego e número adequado de alunos por sala (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020).

No Brasil, essas ponderações passaram a ser tratadas durante a década de 1970, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/1971, a qual dissertava sobre a elaboração dos planos de carreira para a categoria docente, bem como a sua valorização, organização da carreira, estabilidade, carga horária, remuneração etc.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho. (BRASIL, 1971).²²

²¹ Em título de interesse, a primeira LDBEN (4024/61) promulgada no governo do presidente João Goulart vigorou somente até a constituição de sua substituta em 1971, esta perdurou até 1996. Sobre a primeira LDBEN, suas diretrizes, de forma anódina, no art. 16 tratam da remuneração docente como parte essencial para um ensino de qualidade. Destaque para o art. 21, o qual trata da inferência do sistema público em todos os níveis de ensino e da regulamentação do pessoal atuante nesses sistemas nas condições das leis trabalhistas. No entanto, não há menções específicas sobre planos de carreira e remuneração. O art. 60, aborda o ingresso do corpo docente por meio de concurso público de provas e títulos (SOUZA, 2016).

²² Opção da autora desta dissertação manter a grafia original das palavras.

Examinando o capítulo V da referida Lei, constata-se a obrigatoriedade da formação do professor, requerendo para cada nível reformulado de ensino uma formação própria:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Apesar disso, infere-se sobre a inconsistência das políticas públicas, pois ao outorgarem “a”, executavam “b”, estando nítido esse processo ardiloso que culminou no esvaziamento dos direitos até então homologados à categoria docente. De acordo com Ferreira Jr e Bittar (2006, p. 1163) “o regime militar, embalado pelo “milagre econômico”, estabeleceu claramente uma vinculação entre a educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção.”

A categoria docente, no período mencionado, sofreu uma grande reordenação profissional que degradou ainda mais a sua condição de assalariamento. Isso porque a ampliação do número de matrículas, devido a obrigatoriedade do ensino secundário, tornou-a uma das maiores categorias de trabalhadores do país. E, a fim de conter os gastos com o pagamento dos ordenados desse pessoal, o governo adotou uma política de arrocho salarial, ou seja, de estagnação do salário, o que levou a duplicação da jornada de trabalho dos professores para amenizar o arrombo no holerite (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020).

Além do exposto, com a obrigatoriedade do ensino secundário, houve a necessidade de formar o mais rápido possível novos professores, sendo as licenciaturas curtas a solução emergencial adotada. Contudo, esse foi o primeiro passo para a implementação dessa forma deficitária de formação que, principalmente na atualidade, encontra terreno fértil.

Parafraseando Gatti (1989), nas faculdades de licenciaturas curtas, pode-se encontrar um professorado com baixo nível de profissionalização. A formação ofertada é insatisfatória, tanto no que rege os conteúdos específicos, como os pedagógicos e, ao invés de uma solução, é na verdade um grande obstáculo para a qualidade do ensino brasileiro, sem contar os problemas administrativos e estruturais das instituições.

A combinação de todos esses fatores foi suficiente para que a categoria incorporasse e desenvolvesse uma consciência política/de classe, ou seja, o sentimento de pertença a classe trabalhadora que, no momento, tinha à frente os trabalhadores fabris lutando por condições dignas de trabalho e salário (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006).

O Sindicato dos Professores começou a tomar forma que o distanciou do corporativo da Era Vargas, embora ainda houvesse um desacordo entre os próprios professores, tendo em vista que a categoria estava formada por duas vertentes: de um lado uma classe que viu seu status social despencar devido ao processo de mobilidade decadente e, do outro, indivíduos que viram no novo contexto educacional do país a oportunidade de ascensão social, uma vez que vinham dos extratos sociais baixos (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006).

Como salienta Bourdieu (2015a), a conceituação de classe não é estática, pelo contrário, um grupo que fez parte dos extratos mais altos pode muito bem, por meio de mudanças estruturais, ser redistribuído para outro segmento, outra classe, assim como a própria categoria docente no contexto do Regime Militar.

A mudança abrupta não atingiu somente questões objetivas, mas a forma de pensar e agir dos professores. A proletarização da profissão resultou tanto no empobrecimento econômico como na pauperização do capital cultural docente, pois a formação aligeirada e o baixo salário não permitiram a ampliação do repertório em questão.

Ademais, à luz das contribuições de Alves (2009), considera-se que, mesmo que o trabalho docente não seja desenvolvido nas mesmas condições em que se encontram os trabalhadores do ramo industrial, o mesmo, como um todo, não deixa de estar sucumbido aos mesmos processos estruturais da maioria da classe trabalhadora:

No movimento de abertura política que o Brasil viveu em fins de 1970 e início de 1980, os trabalhadores da educação pública, em vários estados brasileiros, participaram ativamente nas greves, inclusive de fome, reivindicando organização sindical livre e autônoma. A luta, naquele momento, foi pelo reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública, que contemplasse não só os professores, mas os demais funcionários das escolas e do sistema (OLIVEIRA, 2007, p. 363-364).

Durante a década de 1980, os movimentos sociais para a redemocratização da sociedade brasileira ganharam impulso, tanto é que grande parte deles contou com o apoio direto da categoria dos professores. Entre as reivindicações estava a necessidade da ampliação dos direitos trabalhistas para a classe trabalhadora, o que poucos anos mais tarde culminou na Constituição Federal de 1988, considerada como a “Constituição Cidadã” (SOUZA, 2016).

Destaca-se o artigo 206 da CF, inciso V (redigido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), o qual discorre sobre a valorização dos professores, tendo esse grupo o direito de possuir um trabalho regido pelas leis trabalhistas e ingresso exclusivamente por meio de concurso público, o que assegurava estabilidade profissional aos docentes, além de poder contar com um plano de carreira, pois possuiriam trabalhos normalizados “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” (BRASIL, 2006).

Além disso, já era previsto na CF (1988) a implementação de um piso salarial à categoria, o qual foi incrementado pela mesma Emenda de 2006 acrescentada no Art. 206, inciso VIII. O inciso III e VI são relevantes para esta explanação, pois decorrem sobre uma educação pautada em uma gestão de ensino democrático, estando o professor livre para escolher dentro do pluralismo de concepções pedagógicas aquela que melhor se adequaria a realização do seu trabalho (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020).

Considera-se que, de fato, houve um movimento para tentar democratizar o campo político brasileiro, porém o reestabelecimento de algumas liberdades não foi o bastante para a uma distribuição de renda, tendo em vista que a democracia instaurada não possuía alicerces suficientes:

O movimento sindical do magistério do ensino básico, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil, análogo a um conjunto de outras agências da sociedade civil que se opunham ao regime militar, saiu ganhando no geral, mas perdeu no particular. Ou seja: os professores públicos estaduais ajudaram a conquistar a democracia e, portanto, foram protagonistas importantes do cenário político nacional, mas não tiveram o seu rol de reivindicações específicas atendido pela nova ordem institucional estabelecida (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020, p. 73).

A implementação de uma nova Carta Magna balizada pelo viés democrático, não significou a isenção dos problemas da classe trabalhadora e mais precisamente dos professores, pois o caminho continuou marcado por problemas persistentes.

O piso salarial, por exemplo, mesmo rogado na CF (1988) estava fora de cogitação, tendo em vista que boa parte dos governantes era formada pelos apoiadores das forças retrógradas do regime, não havendo, assim, o comprometimento com as políticas públicas e muito menos com a categoria docente, a qual esteve à frente dos movimentos de oposição à ditadura. Daí o esgotamento da categoria com as greves que não resultavam em melhores condições de carreira (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006).

Para mais, a entrada na década de 1990²³ imobilizou o que ainda podia se esperar da tentativa de democratização do país, isso porque:

O projeto de educação proposto para a América Latina, do governo de FHC, defendeu, como uma das metas a ser alcançadas, o rebaixamento dos salários, o controle do

²³ Destaca-se que, a título de interesse, a produção acadêmica, a partir dos anos de 1990, passa a discutir sobre a condição de trabalho do professor de forma mais expressiva, isso em decorrência das políticas de precarização que acometeram a categoria, assim, os temas sobre o trabalho do professor, tais como condições e relações de trabalho, mal-estar e saúde docente; impactos da reforma sobre o trabalho docente, cresceram significativamente, havendo um aumento de 328% das produções a partir dos anos de 1997 a 2007 (DUARTE, 2010).

trabalho dos professores, justificado pelo fato de esses profissionais serem responsáveis pela formação de futuros trabalhadores (formação de uma classe trabalhadora assalariada). Isso de certa forma nos dá uma ideia da racionalização do trabalho, quando observamos o controle exercido pelo Estado nos planos políticos e ideológicos. Em termos da relação funcional do trabalho com o capital, tendo em vista as necessidades de acumulação e legitimação do capitalismo, os professores são responsáveis pela reprodução da força de trabalho. (ALVES, 2009, p. 35).

Estava-se diante da expansão do neoliberalismo no Brasil, o qual expressou-se por meio das políticas de precarização do trabalho (MARIN, 2010). O magistério, nesse cenário, sofreu uma profunda reestruturação, sendo diretamente afetado pelas políticas de flexibilização no estabelecimento de vínculos empregatícios (OLIVEIRA, 2007). Assim, a estabilidade de emprego docente foi massivamente substituída pelas contratações por tempo determinado.

A justificativa para a adoção de determinada política, estava pautada na urgência do reerguimento econômico do país e, dessa forma, o corte de gastos foi incorporado como a única solução rápida e possível. A categoria docente esteve entre o grupo de trabalhadores mais afetados, pois os professores concursados estariam alcançados pela Legislação Trabalhista, o que significava um alto investimento financeiro, o qual o governo não estava disposto a pagar e no caso das contratações temporárias, não haveria necessidade de um desembolso significativo, tendo em vista que os profissionais estariam isentos de qualquer direito, tais como férias e progressão de carreira.

Assim sendo, as possibilidades de inserção na profissão passaram a se dar de forma precarizada. Assevera-se que o trabalho precário sempre caminhou conjuntamente com o capitalismo, no entanto, nas últimas décadas, a precariedade se metamorfoseou, estando em lugar estratégico na organização do trabalho. Para Fernandes (2010, p. 2) a precariedade “deixou de ser algo periférico ou residual, para se institucionalizar [...]”.

Essa situação deslocou a imagem assumida socialmente pelo professor de alguém que apresentava dom, devoção, renunciando suas ambições econômicas, para um indivíduo que não encontrou melhores oportunidades durante a vida. Tanto é que, por meio de uma pesquisa realizada por Diniz-Pereira (2011) em uma universidade do sudeste do país no ano de 1996, foi possível constatar que, de dez cursos com menor prestígio, nove eram licenciaturas.

De acordo com as constatações do autor, entre os aprovados no vestibular nos cursos de maior concorrência, estavam os alunos que cursaram a Educação Básica em rede particular de ensino. Esses não trabalhavam e os pais possuíam escolaridade em nível médio ou superior. Por outro lado, os aprovados nos cursos de licenciatura, eram majoritariamente vindos da rede pública de ensino, não frequentaram cursinhos preparatórios e os pais possuíam escolaridade inferior ao ensino médio.

Por meio das evidências, foi possível inferir sobre as características socioeconômicas do professorado: indivíduos que possuíram menores oportunidades durante a vida e passaram a ver na licenciatura uma forma de ingressar no ensino superior, mesmo não sendo essa modalidade a desejada para se cursar, o que remonta a um perfil de professor diferente das décadas passadas (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Apesar da passagem do século XX para o século XXI ter representado uma guinada do Brasil para a esquerda, o que significou uma mudança de rumo das políticas que até então eram hegemônicas, essa nova governança não foi tão exitosa em promover uma sociedade muito mais justa, pois demandaria uma profunda reestruturação do país e apenas três governos²⁴ não foram o suficiente para estancar problemas que perpassaram décadas à fio. Em 2011, por exemplo, o governo brasileiro anunciou que 330 mil professores do ensino, ainda atuavam na Educação Básica sem a formação mínima requerida por lei (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Em relação às contratações temporárias para professor, as quais se sobressaíram na última década do século XX, de acordo com o estudo feito por Clementino e Vieira (2020) a partir dos dados do Censo Escolar (2008-2018), chegaram a ultrapassar, em alguns estados, 40% da categoria atuante, ou seja, milhares de professores vivendo a combinação entre desemprego, desassalariamento e trabalhos precários (FERNANDES, 2010).

O cenário anunciado se tornou uma das preocupações da então presidente da época, Dilma Rousseff, a qual por meio do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014), Meta 18.1, determinou o prazo de até três anos, desde a sua vigência, para que 90% dos professores fossem contratados por meio de concursos públicos. No entanto, conforme exposto pelo Tribunal de Contas da União (TCU, 2019), a temporariedade das ofertas de trabalho se tornou regra para o exercício da profissão docente no Brasil, um verdadeiro círculo vicioso (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020; FERNANDES, 2010).

Infelizmente, após o Golpe de 2016²⁵, o cenário político voltou a caminhar na contramão das políticas de valorização do magistério, apresentando uma regressão ainda mais expressiva com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A “nova direita”, assumida

²⁴ Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010); Governo de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016). No corpo do texto se faz referência a três governos, tendo em vista que o último governo de Dilma Rousseff terminou precocemente devido ao processo de impeachment que a destituiu em 31 de agosto de 2016.

²⁵ Após a vitória de Dilma (51,64% dos votos), o candidato derrotado Aécio Neves (48,36%) liderou diferentes ações visando a criminalização da chapa vencedora [...] a Câmara Federal acolheu, em setembro de 2015, a acusação formal sobre o crime de responsabilidade fiscal (as “pedaladas fiscais”) associada discursivamente a críticas sobre a paralisia econômica do País, à postura pessoal de Dilma e sua suposta ligação com o esquema de corrupção denunciado pela Operação Lava-Jato. [...] O processo de impeachment foi encaminhado ao Senado Federal, após aprovação na Câmara Federal por 367 a 137 votos, em 17/4/16, afastando a presidenta Dilma por 180 dias. O impedimento definitivo ocorreu com a votação dos senadores em 31/8/16. Com 60 votos a favor e 21 contrários à destituição, Michel Temer, assume a Presidência da República (BECKER et al. 2016, p. 99).

pelo governante, fundada em bandeiras conservadoras, buscou interferir na agenda educacional a todo custo, propagando políticas racistas, sexistas, xenofóbicas, entre tantas outras, que reposicionaram o trabalho do professor sob enorme reprimenda. A nova política, nas palavras de Oliveira (2020, p. 195) representa “[...] uma disputa conceitual que é, antes de tudo, ideológica.”, abocanhando as conquistas educacionais resultantes de décadas de lutas.

É lamentável perceber como algumas conquistas no campo educativo obtidas durante os governos pós-neoliberais, que representaram uma ruptura no papel tradicionalmente desempenhado pelos sistemas escolares na construção de hegemonias políticas, estão sendo ameaçadas na atualidade. A defesa de posições conservadoras em relação à escola, de valores tradicionais e anacrônicos no que se refere ao ensino, vem no sentido de contrapor-se à autonomia pedagógica e aos direitos políticos, civis e sociais. (OLIVEIRA, 2020, p. 195).

As atuais reformas realocaram o relacionamento do estado com a sociedade civil, pois os ensaios de redemocratização foram ultrapassados por uma nova dimensão dos direitos públicos. De acordo com Oliveira (2020, p. 190), esta última governança do país foi inspirada no exemplo da Grã-Bretanha, a saber, a Nova Gestão Pública (NGP) definida por ideais que se objetivam no aumento da produtividade e de “[...] maior flexibilidade à administração pública por meio da desregulamentação de estratégicos setores que estavam sob regulação estatal.”

Pode-se verificar que as orientações legais para a construção de uma carreira profícua no magistério, acabaram não sendo efetivadas em nenhuma das conjunturas analisadas. Os professores permanecem décadas consecutivas vendo a esperança de possuir condições de trabalho dignas sendo corrompidas pelas mais diversas formas de ataques às suas carreiras, a última delas, a contratação temporária que, em caráter adotado de “nocividade” em décadas passadas, está sucateando e barateando ainda mais a profissão.

Diante da situação, pode-se inferir, erroneamente, que professores que não conquistaram um vínculo permanente com os sistemas de ensino apresentam uma falta de formação adequada, capaz de proporcionar uma condição estável e valorativa de carreira. No entanto, boa parte dos professores, nos últimos anos, não encontra outra forma a não ser as precárias contratações temporárias para ingressar na carreira, independentemente da formação que possuem.

De acordo as estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), feitas com base nos resultados do Censo Escolar de 2019 e 2020, a maior parte dos professores se concentra no Ensino Fundamental, chegando a 63% da categoria, destes, 85,3%, apresentavam grau superior completo:

Ao longo dos últimos anos, as estatísticas são claras sobre a evolução no grau de escolaridade dos docentes. No comparativo entre 2016 e 2020, o número de pós-graduados foi de 34,6% para 43,4%. O percentual também aumentou no que diz respeito à formação continuada, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020. Essa elevação é parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação para 50%. (INEP, 2021).

O nível que mais recebe profissionais com o Ensino Superior completo é o Ensino Médio, chegando a 97,1% do grupo, 89,6% de licenciados e 7,4% de bacharéis. Para Oliveira (2010, p. 18) “o magistério constitui-se como um corpo de trabalhadores que historicamente tem se orientado rumo à profissionalização”. Além disso, conforme o Censo, as mulheres formam a maior parte do pessoal docente que leciona na Educação Básica, na Educação Infantil correspondem a 96,4%, nos anos iniciais do fundamental 88,1% e nos anos finais desse nível 66,8%. Esse percentual cai consideravelmente no Ensino Médio, embora ainda sejam o grupo que prevalece, com 57,8%.

Como previsto pela LDBEN/1996 no artigo 62, os docentes precisam possuir formação em nível superior para atuar na Educação Básica e a remuneração deve ser condizente com a profissionalização desses trabalhadores. Ressalva para os docentes que atuam no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil, devendo ter a formação mínima em nível médio, ou seja, em curso técnico de magistério. Entretanto, no artigo recentemente publicado pelo INEP (2021), foi possível identificar o aumento do número de professores com nível superior nessas etapas educacionais, o que demonstra a busca do pessoal docente por melhores trabalhos, embora não tenham encontrado.

2.3 O PROFESSOR TEMPORÁRIO: UM NÔMADE NA EDUCAÇÃO

A modernização plantou no próprio trabalho e no trabalhador a semente da insegurança, conseguindo desestabilizar todas as conquistas dos assalariados com condições dignas e estáveis de carreira, como se “todos os esforços realizados pelos sindicatos e pelos coletivos para dar uma dimensão comum às vivências dos operários foram pelos ares.” (LINHART, 2006, p. 52). Agora, cada qual, negocia seu próprio destino profissional, adaptando-se ou buscando formas de relutar à flexibilidade e precariedade que assola o mundo do trabalho.

No caso do professor, entende-se que ele é um trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição escolar do setor público ou privado, sendo remunerado para executar suas atividades pedagógicas. Desta forma, para Miranda (2005), não possui meios de produção estando, assim, exposto à reconfiguração do sentido do trabalho na

contemporaneidade, assolado, principalmente, por uma instabilidade crescente na carreira advinda de manobras que engessam o ingresso por concurso público, disponibilizando apenas vagas temporárias que passam a estancar as faltas de pessoal permanente nas redes de ensino.

A partir do exposto, percebe-se que a categoria docente acaba sendo fragmentada entre profissionais concursados e profissionais que atuam por teste seletivo, conhecidos como professores temporários. Pelo primeiro, entende-se o profissional que atua em um regime estatutário, contratado exclusivamente por meio do concurso público, podendo usufruir da estabilidade na carreira. Em contrapartida, há o professor temporário, agente contratado por tempo determinado para preencher o esvaziamento de docentes efetivos.

Vale salientar que, conforme ponderações de Amorim *et al.* (2018), não há diferenças entre as atribuições de trabalho de um professor temporário e de um professor efetivo. O cerne da problemática não seria essa, mas as condições oportunizadas para o desenvolvimento das atividades, tendo em vista que o último grupo se encontra mergulhado na incerteza do dia de amanhã, não podendo, dessa forma, projetar o futuro. Esse fato é um dos responsáveis por desencadear, nesses trabalhadores da educação, o sentimento de “não estar em casa”, da impossibilidade de se filiar em uma rotina, de possuir o domínio sobre o próprio trabalho e, conseqüentemente, de relutar por melhores condições para realizá-lo (LINHART, 2006).

Além disso, os professores que atuam sobre um regime temporário, na maioria dos casos, possuem baixos salários, insuficientes para a sua sobrevivência em sociedade. Sabe-se, conforme exposto neste estudo no subcapítulo anterior, sobre a penúria financeira que a categoria docente sempre viveu, independentemente de o vínculo com o sistema de ensino ser temporário ou permanente. No entanto, entende-se que o professor temporário, vive de forma mais intensa essa desvalorização, um dos fatores para isso está relacionado com a falta de progressão de carreira e a ausência de benefícios, pois o profissional assina um contrato com dia marcado para deixar a escola e, dessa forma, precisará lidar com o desemprego. Essa forma precarizada de inserção no campo educacional acarreta uma redução do padrão de vida desses trabalhadores (FERNANDES, 2010).

Outro fator está relacionado com o salário condicionado somente às aulas dadas, o que leva muitos professores temporários, na busca de uma renda capaz de suprir com as necessidades básicas, tentar fechar um padrão de aulas rentável, mesmo que isso signifique trabalhar em muitas escolas (FERNANDES, 2010). Ferreira (2012, p. 87) contribui com a discussão, pois investigou a carga horária de professores temporários no Paraná, uma das professoras participantes do estudo expôs que:

[...] lecionava Matemática (5 horas) e Ciências (8 horas) no Colégio A (Município A); Química (6 horas), Matemática (5 horas), Ciências (3 horas) e Educação Física (2 horas) no Colégio F (Município A), [...] lecionava Língua Portuguesa (2 horas) no Colégio F (Município A) [...] já tendo atuado em todas as escolas estaduais do Município A e B (totalizando nove colégios).

Para Miranda (2005, p. 6) o professor está sujeito a combinação de todas as formas de contratação, uma vez que precisa complementar sua renda e, sendo assim, “pode ser um professor-horista de carteira assinada pela manhã, um professor efetivo à tarde, um professor precarizado à noite e ainda um professor-horista sem proteção legal num curso pré-vestibular aos sábados”.

Essa condição de carreira demonstra o desmonte sobre a categoria docente, endossando a desvalorização sobre a qual está submetida e a precarização das condições de trabalho encontrada. Há, segundo Miranda (2005, p. 6), “[...] um grande chamado do Estado à sociedade civil ao financiamento da educação pública, incentivo a “parcerias” e trabalho voluntário, difundido a ideia de que qualquer sujeito pode exercer a docência [...]”.

Castro (2005), que concorda com Miranda (2005), considera que o magistério está passando por uma crise crescente de desvalorização, a começar pelos baixos salários que obrigam os professores a se desdobrarem muitas das vezes em até três jornadas de serviço para complementação de renda. Além disso, esses profissionais em detrimento das baixas condições financeiras, carecem de tempo hábil bem como de recursos que possam possibilitar um aprimoramento profissional, a fim de sempre estarem atualizados com as novas demandas e exigências para ensinar.

A palavra crise, empregada por Castro (2005), de origem grega “krísis”, significa fase grave, um momento de tensão na vida de um grupo ou de uma pessoa. Caracteriza-se por um desequilíbrio, um estado de dúvidas, podendo ser, também, um período engendrado por conflitos. Além disso, é uma fase marcada pela perda da estabilidade do indivíduo, de situações que ganham uma dimensão incerta (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Em geral, as situações de crise exigem respostas adequadas e rápidas. No Brasil, já há algum tempo, observam-se sinais e evidências de uma profunda crise da profissão docente. Porém, infelizmente, as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes. (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 36 – grifo da autora desta dissertação).

Como já transcrito em momentos anteriores, as mudanças contratuais que afligem a carreira docente sobressaltaram, sobretudo, nas últimas décadas do século passado, em que a redução de custos no trabalho passou a ser expressa pelo arrocho salarial e nas diversas

modificações nos direitos legais dos trabalhadores. Para Marin (2005, p. 2) as mudanças estruturais no trabalho do professor envolveram:

[...] flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação[...].

Essas mudanças resultam no desgaste, adoecimento, cansaço excessivo, falta de comprometimento com os alunos e com a aprendizagem, desorganização, sofrimento e perda de controle sobre o próprio trabalho, uma vez que não são criadas mais relações consistentes. O novo século, carrega (o mesmo semblante) problemas não resolvidos do passado, mas com uma maior intensificação das calamidades. Concomitantemente ao exposto, Diniz-Pereira (2011) lança a seguinte indagação sobre o magistério: trata-se de uma vocação, uma profissão ou um bico?

Subentende-se que a docência já foi dosada pela figura de um professor leigo, vocacionado a ensinar, passando posteriormente pelo processo de profissionalização em que assume a identidade de trabalhador portador de direitos previstos pela CLT. Entretanto, na contemporaneidade, comporta o caráter de trabalhador que vive de bicos, sendo essa a consequência do afrouxamento da legislação trabalhista no país. Parafraseando o autor supracitado, anunciou-se o fim da modernidade e a entrada no período da pós-modernidade, dando início a “era das incertezas”.

As contratações temporárias, “bicos” dos professores, estão redesenhando a categoria de trabalhadores da educação. A proposta que emergiu de uma necessidade excepcional, assumiu um caráter permanente, tornando-se uma das principais, muitas vezes exclusivas, formas para ingresso nas redes de ensino. O Estado, nessas circunstâncias, se sujeita aos mesmos ideários adotados pelas empresas.

O docente contratado é caracterizado como um trabalhador com menos direitos, que convive com a instabilidade e que está mais vulnerável a uma maior exploração do trabalho. Assim, permite-se ao estado alocar esse trabalhador em qualquer posto de trabalho, remanejá-lo conforme as decisões tomadas pela Secretaria de Educação, aumentar sua carga de trabalho, demiti-lo a qualquer momento, utilizar práticas de pressão e perseguição política etc. (FINAMOR NETO, 2014, p. 5).

Sabe-se que a contratação por um determinado período se torna menos onerosa para os cofres públicos, uma vez que não foram estabelecidos laços profícuos entre empregador e empregado. Os concursos públicos passam a ser considerados o “eldorado” dos temporários, ao

mesmo tempo que raramente acontecem e quando acontecem, há o chamamento de um baixo percentual de professores ou um intervalo de tempo consideravelmente grande entre a realização das provas e as convocações.

Diante das condições elucidadas, as contratações temporárias encontraram terreno fértil nos estados e municípios brasileiros, tanto é que em muitos casos, os próprios professores não conseguem perceber a precariedade de emprego a qual estão submetidos, até porque o tempo na contemporaneidade é marcado pelas ordens das urgências, em que o trabalhador mal tem tempo para refletir sobre sua atuação e sobre o contexto em que atua (ARAÚJO e JANN, 2018).

Interpela-se, no entanto, para a necessidade de não generalizar a causa do uso das contratações sem vínculo de trabalho permanente, pois existem, no país, inúmeras situações específicas que utilizam dessa forma de admissão de professores.

O Brasil se baseia no compartilhamento de poderes, o que adverte que os profissionais do ensino podem ser contratados tanto pelo Órgão Federal, se for o caso de um trabalhador dos institutos federais, como pelo Estado, quando for o caso de ministrar aula em colégio de Ensino Fundamental e Ensino Médio ou pelo Município, quando se tratar de um profissional que lecionará nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação Infantil.

Essa subdivisão do ensino brasileiro é respaldada pela Constituição Federal de 1988, a qual assegura no seu Art. 211 em redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 o regime de colaboração entre os sistemas de ensino:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, art. 211).

No Art. 212 há a relação dada de responsabilidade de financiamento da educação, devendo a União conceder nunca menos do que 18%²⁶ e os Estados, Distrito Federal e Municípios o equivalente a 25% da arrecadação de impostos para a manutenção do ensino.

²⁶ Essa determinação soou como um desafio, tanto é que o governo buscou alternativas para minimizar o “gasto” com o investimento, dessa forma, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) implementado em 1996 pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Este passou por alterações no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo a sua nomenclatura reformulada para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no ano de 2007. Por meio dele houve a implementação de novas diretrizes a fim de valorizar a carreira do magistério (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020).

Na esteira das determinações legais outorgadas pela CF de 1988, o art. 37, inciso IX²⁷, trata da legalização da contratação temporária para os Estados, Distrito Federal e Municípios, dando ênfase para o seu caráter excepcional, a fim de atender somente aos interesses emergenciais. Destaca-se que não há um percentual de profissionais temporários delimitados por lei, assim, cada ente federado apresenta sua própria relação autônoma com a contratação temporária.

Embora as contratações temporárias tenham assumido um caráter de nocividade, precisa-se entender que, em casos excepcionais como licenças e afastamentos, são indispensáveis, pois não se abrem novos cargos, apenas se substituem os já existentes por um curto período. No entanto, quando essa forma contratual atinge outras dimensões, como a de suprir uma função que deveria ser designada à vagas docentes permanentes, merecem atenção.

Acrescenta-se que, durante a pandemia desencadeada pela COVID-19²⁸, foi implementada a Emenda Constitucional nº 106/2020 para atender a situação de calamidade pública e a necessidade de um maior número de profissionais habilitados para atuar tanto na área da saúde como na área educacional. Entretanto, a situação mencionada seria uma exceção, tendo em vista seu caráter de urgência, sendo este um contexto propício para o entendimento das contratações temporárias.

Faz-se importante frisar que as contratações por tempo determinado não se agravaram exclusivamente pelo cenário pandêmico, embora essa tenha sido a justificativa adotada para manter a lógica da flexibilização trabalhista. Como já se sabe, por meio das produções analisadas nesta explanação, o caráter habitual assumido das contratações ao longo das últimas décadas, tornou a educação, assim como os seus profissionais, uma preocupação subalterna.

Tomando como exemplo a pesquisa desenvolvida por Ferreira e Abreu (2014), sobre a contratação temporária de professores na Rede Estadual de Ensino do Paraná, foi possível identificar que o número de professores contratados temporariamente em 2012, chegou a atingir o percentual de 31%, mas se levar em conta os dados dos núcleos regionais ou dos municípios, esse índice pode ultrapassar a quantidade de professores efetivos.

O Estado do Paraná tem passado por um represamento de concursos públicos, sendo que o último realizado data o ano de 2013. Diante da situação, os professores não encontram outra

²⁷ a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. (BRASIL, 1988).

²⁸Em dezembro do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre um surto na China de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que ainda não havia sido detectada em seres humanos. Em poucos meses, mais precisamente no mês de março de 2020, o vírus já havia se alastrado para os demais continentes. Frente ao cenário, a OMS afirmou que se estava diante da Pandemia do COVID-19. Estima-se que mais de 15 milhões de pessoas perderam suas vidas. (GRIMLEY, 2022).

forma de ingresso no magistério público estadual que não seja a contratação temporária. Nesta forma contratual, como tanto já foi discorrido, não há garantia de permanência na docência, tendo em vista que o Estado pode romper a contratação quando achar que o professor não é mais necessário. Na realidade paranaense o professor que não é concursado tem de enfrentar:

[...] um potencial desempregado, pois, ao ser dispensado de suas funções, em geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho e, conseqüentemente, sem salário, à espera de recontração. No ano seguinte depende de novas convocações, a partir das demandas da rede para ser novamente admitido. Assim, a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontraído. Inferimos que essa situação pode incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede. (FERREIRA e ABREU, 2014, p. 132).

Em um cenário não tão diferente, Bastos e Cardozo (2014) investigaram as formas de contratação para professor vigentes no Maranhão e constataram o processo intenso de precarização do ensino e do trabalho do professor. Tomaram como base as reformas educacionais do período de governo de FHC (1995-2002). Sobre a contratação de professores em regime de tempo determinado no estado do Maranhão anunciam o seguinte:

O contrato temporário de professores no Maranhão foge ao princípio de razoabilidade. Significa afirmar que tal procedimento está em desacordo com o senso de justiça do povo, mas passou a ser uma estratégia que, aproveitando-se de uma lei, pôs em prática os princípios neoliberais da desregulamentação e flexibilização, tanto do trabalho quanto dos direitos trabalhistas, caracterizando a precarização do ensino e do trabalho docente. Essa estratégia retira dos contratados direitos só então concedidos aos servidores concursados, isto é, do quadro efetivo. Torna-se, assim, uma manobra jurídica que termina por atender e se adequar às determinações/exigências do Banco Mundial e de toda forte onda neoliberal à época [...] (BASTOS e CARDOZO, 2014, p. 169).

Essa manobra jurídica adotada pelo Estado, se converte em uma atividade que burla o concurso público, sendo um prejuízo não somente para os profissionais da Rede com também para a própria qualidade de educação dos cidadãos maranhenses. Nas condições até aqui apresentadas, a educação está sendo entendida como um serviço público temporário, embora não seja (BASTOS e CARDOZO, 2014).

Lira e Silva (2014) analisaram a visão do professorado permanente e temporário da Rede Estadual da Paraíba. A amostragem contou com 145 professores de Matemática, em que 34% dos partícipes atuavam em regime temporário. Investigando o perfil dos indivíduos, os autores constataram que havia, entre os dois grupos, diferenças significativas nos vencimentos.

Enquanto o professorado efetivo apresentava uma renda entre 3 a 6 salários mínimos, a renda dos temporários desmoronava para 1 a 3 salários mínimos.

Outro alarde ressaltado pelos autores se refere à escolarização dos filhos dos professores. Constatou-se que os filhos dos professores efetivos frequentavam escolas particulares, enquanto os filhos dos temporários frequentavam o sistema público de ensino, demonstrando que os profissionais efetivos são mais dotados de capital econômico²⁹. Ademais, os autores constataram que o professor efetivo

a) é nitidamente mais qualificado; b) tem uma renda familiar maior (entre outras razões pela própria distorção na remuneração associada ao tipo de vínculo de trabalho); c) é mais experiente no ciclo de vida profissional; d) tem filhos que, em sua maioria, estudam em escolas particulares ou mais em escolas particulares; e) considera injusta, em uma proporção maior, a remuneração recebida, apesar do professorado temporário ganhar menos. (LIRA e SILVA, 2014, p. 73).

Com relação aos professores temporários, estes apresentaram respostas mais positivas em relação à condição de trabalho e salário. Pode-se entender o posicionamento tomado como uma tática de sobrevivência no campo educacional, pois como não possuem estabilidade de carreira, estão à mercê do desemprego, dessa forma, contestar o sistema não seria sugestivo, pois no campo são os que possuem menor poder de decisão (LIRA e SILVA, 2014).

No entanto, não significa que, somente pela efetivação de novos professores se teria uma educação de qualidade, sendo que esse pensamento culpabilizaria ainda mais a categoria pelas negligências dos órgãos competentes. Se o problema da educação fosse apenas a condição de carreira, certamente não haveria tantos filhos de professores concursados matriculados em instituições particulares (LIRA e SILVA, 2014).

Amorim *et al.* (2018) exploraram os bancos de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, identificando um número baixo de professores efetivados por concurso público. Em 2009 cerca de 42,6% (72.428) dos cargos eram ocupados por professores efetivos, já em 2014 essa taxa caiu para 29,6% (49.107). Em contrapartida, os cargos ocupados por professores temporários saltaram de 20,5% (34.955) em 2009 para 39,9% (66.230) em 2014.

²⁹ Entende-se o conceito de capital econômico a partir das teorizações de Pierre Bourdieu, para quem se trata de capital que define a estrutura do espaço social e regula as oportunidades e trajetórias dos agentes, um estado da riqueza material que jamais funcionará somente como riqueza (GRUN, 2017). De acordo com Wacquant (2007, p. 47) “[...] nenhum modo anula a capacidade do capital econômico para se propagar autonomamente e sua preferência parcial por um ou outro dependerá do sistema global de instrumentos de reprodução à sua disposição e do balanço corrente do poder entre as várias frações ligadas a este ou aquele modo de transmissão.”

Os autores acrescentam que, os concursos públicos lançados pelo Estado de Minas Gerais apenas preenchem as vagas de professores efetivos que se aposentam. Entre os anos de 2009 a 2014, 38.330 professores se aposentaram, concomitantemente a isso, o Estado lançou mão de concurso público para preenchimento de 38.617, um número um pouco acima das vagas liberadas pelos aposentados.

Entre a preferência do Estado de Minas Gerais pelas contratações temporárias está o menor custo que o professor temporário gera aos cofres. No ano de 2009 o gasto com pagamento de professores efetivos foi de R\$ 135.067.518,55, em contrapartida, os temporários somaram apenas R\$ 4.433.661,09. Já no ano de 2014, ao primeiro grupo foram destinados \$197.808.981,31 e ao segundo, R\$ 103.966.169,27. O gasto com os temporários aumentou assim como o expressivo número de novas contratações desse grupo (AMORIM *et al.* 2018).

Acrescenta-se que a Lei da Responsabilidade Fiscal (LRF) impõe aos Estados a limitação em 60% da receita líquida com gastos de pessoal, dessa forma, nomear servidores públicos, em muitos casos, não se torna uma opção. Na situação de Minas Gerais, em 2015, houve a extrapolação do limite prudencial da lei em 95%. Diante dessa situação, eleger um número expressivo de novos professores, por meio de concurso público, necessitaria da diminuição de gastos com o pessoal de outras áreas (AMORIM *et al.* 2018).

A última explicação para a extrapolação das contratações por tempo determinado, segundo Amorim *et al.* (2018), estaria relacionada com a democratização da escola, pois os alunos dos extratos mais baixos passaram a ter acesso à educação pública, fazendo com que os alunos dos extratos mais altos se alocassem nas instituições particulares de ensino. Em vista disso, a educação pública se tornou lugar dos estudantes vindos de famílias que não podem arcar economicamente com uma educação de elite, assumindo, assim, a identidade de escola de pobre.

O governo não investiria na constituição de um corpo docente permanente levando em conta o nível socioeconômico dos alunos da escola pública? A “superdesignação” de professores, no fundo, estaria relacionada com um descaso com a educação das camadas populares e com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade? Seria possível mencionar a existência de uma escola pobre para os pobres? (AMORIM *et al.* 2018, p. 15).

No Estado do Espírito Santo as contratações temporárias de professor chegaram à marca de 70% do corpo docente atuante. Na Rede Pública de Ensino de Cariacica, no ano de 2015, havia cerca de 3.364 professores, destes, 1.322 eram contratados por tempo determinado, o que equivale a 39% do total do pessoal em exercício da profissão (ARAÚJO e JANN, 2018).

Adverte-se que, embora os contratos temporários aconteçam em um menor espaço de tempo do que os concursos, eles não são capazes de garantir empregabilidade para todos os professores. Portanto, há uma “luta” travada entre os próprios colegas de profissão para se manterem atuantes, pois o professor que desiste, abre vaga para o outro que está na fila de espera e nas linhas tênues do desemprego (ARAÚJO e JANN, 2018).

Além disso, destaca-se que nessa disputa, os professores em início de carreira estão entre o grupo mais afetado pelas possíveis chances do desemprego, pois os editais para contratação determinam, como critério classificatório, o tempo de serviço, sendo assim, muitos professores já aposentados enxergam na causalidade a oportunidade de retornar ao trabalho no magistério. Enquanto uma professora aposentada, participe da pesquisa de Araújo e Jann (2018), teve uma boa classificação (21º lugar), uma docente em início de carreira viu suas esperanças de ingressar no magistério público se esvaírem com a sua colocação (1587º lugar).

Ademais, Araújo e Jann (2018, p. 42 – grifo dos autores) também chamam a atenção para a ruptura abrupta dos contratos, o que foi constatado com a investigação realizada:

No momento da escolha das escolas, alguns candidatos questionavam se havia possibilidade de o efetivo da vaga conquistada retornar. Uma candidata já havia passado por uma situação semelhante em ano anterior e considerou desastrosa a experiência de encerrar o contrato após quatro meses de trabalho sem garantias para a sua continuidade. Essa experiência negativa a fez afastar-se do município por três anos, pois a cada encerramento de contrato, independentemente do tempo de contratação, uma nova oportunidade somente seria possível com um novo processo de seleção. Outra candidata manifestou a mesma preocupação, esclarecendo que, no ano anterior, foi surpreendida pelo diretor da escola com o seguinte questionamento: *“Não lhe informaram que você foi demitida? Que um efetivo retornou à escola?”*

O descaso com os professores que atuam em contrato temporário, expõe a desvalorização sobre a qual estão submetidos. Araújo e Jann (2018) ainda localizaram, na Rede de Ensino em questão, professores que se constituíram na docência somente por meio do regime temporário. Destaca-se, na pesquisa realizados pelos autores, uma das professoras, denominada de Maria, a qual atuava há 19 anos por essa forma contratual:

“Agora, depois de tantos anos de trabalho, aprendi a me adaptar, carrego o meu trabalho, não sofro mais. No passado eu sofria, chorava, me lamentava de não poder continuar na mesma escola, tinha a sensação de posse. A experiência fez com que eu não me apegasse mais às escolas. Onde eu estiver, farei bem feito, mas sei que ali estarei de passagem.” (ARAÚJO E JANN, 2018, p. 44 – grifo dos autores).

A passagem destacada, desvela a acomodação de membros da categoria a fim de tornar o processo pelo qual estão sendo submetidos menos doloroso e significativo, podendo também

ser considerada uma forma de enfrentamento e uma estratégia de sobrevivência, tendo em vista as escassas chances de uma reestruturação no sistema de contratação (ARAÚJO e JANN, 2018).

Em outra pesquisa, realizada desta vez na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, por Grund e Parente (2018), as contratações por tempo determinado foram consideradas como precursoras, principalmente, do “mal-estar” docente. No referido Estado essa forma contratual tem sido o mecanismo mais utilizado para preenchimento de vagas que deveriam ser permanentes. Destaca-se que, no ano de 2017, de janeiro para fevereiro, os autores constataram o desligamento de 13.157 professores temporários, um número desacerbado de trabalhadores que perderam seus empregos, ferindo, assim, os próprios objetivos pessoais e de carreira, bem como impactando diretamente na organização interna das instituições escolares.

Seki *et al.* (2017) incrementam a discussão os dados compilados por meio do Censo Escolar da Educação Básica (2011-2015). Nesta fonte de informação, cerca de 41% dos professores brasileiros estavam trabalhando sem ter a certeza da continuidade de suas atividades, servido como um escopo das políticas que caminham sobre a flexibilização dos direitos trabalhistas. Além disso, os autores complementam que

[...] em 2016, 55,1% dos municípios não pagou sequer o piso salarial nacional, à época R\$ 2.135,64; 61,6% não cumpriram a jornada de 1/3 da carga horária prevista para planejamento de aulas (CNTE, 2017); oito estados da federação não cumpriram ambas as normas (CNTE, 2016). Em 2015, os temporários atenderam 34% das turmas das redes de Educação Básica pública, federal, estaduais e municipais, ferindo a legislação que prevê um máximo de 10% de temporários. (SEKI *et al.* 2017, p. 947).

Dando continuidade à explanação dos dados, Seki *et al.* (2017) acrescentam que, do total dos 5.570 municípios brasileiros, somente 11,8% apresentavam menos de 10% de pessoal docente contratado por tempo determinado (cerca de 661 municípios); 1.711 possuía 50% ou mais do corpo docente constituído por essa forma contratual. Entre os entes com maior percentual de temporários, destacou-se Paripueira (AL) com 92%. Dos mais de cinco mil municípios, apenas oito não contavam com um quadro de contratações temporárias docentes (Passagem, Rui Barbosa, Itajá e Japí (RN), Santa Maria Madalena (RJ), São Francisco (SE), Pederneiras (SP) e Guaíba (RS)). Já sobre a realidade das Redes Estaduais de Ensino, os autores expõem que,

[...] Alagoas contou com o maior percentual, 83% no ano de 2015. O Espírito Santo ocupou a segunda posição, 64%, em 2011, para 71%, em 2015. O Piauí, no mesmo período, pulou de 42% para 63%. O Mato Grosso do Sul, na quarta posição, manteve estável o percentual de temporários, de 58%, em 2011, passou para 60% em 2015. Minas Gerais, no quinto lugar, teve variações no período analisado, de 25%, em 2011, para 11%, em 2013, e 55%, em 2015. Rio de Janeiro (3%), Sergipe (3%), Pará (12%)

e São Paulo (13%) são os estados com os menores percentuais de temporários em 2015. (SEKI *et al.* 2017, p. 947).

Adverte-se que, como já exposto neste estudo, o crescimento dos profissionais temporários nas redes de ensino públicas no país, não deve ser articulado com a ausência de formação da categoria docente, visto que no ano de 2015 cerca de 70% do pessoal cumpria a exigência mínima para ingresso no magistério. Além disso, mais da metade dos professores que atuam em caráter temporário conta com especializações, o que é uma das estratégias utilizadas pela categoria para apresentar uma melhor classificação nos processos seletivos (SEKI *et al.* 2017). Subentende-se que, dificilmente um professor destituído de especializações conseguirá uma boa colocação nos processos seletivos, tendo em vista a alta quantidade de profissionais inscritos por vaga.

Outra evidência que merece atenção recai sobre a concentração de professores temporários nos anos em que a trajetória escolar dos alunos deveria ser tomada com maior atenção. No caso das escolas municipais³⁰, nos primeiros anos destinados à alfabetização, os alunos acabam por se deparar com a troca constante de professor, conseqüentemente, de métodos e metodologias que interferem diretamente na aprendizagem. Se os professores temporários sempre estão no mesmo degrau, os alunos não seguem um caminho diferente, tendem, contra a vontade, a se adaptar à forma de ensinar de tantos professores, perdendo, dessa maneira, a rota da aprendizagem.

De um lado há os alunos da rede pública, sofrendo com os efeitos do trabalho intermitente de seus professores e, de outro lado, os próprios professores que não conseguem encontrar emprego, sujeitando-se a precariedade que assola o sistema público de educação. Assim, desvaloriza-se a escola, o aluno e o professor, banaliza-se, portanto, a educação.

Outros dados paradoxais trabalhados por Seki *et al.* (2017), dizem respeito à contratação de professores temporários para a Língua Indígena e Libras, a saber, 81% e 57%. Políticas de inclusão deveriam receber melhor atenção dos órgãos competentes, pois conceder direito à educação não significa outorgá-los sob qualquer condição, admitindo professores para resolver situações tidas como “pontuais” e “emergências”, mas que acontecem todos os dias dentro do sistema e inferem diretamente nos direitos discentes.

³⁰ Os municípios apresentam um número maior de contratações do que os estados, a saber, 36% frente os 32% das redes estaduais (SEKI *et l.* 2017).

Adverte-se que, não se está tratando de um descaso e de um abandono propriamente dito por parte dos representantes legais, pelo contrário, a situação representa os interesses delineados com a educação pública, pois:

Os professores temporários formam uma massa de trabalhadores permanentemente colocados na escola, sujeita, certamente, a uma série quase infinita de fragilidades sociais, políticas e laborais. Se como categoria contratual, é imprescindível para o funcionamento da escola, tanto do ponto de vista dos interesses políticos quanto da vida escolar; como indivíduo está em constante ameaça de perda das condições de manutenção da vida (SEKI *et al.* 2017, p. 951).

Seki *et al.* (2017) lançam mão sobre a hipótese de que o trabalho temporário não pode ser solucionado, tendo em vista que sua permanência é a égide das políticas de contenção, principalmente para os movimentos docentes. Ademais, essa é uma condição de trabalho que dificulta qualquer criação de um posicionamento crítico, pois enquanto a categoria está dispersa, não é possível desenvolver uma consciência de classe.

O professor temporário assume o posto de nômade da educação, uma vez que não está estabilizado em nenhum sistema e em nenhuma escola. Tanto é que, a figura do docente temporário já assume posto permanente nas escolas, sendo composta por inúmeros rostos e preceitos pedagógicos, um passageiro constante na educação, um profissional com presença marcada.

Se está diante de um processo de deformação do profissional do ensino, Linhart (2006) denomina esse movimento como precariedade subjetiva. Nela os trabalhadores se sentem incapazes de desenvolver o que lhes cobram, acreditam que desenvolvem um trabalho ruim, possuindo exclusivamente a culpa por isso, no entanto:

[...] a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções de organização falha de trabalho (isto é, que não lhes proporcionam os recursos necessários para fazer frente às exigências do trabalho) ao mesmo tempo que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. (LINHART, 2006, p. 46).

Diante do cenário elucidado, muitos professores, a fim de manter a saúde mental, acabam por abandonar o magistério. Acrescenta-se que o professor não decide de uma hora para outra, movido por uma situação isolada, que desistirá de exercer sua profissão. O abandono acontece diariamente e aos poucos, leva o docente à exaustão e a não enxergar nenhuma outra solução para os seus problemas que não seja se retirar do trabalho (LINHART, 2006).

Sobre isso, Lapo e Bueno (2003) examinaram o abandono docente na Rede de Ensino Estadual de São Paulo no período de 1990 a 1995 e identificaram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração. Buscando entender o motivo pelo qual os professores estavam se evadindo das escolas, as autoras enviaram aos 158 ex-professores um questionário investigativo. Na análise do material identificaram, entre os fatores contribuintes para o abandono do magistério, o baixo salário, as precárias situações de trabalho, a insatisfação e o desprestígio profissional.

Em relação à forma como esses ex-professores ingressaram na referida Rede de Ensino, constatou-se que, 96% ingressaram em regime de contratação temporária e alguns permaneceram por mais de dez nessas condições trabalhistas. O que se pode inferir é o desgaste passado por esses profissionais, pois não contavam com a estabilidade na carreira até a convocação em concurso público. Viveram tão intensamente a desvalorização, de escola em escola, contando com o possível desemprego a cada findar de contrato por significativos anos, o que acarretou na desmotivação em permanecer na profissão, mesmo depois de poderem usufruir de maior estabilidade (LAPO e BUENO, 2003).

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias dos ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. (LAPO e BUENO, 2003, p. 74).

Percebe-se que a referida pesquisa não é recente, mas contribui para que se possa entender o processo de precarização docente como um contingente que criou raízes no sistema educacional ao longo de décadas e mais expressivamente a partir dos anos de 1990. No Estado de São Paulo, em 1995, havia na Rede Estadual, cerca de 230 mil professores em exercício da profissão e, destes, 66% atuavam em regime de contratação temporária.

Há que se considerar que, diante de todas essas circunstâncias que acometem o pessoal docente, a prática pedagógica desenvolvida, cerne do trabalho do professor, não encontrará a totalidade de vínculos necessários para se efetivar com qualidade. Os vínculos dizem respeito ao estabelecimento das relações com os alunos, com os demais professores e equipe pedagógica e diretiva, com a própria cultura e rotina da escola em que se está inserido. Entende-se, dessa forma, que o trabalho que o professor realiza em sala de aula é o resultado de situações exteriores a ela.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: TRABALHO SOBRE SI E SOBRE O OUTRO

Ensinar é lidar com um “objeto humano”, um ser humano sempre, ao menos em parte, subtraído à ação do trabalhador. (Maurice Tardif e Claude Lessard)

Neste capítulo, buscando afunilar a discussão, aponta-se a escola como o lugar de trabalho do professor (1º subcapítulo), para isso, discorre-se sobre o conceito de campo, trabalhado por Pierre Bourdieu, tendo por finalidade caracterizar a instituição como espaço social de lutas e conflitos pela legitimação de determinados capitais, da ordem das coisas, de conservação de disposições compatíveis com tal espaço e com determinado sistema de pensamento e, conseqüentemente, sistema de ensino. Entende-se que o campo educacional é conduzido pelos trabalhadores do ensino, entre eles, os professores e, ao abordar a prática pedagógica desenvolvida por esses agentes (2º subcapítulo), discorre-se sobre a conceituação de *habitus*, matriz de percepções e apreciações que estruturarão a subjetividade e, conseqüentemente as práticas docentes. Por fim, esmiuçando a conceituação de prática pedagógica, confere-se à mesma a potencialidade de agir significativamente sobre a formação dos alunos por meio de um processo de reflexividade assumido pelo professor (3º subcapítulo).

3.1 A ESCOLA: LUGAR DE TRABALHO DO PROFESSOR

Por meio da abordagem *bourdieusiana*, considera-se que toda instituição escolar é um espaço social no qual se estabelecem as relações entre os indivíduos e grupos, com leis próprias instituídas por meio de disputas de poder (MARTINEZ e TOZZETO, 2016). Esses espaços sociais, ou seja, as instituições escolares, fazem parte do campo educacional.

Um campo, na concepção *bourdieusiana*, representa um microcosmo incluído no macrocosmo. No espaço social global, por exemplo, há a o campo religioso, campo econômico, campo educacional, entre tantos outros que obedecem a lógicas diferentes. Assim, pode-se compreender que cada campo possui regras específicas e irredutíveis às regras de outros campos (LAHIRE, 2017). Bourdieu (2003, p. 1) expõe que um campo se “define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos).”

Concomitantemente a afirmativa, cada sistema estruturado de posições que formam um campo, somente pode ser entendido se estiver relacionado com a posição no respectivo campo. Em relação aos agentes que formam o mesmo campo, embora tenham interesse em sua existência, fazem dele uma verdadeira arena em que se está em jogo uma competição entre as diversas posições (LAHIRE, 2017).

Assim, pode-se compreender que cada escola, parte do campo educacional, vive conflitos internos diariamente, em que os agentes que compõem esses espaços disputam poder e capitais em uma economia de bens simbólicos. Os agentes que são membros por mais tempo do campo educacional, mostram sua força de estabelecidos aos recém-chegados, os quais poderão adotar uma postura passiva se desejarem ser parte do grupo (BOURDIEU, 2003).

Os recém-chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação dão sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, de investimento) e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo. Eles são levados às estratégias de subversão que, no entanto, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites (BOURDIEU, 2003, p. 4).

Quanto mais o agente incorpora o capital requerido por determinado campo, mais eficaz será sua resposta para determinada situação, podendo até mesmo abalar as regras do jogo do campo. Contudo, ele contestará dentro do aceitável pelo poder arbitrário, não chegando a gerar preocupações, ameaças ao sistema de reprodução, pois a inventividade ocorre dentro das fronteiras permitidas pelo próprio campo, isso para que o agente acredite que possui autonomia em relação às suas decisões. Salienta-se que, em casos de atitude de heresia adotadas pelo novato às regras do campo, os dominantes encerram a política de “boa vizinhança” e passam a adotar estratégias de coerção, capazes de moldar ou de excluir o agente do campo, a fim de restaurar a harmonia interna (PETTERS, 2013).

De acordo com Bourdieu (2003), embora cada campo carregue preceitos singulares que o regem, não deixam, também, de apresentar uma autonomia limitada, isso porque as lutas externas pesam significativamente nas relações que acontecem no meio dele. Entende-se, dessa forma, que para compreender o campo educacional, faz-se necessário explicar o que ocorre dentro do mesmo em relação ao que ocorre no seu exterior, pois seus “muros” são permeáveis (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Julia (2001), ao abordar a cultura escolar, pondera que cada escola, compreendida neste estudo como parte do campo educacional, se organiza para realizar um trabalho de inculcação nos alunos, conforme o requerido por dada cultura e época. À vista disso, existe um conjunto

de normas que passam a definir quais conteúdos são dignos de serem ensinados por meio de um conjunto de práticas organizadas para a transmissão desses conhecimentos.

Bourdieu (2015b) pondera que a cultura escolar corresponde a um corpo comum de categorias de pensamento que tornarão possível a comunicação entre os indivíduos do mesmo espaço. Por meio da cultura escolar, os agentes são programados, ou seja, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e, conseqüentemente de ação.

A escola é considerada pelo autor supracitado como a única instituição capaz de consagrar e constituir hábitos de pensamento comuns em toda uma geração. Para ter êxito nesse processo de inculcação, utiliza-se de uma programação capaz de facilitar a sua transmissão, neste caso, o currículo, em que a cultura dominante passa a ser sistematizada como cultura naturalizada entre os grupos que constituem a sociedade³¹:

Assim, cada vez que a literatura torna-se uma disciplina escolar – como, por exemplo, no caso dos sofistas ou na Idade Média – Constata-se o surgimento da preocupação de classificar, quase sempre mediante gêneros e autores os “clássicos”, dignos de serem conversados pela transmissão escolar. (BOURDIEU, 2015b, p. 215)

Giroux (1997), dialogando com Bourdieu (2015b), considera que as instituições escolares são espaços de conhecimento, práticas de linguagem, seleções e exclusões de valores e de culturas. Assim, há uma própria seleção conteudista alicerçada em uma concepção de formação construída por determinado arbitrário³². Catani (2011, p. 194) argumenta que “nem todos possuem o mesmo poder para definir qual é a cultura legítima, poder que não está dissociado de capital simbólico de que dispõem os agentes que competem entre si”.

À vista das contribuições elucidadas, a escola não pode ser entendida como um simples jogo conduzido por um professor que ensina a ler, escrever, contar e realizar operações. De acordo com Charlot (2012, p. 92-93) “encontra-se o adolescente francês que, um dia, disse: na escola, gosto de tudo, fora as aulas e os professores”. Bourdieu e Champagne (2015, p. 254) ao realizarem entrevistas também com jovens estudantes franceses, expõem a resposta de um deles “[...]não, eu não acredito na escola. Eu creio que se trata de uma espécie de marcha forçada, é isso.”

³¹ Utilizando-se da teoria de Marx, Bourdieu considera que a sociedade é constituída por classes, estas estão na disputa de poder. A escola, por sua vez, não é isenta dessa luta, pelo contrário, consagra a divisão de classe, elegendo como digna de ser apreendida e propagada a cultura das classes de elite (CATANI, 2011).

³² Termo cunhado por Bourdieu para denominar a seleção feita para eleger determinada cultura particular como digna de propagação e, dessa maneira, como uma cultura universal. De acordo com Nogueira (2017, p. 36) “na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade [...]”

Mafra (2003) realizou uma linha cronológica das pesquisas sociológicas sobre os estabelecimentos de ensino nos anos de 1960 a 1980. Inicialmente essas produções, com o predomínio da abordagem funcionalista e da instrumentalização quantitativa, traziam uma limitante contribuição aos estudos, os quais se apresentavam em uma retórica de contradição que colocava em xeque a importância dos estabelecimentos de ensino para a formação dos alunos:

Nos EUA e nos países europeus, nas décadas de 1960 e 1970, a questão central que instigava a pesquisa sobre as escolas era saber se, ao longo dos 12 anos de escolarização básica - o que em geral somava cerca de 15 mil horas - a escola e os professores haviam causado algum impacto no desenvolvimento das crianças. (MAFRA, 2003, p. 111).

Em anos posteriores, o paradigma estruturalista passou a ser primazia nas investigações sobre o campo educacional, tornando-se hegemonia na pesquisa científica. Nesse contexto, as análises críticas sobre a política-ideológica entre a estrutura social e o sistema de ensino encontraram terreno fértil (MAFRA, 2003).

As escolas eram, assim, reconhecidas como peças essenciais aos processos de reprodução da sociedade por participarem ativamente na manutenção da estrutura de poder e na certificação de privilégios econômicos, sociais ou culturais. Nesse caso, atuavam como promotoras da integração cultural e simbólica dos indivíduos à ordem social e à ordem econômica de forma dissimulada e oculta. (MAFRA, 2003. p. 117).

Na leitura realizada por Mafra (2003), as abordagens estruturalistas corroboraram para a desvalorização do processo formativo que ocorria dentro das escolas, pois suas contribuições descartavam a teia de relações que ocorriam no núcleo do processo de ensino e aprendizagem. Gimeno Sacristán (1999, p. 75) complementa o exposto ao afirmar que “a influência de algumas posições estruturalistas deixou-nos imóveis diante de uma visão da ação e da prática educativas submetidas à força da reprodução inexorável.”

Marin (2014) embasa suas contribuições na concepção de Bourdieu, sociólogo que atuou no contexto elucidado, todavia, não se denominava como um estruturalista, pois acreditava que essa corrente negava a ação dos agentes sobre as estruturas. Para Bourdieu a corrente objetivista reduziria a ação do indivíduo ao cumprimento e execução das regras sociais, sem explicações do porquê ele participava desses processos de produção e reprodução. Nogueira (2017, p. 23) explica que Bourdieu:

Insiste que o fato de um indivíduo agir de acordo com o que é mais previsível para alguém de sua posição social em dada situação não é suficiente para que se conclua

que esse indivíduo seguiu regras explícitas de comportamento e nem mesmo que tenha consciência dos modos regulares de ação identificados pelo sociólogo.

Somente nos anos de 1980 o campo de pesquisa sobre a escola ganhou impulso por meio do crescimento das abordagens etnográficas e etnológicas, as quais estavam voltadas para as vivências e para as percepções dos alunos, o que tornou identificável que os estabelecimentos de ensino eram de grande importância para a formação discente. A partir da evidência, percebeu-se a urgência do aprofundamento nos processos escolares socioculturais (FORQUIN, 1995 *apud* MAFRA, 2003).

Sabe-se que as correntes teóricas e metodológicas que impulsionaram os estudos sobre a cultura dos estabelecimentos de ensino corroboraram e abriram caminho fértil para as pesquisas na atualidade, as quais precisam se atentar para o caráter multidimensional da escola, a saber: a cultura na escola compreendida como as manifestações socioculturais que determinam as relações e interações dos diferentes grupos no cotidiano escolar; a cultura da escola, a qual diz respeito a cultura produzida e transmitida pela instituição, contemplando seus ritos, linguagem, ritmos etc.; e a cultura escolar, concebida por meio da vivência tanto de professores como de alunos que passaram por uma instituição escolar em dado contexto histórico (MAFRA, 2003).

No entanto, conforme as contribuições de Perrenoud (2002), apesar do investimento das pesquisas científicas para o entendimento da escola, esta evolui lentamente. Isso porque, segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 78) “os ciclos de caráter mais reprodutor, ou os mais inovadores, fazem com que as ações dentro deles sirvam para a consolidação de velhas práticas [...]”.

Como já visto neste estudo, a escola pública se tornou lugar para a formação do pessoal mais destituído de privilégios econômicos e que adentrarão o mercado de trabalho para assumir os cargos de menor prestígio. Assim, passa a estar submetida pelas lógicas mercadológicas e tende a ser considerada como um receptáculo de decepções para quem forma (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

Salienta-se que a universalização do ensino que possibilitou, a partir da metade do século passado, o acesso à educação escolar para os indivíduos dos estratos mais baixos da sociedade, representou até certo ponto “o processo de democratização” do campo educacional. No entanto, esses novos beneficiários passaram a perceber que ter acesso à educação escolar não era suficiente para ter êxito nela ou para conseguir uma vida economicamente mais digna e socialmente mais reconhecida. Nesse caso, sorrateiramente o fracasso escolar começou a ser atribuído, não somente como inato ao aprendente, mas, aos fatores sociais mal definidos, tal

como a incompetência dos professores ao ensinar os alunos (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

Entretanto, Bourdieu (2015c) sobrepõem que, os interesses dos compradores de força de trabalho é o que leva o sistema de ensino a ter sua autonomia ainda mais reduzida, bem como coloca a própria família à mercê da dependência à economia. Assim, a escola além de formar para a reprodução da força de trabalho, também reproduz a posição que os agentes ocupam socialmente. Explicando, dessa forma, a defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produz e as oportunidades que ele oferece.

A desqualificação estrutural que afeta o conjunto dos membros da geração, destinados a obter de seus diplomas menos do que teria obtido a geração precedente, está no princípio de uma espécie de desilusão coletiva que incita essa geração enganada e desiludida a estender a todas as instituições a revolta mesclada de ressentimento que lhes inspira o sistema escolar. (BOURDIEU, 2015c, p. 182).

No novo século, mais do que nunca, os operários fabris carregam embaixo do braço o diploma, ora porque não encontram oportunidades condizentes com a formação e precisam trabalhar, ora porque o próprio mercado de trabalho está cada vez mais exigente. Entre as vítimas dessa desvalorização, estão os indivíduos desprovidos dos meios herdados, estes “[...]forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro” (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015, p. 251). Sendo o futuro desses agentes escolarizados tão incerto como dos seus próprios professores.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Para o entendimento da prática pedagógica é necessário se desprender de uma visão que a limita como uma técnica de ensino que não foge do que pode ser observado dentro do ambiente de sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Subentende-se que o indivíduo escolarizado é a raiz do homem trabalhador moderno. Assim, a prática pedagógica é concebida como uma relação entre professor e aluno pautada pelo trabalho (aquele que está trabalhando e aquele que precisa aprender instruções para fazer parte do mercado de trabalho), embora não deva se reduzir a ela (TARDIF e LESSARD, 2014).

Diante do exposto, pode-se conceituá-la como atividade que se organiza para atingir determinados fins almejados por determinada comunidade (FRANCO, 2012). Para Veiga

(1992), essas finalidades expressam a responsabilidade em satisfazer as necessidades humanas de aprendizagem por meio dos processos pedagógicos que serão conduzidos pelo professor.

Nesse sentido, a prática passa a ser um sinal cultural de saber fazer e de como fazer, ligados às crenças e valores coletivos e transmissíveis, sendo, dessa forma, um “trabalho sobre o outro”, uma atividade social que tem por finalidade o ensino para os seres humanos e sobre os seres humanos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Concomitantemente a afirmativa, Perrenoud (2002) interpela que a profissão do professor mostra traços complexos, tendo em vista que contempla o trabalhar com os conteúdos, atividades e provas, mas também envolve normas, tradições e valores. Sobretudo, pode oferecer ou retirar oportunidades, o que depende das hierarquias e juízos transpostos pelo docente em sua prática.

A fim de ilustrar o apontamento, faz-se uma comparação entre o trabalho orquestrado pelo trabalhador em uma fábrica e o do professor no espaço escolar. O primeiro trabalhador age sobre um objeto, uma matéria inanimada, podendo passar por todas as lapidações necessárias até chegar a sua forma requerida, sem contestar ou resistir a nenhuma investida. Já no caso do segundo, que tem os alunos como “objeto” de sua prática, “o trabalho sobre o outro”, uma atividade humana que pode provocar efeito nos indivíduos, os quais serão somados e/ou potencializados, bem como podem ser neutralizados ou servirem como influências desconexas (TARDIF e LESSARD, 2014; GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Sobre isso, Bourdieu e Saint-Martin (2015) revelam a seletividade que pode ser feita dentro da escola pelos professores, quando estes tendem a classificar os alunos conforme suas origens sociais. Nessas circunstâncias, o julgamento professoral passa a estar baseado em critérios exteriores ao desempenho escolar, tais como as características físicas e aparência (corpo socialmente tratado), provenientes do meio social herdado.

Em todo esse processo, as qualidades discentes consideradas como apropriadas pertencem àqueles que são socialmente dominantes, consagrando, desse modo, a maneira de ser e o estado desses indivíduos. Em contrapartida, os agentes dos extratos mais baixos, são classificados como alunos de ordem inferior, os quais precisam de uma completa reeducação. Diante do cenário elucidado, os professores, conforme as contribuições de Bourdieu e Saint-Martin (2015, p. 221- grifo dos autores):

Só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que que acreditam fazer; porque eles acreditam no que *acreditam* fazer. Mistificadores mistificados, *elas são as primeiras vítimas* das operações que efetuam.

Gimeno Sacristán (1999, p. 76) utilizando-se do conceito de *habitus*³³ de Bourdieu, explica que essas estruturas interiorizadas pelo indivíduo “tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada”. Entende-se, dessa maneira que, o *habitus* possibilita a economia e continuidade das práticas, pois permite que não seja planejada a intencionalidade de cada ação realizada.

Salienta-se que a interiorização do *habitus* se dá por meio da socialização e, de acordo com Setton (2011), esse processo mescla a interrelação entre estruturas, agentes, história e sentidos. Por meio dele, o indivíduo se torna parte de um coletivo, criando e mantendo os laços sociais e assumindo posições. Sendo um processo inconsciente e não intencionado, adquirido de forma homeopática. Carvalho (2022, p. 89) compreende que:

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.

Entende-se que, mesmo possuindo uma autonomia limitada, o professor, no espaço pessoal de suas ações, pode ser inovador, acrescentar novas contribuições para enriquecer o passado ou desestabilizá-lo.

Tão pouco a realidade social é esgotada na representação dos papéis preestabelecidos sem que o autor, por seu lado, introduza originalidade nos mesmos. Não há lugar para o idealismo voluntarista, nem para o materialismo determinista de caráter positivista. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 82).

Bourdieu e Wacquant (1992, p. 49) apontaram as possibilidades de desvios para a superação da reprodução, estando na tomada da prática como uma ação reflexiva: “the more aware they become of the social within them by reflexively mastering their categories of

³³ O *habitus* é produto de toda experiência biográfica individual bem como da experiência adquirida por meio do processo de socialização. Como uma verdadeira espécie de programa contido em cada agente que passa a gerenciar seus julgamentos, classificações e valores e, em um estado não consciente, gere suas ações, como uma verdadeira prática socialmente percebida (SCHOLZ, 2009).

thought and action, the less likely they are to be actuated by the externality which inhabits them³⁴.

Compreende-se que o *habitus* não é algo invariável, do berço ao túmulo ele é reestruturado pelas experiências que serão vividas e absorvidas. Além disso, configura-se em uma dimensão flexível dentro da dialética que envolve o agente e a estrutura. Certificando que, dessa forma, o professor e sua prática pedagógica nunca estarão “prontos e acabados”.

3.3 A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há um chamamento das forças ideológicas para a proletarização³⁵ do trabalho docente por meio da tendência de atribuir aos professores, não somente a identidade de profissionais temporários, como também a de executores do ensino, executores de documentos e arquivos dos quais não escreveram uma palavra sequer. Consequentemente, o trabalho passa a ganhar a função de “[...] administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 2).

Subentende-se que o sistema capitalista invade a escola e passa a tirar das mãos dos professores grande parte do poder de decisão a partir do momento que mecaniza e burocratiza o fazer desses agentes:

Em contraposição à riqueza virtual do saber fazer, sobre este e sobre os motivos e valores que guiam as ações, caminha-se para uma padronização cada vez mais forte dos *currículos*, das instituições educativas, das atividades ou tarefas devidas à ação de forças inclinadas à padronização, ao controle e à burocratização das políticas e práticas educativas que levam consigo o empobrecimento e a falta de protagonismo do saber prático dos professores. Quando se perde variedade, perdem-se instrumentos culturais, memes pedagógicos, riqueza de informação que, em outros momentos, poderá ser necessária e preciso reinventar. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 81).

Nessas circunstâncias, impõe-se que o professor assuma uma pedagogia administrativa, não abrindo espaço para que a cultura local do discente seja inserida dentro do trabalho

³⁴ Quanto mais o agente consegue estar consciente do social que o habita, quanto mais conseguirá dominar suas categoriais de pensamento e ação e, então, estas passarão a estar menos determinadas pela externalidade (tradução da autora desta dissertação).

³⁵ A proletarização é entendida como a perda de domínio do trabalhador sobre o processo de seu trabalho. Destaca-se que ela caminha conjuntamente com o processo de desqualificação e desvalorização do profissional (OLIVEIRA, 2010).

realizado. Os alunos, dessa maneira, tornam-se menos dóceis, os pais, grande parte deles, deixaram de ser apoiadores da escola e do trabalho docente e passaram a ser meros consumidores da educação, logo, poucos sabem quem são os professores de seus filhos e em que condição trabalham (PERRENOUD, 2002).

A infiltração de políticas que visam tirar o professor da linha de frente do campo educacional tem encontrado terreno fértil no Brasil. De acordo com Bezerra e Silva (2006, p. 7) “o operário da sociedade (capitalista) do conhecimento é o pedagogo, o educador, sobretudo, o professor. Apenas o professor, o trabalhador intelectual por excelência, aquele que realiza o trabalho pedagógico na base, não tomou consciência disso.”

A própria formação docente voltou a ser elemento dispensável para atuação no magistério, tendo em vista a grande proporção tomada pela política do notório saber que passa a tornar aptos trabalhadores de áreas distintas à docência, quando estes mostrarem interesse por lecionar. Inicialmente, no Brasil, a orientação recaiu sobre o Ensino Técnico Profissionalizante, em que engenheiros e administradores, tendo a competência comprovada, estariam adequados para serem chamados de “professores” (GOMIDE e JACOMELI, 2017).

O lançamento da proposta ocorreu em 22 de setembro de 2016, pelo Governo de Michel Temer (2016-2019), Medida Provisória (MP) 746, que em 16 de junho de 2017 recebeu o estatuto de Lei (13.415/2017). Impondo uma nova forma de organizar o Ensino Médio no Brasil, “a lei presenteou, portanto, uma estratégia pró-sistêmica e incompatível com o público que impôs à sociedade um modelo de formação humana comprometida com o capital, prescindindo a formação crítica, criativa e omnilateral” (GOMIDE e JACOMELI, 2017, p. 1).

No Estado de São Paulo, segundo Gomile e Jacomeli (2017), o notório saber se alastrou para todos os níveis da Educação Básica. O deferimento estabelece claramente uma educação precária, objetivada em conceder aos alunos apenas uma instrução suficiente para que adentrem o mercado de trabalho, exercendo os menores cargos possíveis, não tendo a pretensão de dar continuidade à formação profissional. Uma verdadeira massa de alienados, formados por “professores” de procedência duvidosa, que passarão a se sujeitar as mais precárias condições de emprego.

No Paraná, segundo a pesquisa de Ferreira (2011), foi possível identificar a contratação de “professores” sem formação para a docência, isso porque os editais que normalizam o Processo Seletivo Simplificado do Estado estão regulamentando a docência sem formação específica para as vagas de professor temporário. Recapitulando as contribuições de Alves (2012) apud Carvalho (2014), se está diante de uma geração “sem-sem”, neste caso em específico, sem estabilidade profissional e sem formação.

O agravante abre espaço para a desvalorização da docência, das condições de trabalho e de carreira, pois a mesma passa a ser concebida como “bico” para aqueles que não encontraram trabalhos dentro da área de formação (GOMILE E JACOMELI, 2017).

Giroux (1997, p. 1) já anunciava no século passado as mudanças no cenário educacional, as quais passariam a inferir diretamente no trabalho do professor:

A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecer uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país [...] ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer [...].

Em tempos não tão longínquos³⁶, os profissionais do ensino, com orgulho, denominavam-se “professores” e, pode-se inferir que, havia certo reconhecimento social. Atualmente, o que se tem presenciado é um profissional que possui a função apenas de mediador entre alunos e o conhecimento de utilidade, “[...] agora é a arbitrariedade econômica que impõe sua lógica e decide custos e benefícios ligados a suas práticas” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 149).

Enquanto em outras áreas os profissionais exercem forte influência sobre as decisões políticas que os atingirão, a categoria docente, por sua vez, é destituída do mesmo poder, tendo em vista que os professores apenas são convocados para assumir o posto de trabalhadores que executarão ordens superiores (PERRENOUD, 2002). A mensagem passada é a de que esses profissionais do ensino não dominam a própria natureza de seus trabalhos, assim sendo, não possuem capacidade suficiente de opinar sobre a mesma. Isso demonstra que “o clima político e ideológico não parece favorável para os professores no momento” (GIROUX, 1997, p. 1).

No que tange a prática pedagógica, Castilhos (2019) acrescenta que ela não deve ser compreendida por uma ótica mecânica redutível ao funcionamento de esquemas preestabelecidos vindos do meio externo, como as orientações políticas. Por outro lado, não é fruto da criação subjetiva dos professores, pelo contrário, é “[...] resultado da relação dialética entre o externo, a cultura da escola, a formação inicial, o desenvolvimento profissional docente, entre outros, entendendo que diversas instâncias socializadoras deixam marcas no *habitus* [...]” (CASTILHOS, 2019, p.46).

³⁶ Recapitulando o exposto no 2º subcapítulo do 1º capítulo, a Ditadura Militar (1964-1985) foi o divisor de águas para a carreira no magistério, pois de acordo com Bittar e Ferreira Jr. (2010) a condição material a qual os professores passaram a estar expostos, ou seja, o empobrecimento econômico, relacionado à expansão das escolas (Lei nº 5.692/1971 que instituiu oito anos de escolaridade obrigatória) conjuntamente com a Reforma Universitária de 1968, que, entre outras consequências, facilitou a expansão dos cursos superiores privados de baixa qualidade, cominou em uma nova categoria docente, vítima da proletarização.

À face do exposto insiste-se no processo de reflexividade, o qual consiste em proporcionar processos formativos significativos ao professor, pois ele estará em contínuo diálogo com o que faz, um verdadeiro trabalho sobre si (FRANCO, 2012). Salieta-se que a reflexão não faz com que o indivíduo perca suas disposições e esquemas de imediato, mas possibilita o confronto dialético entre estrutura e estruturado (PETTERS, 2013).

Entende-se que o professor precisa ser seu próprio crítico e, assim, se obrigar a mudar, em um processo contínuo, que não cessa a partir do momento que consegue sobreviver a determinada situação. Pelo contrário, ele continua avançando na profissão mesmo na ausência de adversidades, pois a reflexão passou a moldar a maneira de ver e encerrar a profissão, tornando-se parte da sua identidade (PERRENOUD, 2002).

Ademais, se por um lado o professor precisa assumir a reflexividade ao realizar sua prática, demonstrando o comprometimento com o seu trabalho, por outro, ele precisa de condições de trabalho e no trabalho que permitam essa realização (estabilidade, salário condizente com sua carga de trabalho, infraestrutura adequada, materiais didáticos suficientes, entre tantos outros direitos que estão sendo desrespeitados). Isso porque, como explica Bourdieu (1998, p. 120), “[...] para conceber um projeto revolucionário, isto é, uma ambição racionada de transformar o presente por referência a um futuro projetado é preciso um mínimo de domínio sobre o presente.”

Diante de todo o contexto contemporâneo em que o trabalho docente está se desenrolando, não se pode esperar que somente a reflexividade dê conta de todos os problemas e obstáculos enfrentados pela categoria. Apesar disso, a mesma não deixa de ser uma condição indispensável para o profissional do ensino “comandar” seu trabalho, tendo em vista que [...] reconhecer as forças que agem sobre nós e, em particular, “dentro” ou “através” de nós, é adquirir uma ferramenta para fazer alguma coisa a respeito, agindo sobre ou contra tais forças.” (PETTERS, 2013, p. 58).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS E INVESTIGATIVOS

*Alice perguntou: Gato Cheshire, pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?
Isso depende muito do lugar para onde você quer ir — disse o Gato.
Eu não sei para onde ir! — disse Alice.
Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.
(Alice no País das Maravilhas — Lewis Carroll)*

Neste capítulo se discorre sobre a metodologia qualitativa (1ºsubcapítulo), a qual possibilitou a aproximação com o espaço social, lócus desta pesquisa, a saber, instituição estadual de ensino localizada na zona rural do município de Carambeí, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, o qual integra o campo educacional do Estado do Paraná. Nessa respectiva instituição, buscou-se identificar os professores temporários, a fim de responder a problemática lançada por esta dissertação e, para isso, utilizou-se do questionário e da entrevista semiestruturada. Os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016) (2ºsubcapítulo). Por fim, tem-se a explanação de quem são os agentes, professores temporários partícipes da investigação (3ºsubcapítulo).

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

Fazer pesquisa é ter como propósito produzir conhecimento sobre temas que estejam engajados na prática social, o que envolverá procedimentos rigorosos, conhecimentos novos e resultados comunicáveis (ANDRÉ, 2005). Para isso, é fundamental o debate sobre a metodologia a ser empregada o que certificará o trabalho, sua relevância e coerência.

Martins (2004), ao abordar a metodologia qualitativa, a qual se serve esta dissertação, ressalta que a mesma é caracterizada pela análise de micro processos de estudo de grupos ou de indivíduos, nascida da crítica sobre a insuficiência das pesquisas quantitativas em responder problemáticas que requeriam uma maior aproximação do pesquisador com o campo de investigação. De acordo com Gamboa (2003), chegou-se o tempo em que “matematizar” indivíduos não estava sendo suficiente para entender a dinâmica das instituições.

Subentende-se, dessa forma, que a pesquisa qualitativa trouxe um novo panorama investigativo, pois passou a permitir ao pesquisador uma maior familiaridade com o tema pesquisado. Para tanto, cautelas devem ser sempre tomadas, como evitar a generalização dos

resultados obtidos. Este último apontamento, pode resultar na falta de rigor na investigação, pois o mesmo problema não terá a mesma resposta em realidades distintas (GAMBOA, 2003).

Para Gatti (2001), os estudos de natureza qualitativa não podem estar caracterizados pela banalização, podendo gerar, nessas condições, o empobrecimento da empiria. Além disso, é fundamental que haja a solidez entre as teorias empregadas e os dados empíricos, enfatizando a importância teórica para a objetividade da pesquisa. No entanto, é preciso apontar que a teoria não deve ser utilizada de forma a moldar a realidade pesquisada para que assim se chegue aos resultados idealizados.

Monteiro (1991) elenca características básicas para a apropriação da pesquisa qualitativa, sendo elas: o ambiente natural como fonte direta de dados do pesquisador; segundo, a relação com os dados produzidos e a amostragem dos mesmos; terceiro, a preocupação com o processo, mais do que com o produto, buscando compreender como o problema se manifesta e não exclusivamente com os resultados obtidos, o que pode minimizar questões que seriam extremamente relevantes para o desdobramento do estudo; quarto, a importância de captar as perspectivas dos participantes e como conscientes ou não encaram a problemática; por último, a autora também elenca o cuidado em não mecanizar a pesquisa, possuindo resultados pré-estabelecidos para a comprovação das hipóteses criadas a priori.

De acordo com as contribuições de Gatti (2001), os fatores que provocam a participação insuficiente da universidade na escola, bem como o pouco uso dos professores das pesquisas produzidas, está relacionado com a visão idealizada sobre o ensino e a inexistência de trabalhos conjuntos que sejam significativos e que não vejam a escola apenas como um depósito de palestras e técnicas.

Neste sentido, a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 112).

À vista de todas as contribuições suscitadas, entende-se que a problemática proposta para esta pesquisa “Qual a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira?” evocou a necessidade da aproximação com o campo de investigação, a fim de dar voz aos professores que se encontravam empregados por tempo determinado, vivendo de ano a ano sob a instabilidade latente de carreira que os impossibilitava projetar um futuro à longo

prazo, tanto pessoal como profissional. Diante disso, analisar somente legislações e normatizações não seria suficiente para o entendimento da reestruturação da condição de trabalho docente, a qual é sentida diariamente pelos profissionais acometidos por ela.

O palco da investigação foi o campo educacional do Estado do Paraná. O respectivo Estado é formado por 399 municípios e, de acordo com os dados oficiais disponíveis no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná³⁷, no mês de julho de 2022 o campo educacional paranaense possuía cerca de 2109 colégios distribuídos entre os 32 Núcleos Regionais de Educação. Estes dados podem ser apreciados na TABELA 1:

TABELA 1: TOTAL DE ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS DE ENSINO DO CAMPO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ EM 2022

TOTAL DE ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS DE ENSINO		
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO	TOTAL DE MUNICÍPIOS	ESCOLAS TOTAIS
1 – APUCARANA	16	61
2 - ÁREA METROP. NORTE	14	111
3 - ÁREA METROP.SUL	14	138
4 - ASSIS CHATEAUBRIAN	7	28
5 - CAMPO MOURÃO	16	55
6 – CASCAVEL	18	93
7 – CIANORTE	12	33
8 - CORNÉLIO PROCÓPIO	19	68
9 – CURITIBA	1	153
10 - DOIS VIZINHOS	7	32
11 - FOZ DO IGUAÇU	9	63
12 - FRANCISCO BELTRÃO	20	88
13 – GOIOERÊ	9	31
14 – GUARAPUAVA	8	59
15 – IBAITI	9	32
16 – IRATI	9	54
17 – IVAIPORÃ	14	53
18 – JACAREZINHO	12	47
19 - LARANJEIRAS DO SUL	10	58
20 – LOANDA	12	27
21 – LONDRINA	19	123
22 – MARINGÁ	25	93
23 – PARANGUÁ	7	61

³⁷ Informação disponível em < http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofpesvinc.jsp?mes=11&ano=2012> Acesso em 10 jul. 2022

24- PARANAÍ	21	45
25 - PATO BRANCO	15	72
26 – PITANGA	7	34
27 - PONTA GROSSA	11	113
28 - TELEMACO BORBA	7	50
29 – TOLEDO	16	92
30 – UMUARAMA	19	68
31- UNIÃO DA VITÓRIA	9	45
32 - WENCESLAU BRAZ	7	29
TOTAL DO ESTADO	399	2109

FONTE: SEED, julho/2022

NOTA: Adaptado pela autora desta dissertação, julho/2022

Para afunilamento da pesquisa, delimitou-se o Núcleo Regional de Ponta Grossa, tendo em vista a proximidade da pesquisadora com o mesmo, o que facilitaria o desenvolvimento do estudo. O referido Núcleo, como analisado na TABELA 1, é formado por 11 municípios, contendo cerca de 113 colégios.

Buscou-se identificar a quantidade de professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), a saber, os professores concursados, em contraste com o número de professores em Regime Especial (REP), a saber, professores temporários, atuantes nos estabelecimentos de ensino do referido NRE. Constatou-se 3.622 professores no NRE de Ponta Grossa, destes, 2.266 mil QPMs e 1.356 mil docentes REPs, ou seja, 62% de professores concursados contra 37% em contrato temporário. Estes dados podem ser analisados detalhadamente na TABELA 2.

TABELA 2: TOTAL DE PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO E DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL ATUANTES NO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA EM 2022

MUNICÍPIO	PROFESSORES QPMs E REPs ATUANTES NO NRE DE PONTA GROSSA		
	TOTAL DE PROFESSORES	VÍNCULO	
		QPM-P	REPs
Carambeí	155	67	88
Castro	452	242	210
Imbituva	148	75	73
Ipiranga	91	43	48
Ivaí	89	47	42
Palmeira	272	165	107
Pirai do Sul	150	78	72
Ponta Grossa	2017	1431	586

Porto Amazonas	38	23	15
São João do Triunfo	95	47	48
Tibagi	115	48	67
NÚCLEO TOTAL	3622	2266	1356

FONTE: SEED, julho/2022. NOTA: Adaptado pela autora desta dissertação, julho/2022

A fim de uma maior aproximação com os professores temporários, interesse desta pesquisa, escolheu-se, no NRE de Ponta Grossa, o município de Carambeí, o qual conta com 5 instituições de ensino (3 colégios urbanos, 1 deles é cívico-militar³⁸ e 2 colégios do campo). Chama a atenção o elevado número de docentes temporários atuantes na localidade, a saber, 88 professores (57%) contra 67 professores concursados (43%). Algumas disciplinas, tais como a Língua Portuguesa e a Sociologia, não contam com nenhum professor QPM. Estes dados podem ser analisados na TABELA 3.

TABELA 3: TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARAMBEÍ-PR EM 2022

TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO			
ÁREAS DE ATUAÇÃO	TOTAL DE PROFESSORES	VÍNCULOS	
		QPM-P	REP
Tecnologia educacional	3		3
Projetos e programas especiais	4	2	2
Português	16		16
Matemática	19	6	13
Ciências	11	6	5
Geografia	11	4	7
História	20	10	10
Educação física	10	8	2
Arte	8	5	3
Química	5	3	2
Física	3	2	1
Biologia	6	3	3
Língua estrangeira-inglês	9	3	6
Língua estrangeira-espanhol	1		1
Filosofia	4	1	3

³⁸ A militarização das escolas no atual governo se fundamenta no decreto nº 9.665, de 2 de Janeiro de 2019 e no documento lançado em 11 de Julho de 2019 denominado “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, os quais propõem: “A criação de colégios militares “tradicionais” em todos os Estados, gestados pela esfera federal (marinha, exército e aeronáutica); e a expansão da gestão compartilhada entre sociedade civil e militar, a partir de escolas cívico-militares, a cabo dos Estados e Municípios” (PINHEIRO *et al.* 2019, p. 668).

Sociologia	5		5
Informática	1		1
Educação especial (deficiência visual)	5	5	
Educação especial	7	5	2
Ensino religioso	7	4	3
TOTAL DO MUNICÍPIO	155	67	88

FONTE: SEED, julho/2022. NOTA: adaptado pela autora desta dissertação, julho/2022

Subentende-se que o espaço de tempo do mestrado acadêmico é insuficiente para analisar a prática pedagógica de 88 professores temporários. Sendo assim, houve a escolha por um colégio específico do município de Carambeí, este, localizado na zona rural. A preferência se deu por critérios de conveniência à pesquisadora, a qual teria fácil acesso aos participantes da pesquisa.

A instituição de ensino, lócus da pesquisa, iniciou suas atividades no ano de 2010 para atender a comunidade local, está a 20 km do centro da cidade. Configura-se como um colégio de pequeno porte, abarca somente 4 turmas de Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) e 3 turmas de Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

Sobre o corpo docente atuante, no espaço tempo da pesquisa, havia 18 professores, destes, 14 temporários (78%) e apenas 4 concursados (22%). Por meio da TABELA 4 se pode constatar, além do enquadramento funcional, as disciplinas ministradas pelos docentes.

De acordo com Seki *et al.* (2020, p. 946), o descaso com as escolas públicas, faz com que o percentual de professores temporários seja maior em instituições da zona rural, nas redes estaduais, por exemplo, “[...] em 2015, o percentual de temporários era de 73% na zona rural e 36% na urbana; nas redes municipais metade dos professores da zona rural tinham contratos temporários em contraposição aos 33% da zona urbana”.

TABELA 4: TOTAL DE PROFESSORES DO QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO E DE PROFESSORES EM REGIME ESPECIAL ATUANTES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO LÓCUS DA PESQUISA EM 2022

TOTAL DE PROFESSORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO			
ÁREAS DE ATUAÇÃO	TOTAL DE PROFESSORES	VÍNCULOS	
		QPM-P	REP
Espanhol	1		1
Matemática	2		2
Biologia	1		1
Artes	1	1	

Geografia		1		1
Português		2		2
Química		1		1
Inglês		1	1	
Educação Física		2	1	1
História		2	1	1
Sociologia		1		1
Ciências		1		1
Física		1		1
Filosofia		1		1
TOTAL	DE	18	4	14
PROFESSORES				

FONTE: Dados organizados pela autora desta dissertação por meio de contato com o Projeto Pedagógico da instituição, julho/2022

À vista de responder a problemática lançada por esta dissertação, as técnicas qualitativas de pesquisa usadas para se aproximar dos respectivos professores temporários foram o questionário e a entrevista semiestruturada, sendo o primeiro a escolha prévia de fatores discriminantes, abrindo caminho e delimitações para o direcionamento da entrevista (BRANDÃO, 2002).

O contato com os indivíduos participantes deste estudo, para viabilizar a pesquisa, deu-se após a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, no mês de setembro de 2022. Nessa fase inicial, realizou-se a apresentação da proposta da pesquisa e, diante do aceite dos professores, foi marcada uma primeira reunião individual, a fim de que tivessem contato com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

Após o retorno dos TCLE assinados, foi iniciada a produção de dados. Iniciou-se pela aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas no mês de setembro. Destaca-se que, dos 14 professores, apenas 6 se dispuseram a participar. Estes, em dezembro de 2022 responderam à entrevista semiestruturada. Os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

4.1.1 Questionário

Esta técnica de pesquisa pode ser considerada como uma das formas mais objetivas usadas para a produção de dados. Nela, tem-se o contato inicial com a fonte da pesquisa e se consegue a obtenção de respostas para o encaminhamento do estudo. Entretanto, esta técnica requer um bom planejamento, embasamento teórico e estudo frente ao objeto de pesquisa (CERVO e BERVIAN, 1996).

Gil (2019, p.128) considera o questionário como uma técnica investigativa “[...]composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Concomitantemente ao exposto, o questionário foi a porta de entrada para a investigação (Apêndice 2). Este contou com questões de fácil compreensão, apresentando uma sequência lógica, clara, coerente, possibilitando respostas curtas, objetivas e rápidas. Para isso, foi dividido em seções, sendo elas:

- Dados pessoais de identificação;
- Escolarização do participante;
- Formação profissional do participante;
- Atuação profissional do participante;
- Contratação pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Paraná para professor temporário;
- Trabalho como professor temporário no colégio do campo;

Por meio do questionário, buscou-se traçar o perfil dos professores temporários, bem como a relação destes com a contratação temporária e a condição de trabalho a qual estavam submetidos. Tendo em vista que, como já apontou Ferreira (2013) em estudo passado, no Estado do Paraná há uma grande diversidade de perfis de professores temporários, sendo assim, estes carregam uma relação particular com a contratação temporária.

Entre os perfis dos professores temporários, pode-se destacar o professor graduando, ou seja, temporário este que ainda não finalizou a graduação, mas já está atuando na área educacional, professor que está na contratação temporária pela primeira vez, professor que está há anos atuando somente pela contratação temporária, professor que leciona em apenas um colégio, professor que leciona em muitos colégios e professor bacharel que somente fez a complementação de formação para atuar na profissão (FERREIRA, 2013).

4.1.2 Entrevista

A técnica da entrevista, assim como as outras instrumentalizações, precisa possuir direção, estar diretamente articulada com os objetivos e problemáticas da pesquisa, conter perguntas que estejam em consonância com as vertentes teóricas adotadas no trabalho. Evitando questões soltas e sem sentido, incapazes de prender a atenção de quem responde e de quem ouve, não possibilitando o exercício de reflexão. Bourdieu (2001, p. 696) assevera que

“algumas vezes é surpreendente que os pesquisados possam ter tanta boa vontade e complacência para responder a perguntas tão absurdas, arbitrárias ou deslocadas como tantas daquelas que lhe são frequentemente "administradas".”

Monteiro (1991) destaca que se bem empregada a entrevista pode trazer um grande salto qualitativo para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, o entrevistador precisa saber aceitar as respostas concedidas pelo entrevistado, respeitando as concepções e argumentos trazidos, pois fazem parte da sua história de vida. Considera-se que sob pressão e olhares de julgamento ninguém expressará seu verdadeiro eu. Além disso, é necessária a atenção aos sinais não verbais, que podem contribuir para a validação de informações ditas (BOURDIEU, 2001).

A entrevista realizada nesta pesquisa (Apêndice 3) se deu de forma individual com cada professor temporário, pois acredita-se que realizadas individualmente, possibilitam captar percepções particulares que cada integrante do grupo possui frente às variáveis de estudo. A técnica empregada teve por objetivo relatar a experiência dos professores temporários na instituição de ensino, frisando a prática pedagógica desenvolvida no curto espaço de tempo do contrato, a socialização no espaço escolar e a relação com o fim do contrato. À vista disso, a ferramenta foi dividida em três seções, sendo elas:

- Prática pedagógica;
- Socialização profissional na respectiva instituição de ensino;
- Fim do contrato temporário;

Destaca-se que a técnica de investigação foi realizada no mês de dezembro de 2022, a fim de que se pudesse obter dos professores informações mais precisas e conclusivas sobre o trabalho desenvolvido na instituição de ensino durante o ano letivo, tendo em vista que, alguns estavam atuando no colégio pela primeira vez. Enfatiza-se que o respectivo mês datava também o fim do contrato, sendo considerado pelos professores como a “época da preocupação e incerteza”.

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Esta técnica é utilizada no tratamento de dados de pesquisa cujo formato pode ser variado: textos, imagens, gravações, entre outros. A AC é constituída por três fases sequenciais: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Pode ser definida como uma técnica de análise das comunicações. Nas pesquisas científicas, tem sido usada principalmente no tratamento de dados compilados por meio de entrevistas. A respectiva técnica passou a alcançar popularidade a partir de Laurence Bardin (1977). Na atualidade a AC tem sido retrabalhada e reinterpretada por outros autores, mas Silva e Fossá (2015, p.2) chamam a atenção para a interpretação e uso equivocado da técnica, o que pode invalidar o estudo, isso porque muitos pesquisadores “[...]se apropriam da técnica de análise de conteúdo, a fim de analisar os dados qualitativos, de forma errônea, ou seja, não seguem as recomendações e as etapas necessárias, recomendados pelos proponentes da análise.”

De acordo com Silva e Fossá (2015), a AC transita por dois polos, a saber, o rigor da objetividade, mas também a fecundidade da subjetividade. Podendo, assim, ser considerada como uma técnica de análise refinada que requer do pesquisador disciplina, dedicação, tempo e paciência, além de certo grau de criatividade para lidar com a definição das categorias de análise.

Na primeira fase da AC está contida a organização da pesquisa balizada por um plano de análise para as fases seguintes. Compreende-se que a mesma é desenvolvida a fim de sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores para a interpretação do material compilado. Para isso, há uma leitura geral do material de análise e, no caso de entrevistas, estas deverão estar transcritas (SILVA e FOSSÁ, 2015). Bardin (2016) considera esse momento como uma leitura “flutuante”, havendo o contato do pesquisador com os dados que o próprio analisará, permitindo conhecer o texto com profundidade para a formulação de hipóteses e posteriormente a elaboração de indicadores.

Na fase que se segue, a saber, fase da exploração, há a codificação e a categorização do material. A primeira consiste em retirar os dados de sua natureza bruta e os organizar em categorias, formuladas a partir de regras previamente criadas. Já a categorização permite a agrupação dos códigos nas categoriais de acordo com os critérios estabelecidos (BARDIN, 2016).

Nessa parte do processo da AC, o texto de todos os participantes da pesquisa é recortado em unidades de registro, mais precisamente em parágrafos em que serão identificadas as palavras-chave, as quais resultarão em uma primeira categorização. De acordo com Silva e Fossá (2015, p. 4), as primeiras categoriais “[...]são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais”.

Por último, tem-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nesta fase o pesquisador irá validar os resultados significativos da investigação, irá propor inferências necessárias e irá lançar mão das interpretações sobre os objetivos da investigação (BARDIN, 2016).

4.3 OS PROFESSORES TEMPORÁRIOS: AGENTES PARTICIPES DA PESQUISA³⁹

Professora “P1”

A professora denominada “P1” nasceu em 1982 na cidade de Manaus-AM, possui 40 anos de idade, é casada e tem um filho. Está residindo na cidade de Ponta Grossa-PR com a sua família desde o ano de 2017.

Sobre a sua escolarização, cursou o Ensino Fundamental em escola particular de Manaus e o Ensino Médio em colégio público na mesma cidade. A investigada é formada em Letras (2006-2011) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Possui especialização em Literatura e Psicopedagogia, ambas cursadas em 2021 e finalizadas em 2022.

Antes de assumir a docência trabalhou como atendente em um cinema. Iniciou as atividades no magistério em 2021 por meio da contratação temporária para professor no Estado do Paraná. Foi contratada pelo Edital 47/2020, desde então, tem lecionado no mesmo colégio, ou seja, o colégio do campo, lócus desta pesquisa. Nessa respectiva instituição, a professora leciona a disciplina de Língua Portuguesa para as quatro turmas de Ensino Fundamental (período matutino) e os Itinerários Formativos⁴⁰ Projeto de Vida e Pensamento Computacional para a turma da 1º série do Ensino Médio (período vespertino). Sua jornada de trabalho semanal é de 32 horas no colégio, única instituição de ensino em que trabalha.

Indagada sobre o tempo que leva de locomoção de sua residência ao colégio, a professora afirmou que o trajeto demora em torno de 2 horas, entre carro e ônibus. Ela destacou que, quando utiliza o transporte público para se deslocar de Ponta Grossa a Carambeí, precisa sair de casa às 05:00h da manhã, a fim de chegar antes das 07:00h da manhã no centro de Carambeí e conseguir embarcar no ônibus escolar que leva os professores para o colégio do campo.

³⁹ As informações contidas neste subcapítulo foram compiladas a partir da resposta dos professores ao questionário investigativo desta pesquisa realizado em setembro de 2022.

⁴⁰ Os Itinerários Formativos constituem-se em unidades curriculares que compõem a parte flexível do Currículo para aprofundamento dos conhecimentos. São componentes criados pela atual reforma do ensino médio (SEED-PR, 2022).

Ao ser questionada sobre o que a fez assumir o contrato temporário, a professora afirmou que essa foi a única forma encontrada para que pudesse ingressar no magistério. Entretanto, ressaltou a burocracia que envolve o trâmite de contratação, ou seja, as muitas exigências para nenhuma estabilidade de trabalho o que acaba por ser desmotivador. Entretanto, está satisfeita com o salário ofertado pelo Estado, não precisando, assim, exercer outra atividade profissional para complementar sua renda.

Professor “P2”

O professor denominado “P2” nasceu em 1968 na cidade de Castro-PR, possui 54 anos de idade, é casado e tem dois filhos. Reside com a sua família na cidade de Carambeí-PR.

Sobre sua escolarização básica, sempre estudou em escola pública. Kursou Licenciatura em Geografia (2012-2018) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Licenciatura em História (2018-2022) em faculdade particular. Possui especialização em Educação Inclusiva, Educação do Campo, Matemática para o Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Religioso, todas realizadas entre os anos de 2018 a 2021.

Antes de assumir a docência trabalhou como operador de máquinas e auxiliar de produção em uma indústria local. Encorajou-se ao magistério no final do ano de 2021, iniciando a docência por meio da contratação temporária para professor no Estado do Paraná. Foi contratado pelo Edital 47/2020. Há 8 meses está atuando no colégio do campo em questão. Nessa respectiva instituição, o professor leciona a disciplina de Geografia para as quatro turmas de Ensino Fundamental e para as três turmas do Ensino Médio, todas as aulas são ministradas durante o período matutino. Sua jornada de trabalho semanal é de 22 horas na instituição de ensino, único colégio que trabalha como professor.

Tendo em vista que o investigado reside em Carambeí, o tempo de locomoção de sua casa até o colégio é menor que dos demais professores, segundo o docente, leva em torno de 50 minutos utilizando o transporte escolar que passa perto de sua residência.

Ao ser indagado sobre o que o fez assumir o contrato temporário, afirmou que não encontrou opções melhores de trabalho na docência e como havia se graduado na área não teve alternativa a não ser a de se submeter à contratação temporária, a fim de exercer a profissão. Em suas palavras o salário pago pelo Estado é bom, embora precisasse conciliar o trabalho de professor com o de porteiro em outra instituição de ensino, para complementar a renda.

Professor “P3”

O professor denominado “P3” nasceu em 1968 na cidade de Ponta Grossa, possui 54 anos, é casado e tem dois filhos. Sempre morou em Ponta Grossa com a sua família.

Sobre a sua escolarização, cursou o Ensino Fundamental em colégio público e o Ensino Médio em colégio particular na mesma cidade. O investigado é formado em Letras – Português/Espanhol (2008-2016) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, além disso, realizou especialização em Literatura no ano de 2018.

Antes de exercer a profissão docente trabalhou como vendedor de rede de atacado. Iniciou a docência no ano de 2017 por meio da contratação temporária para professor no Estado do Paraná. Está atuando pelo segundo ano consecutivo no colégio do campo, lócus da pesquisa desta dissertação. Foi contratado pelo Edital 47/2020.

No espaço social em que trabalha, o professor leciona a disciplina de Língua Portuguesa para as três turmas de Ensino Médio (1º, 2º e 3º série) no período da manhã, conseguindo fechar apenas 11 horas de trabalho. A fim de complementar sua renda, trabalha em outro colégio estadual, ministrando também a Língua Portuguesa, mas para o Ensino Fundamental, conseguindo fechar no Estado 40 horas semanais como professor. Além disso, trabalha a Língua Portuguesa em um cursinho preparatório para vestibular na parte da noite.

Destaca-se que o investigado ainda se desdobra em outras atividades profissionais, a saber, vende bolos e salgados que o próprio produz e atua no ramo da massoterapia. Ao ser indagado sobre a condição financeira como docente temporário, ressaltou que o salário está defasado.

De sua casa ao colégio do campo a docente gasta em torno de 2 horas de locomoção. Assim como os demais investigados, utiliza o transporte escolar, porém para chegar na cidade de Carambeí utiliza seu veículo próprio.

Ao ser questionado sobre os motivos que o levaram assumir a contratação temporária, o professor apontou que não encontrou melhores opções de emprego no magistério. E, há 6 anos tem se sujeitado a essa forma contratual ofertada pelo governo.

Professora “P4”

A professora intitulada como “P4” nasceu em 1997 na cidade de Ponta Grossa, possui 25 anos de idade, é casada e tem um filho. Reside em Ponta Grossa com a sua família.

Sobre a sua escolarização, sempre estudou em escola pública. Formou-se em Licenciatura em Matemática (2015-2020) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Em 2022 finalizou uma especialização em Educação Digital e Metodologias Ativas da Aprendizagem.

Antes de começar a trabalhar como professora, foi operadora de caixa em um mercado. Iniciou a docência no ano de 2021 por meio da Contratação temporária para professor do Estado do Paraná. Assim como a maioria de seus colegas, foi contratada pelo Edital 47/2020, estando, desde então, há 1 ano e 6 meses, atuando como docente no colégio do campo em questão.

Na respectiva instituição de ensino, a professora ministra as aulas de Matemática para todas as turmas do Ensino Fundamental no período da manhã, além disso é responsável pelo Programa Mais Aprendizagem (PMA), o qual visa a recuperação dos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. O PMA ocorre duas vezes por semana no contraturno escolar do colégio, mais precisamente, nos dias de quarta e quinta-feira. No total, a docente tem 32 horas de trabalho semanal na escola. Não trabalha em outro espaço escolar ou em outras áreas.

No deslocamento de sua residência ao colégio gasta em torno de 2 horas entre carro e ônibus, neste meio tempo ainda precisa deixar seu filho na creche. A professora ressaltou que seu filho é o primeiro a chegar na Creche (com uma hora de antecedência) e o último a sair, isso porque não tem uma alternativa melhor, tendo em vista que o colégio do campo fica muito afastado de Ponta Grossa, cidade que reside.

Ao ser indagada sobre os motivos que a levaram assumir a contratação temporária, a docente apontou que, após formada, sentiu o desejo de atuar na área da educação e a contratação temporária foi o único veículo para isso. No entanto, ressaltou que não está satisfeita com a condição de carreira como professora temporária, isso porque os professores QPMs realizam as mesmas funções que os professores temporários, porém há uma grande disparidade salarial. Além disso, a instabilidade de carreira no magistério gera desmotivação e insegurança na investigada, a qual afirmou que “tudo é incerto, não temos garantia de conseguir fechar a carga horária ou até mesmo de conseguir aulas suficientes para manter certa estabilidade financeira.”

Professora “P5”

A professora “P5”, nasceu em 1999 na cidade de Ponta Grossa, tem 23 anos de idade, é casada e mora com seu companheiro na mesma cidade. Sempre estudou em escola pública. Diferentemente de seus colegas de pesquisa, ainda está cursando Licenciatura em Filosofia em faculdade particular, tem previsão de término para o ano de 2024, além disso, cursa também Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Assumi a contratação temporária pelo Estado do Paraná em 2022, estando há 9 meses lecionando no colégio do campo em questão. Assim como seus colegas entrevistados, também foi convocada pelo Edital 47/2020.

No colégio, locus desta pesquisa, a docente possui apenas 5 horas de trabalho semanal no período da manhã, tendo em vista que leciona a disciplina de Filosofia, a qual conta com 2 aulas na 1º série, 1 aula na 2º e 1 aula na 3º série. Sendo assim, a fim de complementar sua carga horária, trabalha em mais dois colégios, em um deles também ministra a disciplina de Filosofia e no outro trabalha com o Projeto de Música. No total, a investigada consegue fechar 34 horas de trabalho semanal.

O tempo gasto de transporte pela professora até chegar ao colégio do campo para ministrar suas 5 aulas é de aproximadamente 2 horas entre o deslocamento de sua casa até a rodoviária para embarcar no transporte intermunicipal que a deixa no centro de Carambeí em tempo de utilizar o transporte escolar até a instituição de ensino.

A investigada não exerce nenhuma outra atividade profissional. No entanto, não está satisfeita com a condição financeira de professora temporária, isso porque acredita que a sobrecarga de trabalho não é compensada com o rendimento ofertado pelo Estado. A instabilidade da carreira também tem a desmotivado a permanecer na profissão, levando em consideração a incerteza sobre o próximo ano. Afirmou que assumiu a contratação temporária porque foi a única forma de ingressar na Rede Estadual de Ensino.

Professor “P6”

O professor “P6” nasceu no ano de 1980 na cidade de Ponta Grossa, possui 42 anos de idade. Atualmente reside na mesma cidade com a sua família, a saber, esposa e três filhos.

Sobre a sua escolarização, sempre estudou em escola pública. É formado em Física (2013-2018) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e terminou uma especialização em Educação no ano de 2021.

Antes de iniciar a docência trabalhou como vendedor autônomo de tecidos. O docente atua em contrato temporário pela Rede Estadual de Ensino do Paraná desde 2014, estando há 9 anos nessa condição contratual. O último contrato assinado, assim como o de seus colegas, é o proveniente do Edital 47/2020.

Está há 1 ano e 6 meses atuando no colégio do campo, possui na instituição apenas 8 horas de trabalho semanal em que ministra aula de Física para as três turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º série) no período da manhã. Havendo a necessidade de complementar a carga de

trabalho, o docente se desdobra em mais outros 4 colégios, conseguindo fechar 40 horas semanais, embora isso signifique uma rotina exaustiva de escola em escola, (leciona de manhã em Carambeí, à tarde em Ponta Grossa e à noite em Carambeí novamente). Para a sua locomoção, utiliza seu carro ou moto. No caso específico das aulas no colégio do campo, o docente leva cerca de 1 hora e 20 minutos de trajeto entre carro e ônibus escolar. Atualmente não trabalha em outro ramo.

Ao ser indagado sobre os motivos que o fizeram assumir a contratação temporária para professor do Estado do Paraná, o docente afirmou que se dispôs a viver um desafio, uma nova estratégia de vida. No entanto, não está satisfeito financeiramente com a condição de professor temporário, pois, fora o salário, não há nenhum benefício pago aos professores. Além disso, a instabilidade da carreira está sendo um fator de desmotivação para o profissional, que pretende prestar concursos públicos em outros estados futuramente.

5 A PERMANENTE TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS: INFERÊNCIA DOS DADOS

[...] nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos, etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem. (Pierre Bourdieu)

Este capítulo trata dos dados produzidos pela autora a partir do questionário e da entrevista semiestruturada, ambos desenvolvidos com os professores temporários investigados nesta pesquisa. Destaca-se que o material foi submetido à Análise de Conteúdo de Bardin (2016), sendo daí resultantes as categorias expostas no decorrer desta explanação, a saber, “Um exército de reserva: ser professor temporário no Estado do Paraná (2º subcapítulo)”; “A socialização profissional no colégio do campo: jogos de poder (3º subcapítulo)”; “A prática pedagógica: manifestação da precarização de trabalho (4º subcapítulo)”; E, por fim, “Até breve, professor(a)? (5º subcapítulo)”. Destaca-se que o 1º subcapítulo transcorre sobre apontamentos gerais referentes aos partícipes, porém pertinentes para o desdobramento do estudo.

5.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS ASPECTOS INDIVIDUAIS E TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Constatou-se que os professores temporários investigados são oriundos de extratos sociais menos favorecidos, tendo em vista que apenas 2 cursaram uma parte da escolarização básica em instituição particular de ensino (P1 cursou o Ensino Fundamental em colégio particular e P3 cursou o Ensino Médio em colégio particular), o restante dos professores cursou toda a escolarização básica em instituição pública de ensino.

Além disso, outro dado importante para a afirmativa lançada diz respeito aos cargos de trabalho ocupados por esses agentes antes de iniciar a docência. Apenas a P5 iniciou a carreira profissional diretamente na docência, pois cursou o magistério, o que a colocou rapidamente no mercado de trabalho educacional. O restante se dedicou em atividades profissionais desconexas à docência (P1 trabalhou como atendente de cinema; P2 trabalhou como operador

de máquinas e auxiliar de produção; P3 trabalhou como vendedor de atacado; P4 foi operadora de caixa em um mercado e P6 trabalhou como vendedor autônomo de tecidos).

De acordo com Sallum Jr. e Bertoncelo (2017), o conceito de classe social pode ser definido por um conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e estão sujeitos a condicionantes semelhantes. Por meio de uma perspectiva *bourdieusiana*, os autores consideram que a posição social que os agentes ocupam em decorrência de uma trajetória tanto individual como coletiva, podendo ser de ascensão ou de descenso, irá orientar para os pontos de chegada e ambições mais prováveis de conquistar.

Toma-se por exemplo P2, professor que iniciou o Ensino Superior no ano de 2012, aos 44 anos de idade, já estando casado e com filhos. A mesma situação compete ao P6 e P3, os quais conseguiram avançar na escolarização somente após os 30 anos de idade, já estando casados e com filhos. Diante das contribuições expostas por Sallum Jr. e Bertoncelo (2017), entende-se que esses agentes escolheram o magistério como carreira profissional, pois vislumbraram nele a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, tornando-o desejo provável, mesmo que pudesse não ser a modalidade desejada a se cursar, principalmente ao considerar que suas atividades profissionais estavam voltadas para outros setores.

Para Diniz-Pereira (2006) os agentes que demoraram para conseguir uma vaga em cursos do Ensino Superior, passaram por dificuldades socioeconômicas ou problemas na trajetória escolar. Para mais, o autor pondera que, nos cursos de licenciatura está a concentração de alunos com idades mais avançadas se comparado aos cursos mais disputados, além de haver a maior concentração de alunos trabalhadores.

Entretanto, de forma alguma se pretende desvalorizar a conquista desses profissionais, pois, conforme aponta Diniz-Pereira (2006), parece haver um consenso em reconhecer nos agentes que conseguiram ingressar precocemente no Ensino Superior e nos cursos de elevado prestígio uma exaltação, um mérito ou até mesmo um dom desassociando do privilégio e das oportunidades concedidas por suas classes sociais. Bourdieu (2015d, p. 85) complementa a discussão ao afirmar que “o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica [...]”

Continuando, uma constatação importante diz respeito às instituições formadoras dos professores temporários, com exceção de P5, que ainda está cursando sua graduação em Filosofia em faculdade particular, porém também cursa Licenciatura em Letras – Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, todos cursaram a graduação em Universidade Pública. Os dados estão contidos no Quadro 2:

QUADRO 2 - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FORMADORA DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS

Professor	Instituição Formadora	Ano de início e de conclusão
P1	Universidade Federal do Amazonas / Licenciatura em Letras – Português	(2006 - 2011)
P2	Universidade Estadual de Ponta Grossa / Licenciatura em Geografia Faculdade particular/ Licenciatura em História	(2012 - 2018) (2018 - 2022)
P3	Universidade Estadual de Ponta Grossa/ Licenciatura em Letras – Português/Espanhol	(2008 - 2016)
P4	Universidade Estadual de Ponta Grossa / Licenciatura em Matemática	(2015 - 2020)
P5	Faculdade Particular/ Licenciatura em Filosofia Universidade Estadual de Ponta Grossa / Licenciatura em Letras – Português/ Espanhol	(cursando desde 2020) (cursando desde 2021)
P6	Universidade Estadual de Ponta Grossa / Licenciatura em Física	(2013 - 2018)

FONTE: dados organizados pela autora desta dissertação (2022).

Diante da constatação, pode-se inferir que há um grupo docente bem formado, pois, como expõe Gatti (1989), nas faculdades particulares há um professorado com baixo nível de profissionalização, tendo em vista que a formação ofertada é insatisfatória, tanto no que se refere aos conteúdos específicos como aos pedagógicos e, ao invés de ser uma solução, é na verdade um grande obstáculo para a qualidade da educação brasileira, sem contar os problemas administrativos e estruturais das instituições.

Não se pode perder de vista, ademais, que há um processo de produção em massa de certificação docente, na modalidade EaD e em IES particulares, que joga no mercado educacional professores com qualificação discutível, propensos à aceitação de qualquer forma de contrato trabalhista, componente orgânico da constituição do exército industrial de reserva que conduz à compressão dos salários. (SEKI *et al.* 2017, p. 953).

Em outro estudo, Gatti (2017) acrescenta que, no ano de 2013 tinham-se matriculados cerca de um 1.300.000 (um milhão e trezentos mil alunos) nos cursos de licenciatura no Brasil, destes, cerca de 57% estavam matriculados nas instituições particulares. Com relação ao número de concluintes por ano, duzentos mil alunos graduaram, 33% em instituições públicas e 67% em particulares, o que gera preocupação com os docentes que estão adentrando o campo educacional.

Sobre o início da docência para os entrevistados, destaca-se que, com exceção da P5 que ingressou como professora temporária na Rede Municipal de Educação do município de Carambeí – PR, todos os demais iniciaram a docência na Rede Estadual de Educação do Paraná por meio da contratação temporária da SEED-PR, trabalhando somente na mesma desde então. Chama a atenção o tempo de permanência de P6, o qual atua como temporário desde 2014, antes mesmo de ter finalizado a graduação em Física. Acrescenta-se que nenhum dos professores partícipes era concursado ou trabalhava em outra rede de ensino no espaço de tempo desta pesquisa. As informações sobre a forma de ingresso no magistério e o tempo de atuação estão contidas no Quadro 3:

QUADRO 3 - FORMA DE INGRESSO E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS

Professor	Forma de ingresso no magistério	Tempo de atuação no magistério
P1	Contratação Temporária SEED-PR	2 anos
P2	Contratação Temporária SEED-PR	1 ano
P3	Contratação Temporária SEED-PR	2 anos
P4	Contratação Temporária SEED-PR	6 anos
P5	Contratação Temporária pela Secretaria Municipal de Educação de Carambeí – PR	3 anos
P6	Contratação Temporária SEED-PR	9 anos

FONTE: dados organizados pela autora desta dissertação (2022).

Dada as informações, percebe-se que 4 professores temporários estavam no início de suas carreiras, todavia, em contraste, havia no grupo 2 professores que possuíam mais experiência de magistério, P4 e P6. Posto isso, faz-se importante transcorrer sobre as fases de carreira do professor, as quais são trabalhadas por Huberman (1995).

Para o respectivo autor, o início da carreira compreende o estágio de sobrevivência e da descoberta. A sobrevivência traduz o que recorrentemente se chama de choque de realidade, ou seja, a confrontação com o real, a distância entre os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula. Já o estágio da descoberta diz respeito ao entusiasmo inicial, como o sentir-se responsável por sua própria sala de aula e alunos. No entanto, Huberman (1995) chama a atenção para o fato de que, dependendo do contexto vivido pelo profissional iniciante, pode-se prevalecer apenas um dos dois componentes (a descoberta ou a sobrevivência).

Em síntese, a fase inicial da docência representa os 3 primeiros anos de atuação. Por seguinte, o autor apresenta as fases que dão continuidade ao ciclo de vida do professor: estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

A fase da estabilização envolve uma escolha comprometida e uma maior independência na tomada de decisões “no caso dos professores que passaram um mau bocado com a sua preparação pedagógica (escola normal, estudos pedagógicos), o aspecto da “libertação” e da “afirmação” é ainda mais pronunciado, chegando mesmo a ser violento” (HUBERMAN, 1995, p. 40). Nesta fase, os professores se afirmam aos seus colegas e às autoridades, pois possuem maior poder de decisão, considerando o arcabouço de experiências vividas no magistério. Assim, sentem-se mais à vontade para enfrentar os problemas e situações inesperadas. Esta fase pode ser vivenciada dos 4 anos aos 6 anos de carreira magistral (HUBERMAN, 1995).

Já na fase da diversificação, considerada como o meio de carreira, os professores arriscam desenvolver um trabalho diversificado, alterando as formas de avaliação, propondo atividades inovadoras, pois se sentem competentes e com domínio sobre o trabalho. Além disso, por meio dessas iniciativas, buscam manter o entusiasmo pela profissão para que não seja um martírio estar na docência até a aposentadoria. Nesta fase, os docentes se sentem mais seguros para contestar o que não compete com os seus ideais, tais como as aberrações lançadas no campo educacional pelo governo. De acordo com Huberman (1995), está se tratando de professores com 7 a 25 anos de atuação.

Na fase da serenidade, o professor se apresenta menos vulnerável diante das opiniões e avaliações dos outros, quer se trate dos colegas professores, quer se trate da direção e equipe pedagógica, isso se deve ao fato de que apresenta maior seriedade para realizar o trabalho. Huberman (1995, p. 45) ilustra a passagem com um exemplo “consigo prever praticamente tudo o que vai acontecer-me e tenho respostas na manga”. Percebe-se que o nível de investimento do professor passa a ser menor, se comparado às fases anteriores. Além disso, há um distanciamento desse grupo de professores com os professores iniciantes, pois ambos carregam perspectivas diferentes de encarar a vida e a profissão, o que dificulta até mesmo o diálogo. Esta fase compreende os 25 aos 35 anos de carreira.

Já a fase do desinvestimento é entendida como o final da carreira do professor. Há nela um recuo às ambições e ideias, tendo em vista que os professores passam a canalizar suas energias para as outras áreas da vida, passando o entusiasmo e dedicação intensa aos iniciantes, ausentando-se aos poucos para a retirada definitiva. Fase esta compreendida dos 35 aos 40 anos de atuação.

No entanto, Huberman (1995) salienta que, muitos docentes que não conseguiram atingir suas pretensões no sistema de ensino, ou não chegaram tão longe como imaginavam, passam a desinvestir de seus trabalhos na fase em que se encontram, não sendo necessariamente

na fase final de suas carreiras, transpondo para outras áreas e atividades suas energias, já que passaram a estar desiludidos com a docência.

Resgatando a pesquisa de Lapo e Bueno (2003), explanada no 3º subcapítulo do 2º capítulo desta dissertação “o professor temporário: um nômade na educação”, encontra-se uma realidade para ilustrar a afirmativa lançada por Huberman (1995). Nela, os professores insatisfeitos com a condição de trabalho no magistério, especificamente com a instabilidade de carreira, passaram a desinvestir da profissão, abandonando o magistério processualmente.

Desta forma, a fim de entender a relação dos professores investigados com a contratação temporária do Estado do Paraná e a implicação dela para as suas carreiras, discorre-se sobre as categoriais desenvolvidas, as quais são provenientes do questionário e da entrevista⁴¹ realizadas com os professores temporários do colégio do campo alvo desta pesquisa.

5.2 UM EXÉRCITO DE RESERVA: SER PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO DO PARANÁ

Conforme a inferência de dados exposta no subcapítulo anterior, foi possível identificar que há, no Estado do Paraná, professores que estão atuando por anos sob contratos temporários. Nesta pesquisa em específico, destaca-se o entrevistado P4 (seis anos) e o entrevistado P6 (nove anos). Essa constatação demonstra que, muitas gerações de docentes bem formados estão constituindo suas carreiras na instabilidade. Por esse motivo, entende-se a necessidade de transcorrer sobre a adoção dessa forma contratual no Estado e seus precedentes.

Percorre-se pela década de 1970, quando os docentes contratados por tempo determinado eram chamados de suplementares. A Lei Estadual nº 6508/73 autorizava a criação pelo Poder Executivo de categorias de pessoal suplementar, a fim de complementar o trabalho realizado por funcionários efetivos. À vista disso, no ano de 1974 foi instituído o Decreto nº 5012/74, o qual concedeu autorização à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura para a admissão de professores suplementares para suprir a falta de professores efetivos em decorrência da expansão do ensino de 1º e 2º Grau. A título de curiosidade, esse grupo de professores possuía o salário de acordo com o número de aulas dadas, além disso, não havia direito a qualquer afastamento remunerado (SOUZA, 2016).

⁴¹ Ao expor as falas e contribuições dos professores, utiliza-se “Q” para evidenciar a informação que procede do questionário ou “E” quando a fonte de informação for da entrevista.

No entanto, em 15 de outubro de 1979 foi sancionada a Lei Estadual nº 7208 que conferiu a esses professores suplementares e sem estabilidade o direito de ingressar definitivamente no magistério paranaense:

Art. 1º. Os atuais professores suplementaristas, regidos pela Lei nº 6.508, de 13 de dezembro de 1973, e pelo Decreto nº 5.012, de 05 de fevereiro de 1974, que constam, na data desta Lei, pelo menos 2 (dois) anos de exercício nessa categoria, ministrando aulas nos estabelecimentos da rede de ensino do Estado, nos termos do § 2º do artigo 2º do Decreto nº 1.495, de 16 de janeiro de 1976, e que não sejam ocupantes de cargo público a qualquer título, passa a integrar o Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo. (PARANÁ, LEI nº 7208, 1979).

Infelizmente a precariedade não deixou de assombrar a categoria, tendo em vista que, a partir dos anos de 1980, o recrutamento de professores contratados por tempo determinado, passou, novamente, a rondar a docência. Um marco na época sobre a condição de carreira dos professores paranaenses foi o processo de terceirização que recaiu sobre a profissão, nela os contratos passaram a ser conduzidos por uma empresa que prestava serviço para o Estado, a saber, a Paranaeducação, criada pela Lei nº 11.970 de 1997. Pode-se dizer que se estava diante de uma verdadeira intervenção neoliberal na educação pública sobre o comando do governador Jaime Lerner (1995-1999; 1999-2003):

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 (CARVALHO, 2022, p. 116).

Com o desgaste do governo de Lerner, principalmente devido a luta constante dos trabalhadores da educação para a regulamentação de seus vínculos de trabalho, o governador subsequente, Roberto Requião (2003-2007)⁴², assumiu o compromisso de excluir o Paranaeducação e estabelecer o Plano de cargos, carreira e salários aos professores, inclusive aos temporários, os quais passaram a ser assistidos pela Lei Complementar nº 108/2005 aprovada em 18 de maio de 2005.

De acordo com Souza (2016), a partir da implementação da referida Lei, os professores temporários passaram a usufruir de garantias que até então pertenciam somente aos efetivos, como o piso salarial nacional. Destaca-se, também, que nessa governança, houve a realização

⁴² Em 1982, foi eleito Deputado Estadual; em 1985, Prefeito de Curitiba; e no ano de 1990 ganhou as eleições para o Governo do Estado do Paraná. Em 1994, elegeu-se Senador da República, e no ano de 2003 retornou ao cargo de Governador. Em 2006, foi eleito Governador pela terceira vez, numa das eleições mais disputadas da história do Paraná (RESENDE, 2007, p. 2-3).

de três concursos públicos, sendo o último deles realizado em 2007 e estendido até 2012 (SOUZA, 2016).

Apesar disso, as conquistas da categoria se esvaíram com a posse do governador Carlos Alberto Richa (2011-2014; 2015-2018) e do atual governador Carlos Roberto Massa (2019-2022), reeleito nas eleições de 2022. Neste longo período, apenas um concurso público para cargo de professor foi lançado, este aconteceu há 10 anos. Frisa-se que o resultado do concurso somente foi homologado em julho de 2014 e as convocações começaram apenas no mês de dezembro do respectivo ano (SOUZA, 2016).

Souza (2016) sobrepõe que a educação pública do Estado do Paraná contempla professores com vínculos distintos, uma parcela que conseguiu se estabilizar por meio dos poucos concursos e outra parcela à mercê da instabilidade do trabalho.

No caso do professor temporário, entende-se que a ausência de vínculo permanente os priva de muitos direitos, apesar disso, compartilham com os professores efetivos dos mesmos deveres. Ocasionalmente, dessa forma, o que Souza (2016) disserta como precariedade objetiva, ou seja, a precariedade expressa na falta de direitos relacionados com aspectos jurídicos que ditam a relação com o trabalho.

Narouski (2014) deixa claro que a condição desigual de vínculo empregatício diminui a possibilidade de resistir, de possuir recursos e, assim, lidar com os percalços que envolvem o magistério. Destaca-se a fala do P3 sobre a interferência dos contratos temporários em seu trabalho:

Me sinto afetado. Vejamos, eu combinei de fazer um trabalho com a 2ª Série do Médio, uma roda de leitura, com vídeos para postar no Youtube, mas se ano que vem eu não conseguir estar aqui, tudo foi por água abaixo (E – P3).

Considerando as variáveis trabalhadas por Souza (2016) referentes ao trabalho docente “lotação, transferência e remoção”, percebe-se que os temporários são colocados em uma condição de desvantagem em relação aos efetivos. Principalmente se considerar que não participam do processo de transferência e de remoção, ou seja, da possibilidade de mudar de escola por livre e espontânea vontade, a fim de lecionar em outra instituição de seu interesse, se houver vaga.

Sobre a lotação, Souza (2016) aponta que nos colégios que exigem uma maior mobilidade urbana ou carecem de melhores condições de segurança e infraestrutura, há um percentual maior de professores temporários, tendo em vista que são os lugares dispensados

pelos docentes efetivos. Essa situação passa a interferir diretamente na qualidade do ensino recebida pelos alunos, pois há sobre essas escolas um efeito território.

A situação anunciada pelo autor, no que tange a mobilidade urbana, foi constatada no colégio do campo em que a pesquisa se realizou, tendo em vista que apenas 4 professores são efetivos, as vagas restantes são todas preenchidas por temporários, os quais não possuem poder de escolha sobre a escola que irão lecionar.

Na verdade, não escolhi, esse era o colégio disponível na primeira convocação (Q – P4).

Infelizmente não depende da minha escolha, mas sim da disponibilidade de vaga por parte do Núcleo de Educação no momento da contratação (Q – P6).

Destaca-se que o colégio do campo está localizado a 20 km do centro do município de Carambeí, além disso, 5 dos professores temporários investigados residem na cidade vizinha, a cerca de 18 km, ou seja, no mínimo, o trajeto desses professores por dia, contando ida e volta, equivale a 76 km.

Ademais, os professores temporários também são destituídos de momentos importantes para a organização das atividades dentro das instituições de ensino. Conforme o Calendário Escolar do Estado do Paraná⁴³, os primeiros dias de trabalho docente, após o período de férias no mês de janeiro, são destinados para o estudo e planejamento do novo ano letivo. No entanto, nesse momento crucial, os professores temporários ainda não estão com seus contratos ativos. Infere-se que em 2022 as primeiras convocações de professor temporário no município de pesquisa, aconteceram no dia 09 de fevereiro, porém o estudo e planejamento se deu no dia 03 e no dia 04 de fevereiro.

Diante do exposto, a própria mantenedora contribui para a criação de uma desarmonia interna na categoria, pois ao destituir os docentes temporários dos momentos essenciais de planejamento e organização do ano escolar, atribui somente aos docentes efetivos a competência e discernimento na tomada de decisões.

[...] na condição de professor temporário, nós não podemos participar de muitos cursos e atividades do Estado, pois são somente para os professores QMPs (E – P1).

⁴³ Disponível no site da SEED-PR: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/documentos/index.php?curent_dir=4129&start=130

Sobre o ingresso dos temporários na Rede Estadual de Ensino do Paraná, pode-se afirmar que o trâmite burocrático é desgastante. Os candidatos interessados devem se inscrever no Processo Seletivo Simplificado – PSS, o qual, segundo uma das professoras entrevistadas:

Poderia ser um processo mais simples, porque o nome do processo é simplificado e a prova não é simplificada. É uma prova de concurso. Então, acho que eles estão fazendo tudo isso para piorar nossa situação e dificultar o acesso ao magistério. Eu fui prejudicada esse ano. Eu acho que a minha nota caiu significativamente e por isso não sei se vou conseguir pegar aulas no próximo ano (E – P1).

Os professores participantes desta pesquisa foram contratados pelo PSS lançado pela SEED-PR por meio do Edital nº 47/2020, o qual vigorou nos anos de 2021 e 2022⁴⁴. Ressalta-se que esse Processo Seletivo foi o primeiro que contou com uma prova teórica. Esta, foi composta por questões de conhecimento geral e de conhecimento específico sobre a disciplina de inscrição do candidato.

Veja, tem um professor em outra escola que sempre ficava nos primeiros lugares na classificação do PSS, agora com essa mudança no Processo Seletivo, ele fica atrás de mim na lista. Assim, eu comecei a ter chances (E -P3).

Destaca-se que, até então, os processos seletivos anteriores contemplavam somente a prova de títulos, a saber, anos de atuação no magistério e profissionalização, o que deixava os professores em início de carreira longe de conseguir uma vaga na Rede. E, conforme a fala de P3, a prova teórica passou a ser a chance para muitos candidatos. No entanto, essa “conquista”, desvela a adequação dos docentes às formas precárias de trabalho (SOUZA, 2016).

Frisa-se que a participação dos professores no PSS se deu apenas com o cumprimento de todos os requisitos básicos lançados no Edital nº 47/2020, a saber:

3.3.1 Para participar do processo seletivo, o candidato deve ser brasileiro nato, naturalizado ou, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo Estatuto de Igualdade entre Brasileiros e Portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, nos termos do § 1.º do art. 12 da Constituição Federal.

3.3.2 O candidato deverá ter no mínimo 18 anos completos e no máximo 75 anos incompletos no momento da convocação para a comprovação de títulos.

3.3.2.1 O candidato que, no momento da convocação, estiver com idade pertencente ao grupo de risco do coronavírus, segundo a legislação vigente, será considerado inapto temporariamente enquanto perdurar a situação emergencial de saúde.

⁴⁴ § 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. (LEI COMPLEMENTAR nº 108/2005).

3.3.3 Estar em gozo dos direitos políticos e civis.

3.3.4 Estar quite com as obrigações militares, em caso de candidato do sexo masculino.

3.3.5 Estar quite com as obrigações eleitorais.

3.3.6 Possuir os requisitos exigidos para o exercício do cargo.

3.3.7 Ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições da função. (SEED-PR, 2020).

Sobre a formação requisitada dos candidatos, dá-se ênfase para a possibilidade de profissionais bacharéis concorrerem às vagas para professores. Conforme abordado nesta pesquisa, 3º subcapítulo do 3º capítulo “a reflexividade na prática pedagógica”, está havendo no Brasil uma abertura para o notório saber, destituindo o professor licenciado como trabalhador indispensável para o andamento das atividades escolares. O Edital deixa claro que poderiam participar do PSS os candidatos com:

a) curso de Licenciatura na função/disciplina/área da educação profissional/área do conhecimento; ou b) curso de Bacharel/Tecnólogo com Formação Pedagógica nas funções/disciplinas/áreas da educação profissional/áreas do conhecimento; ou c) curso de Bacharel/Tecnólogo com Esquema I nas funções/disciplinas/áreas da educação profissional/áreas do conhecimento. (SEED-PR, 2020).

Acerca da contratação dos candidatos aprovados, já é política da SEED-PR⁴⁵, o prazo para apresentação de toda a documentação em 24 horas, podendo o professor, na falta de um documento, perder a vaga e, desta forma, a possibilidade de trabalhar na Rede Estadual de Ensino do Paraná durante a vigência do PSS, pois passará a ocupar o final da lista.

Com apenas um documento que não esteja exatamente dentro do período de data que eles estabelecem, você já é descartado, você é totalmente deixado para trás (E- P6).

A lista de documentos exigidos para a contratação está disponível na página da própria SEED-PR, sendo eles:

- Consulta Qualificação Cadastral - CQC – eSocial;
- Comprovante de Inscrição;
- Comprovante de Situação Cadastral no CPF;
- Certidão Negativa de Antecedentes Criminais da Polícia Federal;

⁴⁵ Os professores quando são convocados recebem um e-mail, o qual estabelece o prazo de 24 horas para a apresentação de toda a documentação requerida ao documentador encarregado do NRE. Além disso, na própria página da SEED-PR, são publicados os editais de convocação com a vaga disponível, hora, lugar e data para a apresentação do candidato.

- Certidão Negativa de Antecedentes Criminais de Cartórios Distribuidores ou Varas de Execução Penal;
- Atestado de Antecedentes Criminais Estadual;
- Título de Eleitor e comprovante da última votação ou Certidão de Quitação Eleitoral;
- Atestado de Saúde Ocupacional;
- Autodeclaração de Pessoa Negra - Inscrição em vaga de Pessoa Negra;
- Declaração de Anuência – Inscrição em etapas indígenas;
- Declaração de Anuência – Inscrição etapas quilombolas;
- Declaração de Bens e Rendimentos;
- Declaração de que não foi demitido ou exonerado do serviço público federal, estadual, distrital ou municipal;
- Ficha de Acúmulo de Cargo;
- Laudo Médico – Inscrição em vaga de Pessoa Deficiente;
- Termo de Ciência - Conta bancária;

Ademais, pode-se dizer que há, no campo educacional do Estado do Paraná, um exército de reversa formado por professores sem vínculo de trabalho permanente, os quais passam a se adaptar ao não emprego, pois ele passa a gerir suas vidas, “essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 707).

No próximo subcapítulo será tratado da socialização profissional dos professores temporários na instituição de ensino lócus desta dissertação. Ressalta-se que, os professores investigados P1, P3 e P4 completaram 2 anos de contrato na instituição, pois o PSS foi prorrogado. Já o P6 atuou no colégio em 2017 e 2018, voltando em 2022, e P2 e P5 eram novatos na instituição. Destacam-se essas informações, pois o tempo de envolvimento dos agentes no espaço social infere diretamente no processo de socialização.

5.3 A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO DO CAMPO: JOGOS DE PODER

Faz-se importante destacar que o processo de socialização permeia toda a trajetória pessoal e profissional do indivíduo ao longo de sua vida. Como visto no 2º subcapítulo do 3º capítulo desta dissertação “prática pedagógica: uma construção histórica”, a socialização é composta pela interrelação entre estruturas, indivíduos, história e sentidos. Ela é responsável por integrar o agente a um coletivo, o qual irá o fazer criar laços e assumir posições.

Sobre a socialização profissional do professor, Freitas (2002) compreende que ela irá se constituir na aprendizagem de valores, crenças e concepções sobre o campo educacional. Todo esse processo se dá por meio da aquisição de um *ethos* profissional que não está expresso em palavras, mas que dará ao docente o sentido do jogo, ou seja, oferecerá o discernimento de como se portar perante o grupo de professores.

Destaca-se que o professor, na tentativa de se tornar membro do espaço escolar, busca desenvolver táticas para a sua filiação em momentos oportunos. Knoblauch (2007, p. 115) corrobora com a discussão ao transcorrer sobre uma situação, observada em sua pesquisa, em que uma professora em início de carreira buscava a apropriação linguística do grupo como uma estratégia de aproximação:

No conselho de classe, Helena estava explicando a dificuldade de escrita de um aluno e perguntou para Daniele “como é mesmo que a gente diz” Daniele então a socorreu “são as sílabas irregulares”. Ainda durante o conselho, qualquer termo desconhecido usado pela diretora ou pela pedagoga, Daniele perguntava, discretamente, seu significado para a pedagoga e anotava em seu caderno.

Expõe-se que o processo de socialização nem sempre ocorre harmoniosamente, tendo em vista que o agente que se está se socializando não é objeto passivo dos demais indivíduos e das condições socializadoras postas. Para mais, ao chegar na escola, o professor, em muitos dos casos, não recebe apoio de seus pares, tendo que aprender as regras do jogo no erro ou acerto, não podendo demonstrar falta de preparo para agir sobre determinada situação, pois está sendo testado (FREITAS, 2002). Essa situação pode ser ilustrada com o apontamento da P4, professora também iniciante:

Eu não falo sobre as minhas dificuldades para os professores, pois vejo que a equipe é muito competitiva (E-P4).

Destaca-se que um fator determinante na socialização profissional dos professores temporários no espaço social da investigação, esteve relacionado com a fase de carreira que se

encontravam. Conforme o já exposto, 4 professores estavam na fase inicial de suas carreiras no magistério, possuindo menos de 3 anos de atuação. Garcia (1999) pondera que o processo de socialização profissional do professor passa por distintas fases, sendo a inicial a mais desafiadora, pois é nela que o agente passa a se constituir como um verdadeiro profissional, na confluência da história de vida pessoal e da formação com a realidade do mundo trabalho (GARCIA, 1999).

O processo de socialização dos professores em início de carreira é entendido por Knoblauch (2007, p. 86) como:

[...] espaço de cruzamento no qual entram em cena a trajetória de vida dos professores e o *habitus* de origem daí decorrente, a formação para o exercício profissional que se dá ao longo do processo de escolarização dos professores, por imersão na cultura da escola e dos cursos de formação e a condições concretas de trabalho, incluindo as ações valorizadas pela escola na qual ocorre o ingresso à profissão.

Ludke (1996), concordando com os autores até então citados, entende que a socialização profissional dos iniciantes é uma das grandes responsáveis pela construção da identidade profissional. Desta forma, torna-se essencial o debate sobre o primeiro emprego e os fatores que amenizam o impacto do contato inicial com a profissão, bem como as oportunidades concedidas aos iniciantes.

À vista disso, para favorecer o início do processo de socialização profissional, seria necessária uma escola com pilares democráticos, formada por uma gestão pedagógica participativa e acolhedora, comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos os profissionais, sejam eles iniciantes ou experientes, efetivados ou contratados (ALMEIDA *et al.* 2019). Enfatiza-se que, na pesquisa realizada, os professores iniciantes se mostraram satisfeitos com o relacionamento que mantiveram com a pedagoga e com o diretor do colégio:

Nunca tive problema com a Equipe Pedagógica. (E – P1).

Foi um ótimo relacionamento (E – P2).

Tive dificuldades principalmente com o uso do Registro de Classe Online, pois comecei a trabalhar ano passado, mas a pedagoga me ajudou bastante (E – P4).

O diretor é muito compreensivo, principalmente por ser meu primeiro ano e isso me deu confiança para trabalhar com os alunos em sala de aula (E-P5).

Os demais investigados também se mostraram satisfeitos com o relacionamento com a pedagoga e com o diretor do colégio do campo. Em relação ao relacionamento com a primeira, foram breves e pouco detalhistas:

Foi bom (E- P3).

Foi bem tranquilo (E- P6).

Conforme o anunciado na apresentação pessoal desta dissertação “apresentação: sentido na pele a instabilidade da carreira docente”, a autora esteve inserida no campo de investigação como pedagoga do colégio, o que pode ter influenciado diretamente nas respostas dos professores sobre o seu trabalho e sobre o trabalho do diretor.

O meu relacionamento com o diretor já é mais antigo e sempre foi muito bom. Uma pessoa totalmente receptiva com os outros, sempre muito parceiro, assim... aceita a gente como parceiro (E- P6).

Entretanto, na pesquisa realizada por Carvalho (2022), também com professores temporários, as afirmativas foram outras em relação ao relacionamento com a equipe pedagógica e diretiva. Destaca-se o apontamento de um entrevistado pela autora “[...] 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!” (CARVALHO, 2022, p. 171).

Especificamente no caso do professor temporário, independentemente de sua fase de carreira, pode haver para ele posições determinadas dentro do campo educacional em função do baixo nível de capital simbólico de pertencimento ao grupo. Entende-se que, no jogo de forças, o capital simbólico se apresenta por meio das conquistas de certificados e diplomas, conferindo aos agentes “[...]do conjunto de padrões de reconhecimento social, o prestígio, a honra, estilo de vida, que atuam como lógica de pertencimento e exclusão” (CARVALHO, 2022, p. 148).

Compreende-se que os docentes efetivos, os quais ingressaram na rede de ensino por meio de concurso público que os confere estabilidade e pertencimento à instituição de ensino, detêm o capital simbólico requerido. Em contrapartida, os temporários, sem os mesmos artifícios, estão propensos à uma lógica de exclusão.

Bourdieu (2013) reitera que o espaço escolar é responsável por reproduzir as condições sociais dos indivíduos, tais como as desigualdades e privilégios, sendo ambos resultantes do capital simbólico. Uma das entrevistadas nesta pesquisa teve um posicionamento semelhante

ao entrevistado por Carvalho (2022), embora tenha sido mais cautelosa e menos específica sobre a quem estava se referindo como precursor da ação:

[...] você vê a diferença do professor efetivo para o temporário, justamente quando você vai falar alguma coisa, ter uma decisão, você acaba perdendo voz se é temporário, pois irão contar mais com aqueles que já estão garantidos (E-P5).

Ademais, o processo de socialização profissional do professor, contempla a interação com os diferentes fatores e agentes que passam a envolver seu trabalho, tais como a equipe diretiva e pedagógica, como também os colegas de profissão, a equipe administrativa, os alunos e suas famílias, as condições materiais para a realização de seu trabalho e até mesmo a própria localização da escola (CARVALHO, 2022).

Com relação ao envolvimento dos participantes da pesquisa como os seus colegas de profissão, atuantes na mesma instituição, foi possível identificar uma desunião do grupo, o que pode estar diretamente relacionado com o pouco tempo de trabalho em conjunto. Ressalta-se que, a primeira aproximação do professor em início de carreira no espaço escolar se dá com cautela, pois precisa conhecer onde pisará, entender a organização da escola e o lugar que cada agente ocupa dentro dela. Quando se trata de professores temporários, mesmo possuindo experiência vinda de anos de atuação, a escola que ocupam no momento, quando é desconhecida, faz com que possuam atitudes semelhantes às dos iniciantes (ALMEIDA *et al.* 2019).

O relacionamento com os colegas é uma situação difícil, porque cada um compartilha de um pensamento. Eu não gosto de julgar. Depois dos conflitos...se gera polêmica, então eu fico fora (E-P3).

Embora aparentemente eu tenha amizade com todos, existem exceções, professores que não confio (E-P4).

O elevado percentual de contratações temporárias, relembrando, 14 professores em um grupo de 18, acaba por dificultar o engendramento de um trabalho consistente, tendo em vista que retira a intimidade do grupo que poderia gestar um trabalho coletivo. À vista disso, o que a escola busca fazer, assim como seus trabalhadores do ensino, é tentar sobreviver nas circunstâncias postas.

Para que haja colaboração é igualmente necessário que exista uma certa estabilidade na equipe escolar. Quando os professores mudam de colegas todo ano, as relações entre eles são difíceis de estabelecer e de manter. *Com efeito, pode ser difícil colaborar com um professor que, no ano seguinte, estará ocupando nosso próprio posto* (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 186 – grifo da autora desta dissertação).

Na ausência da camaradagem o que prolifera é a rivalidade entre os docentes, resultado este de disputas travadas para permanecer ou conseguir determinada vaga de emprego, assim, evita-se falar de suas inseguranças, dificuldades, anseios e planos futuros. Assim, muitos professores mal sabem, muitas vezes, os nomes de seus colegas de profissão (TARDIF e LESSARD, 2014).

De forma obrigada a gente até que trabalhou junto, mas, se eu for perguntar se eles querem fazer, eles não querem. Eu meio que joga o negócio e envolvo eles indiretamente. Por exemplo, às vezes tem algum trabalho que puxa um pouco de multidisciplinaridade ou tem que chamar um outro professor para dar uma entrevista, fazer alguma coisa. Eles acabam sendo envolvidos, mas não porque eles querem. A gente não consegue desenvolver um vínculo, pois não temos estabilidade (E- P1).

De acordo com Marcelo (2009), os docentes são profissionais que raramente, durante toda a carreira, observam e participam do trabalho de seus colegas e essa contatação pode levar à imobilização profissional, considerando que quando não se é submetido ao julgamento de pares, não há revisão do que está sendo feito, conseqüentemente, não há avanço.

A questão do tempo disponível também influencia na qualidade das relações escolares, uma vez que os professores que lecionam em muitas instituições mal possuem disponibilidade para as obrigações em sala de aula. Diante disso, muitos se escondem no isolamento ou no anonimato para desenvolver um ensino duvidoso, o qual não provoca a aprendizagem discente. Entretanto, não se deve generalizar a situação, pois muitos bons docentes ao desenvolverem seus trabalhos individuais estão comprometidos com a aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

Tive bem poucas chances de desenvolver um trabalho coletivo com os colegas, pois estou no colégio somente nas segundas-feiras, então não tinha nem muito o que conversar (E-P5).

Conforme o exposto, entende-se que, além dos professores estarem trabalhando há pouco tempo juntos, outra interferência diz respeito ao elevado número de colégios em que trabalham, embora P1, P2 e P4 lecionem somente no colégio do campo, os demais apresentam uma jornada de trabalho exaustiva, dividida em outras instituições, conforme mostra o Quadro 4:

QUADRO 4 – NÚMERO DE ESCOLAS, PERÍODOS TRABALHADOS E DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS INVESTIGADOS EM 2022

Professor	Nº de colégios	Períodos trabalhados	Disciplinas ministradas
P1	1	Manhã e tarde	Língua Portuguesa, Projeto de Vida e Pensamento Computacional
P2	1	Manhã	Geografia
P3	3	Manhã, tarde e noite	Língua Portuguesa
P4	1	Manhã e tarde	Matemática e Programa Mais Aprendizagem (PMA)
P5	3	Manhã, tarde e noite	Filosofia e Música
P6	5	Manhã, tarde e noite	Física e Matemática

FONTE: Organizado pela autora desta dissertação (2022).

Apesar disso, o professor P6, que está na docência por mais tempo e, conforme a classificação de Huberman (1995), pertence a fase da diversificação, além disso, já trabalhou em anos anteriores no colégio do campo, mostrou-se motivado no desenvolvimento de atividades inovadoras com os alunos. Essa situação pode estar colaborando para manter entusiasmo pela profissão e, na condição de temporário, sentir-se mais competente e realizado.

Inclusive agora eu estou com a professora de Arte em um projeto, eu acredito que vai dar certo ainda para a gente fazer, embora o tempo realmente seja bem curto, mas eu acho que ainda vai ter alguma coisa que a gente vai conseguir terminar (E-P6).

A professora de Arte pertence ao Quadro Próprio do Magistério, mas trabalhou por anos como professora temporária, o que confere a mesma uma maior sensibilidade com a realidade dos colegas. Ela foi apontada pelos docentes como uma professora que está sempre disposta a participar e contribuir com os demais.

Destaca-se que, apesar de haver uma relação hierárquica de poder entre os professores efetivos e os temporários “a estrutura do campo da escola, evidenciada na hierarquização de professores, revela a posição de dominantes (QPM) e dominados (PSS)” (CARVALHO, 2022, p. 175). No colégio do campo, pode-se dizer que, em decorrência da maior parte do grupo de docentes ser composta por temporários, a hierarquização foi menos expressiva e violenta.

Aqui na escola ainda não é tanto, pois o maior número é de professores PSSs, mas dependendo da escola isso acaba mudando, pois você vê a diferença de QPM para o PSS (E-P5).

No entanto, a mesma moderação não foi identificada com o pessoal do administrativo do colégio.

Nunca foi bom porque eles são inacessíveis, não facilitam a vida de ninguém. Mas eu tento ser cordial. Acho que eles têm problema com os professores PSSs, os QPMs são tratados diferentes (E-P1).

Eu não tive nenhum problema particular, mas eles cobram muitas coisas sem necessidade, principalmente com a parte da documentação (E-P4).

Eles fazem algumas cobranças que assim, pode ser... não sei por quê. Mas diretamente comigo nunca houve nenhum problema, porque na verdade eu sempre levo tudo alinhado (E-P6).

Bourdieu (2003) assevera que os novatos devem pagar um direito de entrada, ou seja, o reconhecimento do valor do jogo e de seus princípios de funcionamento. No entanto, não estando satisfeitos e de acordo com as regras do jogo, podem manifestar estratégias de heresia, fazendo com que os dominantes saiam de seus silêncios e encerrem a política de “boa vizinhança” por meio da imposição do discurso defensivo da ortodoxia, tendo por objetivo a restauração do reconhecimento silencioso. De acordo com Passiani (2011, p. 13):

É sutil a formulação de Bourdieu: só possui liberdade de ação, ou melhor, elevado grau de liberdade de ação, aquele agente que assimilou profunda e devidamente as regras daquele campo/instituição (o *habitus* ou o capital institucional), aquele que as conhece e as reconhece.

Como visto no 1º subcapítulo do 3º capítulo “escola: lugar de trabalho do professor”, quanto mais o agente incorpora o capital requerido por determinado campo, mais eficaz será sua resposta para determinada situação, podendo até mesmo abalar as regras do jogo. Diante do exposto, entende-se que a escola não é um ambiente neutro, onde o trabalho do professor se efetiva harmoniosamente com todas as instâncias envolvidas, pelo contrário, é constituído por tensões em que “o professor fica submisso às regras da cultura de cada escola que, em algumas ocasiões, assume uma atitude espontaneísta e excludente no recebimento dos novos” (CHANCHERINI, 2009, p. 191).

Sobre o relacionamento com os alunos, considerado por Carvalho (2022) como um processo de socialização pelo qual os professores e alunos estabelecem interações, as quais podem ou não favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, destaca-se que o baixo número de discentes no colégio do campo, em torno de 13 alunos por turma, foi considerado

como um aspecto positivo para o estabelecimento da relação professor-aluno, segundo os participantes da pesquisa.

As turmas são menores. Podemos fazer um trabalho mais direcionado, mais particularizado (E-P1).

Alguns chegam a relatar parte de suas vidas e até os mais fechados, que não falam muito, têm uma abertura para falar (E-P3).

O tempo foi suficiente para conhecê-los, pois havia poucos alunos (E-P5).

Neste cenário, encontram-se as crianças e jovens, os quais são mais sensíveis a um ambiente escolar perturbado, posto isso, necessitam de afeto e de que as atividades tenham um objetivo útil. Assim, pode-se dizer que a relação com o aluno não se detém ao tempo administrativo, pelo contrário, demanda um olhar ímpar, atento e constante do professor, a fim de constatar questões pertinentes a aprendizagem (TARDIF e LESSARD, 2014).

Entretanto, foi possível identificar a interferência dos contratos temporários no relacionamento dos professores com as famílias dos alunos. Tendo em vista que a rotatividade constante de docentes no colégio acaba prejudicando essa interação. Há, conforme interpõe Pereira Jr. e Oliveira (2016), um processo de migração que requer tanto dos docentes como dos alunos e de suas famílias uma adaptação ao novo e ao desconhecido.

O contato com os pais é muito pequeno, salvo um ou outro que às vezes me procuram no particular (WhatsApp) para alguma situação com os alunos. Mas no geral, não conheço os pais da maioria (E-P1).

Até hoje não tive nenhuma oportunidade de mostrar meu trabalho aos pais (E-P2).

Nunca participei de nenhuma reunião com os pais, então eles não conhecem o meu trabalho. Embora, eu troque algumas palavras com alguns deles quando eles vêm na escola buscar os alunos, ou até mesmo pelo WhatsApp. Alguns pais são comprometidos (E-P4).

Conforme Setton (2011), o trabalho do professor tende a ser mais significativo quando há condições de socialização propícias para isso. Se a família corrobora, há, ainda, um maior rendimento escolar. Entretanto, de acordo com o exposto no 3º subcapítulo do 3 capítulo “a reflexividade na prática pedagógica”, os pais deixaram de ser apoiadores da escola, sendo assim, pouco sabem sobre os professores de seus filhos e em que condições trabalham. Nesse caso, o fracasso escolar passa a ser atribuído, muitas das vezes, à incompetência dos professores em ensinar (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2015).

No entanto, os professores temporários entrevistados destacaram que o trabalho com os alunos do campo é mais proveitoso do que com os alunos dos colégios que já atuaram na cidade, isso se deve ao fato, como já visto, de que as turmas são menores e, segundo os mesmos, o comportamento dos alunos demonstra mais respeito.

No campo existe mais respeito. Eles te respeitam melhor (E-P3).

Na cidade eu ainda não cheguei a trabalhar somente fiz estágio, mas, comparando o estágio na cidade com o trabalho aqui no campo tem uma grande diferença, os alunos do campo respeitam e ouvem mais. Os alunos são mais afetivos e acolhedores, sempre me dão cartinhas (E-P4).

Os alunos do campo mostram seus modos de viver e pensar na relação que estabelecem com os seus professores, nesse sentido, a escola passa a ser um lugar de manifestação de suas culturas e identidades. Contudo, não há um acordo na literatura que evidencie a padronização do comportamento dos alunos inseridos nesses espaços (MOTA *et al.* 2017).

Cada comunidade rural traz consigo ritmos, rituais, características específicas relacionadas a crenças e a concepções que permeiam estes territórios, podendo permanecer, durante muito tempo, alterados ou não, a depender dos tipos e condições de influência que sofrem ou provocam. (MOTA *et al.* 2017, p. 855).

Destaca-se que, há nessa modalidade educacional, um esvaziamento dos aspectos culturais, desprestigiando a forma de ser, pensar e viver das comunidades rurais. Um dos fatores precursores pode estar atrelado ao despreparo dos docentes, pois estes balizam seus trabalhos em uma concepção homogeneizadora e urbanocêntrica de educação, quando lhes faltam formações adequadas (MOTA *et al.* 2017).

A Educação do Campo requer profissionais capacitados, capazes de desenvolver um trabalho significativo para os alunos a fim de evitar “[...] movimentos inspirados na sobreposição cultural que, na maioria das vezes, desconsideram os sujeitos, suas identidades e subjetividades, intensificando processos de exclusão e marginalização” (MOTA *et al.* 2017, p. 855).

Enfatiza-se que não houve, por parte da mantenedora, nenhuma formação ofertada para os professores temporários do colégio do campo sobre questões voltadas para a realidade dessa modalidade de ensino. Apesar disso, identificou-se que os próprios docentes buscaram se especializar, o P2 realizou pós-graduação na área. A P4, realizou uma especialização em mídias que, em contrapartida, não contribuiu para o desenvolvimento de seu trabalho no campo, isso

em decorrência da pouca atenção governamental com a inserção da tecnologia nas escolas afastadas dos centros urbanos.

Tenho apenas uma pós, mas aqui ela não contribui, pois é sobre mídias e na escola não roda internet (E-P4).

Como visto no decorrer desta categoria, o processo de socialização profissional docente envolve desde os relacionamentos com a equipe pedagógica, direção, professores e demais funcionários, alunos e seus responsáveis até às condições de trabalho encontradas nas escolas. Ao mesmo tempo que representa um processo coletivo, também adentra a subjetividade, moldando a forma de ser e estar do agente em determinado espaço social. Desta maneira, compreender a socialização profissional dos docentes implica levar em conta as histórias individuais somadas aos contextos institucionais, culturais e políticos.

Conforme, expressa Setton (2011), o processo de socialização tem interferência direta na prática pedagógica empreendida pelo professor. Destaca-se que o próximo subcapítulo tratará da prática pedagógica desenvolvida pelos entrevistados, posta às condições contratuais e de socialização profissional que, conforme a inferência de dados, caminham sobre a precarização.

5.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: MANIFESTAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Como já trabalhado no 2º subcapítulo do 3º capítulo desta dissertação “prática pedagógica: uma construção histórica”, entende-se que a prática da docência, cerne do trabalho do professor, é resultado de uma cultura acumulada, sendo a consolidação de padrões de ações transpostas em uma tradição firmada por determinada comunidade (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Entretanto, acrescenta-se à prática pedagógica os esquemas pessoais, ou seja, os caminhos individuais trilhados pelo agente nas estruturas sociais. À vista do exposto, entende-se que a prática está alicerçada no cruzamento do subjetivo, da cultura compartilhada e dos objetivos da cultura. Ao mesmo passo que é moldada pela cultura, age sobre ela, não sendo assim uma atividade petrificada (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Diante das ponderações, entende-se que essa atividade docente, a qual transcende o ambiente sala de aula, não deve ser analisada por uma vertente empirista que não foge do que pode ser observado, tendo em vista 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) (CARVALHO, 2022, p. 161).

André (2010), como já transcorrido nesta dissertação, realizou uma investigação sobre as produções científicas dos programas nacionais de pós-graduação em educação, tendo por objetivo identificar o que estavam retratando sobre a formação docente. A autora constatou que as pesquisas tratavam de uma realidade parcelada, implicando somente em uma análise rasa de problemáticas que poderiam ser bem mais exploradas por um olhar atento e investigativo do pesquisador. De acordo com a mesma, a atuação do professor quando é alvo de investigação deve ser contemplada em múltiplas dimensões e enfoques. Pesquisas que relacionavam a atuação docente com a condição de vínculo de trabalho do professor, por exemplo, somaram somente 3% de todo material analisado.

Destaca-se que, nesta pesquisa, foi possível constatar a inferência negativa da precarização do trabalho no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes entrevistados. Conforme a definição de Marin (2010), a precarização pode ser agrupada em dois blocos de referência, a saber, significados caracterizantes e as consequências de sua existência. A primeira manifestação está atrelada diretamente com as mudanças das formas contratuais de trabalho, sobretudo, as contratações temporárias e seus acompanhantes, tais como a desvalorização, fragilização, competitividade, perda de autonomia e envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos.

Sobre isso, os professores investigados destacaram, principalmente, a dificuldade de vincular a exigência de seguir o planejamento de aula disponibilizado no LRCO – Livro Registro de Classe On-line com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Diante da situação, não se mostraram satisfeitos, pois sentiram a perda de autonomia.

O LRCO foi minha maior dificuldade, pois para mim não deu certo, pois isso depende do rendimento de cada aluno (E-P4).

E esse ano houve essa novidade, a obrigatoriedade de usar um material que era enviado pelo governo. E esse foi um grande problema, porque eles queriam que a gente apresentasse uma coisa que vinha pronto, mascarado... vinha tudo muito bagunçado. Talvez a gente tenha tido nessa parte bem mais dificuldade do que facilidade (E-P6).

Enfatiza-se que o posicionamento não é o de aversão ao uso da tecnológica nos espaços escolares, pelo contrário, a mesma pode ser utilizada como uma ferramenta para desenvolver

os objetivos de aprendizagem. O próprio LRCO, o qual estava em estudo pelo Estado do Paraná desde 2012, pode ser compreendido como um facilitador de atribuições do trabalho docente, quando se trata de maior agilidade e praticidade no lançamento de frequência e notas (SCHERER, 2017).

Ressalta-se que, em contrapartida, os professores investigados não contavam com uma internet disponibilizada pelo Estado que fosse capaz de rodar o sistema do LRCO no colégio do campo. Tanto é que, no espaço tempo do desenvolvimento desta pesquisa, os docentes permaneceram sem internet no ambiente de trabalho por mais de duas semanas seguidas e somente voltaram a usufruir de uma rede de conexão quando passaram a arcar financeiramente com uma. Codo (1999) contribui com a discussão ao expor que, por um lado há uma cobrança do Estado sobre o cumprimento de exigências, no entanto, por outro lado, há a carência de condições ofertadas para que essas exigências sejam de fato efetivadas.

Percebe-se que o cenário elucidado não compete somente aos professores temporários, uma vez que atinge toda a categoria professoral. No entanto, há um acoplado de negligências que evidenciam o processo de precarização sobre a educação paranaense, as quais vão deste a condição de trabalho ofertado aos professores até às condições materiais para a realização da prática pedagógica nas instituições. Noronha *et al.* (2008, p. 15) ponderam que “a professora prepara-se, estuda, faz planejamento, investe tempo e energia, então ela quer ter o reconhecimento pelo trabalho realizado”, mas, ao invés disso, vive em condições favoráveis ao sofrimento. A propaganda passada pelo governo do Paraná é a de que pouco valem os professores bem como o trabalho que realizam nas instituições públicas de ensino.

A internet faz muita falta. Me atrapalhou muito a questão da internet, pois muita coisa que eu teria que passar, por exemplo, em Pensamento Computacional, não conseguia, por falta de internet (E-P1).

Além do exposto, faz-se necessário retomar a discussão iniciada nesta dissertação no 3º subcapítulo do 3º capítulo “a reflexividade na prática pedagógica”, pois está havendo um chamamento das forças ideológicas para a proletarização do trabalho docente, quando se atribui aos professores a identidade de profissionais executores do ensino, executores de documentos e arquivos dos quais não contribuíram com a elaboração. Podendo, nessas circunstâncias, resultar em uma prática mecanizada, respaldada em burocracias que retiram o docente como agente ativo de seu próprio trabalho.

Para Hagemeyer (2004) não basta o professor adquirir novos conhecimentos sobre as técnicas, ele precisa participar da mudança educativa. Diante das contribuições da autora, pode-

se visualizar o professor como um profissional que deve estar em movimentos de trocas culturais com seus alunos, pares e o restante da comunidade escolar. Hagemeyer (2004) reitera ainda que o trabalho do professor é caracterizado por três campos de conhecimento: campo da competência científica, campo técnico-didático e campo humano-social que circunscreve a questão da cultura. Todos os citados devem estar inter-relacionados, a fim de que os alunos recebam um ensino de qualidade.

Contribuindo com a discussão, Codo (1999) pontua que os professores têm passado por uma crise de identidade, uma vez que precisam desenvolver competências capazes de lidar com as crescentes exigências que solicitam o domínio sobre os saberes curriculares, domínio das tecnologias ao mesmo passo que precisam dar conta da heterogeneidade discente. Toda essa sobrecarga de exigência pode resultar no adoecimento do profissional.

Neste ponto se chega ao segundo bloco da precarização do trabalho docente, em que há a expressão do desgaste, adoecimento, isolamento, desistência, desorganização entre os próprios trabalhadores e a perda de controle sobre o trabalho. Marin (2010, p. 2) explica que essas são as consequências das modificações vindas do primeiro bloco de precarização. Uma passagem de P5 ilustra muito bem as contribuições da autora citada:

[...] o fato de você ser PSS gera insegurança que afeta o seu trabalho em todos os instantes. (E-P6).

Sobre isso, destaca-se que a relação dos professores temporários com o curto espaço de tempo do contrato para o desenvolvimento da prática pedagógica, demonstrando a falta de controle sobre decisões envolvendo o próprio trabalho:

[...] quando você cria um vínculo com os alunos, pode ir para outro colégio. Daí o seu trabalho é prejudicado (E-P2).

[...] quando começamos a nos familiarizar, temos que ir embora. Pelo menos, ano passado já estivesse com eles e nesse ano tive a chance de permanecer, mas, depois de conseguir criar um laço com eles, é o tempo da troca (E-P4).

Não tem como você deixar nada preparado a longo prazo, porque você não sabe se vai poder dar continuidade depois e se a outra pessoa que vem vai dar essa continuidade. Então é bem complicado. Assim, você tem que iniciar um trabalho e finalizar e você não pode construir esse trabalho (E-P6).

A perda de controle do trabalho dos professores temporários está diretamente relacionada com a impossibilidade de escolher permanecer na instituição de ensino ou não. A discussão abre espaço para o debate sobre a rotatividade docente, a qual pode desencadear uma

perda de produtividade e impactar negativamente a motivação pessoal e comprometimento do trabalhador (PEREIRA Jr. e OLIVEIRA, 2016).

Entende-se que a rotatividade dos professores não acontece somente devido aos contratos por tempo determinado. Sobre isso, Pereira Jr. e Oliveira (2016) explicam os motivos que fazem com que a rotatividade docente seja um dos grandes problemas enfrentados pela educação pública brasileira. Entre eles, podem ser mencionados a própria mobilidade interna da categoria em busca de melhores condições de trabalho e de comodidade em termos de localização e até mesmo o abandono da profissão.

Entretanto, acrescenta-se que o professor temporário está mais suscetível a esse movimento rotativo, tendo em vista que, na falta de concursos públicos que os assegurem pertencimento às instituições de ensino, migram todo ano de escola em escola. Não há como, dessa forma, não relacionar contratação temporária com uma das causas mais expressivas de rotatividade no campo educacional (PEREIRA Jr. e OLIVEIRA, 2016).

A professora, apesar de não escolher a realidade com a qual vai trabalhar, é uma mediadora entre os problemas de educação e de responsabilidade social e o desenvolvimento individual. A professora lida com uma situação social, em que se somam aos problemas da escola as condições precárias de trabalho, os salários aviltantes e as carências físicas e emocionais de um público de alunos que expressam em sala de aula as suas vivências cotidianas externas à escola (NORONHA *et al.* 2008, p. 6).

Indagados se estavam satisfeitos com a prática pedagógica que desenvolveram durante o ano, os entrevistados demonstram o sentimento de frustração devido a ruptura com o trabalho que estavam engajados. Segundo Noronha *et al.* (2008), há um grande risco de adoecimento do profissional quando este vive a contínua sensação de trabalho inacabado.

[...]vai ficar a desejar em relação ao conteúdo que ficou pendente, que eu teria que ter passado, por falta de tempo. Se eu continuasse aqui eu retomaria no próximo ano, mas eu não sei como vai ser, pois meu contrato é uma incógnita (E-P1).

[..] gostaria de ter feito mais, no entanto, o tempo do PSS limita a gente. Os alunos dizem para a gente “ano que vem você vai estar aqui, né?” aí você tem que dizer um “não” e ouvir “nossa, mas você disse que nós poderíamos fazer isso e isso”. Tudo a gente tem que limitar para um ano apenas (E-P5).

[...] você vai fazendo tudo o que consegue dentro do tempo que você tem. E digamos que é muito difícil você conseguir fazer tudo, tudo o que deveria ser feito. Na minha opinião, eu acho que é muito pouco tempo para você conseguir trabalhar tudo que seria realmente necessário com eles (E-P6).

Diante do cenário elucidado, toma-se por preocupação a qualidade de ensino que está sendo ofertada na Rede Estadual do Paraná. Conforme já abordado no 2º subcapítulo do 3º capítulo “prática pedagógica: uma construção histórica”, os alunos não são meros objetos inanimados, podendo aceitar todas as investidas sem contestá-las ou serem afetadas por elas (TARDIF e LESSARD, 2014; GIMENO SACRISTÁN, 1999). A troca constante de professor gera o empobrecimento de vínculo deste com o aluno, o que pode recair diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem (SEKI *et al.* 2017).

Eles também precisam de um tempo, para se adaptarem com o professor. Eles precisam pegar o jeito do professor. É, mas na prática mesmo, eu acredito que seja pegar confiança no professor e que quando eles têm uma confiança no professor, expõem as dificuldades. Daí eles se abrem para fazer perguntas. Então, essa interação direta com o professor influi bastante no aprendizado. Essa troca constante de professor, acaba com eles. Cada vez que vem um professor novo, há aquele tempo para eles se acostumarem e até começarem todo o processo de novo demora (E-P5).

Todo trabalho envolve algum tipo de investimento afetivo por parte do trabalhador. No caso dos professores, pode-se dizer que a afetividade é requisito indispensável para o exercício das atividades. O professor precisa seduzir seus alunos por meio do ensino, para tanto, precisa de um grande investimento de energia afetiva. Havendo, nesse sentido, no caso específico do docente temporário, uma verdadeira luta contra o tempo e sobre o sentimento de incerteza e desvalorização da profissão que demandou um grande investimento pessoal e profissional (ALMEIDA *et al.* 2019).

Como eu consegui permanecer no colégio por dois anos eu consegui identificar a evolução dos alunos. Mas, como o próximo ano provavelmente estarei em outra escola, eu acredito que um ano apenas não é suficiente para analisar o desenvolvimento dos alunos e planejar o trabalho (E-P4).

Essa condição contemporânea e crescente da docência corrobora para o esvaziamento da prática dos professores, pois estes estão cada vez mais destituídos da posição de estabelecer seus objetivos para o campo educacional. Um depoimento resultante da pesquisa realizada por Almeida *et al.* (2019, p. 199) contribui com o exposto, nele o professor entrevistado salienta que na condição de profissional temporário “[...] não se compromete porque não sabe se tem futuro. Então cai a qualidade, cai o interesse, porque professor que não tem perspectiva de continuar na carreira não vai se preocupar em se aprimorar.”

Apesar disso, os professores investigados nesta dissertação mostraram interesse por aperfeiçoar a prática em sala de aula, conciliando estudo e trabalho. De acordo com Imbernón (2011), o docente se desenvolve na profissão por diversos fatores, tais como o salário, clima de

trabalho, a própria carreira e, é claro, pelo investimento na formação permanente ao longo da vida profissional.

Fiz especialização em Literatura e Psicopedagogia (Q-P1).

Tenho especialização em Educação Inclusiva, Educação do Campo, Matemática para o Ensino de Jovens e Adultos e Ensino Religioso (Q-P2).

Em linhas de análise *bourdieusianas*, considera-se que o tempo de investimento de cada professor sobre si próprio está relacionado com a necessidade de ampliação de capital cultural. Neste caso, o diploma e certificados de formação são o estado institucionalizado⁴⁶ do capital cultural. Este, “[...]está mais pressuposto a funcionar como capital simbólico, considerando que exerce efeito de desconhecido e conhecido, onde o capital econômico não é totalmente reconhecido” (BOURDIEU, 2015d, p. 76). O capital cultural, nesse sentido, é um ter que se tornou ser (estado incorporado), uma verdadeira propriedade que se tornou parte e identidade do agente, sendo capaz de proporcionar lucros simbólicos ao mesmo (BOURDIEU, 2015d).

Para Codo (1999, p. 41) “qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, em escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, sem ser lembrado depois que passou”, daí todo o investimento na profissão. Entende-se que é ineficaz pensar a educação na ausência do trabalho que é feito pelo professor, o profissional que planeja o ensino e possibilita a aprendizagem dos alunos, precisando, dessa forma, estar em constante formação (CODO, 1999).

Tem a parte satisfatória como professor que eu mesmo não esperava, foi acima da minha expectativa. Na verdade, é você estar à frente de uma sala de aula. Eu não esperava que fosse tão gratificante (E-P6).

Entretanto, o empenho dos professores não ameniza o sentimento de insegurança e de frustração por se dedicar à uma profissão que não os dá o devido retorno. De acordo com Bourdieu (2015d, p. 87) “pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que foram realizados[...]”. Ao realizar a entrevista ao final do contrato dos professores temporários, foi possível captar os olhares preocupados com um futuro ainda não delineado, principalmente por não haver a resposta para a seguinte

⁴⁶ O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado* que é preciso colocar à parte, como se o observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015d, p. 82 – grifo do autor).

pergunta “o que esperar da docência na Rede Estadual de Ensino do Paraná para o próximo ano?”. Sobre isso se discorrerá o próximo subcapítulo.

5.5 ATÉ BREVE, PROFESSOR(A)?

Durante o ano de 2022, os professores foram surpreendidos com o Edital nº 30/ 2022, o qual estabeleceu para o PSS, além da prova teórica e de títulos, a inclusão da prova prática com plano de aula, ambos de caráter classificatório. Destaca-se que o respectivo Edital apresenta 240 páginas de informações desconexas, dificultando o entendimento por parte dos que se sujeitaram ao processo de contratação temporária de docente para o ano de 2023.

A prova prática contemplava o envio de um vídeo em que o professor deveria encenar que estava lecionando em uma turma, porém com os conteúdos elencados no Edital. A produção deveria ter no mínimo 8 minutos e no máximo 10 minutos de duração, além disso, deveria ser feita em um ambiente com boa iluminação e preferencialmente com fundo liso e estar de acordo com o abordado pelo candidato no plano de aula, conforme as prescrições. Ambos os materiais, vídeo e plano de aula, deveriam ser anexados na página de inscrição do PSS, estando sob a responsabilidade do instituto escolhido pela SEED-PR de avaliá-los. Enfatiza-se que o vídeo, primeiramente, deveria ser postado no canal do participante no YouTube, para que, posteriormente, o seu link fosse anexado à página de inscrição (SEED-PR, 2022).

Todos os professores temporários que integraram esta pesquisa participaram deste último processo de contratação docente feito pela SEED-PR. No entanto, não se mostraram satisfeitos com a inclusão da prova prática.

Totalmente injusto, pois é apenas um contrato de um ano, não é um concurso para envolver tamanha burocracia (E-P4).

Isso foi horrível. A gente se submeteu a um vexame, pois tivemos que simular que estávamos em uma sala de aula com os alunos, um verdadeiro teatro e não é isso o que realmente acontece em sala de aula. Até mesmo a forma de ensinar, não tinha como passar isso no vídeo. E, além disso, não é um concurso, você passa por todo esse processo árduo para trabalhar só por um ano. Isso me desanima, tanto é que a minha avó é professora de Filosofia e ela saiu quando começaram a lançar as provas teóricas do PSS, pois ela entendeu que o Estado está em desacordo com a gente. Cada vez está pior (E-P5).

Esse grande grupo de professores temporários precisa provar a competência para exercer a função, tendo em vista que carregam a identidade de profissionais descomprometidos, já que

não possuem filiação em nenhuma instituição. “daí o sentimento de estarem sempre no banco dos réus, mesmo após anos de serviço na Comissão Escolar” (TARDIF, 2014, p. 96).

Durante todo esse processo, o professor é transformado, ele não faz apenas alguma coisa, mas faz alguma coisa de si mesmo, de sua vida, assim, sua identidade passa a carregar as impressões deixadas por sua atividade profissional, “em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz.” (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 28-29).

Como apontado pelos docentes entrevistados, o processo de inscrição adotado, nada facilitou suas vidas, pelo contrário intensificou o sentimento de desvalorização sobre seus trabalhos, o que pode ter impacto direto na baixa autoestima, fator este que prejudicará a relação com os alunos e demais membros da comunidade escolar (TARDIF e LESSARD, 2014).

À visto disso, interpõe-se que ao mesmo tempo que os docentes precisavam estar focados nas atividades que estavam desenvolvendo com os alunos, preocupavam-se com o fim do contrato e com a pontuação obtida no novo PSS, pois esta poderia dar uma prévia do que enfrentariam no próximo ano, tendo em vista que se conseguissem uma boa classificação, poderiam reingressar mais rapidamente no magistério estadual paranaense.

Quando foram indagados sobre o sentimento experienciado ao final de contrato, os docentes elencaram a apreensão com o futuro incerto. De acordo com Tardif e Lessard (2014) o fim de contrato marca a ruptura com os alunos e com a instituição da qual já haviam criado apego. O recomeço espera esses professores em todo novo ano, tornando-se difícil de suportar (TARDIF e LESSARD, 2014).

Insegurança, angústia, nervosismo, por não saber se vou conseguir aula e em que lugar ou se eu vou conseguir trabalhar (E – P4).

Sinto medo, porque não sei o que vou fazer ano que vem. O que sei é que as contas chegam todo mês (E – P5).

Entende-se que certas condições de trabalho são necessárias para que o professor se desenvolva profissionalmente e uma delas diz respeito a estabilidade de carreira, ou seja, um trabalho que não seja motivo de preocupações que destroem as motivações em relação ao ensino. Para que o professor desenvolva sua atividade profissional com desenvoltura, segundo contribuições de Tardif (2014, p. 85), faz-se necessário que este possua “[...] um vínculo definitivo com a instituição (conseguir um emprego regular, estável), colegas de trabalho “acessíveis” e com os quais se pode colaborar etc.”

Os professores temporários demonstraram interesse em reingressar no colégio do campo, principalmente por já possuírem conhecimento sobre esse espaço social e, dessa forma, conhecerem as regras do jogo, o que facilitaria o engajamento nas relações humanas e nas rotinas.

Se eu sair daqui, terei que começar um projeto totalmente diferente, vou chegar totalmente perdido e até conseguir criar laços de novo, o ano acabou. Se eu continuar aqui, sei dos problemas e como conduzi-los. Além disso, já sei em quem posso confiar dos professores e em que não posso confiar (E-P4).

Mudar de escola significa uma experiência de aprendizagem e de adaptação ou contestação ao novo ambiente físico e humano. Envolverá uma nova maneira de funcionar, considerando o entrosamento em uma nova cultura. Para Tardif (2014, p. 94) mudar frequentemente de instituição escolar envolve o processo de “[...]conhecer a nova equipe da escola, conhecer a clientela (os alunos), conhecer as expectativas de uma nova direção, conhecer o funcionamento e regulamento da escola, saber onde solicitar serviços e material, iniciar contatos, novas relações etc.”

Destaca-se a posição de P5, professor este que já passou pelo encerramento de 8 contratos na Rede Estadual de Educação do Paraná e demonstrou certo conformismo com a realidade vivenciada, podendo ser esta uma adaptação à precarização do magistério:

Na verdade, eu já estou bem acostumado com essa situação. Já encerrei oito contratos. Não se sabe o rumo que se vai tomar no final do ano, se vai ser igual ou melhor. É sempre essa situação (E-P6).

Os professores temporários tendem a estar disponíveis para as necessidades do sistema de ensino, que os aloca onde e quando considerar mais conveniente. Nesta situação, as preferências e ambições docentes podem ser desconsideradas pelos próprios que passam a se ajustar às ofertas do Estado (TARDIF e LESSARD, 2014).

Ao serem questionados sobre as expectativas frente a profissão, os professores investigados demonstraram o descontentamento e frustração, pois almejavam construir uma carreira estável no magistério.

Eu esperava fazer um concurso, ter estabilidade, ter reconhecimento, ter benefícios, mas não tenho nada disso estando como professora temporária (E-P1).

Quando eu pensava em fazer licenciatura não imagina que iria ser sempre assim, uma troca constante de escola e de público, então vou tentar procurar um trabalho fixo,

para não chegar no final do ano na insegurança de não saber se no próximo ano estarei trabalhando ou não ou para que escola vou (E-P4).

O resultado dessa distopia pode culminar em profissionais que, mesmo desejando permanecer na profissão, acabam muitas vezes migrando para outra área que conceda condições econômicas melhores e menos desgastantes, além da estabilidade (TARDIF e LESSARD, 2014).

Reitera-se que o magistério não está sendo atrativo principalmente para os jovens, pois é entendido como atividade profissional sinalizadora de uma jornada estafante de trabalho, carga de trabalho adicional, complementação de renda com outras atividades, ou seja, pouca mudança na condição financeira (ALMEIDA *et al.* 2019). Destaca-se o posicionamento de P5, professora mais jovem deste respectivo estudo, a saber, com 23 anos de idade.

Quando a gente estuda para ser professor as pessoas já dizem “tem certeza mesmo?”, as pessoas já olham para gente como coitado e isso desvaloriza muito nossa profissão e o fato de você ainda ser PSS, desvaloriza mais. Então a sociedade nos olha como coitados e acaba que até os alunos perdem o respeito com a gente (E-P5).

Entre os docentes investigados, dois deles possuíam a necessidade de complementar a renda mensal. Conforme os dados obtidos com o questionário, P3 trabalhava como massoterapeuta e vendia bolos e salgados, já o P2 trabalhou durante a metade do ano de 2022 como porteiro em outra instituição escolar.

Com relação a remuneração paga aos professores temporários no Estado do Paraná, destaca-se que cada professor recebe proporcionalmente ao número de aulas que possui. De acordo com o Edital n° 47/2020, vigente nos anos de 2021 a 2022:

O salário docente será equivalente ao valor inicial da tabela de vencimentos e remuneração da carreira do Quadro Próprio do Magistério – QPM. Nível superior (LP): R\$ 16,04 (dezesesseis reais e quatro centavos) por hora para detentores de curso superior completo; Licenciatura curta (LC): R\$ 12,03 (doze reais e três centavos) por hora para detentores de curso superior com licenciatura curta; Acadêmicos (SL): R\$ 11,23 (onze reais e vinte e três centavos) por hora para acadêmicos de primeira graduação. Auxílio-transporte de R\$ 4,68 (quatro reais e sessenta e oito centavos) por hora para todos os vencimentos. A remuneração somente será devida no(s) período(s) trabalhado(s) e vinculada à escolaridade informada na inscrição, devidamente comprovada, pela qual o candidato for contratado. (SEED - PR, 2020).

Por todo o tempo destinado ao desenvolvimento profissional, conhecimento de seus alunos, das suas dificuldades, falta de apoio institucional e político, falta de recursos e o desgaste que a profissão ocasiona, o salário ofertado não é recompensador de tal empreitada,

dificultando o ingresso e permanência de profissionais capacitados no magistério estadual paranaense (ALMEIDA *et al.* 2019).

Tardif e Lessard (2014) entendem que, quando os professores possuem estabilidade de trabalho, usufruem de uma boa remuneração, o que proporciona uma elevada autoestima, tendem a ser mais dedicados e dispostos nas atividades escolares que desenvolvem, contribuindo, dessa forma, com a finalidade social da escola pública.

Não obstante, o campo educacional paranaense no final do ano de 2022 passou a ser novamente alvo de investidas retrógradas do governo estadual. Isso porque foi reavivada a proposta de terceirização da educação pública, deixando a categoria docente mais aquém do futuro de suas carreiras, tendo em vista que a contratação dos professores, na proposta, apresenta-se como responsabilidade da empresa contratada pelo governo.

De acordo com o Edital de Credenciamento nº 03/2022 as empresas que mostrassem interesse em “comprar” a educação pública do Estado deveriam cumprir as exigências requeridas, a saber, possuir no mínimo 5 mil estudantes em instituição própria nos últimos 3 anos e comprovar a média do ENEM em suas instituições acima de 550 pontos. Sobre a distribuição dos colégios públicos, o Edital deixa claro que:

a. A distribuição das Instituições de Ensino obedecerá a ordem de classificação das empresas habilitadas e terá rodadas de distribuição; b. A empresa habilitada como primeira colocada na lista definitiva será a primeira a escolher uma INSTITUIÇÃO DE ENSINO na lista do subitem 2.1. A segunda empresa colocada, por sua vez, será a próxima a escolher uma INSTITUIÇÃO DE ENSINO, assim sucessivamente até o esgotamento da lista indicada no subitem 2.1. (PARANÁ EDUCAÇÃO, 2022).

Para a Associação dos Professores do Paraná - APP Sindicato, as urnas mal esfriaram e “está para ser travada uma batalha de vida ou morte para a educação pública e o futuro do Paraná”.

O governo justifica o projeto pela incapacidade de gerir as 2,1 mil escolas estaduais e credenciará grupos dispostos a fazer o trabalho. Um negócio extremamente lucrativo, que sugará recursos da escola pública para o bolso de empresários(as). Não haverá processo licitatório e os requisitos do edital sugerem um jogo de cartas marcadas para beneficiar um grupo seletivo que cumpre os critérios. Professores(as) PSS serão terceirizados(as), assim como a gestão administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares. Decisões não passarão mais pelas instâncias participativas, excluindo a comunidade escolar. Metas de frequência e desempenho significarão aumento dos repasses previstos pelo Estado (APP SINDICATO, 2022).

A proposta está prevista para ser implementada no ano de 2023 em colégios encolhidos pela SEED-PR. Deixando, dessa forma, os professores temporários mais incertos do futuro que

os espera. Uma verdadeira retroativa à Jaime Lenner emprestada pelo reeleito governador Carlos Roberto Massa Júnior. O “até breve, professor(a)” se torna uma incógnita que demonstra o desmonte sobre a categoria docente paranaense.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Delimitou-se como o objetivo geral desta dissertação “investigar a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira.”

Para se chegar na formulação do referido objetivo, primeiramente foi construído e desenvolvido um estudo piloto, com a finalidade de testar hipóteses iniciais, o que, posteriormente culminou em uma mudança de rota, sendo necessário um estudo mais aprofundado sobre o caminho que se pretendia seguir.

O estudo piloto almejava encontrar na Rede Municipal de Ensino de Carambeí-PR, professores iniciantes temporários. No entanto, o cenário encontrado não compactuou com as pressuposições da autora, pois os professores temporários encontrados na respectiva Rede de Ensino já atuavam por meio dessa forma contratual há anos.

Como expressa Alarcão e Roldão (2014), a maioria dos professores do sistema educativo, com o estreitamento das vagas efetivas, iniciam a jornada em regime temporário, acreditam que permanecerão nele por poucos períodos. No entanto, passam-se anos e o que seria temporário, torna-se uma jornada de vida.

Diante das constatações, realizou-se um estado da arte sobre o professor temporário, o qual está exposto e discutido na introdução desta dissertação, a fim de se tomar mais conhecimento sobre o assunto.

A análise dos materiais científicos, apenas 12 estudos, 10 dissertações e 2 teses, compilados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desvelou uma desatenção da academia sobre o tema. Sendo esta uma oportunidade para os pesquisadores se debruçarem em um campo até então discreto, porém de suma importância.

Entende-se que, a desatenção da academia com a condição de carreira do professor, seus problemas e necessidades, de certa forma corrobora para a manutenção da condição da profissão docente tal como se encontra, uma vez que deixa de possibilitar um processo reflexivo nos professores que são acometidos por essas negligências, o que poderia levar a um reivindicar da categoria, bem como de alarde aos órgãos “competentes” que não estão cumprindo com determinações legais, como o PNE (2014) em sua Meta 18.1 e a própria Constituição Federal (1988), artigo 206, inciso V, conforme este estudo evidenciou.

Retomando as contribuições de André (2010), as produções científicas precisam se atentar ao trabalho do professor que estão retratando, pois mostrar uma realidade parcelada, se firmando somente em uma dimensão, não é proveitoso. Assim, entendeu-se que tratar somente da condição de carreira do professor temporário não seria suficiente, tendo em vista que os estudos anteriores, inclusive quatro na Rede Estadual de Ensino do Paraná, conforme o estado da arte, já haviam tomado esse caminho.

Diante do exposto, tornou-se preocupação desta dissertação a inferência dos contratos temporários no trabalho desenvolvido pelos professores que carregam essa identidade contratual, mais precisamente na prática pedagógica deles.

Por de meio das contribuições de Pierre Bourdieu, de Gimeno Sacristán e de outros autores que discutem na mesma linha de pensamento, a prática pedagógica, nesta dissertação, foi conceituada como a ação dos professores condicionada, tanto aos fatores internos, como aos fatores externos ao indivíduo, os quais estruturarão a subjetividade, como uma “matriz de percepções e apreciações”, um *habitus*. Sendo assim, para o entendimento da prática pedagógica é necessário se desprender de uma visão que a limita como uma técnica de ensino que não foge do que pode ser observado dentro do ambiente de sala de aula (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Após o objetivo geral deste estudo estar delineado, buscou-se definir o campo empírico para a obtenção dos dados. Escolheu-se pela Rede de Ensino Estadual do Paraná e mais especificamente um colégio do campo localizado no município de Carambeí-PR, tendo em vista a maior proximidade da pesquisadora com esse espaço social, uma vez que teve a oportunidade de ingressar nele como pedagoga temporária no espaço tempo da pesquisa.

Enfatiza-se que a educação do campo merece um olhar de atenção, principalmente, levando em conta a alta rotatividade dos professores em colégios afastados dos grandes centros urbanos. A instituição, lócus desta pesquisa, contava com um quadro de professores temporários muito maior do que de efetivos, 78% contra 22%. Seki *et al.* (2020) também deixou claro o expressivo percentual de docentes temporários em instituições da zona rural em âmbito nacional, cerca de 73% do corpo atuante. Acrescenta-se que essa situação passa a interferir diretamente na qualidade do ensino recebida pelos alunos, pois há sobre essas escolas um efeito território (SOUZA, 2016).

Continuando a empreitada para concretizar o então objetivo geral elencado para esta dissertação, delimitaram-se os objetivos específicos, a começar com “discorrer, a partir de apontamentos históricos presentes na literatura, sobre a condição de trabalho do professor ao

longo do século XX e XXI no Brasil, enfatizando a ocorrência da flexibilização dos vínculos empregatícios manifestados por meio das contratações temporárias.”

Entende-se que a condição de carreira atual no magistério, tanto no Paraná como no restante do país, é fruto de políticas cumpridas ou retrógradas que alocaram os professores conforme suas intenções. Desta maneira, para se compreender o processo de flexibilização do trabalho docente, partiu-se para um estudo detalhado sobre a estruturação do trabalho magistral durante o século XX e XXI.

Pôde-se constatar que no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), os professores passaram a ser alvo de políticas que buscaram regulamentar a profissão, concedendo direitos trabalhistas. No entanto, a boa intenção do governo camuflava os reais interesses sobre o campo educacional, a saber, a concretização de um estado autoritário, sendo os professores os responsáveis por transmitir essa mensagem de forma a ser entendida como um bem para a pátria. Destaca-se que, todo o reconhecimento que a categoria passou a ser alvo, não ultrapassou o campo ilusório, pois os salários ofertados eram baixos.

Já no período do Regime Militar (1964 -1985), os professores foram acometidos pela política do arrocho salarial, estagnação do salário, que levou a duplicação da jornada de trabalho para amenizar o arrombo no holerite (CLEMENTINO e VIEIRA, 2020). Isso porque, com a ampliação do número de matrículas na Educação Básica devido a obrigatoriedade do ensino secundário, a categoria passou a contemplar um número muito maior de atuantes.

Diante da situação, os professores, que até então não mantinham reivindicações expressivas ao governo, passaram, juntamente com o restante da categoria de trabalhadores assalariados, lutar por condições de trabalho e salário condizentes com suas obrigações (FERREIRA Jr e BITTAR, 2006).

Todo o movimento empreendido resultou em uma nova Constituição Federal (1988) de viés democrático. Nesta, tem-se o artigo 206, inciso V (redigido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), o qual trata diretamente da valorização dos professores, tendo esse grupo o direito de possuir um trabalho regido pelas leis trabalhistas e ingresso exclusivamente por meio de concurso público para atuar nas redes públicas de ensino.

No entanto, novamente, teve-se inscrito políticas que não passaram do campo ilusório, tendo em vista que a década de 1990 significou uma estagnação nos direitos de trabalho, expressa por meio de uma flexibilização dos vínculos empregatícios que passou a ser justificado como necessária para o reerguimento econômico do país. Neste ponto, chega-se à veemência das contratações temporárias.

Daí, a categoria docente passou a estar expressamente fragmentada entre profissionais que conseguiram se concursar, em anos anteriores ou nos escassos concursos lançados, e entre um elevado número de profissionais em contrato de tempo determinado. Como visto nesta dissertação, não há diferença entre a atribuição de trabalho de um professor concursado para um professor temporário. O descompasso está nas condições de carreira e de trabalho ofertadas, tendo em vista que os temporários são destituídos de qualquer benefício e progressão e não possuem nenhum poder de escolha, pois são direcionados às instituições que o órgão contratante definir.

Discorrido pela efetivação do primeiro objetivo específico, tendo sido este fundamental para respaldar cientificamente a entrada da autora no campo empírico, transcorre-se pelo segundo, a saber, “identificar o perfil dos professores temporários que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, bem como as condições de trabalho à qual estão submetidos sob essa forma contratual.”

Para o cumprimento deste objetivo foi desenvolvido um questionário investigativo, formado por 39 questões abertas e fechadas que se propuseram em identificar: dados pessoais de identificação; escolarização do participante; formação profissional do participante; atuação profissional do participante; contratação pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Paraná para professor temporário.

Inicialmente, destaca-se que todos os entrevistados, 3 mulheres (P1, P4 e P5) e 3 homens (P2, P3 e P6) eram casados. Residiam no município de Ponta Grossa - PR, com exceção de P2 que morava no município de pesquisa. Por residirem no município vizinho, os professores gastavam muito tempo em locomoção, em torno de 2 horas entre chegar em Carambeí e embarcar no transporte escolar que os levava para o colégio do campo. Destaca-se que os docentes dividiam o transporte escolar com os alunos e na falta de assento para os alunos, tinham que ceder o lugar, permanecendo em pé durante o trajeto de quase 1 hora.

Por meio dos dados do questionário, pôde-se inferir que os docentes são agentes vindos de extratos sociais mais baixos. Isso porque apenas P1 cursou o Ensino Fundamental em colégio particular e P3 cursou o Ensino Médio em colégio particular, o restante dos professores cursou toda a escolarização em instituição pública.

Entende-se que essa constatação não seria suficiente para amparar a afirmativa lançada, todavia, acrescenta-se que os cargos de trabalho ocupados pelos agentes investigados antes de assumir a docência compravam o pertencimento às classes menos providas de capital econômico (P1 trabalhou como atendente de cinema; P2 trabalhou como operador de máquinas e auxiliar de produção; P3 trabalhou como vendedor de atacado; P4 foi operadora de caixa em

um mercado e P6 trabalhou como vendedor autônomo de tecidos, apenas a P5 ingressou no mercado de trabalho diretamente no magistério).

Outro ponto de destaque do estudo esteve relacionado com a idade de ingresso dos professores no magistério. P1 iniciou com 39 anos; o entrevistado P2 iniciou a docência em 2021, com 53 anos de idade; o P3, estava com 49 anos quando se tornou professor ativo em 2017; e, P6 com 34 anos. Já P4 e P5, ingressaram com 24 e 21 anos. Ademais, todos os investigados começaram a lecionar por meio da contratação temporária, pois não encontraram uma melhor forma de ingresso na carreira.

Sobre as fases de carreira dos professores, identificou-se que 4 deles (P1, P2, P4 e P5) eram iniciantes, com menos de 3 anos de atuação, já os outros 2 (P3 e P6), estavam a mais tempo lecionando, respectivamente, 6 anos e 9 anos, sendo rostos carimbados nas contratações temporárias do Estado do Paraná.

Ademais, por meio de uma perspectiva *bourdieusiana*, entende-se que a posição social ocupada pelos investigados orientou para as ambições mais prováveis de serem conquistadas. Neste sentido, a profissão docente se apresentou como a oportunidade de possuir uma melhor condição financeira de forma mais rápida e de fácil acesso.

Após o cumprimento do segundo objetivo específico, explanado até aqui, deu-se sequência ao último, sendo ele “relatar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores temporários no ano letivo de 2022 em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, e o processo de socialização na comunidade escolar no curto tempo de permanência no colégio em questão.”

Para atingir este objetivo foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada com 27 questões envolvendo a centralidade do objetivo geral, ou seja, a prática pedagógica, como também o processo de socialização dos professores no colégio no campo, pois entende-se que a prática se realiza respaldada nesse processo. Além disso, como a entrevista foi realizada no último mês de contrato dos temporários (dezembro de 2022), buscou-se, também, por meio de uma terceira seção de perguntas, identificar o sentimento dos professores com o fim do contrato.

Enfatiza-se que os dados foram submetidos à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Após a execução de todas as etapas do tratamento, elegeram-se as seguintes categorias: 1) Um exército de reserva: ser professor temporário no Estado do Paraná; 2) A socialização profissional no colégio do campo: jogos de poder; 3) A prática pedagógica: manifestação da precarização de trabalho; 4) Até breve, professor (a)?.

Por meio da primeira categoria, “Um exército de reserva: ser professor temporário no Estado do Paraná”, trabalhou-se com a adoção da contratação temporária no Estado do Paraná,

desvelando que essa política, de longa data, vem recebendo grandes investidas, tanto é que o último concurso público aconteceu em 2013, há quase 10 anos.

Além disso, discorreu-se sobre o Processo Seletivo Simplificado (PSS) do qual os professores foram contratados. Identificou-se uma grande burocracia envolvendo o trâmite de contratação, a qual foi expressa pelos professores como desnecessária, pois não se está tratando de uma admissão por concurso público, mas de um contrato de um ano, sem nenhuma garantia. Os entrevistados também transpareceram em suas colocações o estresse causado pela documentação exigida no ato da contratação, tendo em vista que na falta de um simples documento, acabam perdendo a vaga na Rede, ficando, assim, desempregados.

Chamou atenção a abertura dada por parte do Estado aos profissionais que não cursaram licenciatura, porém desejam se arriscar no magistério. O PSS deixa claro que os profissionais baracheis podem concorrer às vagas de professor. Assim, passa-se a desvalorizar ainda mais os cursos de licenciaturas, os quais já são alvo de uma baixa procura, bem como o trabalho dos professores, pois se agentes não licenciados estão praticando a docência, por que investir em professores devidamente formados?

Ademais, pode-se dizer que há, no campo educacional do Estado do Paraná, um verdadeiro exército de reversa, do qual Marx (2013) tratou. Este, é formado por professores temporários, os quais passam a se adaptar ao não emprego, o qual coordenada suas vidas.

Sobre a segunda categoria desenvolvida, “A socialização profissional no colégio do campo: jogos de poder”, destaca-se que que um fator determinante na socialização profissional dos professores temporários no espaço social da investigação, esteve relacionado com a fase de carreira que se encontravam. Conforme o já exposto, 4 professores estavam na fase inicial de suas carreiras no magistério, possuindo menos de 3 anos de atuação. A fase inicial de socialização profissional tem sido abordada na literatura como a mais desafiadora aos professores (GARCIA, 1999).

Entretanto, tanto os professores temporários iniciantes como os demais, destacaram a acolhida positiva por parte do diretor do colégio do campo e o estabelecimento de uma parceria profissional com ele. Infelizmente, a mesma situação não pôde ser identificando dentro do grupo de professores, tendo em vista a falta de união, apontada pelos próprios. Esta constatação está diretamente atrelada com a impossibilidade de articular um trabalho contínuo com os colegas, considerando que são temporários. E, na ausência da camaradagem o que se prolifera é a rivalidade entre os docentes. À vista disso, muitos professores mal sabem, muitas vezes, os nomes de seus colegas de profissão (TARDIF e LESSARD, 2014).

Enfatiza-se que apesar de poder haver uma relação hierárquica entre os professores efetivos e os temporários, o que já foi constatado por Carvalho em sua tese (2022) e explicado neste estudo por meio das contribuições de Bourdieu (2003). No colégio do campo, em decorrência da predominância de professores temporários no quadro docente, a hierarquização foi menos expressiva. O que não confere com o relacionamento dos temporários com a equipe do secretariado, pois estes, a fim de manterem as regras do jogo e seus princípios de funcionamento, foram impositivos aos temporários.

Com relação ao relacionamento com os alunos, os professores não mostraram ter problemas, pois as turmas eram pequenas, o que facilitava a organização do trabalho e o conhecimento sobre cada discente. Já no relacionamento com os pais, pode-se que dizer que estes não conhecem o colégio e muito os professores de seus filhos, o que pode estar atrelado à rotatividade docente como também com a falta de atenção e de interesse no processo de aprendizagem discente.

Dando sequência às constatações mais significativas do estudo, parte-se para a terceira categoria, “A prática pedagógica: manifestação da precarização de trabalho”. Nesta, trabalhou-se mais a fundo a conceituação de precarização a partir de Marin (2010), pois foi possível constatar a interferência significativa desse processo no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes entrevistados.

A respectiva autora explana que a precarização pode ser agrupada em dois blocos de referência, a saber, significados caracterizantes (contratações temporárias, desvalorização, fragilização, competitividade, perda de autonomia e envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos) e as consequências de sua existência (desgaste, adoecimento, isolamento, desistência, desorganização entre os próprios trabalhadores e a perda de controle sobre o trabalho).

Recebeu destaque entre as contribuições dos docentes o envolvimento em trabalhos burocráticos, como a utilização do LRCO – Livro Registro de Classe On-line, o qual, além de contemplar o lançamento de frequência e de notas de forma digital, abarcava as aulas com os materiais já prontos para os professores desenvolverem. Retirando desses agentes o poder de escolha e domínio sobre o próprio trabalho, assim, assumem tanto a identidade de profissionais temporários, como também a de executores do ensino, nada mais que isso.

Fica explícito que o cenário elucidado não compete somente aos professores temporários, uma vez que atinge toda a categoria professoral atuante no colégio. No entanto, há um acoplado de negligências que evidenciam o processo de precarização do magistério, deste

a condição de trabalho ofertado aos professores até às condições materiais para a realização da prática pedagógica.

Destaca-se que também foi possível constatar a manifestação da precarização exclusivamente aos temporários, esta esteve atrelada a perda de controle sobre o próprio trabalho, ou seja, o curto espaço de tempo do contrato para o desenvolvimento da prática pedagógica. Os professores corriam contra o relógio buscando finalizar o que planejaram com os alunos, além disso, não podiam planejar um trabalho estendido, pois o contrato temporário carrega consigo a fragilidade de pertencimento às instituições. Diante do cenário de ruptura com o trabalho que estavam engajados, os investigados expressaram o sentimento de frustração, havendo, nesse caso, uma grande possibilidade do adoecimento profissional futuro (NORONHA *et al.* 2008).

Acrescenta-se que em todo esse processo de inconstância, os alunos não respondem de forma pacífica, pois não são meros objetos inanimados, podendo aceitar todas as investidas sem contestá-las ou serem afetadas por elas (TARDIF e LESSARD, 2014; GIMENO SACRISTÁN, 1999). Entende-se que a mudança frequente no quadro de professores, principalmente no colégio do campo, pois é constituído com um considerável número de docentes temporários, gera o empobrecimento de vínculo entre docente e aluno, o que pode recair diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem (SEKI *et al.* 2017).

A literatura explanada nesta dissertação apontou que essa condição contemporânea da docência pode resultar no esvaziamento das práticas pedagógicas (ALMEIDA *et al.* 2019). Isso porque os professores estão cada vez mais destituídos da posição de estabelecer seus objetivos para o campo educacional. Somado a isso, está a transferência de suas atenções para outras áreas, como a busca por um trabalho estável, formas alternativas de complementar a renda quando o salário ofertado não está sendo suficiente para o provimento da família, como é o caso do investigado P2 que trabalhava como porteiro e de P3 que atuava como massoterapeuta e produzia salgados e bolos para venda.

Entretanto, ressalta-se o empenho dos docentes temporários para o aprimoramento da prática pedagógica por meio de cursos de especialização, o que pode estar diretamente associado, também, a uma forma mais rápida de conseguir voltar a lecionar na Rede de Ensino do Paraná, pois a certificação conta pontos decisivos na classificação final do PSS. Para Bourdieu (1998), os trabalhadores excluídos involuntariamente do mercado de trabalho, desejam reingressar nele, utilizando, então, do tempo livre para adquirir empregabilidade.

Reitera-se que o Estado não se responsabilizou por ofertar nenhuma formação continuada aos professores temporários, estes buscaram os próprios meios para desenvolverem

uma prática capaz de atender à especificidade do alunado do campo. Conforme as contribuições de Mota (*et al.* 2017), a educação do campo pode vir a ser um receptáculo de esvaziamento cultural quando os professores não recebem uma formação adequada.

Ademais, por meio da última categoria, “Até breve professor(a)?”, a qual faz uma referência ao título desta dissertação, explicando o seu significado ou seja, de uma incógnita que demonstra o desmonte sobre a categoria docente paranaense, foi possível constatar a preocupação dos professores com o final do contrato e com o novo PSS que havia sido lançado para preenchimento de vagas docente em 2023, o qual contou com a inserção da prova prática.

Por essa realidade anunciada, quando foram questionados sobre as expectativas frente a profissão, os professores investigados demonstraram o descontentamento e frustração, pois esperavam estar firmando caminhos estáveis sobre a docência, sem precisar a cada final de ano se sentirem receosos com o desemprego e passarem as datas festivas, como o Natal e Ano Novo, ansiosos pelos desdobramentos do PSS.

Contudo, esperançavam em, pelo menos, reingressar no colégio do campo, tendo em vista que já haviam apreendido as regras do jogo, possuindo, dessa forma, uma maior familiaridade com os meandros envolvendo a instituição. No entanto, nada têm a definir, pois estão à mercê das decisões tomadas pelo Estado do Paraná que expressa o seu desfavor aos professores.

Pelos pormenores transcorridos nesta conclusão, fica eloquente que o objetivo geral proposto foi cumprido, pois a análise dos dados revela a interferência dos contratos temporários nas práticas pedagógicas, as quais estavam postas a um trabalho intermitente, dificultando, principalmente, um processo de socialização significativo dos investigados com os colegas, não podendo, assim, haver momentos de troca e de reavaliação da prática empreendida. Além do mais, recapitulando os achados mais relevantes, a precarização está ditando, não somente a condição de oferta de trabalho, mas também, a condição para a realização da prática, enunciando um professorado destituído de direitos trabalhistas, bem como do poder de decisão envolvendo a própria atividade de ensino.

Ressalta-se, sobretudo, o descomprometimento do Estado do Paraná com a categoria docente, pois ela está, há longos anos, desassistida, tanto no que se refere à condição de “descarreira” ofertada, como a condição para a realização do trabalho, considerando que os professores ficam aquém dos próprios meios para desenvolverem uma prática pedagógica de qualidade em sala de aula. Estando na condição de temporários, travam uma verdadeira luta contra o tempo, a fim de proporcionarem a aprendizagem discente, sabendo que ao final da batalha não receberão aplausos, mas o desemprego.

Em linhas conclusivas, enquanto pesquisadora e pedagoga temporária, preocupa-me a condição da educação pública paranaense. Especialmente, transcorro pela realidade enfrentada no colégio do campo, lócus desta pesquisa, o qual encerrou o ano letivo de 2022 com 14 professores a menos em um quadro de 18. O respectivo colégio, como tantos outros, passa a ser uma estada temporária para muitos professores, nômades que almejam se firmar na profissão, porém não contam com subsídios para isso.

Viver na pele a instabilidade da carreira, trouxe-me anseios, revoltas e não foram poucas as lágrimas, porém, também, certezas firmadas sobre a necessidade de evidenciar esse cenário de descaso com o professor no Paraná. Portanto, esta dissertação é o início da luta.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. ROLDÃO, M.C. Um passo importante para o desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v. 6. n. 11. ago-dez. 2014. p. 109- 126.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S.P; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019
- ALVES, S. A. E. *Trabalho docente e proletarização*. HISTEDBR On-line, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009
- AMORIM, M. A; SALEJ, A. P; BARREIROS, B. B. C. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230053, 2018.
- ANDRÉ, M. D. A. de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *EccoS*, São Paulo, 2005
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- _____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16ª edição – São Paulo: Cortez, 2015
- _____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004
- ARÁUJO, V. C; JANN, M. Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 3, p. 37-54, Set./Dez, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, J. D. B; CARDOZO, M. J. A precarização do trabalho docente no Maranhão: considerações sobre o contrato temporário. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014.
- BECKER, C; CESAR, C; GALLES, D; WEBER, M. H. Manifestações e votos sobre impeachment de Dilma Rousseff, na primeira página de jornais brasileiros. In: *CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN*, 40., 2016, Ciudad de México. Memorias del XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación | Comunicación Política y Medios. Ciudad de México: Alaic, 2016. p. 73 - 87.
- BEZERRA, C; SILVA, S. R. P. Da; Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. – *Regulação educacional e trabalho docente*– UERJ, Rio de Janeiro, 2006.

BITTAR, M; FERREIRA Jr, A. Proletarização de professores. 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. CDROM

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____.; WACQUANT, L. (1992), *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, University of Chicago Press.

_____. *A precariedade está hoje por toda parte*. In: BOURDIEU, P. _____. *Contrafogos*, Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1998, p.119-127.

_____. Com um magistrado. *A Miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 295-308.

_____. Algumas propriedades dos campos. In BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

_____. Condição de classe e posição de classe. In: MICELI, S. (org). *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a, p. 3-25.

_____. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: MICELI, S. (org). *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015b, p. 203-229.

_____. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c, p.164-204.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015d, p. 81-88.

_____.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 205-241.

_____.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 244-255.

BUENO, K. M. P. Dom. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

BRASIL. (1961). *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras alterações*. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

_____. (1971). *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras alterações. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.ht

_____. (1988). *Emenda constitucional n. 106, de 7 de maio de 2020*. Institui regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações para enfrentamento de calamidade pública nacional decorrente de pandemia. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. (1996a). *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm

_____. (1996b). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. (2006). *Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

_____. (2014). *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.ht

_____. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394 , de 20 de dezembro de 199 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: Acesso em: 20 de maio de 2022.

CALDEIRA, A.M.S; ZAIDAN, S. Prática pedagógica, 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.

CAMARGO, R. B. de, & JACOMINI, M. A. (2011). Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. *Educação em Foco*, 14(17), 129-167. doi: 10.24934/eef.v14i17.106

CARNEIRO, E. C. CAMARGO, M, R. *A pedagogia diferenciada nos anos iniciais do ensino fundamental: análise da opinião de coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Carambeí-PR*. 2019,65 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019

CARVALHO, A. A precarização estrutural do trabalho na civilização do capital em crise: O precariado como enigma contemporâneo. *R. Pol. Públ.*, São Luís, Número Especial, p. 225-239, jul., 2014

CARVALHO, A. F. N. *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*. 2022, 243 f. Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CASTEL, R. As Transformações da Questão Social. In: BÓGUS, Lucia, et al. (Orgs.). *A questão social no contexto da globalização*. São Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP, 2000. Pg. 235-264.

CASTILHOS, G. P. S. *PIBID como instância socializadora: um estudo sobre a reestruturação de *habitus* das professoras supervisoras do curso de Pedagogia*. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CASTRO, M. De. Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. In: *28ª Reunião Anual da Anped, 2005*, Caxambu - M.G. 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005. v. CDrom

CERVO, A.; BERVIAN, P. *Metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHANCHERINI, A. *A socialização do professor iniciante: um difícil começo*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2009.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho com alunos. (A escola e o mundo do trabalho XVII colóquio Afirse secção portuguesa) –Disponível em <http://abibliadoprofessor.blogspot.com/2012/02/escola-e-o-trabalho-dos-alunos-bernard.html>

CLEMENTINO, A. M; VIEIRA, L. F. Carreira e avaliação docente na Educação Básica no Brasil: emergência de novo profissionalismo. *Journal of Educacion*, v. 8, ed. 1, 2020, p. 55-78

DIAS, A. Entre a posição de Apóstolo e a condição de Trabalhador: a profissionalização do magistério de ensino secundário (1931-1946). In: *32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009*, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. *Anais*, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O ovo e a galinha: a crise da profissão docente e aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *R. Bras, Est. Pedag.* Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9-30. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>

FERREIRA, D. C. K; ABREU, C. B. M; de. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v.23, n. 2, p. 129-139, mai-ago, 2014.

FERREIRA Jr, A; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. In: *Revista Educação & Sociedade*, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, Campinas, SP, setembro/dezembro, 2006.

Fim da escola pública: Ratinho Jr. escancara projeto privatista com edital de terceirização. *APP Sindicato*, 24 out. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/fim-da-escola-publica-ratinho-jr-escancara-projeto-privatista-com-edital-de-terceirizacao/>. Acesso em: 10 dez. 2022

FINAMOR NETO, J. G. *A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre – Porto Alegre*, 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-172, março/ 2002.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: *Contrapontos*- volume 3 – n 3 – p. 393-405 – Itajaí, set/dez 2003.

GATTI, B. A. Democratização do ensino: uma reflexão sobre a realidade atual. *Em aberto*, Brasília, ano 8, n. 44, out./ dez 1989.

_____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 65-81, julho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIMENES, C. I. A teoria e a prática na formação inicial de professores: algumas definições. *Germinal Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, abr. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Notório saber: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio. In: IX ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO – REDE LATINO – AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE, 2017, São Paulo. *Anais*. Unicamp – São Paulo, 2017.

GRIMLEY, N; CORNISH, J. STYLIANOU, N; Número real de mortes por covid no mundo pode ter chegado a 15 milhões, diz OMS. *BBC News*, 5 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61332581>

GRUN, R. Capital econômico. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GRUND, Z. C; PARENTE, C. M. D. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na Rede Estadual de São Paulo. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30-39 jan/mar 2018.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HEY, A. P. Dominação. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HEY, CATANI, A. M.; MEDEIROS, C. C. C. de. A Sociologia da educação de Bourdieu na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 30, n. 2, 2018.

HUBERMAN, M. “O Ciclo de vida profissional dos professores” em Nóvoa, Antonio. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Cortez. São Paulo, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Notícia sobre o perfil do professor brasileiro - 2021*. Retirado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>.

JONSSON, P. V. M. *Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR*. 2017, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

KNOBLAUCH, A. 2008. *Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.

LAPO, F. R; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, março/2003.

LAHIRE, B. CAMPO. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LINHART, D. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, R. (Org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

LIRA, A. A. D. L.; SILVA; E. L. S. Qualidade da educação pública: perspectivas do professorado do ensino médio do quadro permanente e temporário na Paraíba. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v.1, n.1 p.68-81, jan/jun,2014.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A.T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente. 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. CDROM

MARCELO, C. Professor principiante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte. v. 2. n. 3. Ago-dez. 2010. p. 11-49.

MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril, 1974.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINEZ, W. TOZETTO, S. S. Pierre Bourdieu e o desvelamento da articulação do mundo social. *Estud. Social*. Araraquara, v. 21, n. 41, p. 449 -463, jul-dez, 2016.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MEDEIROS, C. C. C. Pierre Bourdieu e ação docente: interlocuções de uma teoria sociológica para pesquisas sobre práticas pedagógicas. In: *VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2007, p. 1476-1487.

MIRANDA, K. A natureza do trabalho docente na acumulação flexível. In: Colóquio Marx e Engels, 5, 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: FCH, 2005.

MONTAGNER, M. A; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. *Tempus - Actas de Saúde Coletiva - Antropologia e Sociologia da Saúde: novas tendências*, v. 5 n. 2 (2011) Publicado em junho 29, 2011. <https://doi.org/10.18569/tempus.v5i2>

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Pro-prosições*, Campinas, n.5, agosto de 1991.

MOTA, C. M. A. SILVA, F. O. RIOS, J. A. V. P. Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 848-863, set./dez. 2017.

NAUROSKI, E. A. *Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná*. 2014, 293 f. Doutorado (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. Arbitrário. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M. Ação. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NORONHA, M. M. B; A. A. A; Oliveira. D. A. *Trab. educ. saúde*, vol.6, no.1, Rio de Janeiro, Mar./Jun, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educ.soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99. p. 355-375, maio/ago, 2007

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial1, p. 17-35, 2010.

_____. Regressão conservadora e ameaças às políticas públicas em educação na América Latina. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 3, p. 181-204, set./dez., 2020.

OLIVEIRA, R. A. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. *Kínesis*, Vol. II, n° 03, Abril, 2010, p. 72 – 88.

PARANÁ. (1973). Lei Estadual nº 6508/73. Autoriza o Poder Executivo criar a categoria de Pessoal Suplementar, para o desempenho de trabalhos e tarefas complementares aos dos cargos ocupados por funcionários públicos efetivos. Diário Oficial do Estado do Paraná. 1973.

_____. (1974). *Decreto Estadual nº 5012/74*. Concede autorização à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura para a admissão de professores em estabelecimentos de 1º e 2º Grau – então chamados de “professores suplementaristas” – conforme as suas necessidades. Diário Oficial do Estado do Paraná. 5 de fevereiro de 1974.

_____. (1979). *Lei Estadual n° 7208/79*. Diário Oficial do Estado do Paraná. 15 de outubro de 1979.

_____. (1997). *Lei Estadual n° 11.970/97*. Institui o Serviço Social Autônomo Paranaeducação. Diário Oficial do Estado do Paraná. 1997.

_____. (2005). *Lei Complementar n° 108/2005*. Dispõe sobre a contratação de servidores, por tempo determinado em regime especial. 2005.

_____. (2020). Secretaria de Estado da Educação – SEED 1 *Edital n.º 47/2020* – GS/SEED; _____ 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/edital_472020_gsseed_pss_prof_retifica_editais_50515255565760636466727778842020_03132021_102022.pdf. Acesso em: out. 2022.

_____. (2022). Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Edital n.º 30/2022* – GS/SEED; _____ 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-12/edital_302022_gsseed_protocolo189360240_retificado_editais33_34_36_41_42_43_44_45_46_75_81.pdf. Acesso em: nov. 2022.

_____. (2022). Paraná Educação – *Edital de Credenciamento n.º 03/2022* –2022, Paraná Educação. Disponível em: <https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/licitacoes/credenciamento>. Acesso em: nov. 2022.

PASSIANI, E. A recepção da noção de campo literário de Bourdieu na sociologia brasileira: Momentos e leituras. *XV Congresso Brasileiro de Sociologia*, 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba, 2011.

PEREIRA Jr. E. A; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 312-332 abr./jun. 2016.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução de: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. (trad. Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINHEIRO, D. C; PEREIRA, R. D; SABINO, G. F. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE* - v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.

PETTERS, G. *Habitus*, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. *RBCS* Vol. 28 n° 83 outubro/2013.

RESENDE, D. C. *Elementos decisivos na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SALLUM, Jr. B. S.; BERTONCELO. E. R. Classe Social. In: CATANI, A. M. (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTOS, J. B. S; Dos. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária* - Guarulhos, 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, M. H. C. STHEPHON, M. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SEKI, A. K; SOUZA, A. G; GOMES, F. A; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, A. H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica* ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015).

SOUZA, M. N. De; *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* – Curitiba, 2016. 323 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2016.

SCHERER, D. S; SILVA, L. C; ANDRÉ, T. C. A implantação do Registro de Classe Online (RCO) em um Colégio Estadual no Município de Foz do Iguaçu: limites e possibilidades. In: I Congresso *Humanidades nas Fronteiras – Imaginários e Culturas Latino-Americanas*, 2017, Foz do Iguaçu. *Anais*, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. p. 101-115.

SCHOLZ, R. H. *Habitus* de classe expressado pelo capital simbólico: uma revisão da obra de Pierre Bourdieu *A Distinção*. *Ciências Sociais Unisinos*. v. 45, n. 1. jan/abr 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____ ; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio Janeiro: Vozes, 2014.

UNESCO/ OIT. (2008). A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Papiros, 2. ed. Campinas, São Paulo, 1992.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v.13, n. 38, p. 411-437, Curitiba, jan./abr., 2013.

WACQUANT, L. Lendo o “capital” de Bourdieu. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 16, jul-dez, p. 37-62, 2007.

ZACCARON, R.; D’ELY, R. C. de S. F.; XHAFAJ, D. C. P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. *Revista do GELNE*, [S. 1.], v. 20, n. 1, p. 30–41, 2018. DOI: 10.21680/1517-7874.2018v20n1ID13201. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/13201>. Acesso em: 20 fev. 2022.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Até breve, professor(a): A prática pedagógica de professores temporários da Rede Estadual de Ensino do Paraná

Pesquisadora Responsável: Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Pesquisadora: Mayara Rabe Camargo

Local da Pesquisa:

Endereço:

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada Até breve, professor(a): A prática pedagógica de professores temporários na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná tem como objetivo: **Investigar a influência dos contratos temporários no desenvolvimento das práticas pedagógicas de professores que atuam em um colégio do campo da Rede Estadual de Ensino do Paraná, localizado no município de Carambeí – PR, considerando a instabilidade na carreira.**

Participando do estudo você está sendo convidado/a, inicialmente, ao preenchimento de questionário com perguntas abertas e fechadas que visa traçar o perfil dos professores temporários, bem como a relação destes com a contratação temporária e a condição de trabalho a qual estão expostos, possuindo sete dias úteis para a devolução do material.

Posteriormente, ao final do ano letivo, no mês de dezembro, se for de seu interesse continuar participando da pesquisa, será realizada uma entrevista gravada por áudio que busca relatar a experiência dos professores temporários na instituição de ensino, frisando a socialização no ambiente escolar e a prática pedagógica desenvolvida no curto espaço de tempo do contrato. O tempo da entrevista está estipulado em no máximo uma hora e acontecerá nas dependências da

instituição escolar, evitando, desse modo, qualquer gasto e deslocamento do participante. Salienta-se que nenhuma das informações concedidas pelos participantes será repassada externamente. Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade da pesquisadora responsável, conforme resol.466/2012 CNS.

Riscos e indenização: Os possíveis riscos desta pesquisa podem ser atribuídos inclusivamente aos instrumentos de produção dos dados, ou seja, ao questionário e a entrevista semiestruturada presencial, os quais extrairão informações de cunho pessoal do participante, por meio de perguntas feitas pela pesquisadora. Logo, é possível que durante o processo de realização do questionário ou da entrevista algum dos participantes se apresente mais vulnerável às perguntas lançadas e exteriorize sentimentos de tristeza, constrangimento ou excitação.

Para evitar esses possíveis riscos, a pesquisadora pretende prestar tratamento individual a cada professor partícipe e, deixando-os livres para se abster de perguntas que não queiram responder tanto no questionário como na entrevista. No entanto, caso algum participante sinta-se violado ou/e constrangido no momento de responder o questionário ou durante o momento da entrevista e manifeste seu descontentamento ou a própria pesquisadora identifique a violação e o constrangimento por meio do comportamento do participante, esta, ciente de sua responsabilidade, deverá arcar com o pagamento de indenização à vítima. A indenização será o custeamento de tratamento psicológico durante o tempo que for necessário ao participante, a fim de que este possa recuperar sua integralidade psíquica. Frisa-se que a pesquisadora mesmo custeando todo o tratamento, não se ausentará da situação e prestará apoio ao participante pelo tempo que for crucial.

Sigilo e privacidade: A identidade de cada participante será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada para pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome de participante será citado.

Ressarcimento: Não está previsto qualquer gasto ao participante da pesquisa, uma vez que o questionário, impresso pela pesquisadora, e a entrevista oral acontecerão no período em que o participante estiver no estabelecimento de ensino, dentro de sua rotina.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com: Mayara Rabe Camargo, por meio do telefone (42) 998625390; e-mail: mayarauepg@gmail.com e/ou endereço profissional: Universidade Federal do Paraná – Departamento de Pós-Graduação em Educação. Rockefeller, nº 57, Rebouças, Curitiba-PR

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

**ATÉ BREVE, PROFESSOR(A): A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____
3. Cidade de residência: _____
4. E-mail para contato: _____
5. Telefone para contato: () _____

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A FAMÍLIA

6. Estado civil:

- () Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a) () Outro

7. Filhos:

- () Não () Um () Dois () Três ou mais

8. Atualmente reside com:

- () Os pais
() Mãe
() Pai
() Companheiro(a)
() Companheiro(a) e filhos
() Filhos

- () Amigo(s)
() Sozinho(a)
() Outro: _____

SOBRE SUA ESCOLARIDADE

9. Você cursou os anos iniciais do ensino fundamental em:

- () Escola pública
() Escola privada com bolsa integral
() Escola privada com bolsa parcial
() Escola privada sem bolsa
____ anos na escola pública
____ anos na escola privada

10. Você cursou os anos finais do ensino fundamental em:

- () Escola pública
() Escola privada com bolsa integral
() Escola privada com bolsa parcial
() Escola privada sem bolsa
____ anos na escola pública
____ anos na escola privada

11. Você cursou o ensino médio em:

- () Escola pública
() Escola privada com bolsa integral
() Escola privada com bolsa parcial
() Escola privada sem bolsa

____ anos na escola pública

____ anos na escola privada

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

12. Qual a sua área de formação?

Licenciatura em: _____

Ano de início e de conclusão: _____

Sobre a instituição formadora:

() Pública. Qual? _____

() Privada. Qual? _____

Bacharelado em: _____

Ano de início e de conclusão: _____

Sobre a instituição formadora:

() Pública. Qual? _____

() Privada. Qual? _____

13. Possui especialização?

() Não

() Sim. Em qual área? _____

Ano de início e de conclusão _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

14. Antes de assumir a docência, quais outras atividades profissionais já exerceu?

15. O início da carreira como professor(a) se deu no ano de: _____

16. Atua como professor(a) há quantos tempo: _____ anos e _____ meses.

17. Iniciou a carreira docente por meio de:

() Concurso público em Rede Municipal.

() Concurso público em Rede Estadual.

() Teste Seletivo em Rede Municipal.

() Teste Seletivo em Rede Estadual.

18. É professor(a) efetivo(a) em alguma Rede Pública de Ensino? Se sim, qual? Desde quando?

19. Atualmente trabalha em escola privada?

() Não

() Sim

Desde que ano: _____

20. Pretende prestar concursos públicos futuros para o cargo de professor(a)?

() Sim

() Não

21. Quantos concursos públicos para cargo de professor já prestou?

() Nenhum

() Um

() Dois

() Três ou mais

22. Em quantos concursos públicos para cargo de professor já foi convocado(a)?

() Nenhum

() Um

() Dois

() Três ou mais

**SOBRE A CONTRATAÇÃO PELO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO DO
PARANÁ – SEED**

23. O que te levou a assumir a contratação temporária para professor?

24. Sobre o processo burocrático da contratação, apresentou alguma dificuldade de entendimento ou o mesmo se deu de forma tranquila? Comente sobre.

25. Em quantos colégios estaduais trabalha como professor temporário?

- () Um
- () Dois
- () Três
- () Quatro ou mais.

26. Qual a sua carga horária total de trabalho como professor temporário, considerando todos os colégios que trabalha?

27. Em quais turnos trabalha?

- () Matutino
- () Vespertino
- () Noturno

28. Quantos contratos temporários na Rede Estadual de Ensino do Paraná já assumiu?

Ano do contrato: _____

Duração do contrato: _____

Ano do contrato: _____

Duração do contrato: _____

Ano do contrato: _____

Duração do contrato: _____

29. Já passou por alguma situação de discriminação dentro dos colégios estaduais por ser professor temporário? Se sim, comente sobre:

30. Além do trabalho como professor, realiza outra atividade profissional em outro ramo? Se sim, qual?

31. Está satisfeito (a) financeiramente com a condição de profissional temporário?

() Sim

() Não

Comente sobre a sua escolha:

32. A instabilidade na carreira do professor temporário te desmotiva e/ou gera insegurança em permanecer na profissão?

SOBRE O TRABALHO COMO PROFESSOR TEMPORÁRIO NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO EM QUESTÃO

33. Foi contratado por meio de qual edital?

34. Teve o contrato prorrogado?

() Sim

() Não

35. Período de atuação como professor temporário no Colégio Estadual do Campo em questão: _____ anos e/ou _____ meses.

36. Da sua residência ao colégio, gasta quanto tempo de locomoção?

37. Utiliza qual meio de transporte?

38. Qual sua carga horária no colégio em questão:

() 20 horas

() Outra. Qual? _____

39. Por qual motivo escolheu trabalhar no Colégio em questão?

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA

ATÉ BREVE, PROFESSOR(A): A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ**Roteiro da entrevista**

SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO COLÉGIO DO CAMPO

1. Como foi sua adaptação à rotina do colégio? Teve alguma dificuldade?
2. Como foi o seu relacionamento com os funcionários da secretaria?
3. Como foi o seu relacionamento com a equipe pedagógica?
4. Como foi o seu relacionamento com o diretor?
5. Como foi o seu relacionamento com os colegas professores?
6. Como foi seu relacionamento com os demais funcionários da instituição?
7. Como foi seu relacionamento com os alunos?
8. Como foi seu relacionamento com os pais? Teve oportunidade de conhecê-los e expor seu trabalho?
9. Na tomada de decisões desta escola, você participou dando sugestões? Se sim, sentiu-se ouvido(a) pelos colegas?

SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

10. Teve dificuldades de se adaptar com o processo burocrático do trabalho docente?
11. Identificou diferenças entre o trabalho no colégio do campo com o trabalho em colégios urbanos?
12. O pouco tempo com os alunos foi suficiente para conhecê-los (no que se refere às dificuldades de aprendizagem, interesses, comportamentos, formas de aprender etc.)?
13. Quando estava com dificuldades para a realização de sua prática em sala de aula, sentiu-se confortável para expor aos seus colegas docentes essas dificuldades na busca de receber apoio e direcionamento?
14. Quais foram os maiores dificultadores para a realização de sua prática em sala de aula? E o que mais te ajudou a desenvolvê-la?

15. Diante das possíveis dificuldades encontradas em sua prática, a que, ou a quem você recorreu?
16. Foi possível desenvolver um trabalho conjunto com seus colegas professores?
17. As condições materiais do colégio para o desenvolvimento de sua prática pedagógica foram satisfatórias?
18. O que mais contribui para balizar sua prática pedagógica?
19. Diante de todo trabalho, conseguiu dedicar tempo para aprimorar sua prática pedagógica, por meio de pós-graduação, cursos, leituras e afins?
20. Na condição de (a) professor(a) em contrato temporário, considerando o curto espaço de tempo para o desenvolvimento do seu trabalho na instituição, sentiu que a sua prática pedagógica foi afetada?
21. Acredita que a rotatividade de professores, devido os contratos por tempo determinado, acaba prejudicando a aprendizagem dos alunos?
22. O pouco tempo do contrato foi suficiente para desenvolver o trabalho que planejou?
23. Está satisfeito(a) com o desenvolvimento da sua prática pedagógica nesta instituição?

SOBRE O FIM DO CONTRATO

24. Quais são seus planos profissionais para o próximo ano?
25. Quais eram as suas expectativas sobre a condição de carreira docente? Elas estão correspondendo ao esperado?
26. Qual a sensação sentida diante do fim deste contrato?
27. Se for possível, pretende reingressar nesta instituição no próximo ano?