

Contrato temporário e carreira docente: um estudo com professores iniciantes¹

Temporary contract and teaching career: a study with beginning teachers

Aurineide Maria de Almeida Castro

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O artigo analisa aspectos distintivos da profissionalidade de professores iniciantes em regime de trabalho temporário, com ênfase nas implicações do contrato temporário para a carreira profissional. Tem por base teórica conceitos e discussões sobre profissionalidade docente, inserção profissional, e trabalho docente. Metodologicamente, opera com aplicação de questionário exploratório e realização de entrevistas com 13 professores. Os resultados indicam que o contrato temporário, ao provocar instabilidade e diferença de direitos em relação a um profissional efetivo, representa um risco à profissionalidade docente, com implicações que incidem na precarização do trabalho docente e na intensificação das tensões próprias do início da carreira, com comprometimentos à trajetória docente.

Palavras-chave: Professor iniciante; Trabalho docente; Contrato temporário.

Abstract

The article analyzes distinctive aspects of the professionalism of beginning teachers in a temporary work regime, with emphasis on the implications of the temporary contract for the professional career. It is theoretically based on concepts and discussions about teaching professionalism, professional insertion, and teaching work. Methodologically, it operates with the application of an exploratory questionnaire and interviews with 13 teachers. The results indicate that the temporary contract, by causing instability and difference of rights in relation to a permanent professional, represents a risk to the teaching profession, with implications that affect the precariousness of the teaching work and the intensification of the typical tensions faced on the beginning of the career, compromising on the teaching trajectory.

Keu words: Beginning teacher; Teaching work; Temporary contract.

1- O problema investigado

Neste artigo discutimos a relação entre política, formação e trabalho docente pela ótica do professor iniciante em regime de contrato temporário. O foco se ajusta, pois, na implicação do contrato temporário na carreira e na profissionalidade de docentes que se encontram em inserção profissional.

À guisa de delimitação, professor iniciante é aquele que se encontra em inserção profissional, isto é, que se encontra na fase inicial da carreira docente, assumindo responsabilidade efetiva com o processo de ensino-aprendizagem de uma ou mais turmas de estudantes de um determinado sistema escolar. Ele não se encontra mais na condição de estudante ou estagiário, e sim na de profissional.

A inserção profissional refere-se a um período que abrange os primeiros anos de docência em um ambiente de trabalho com culturas institucional e organizacional específicas, com códigos próprios, que o novo professor precisará conhecer, acessar e mobilizar para exercer sua função. É, pois, um tempo permeado de tensões e de demandas, com vistas a fazer com que o professor se afirme em um contexto desconhecido. Nesse momento, “[...] o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Segundo Huberman (1995 p. 39) existem, ao menos, dois aspectos que distinguem a fase inicial da profissão docente: “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”, que se expõe como “choque do real”. Período demarcado pela “sobrevivência”, que seria uma quebra na expectativa do docente com relação à realidade, uma espécie de distanciamento entre o real e o ideal do contexto da sala de aula. E a “descoberta”, que tem um caráter mais positivo, pois remete à alegria inicial de ter sua sala de aula, ou mesmo de fazer parte de um grupo de trabalho pedagógico. Essas experiências de alegria e satisfação podem muitas vezes motivar os professores a enfrentarem o “choque do real”.

Em vista disso, Cruz e Lahtermaher (2022, p. 87) defendem que o período de inserção é um momento especial da trajetória docente, que requer atenção e cuidado por parte das instituições formadoras e escolas, bem como de políticas e planos de formação docente. Fernandes e Cruz (2021, p. 37) também entendem que a atenção sobre o professor iniciante

deve ser ampliada, de modo a fazer com que o apoio se torne um acompanhamento sistemático e intencional, com vistas a minimizar os impactos do início da docência.

O fato é que o processo de adentrar a carreira, iniciar a docência e inserir-se na profissão é permeado de aprendizagens intensas, configurando um tempo de investimentos emocional, social e cognitivo. Nesse contexto, a aprendizagem da docência é contínua e envolve esforço individual e coletivo. “Este *continuum* permeia a trajetória do professor, em que a formação inicial e, principalmente a inserção na carreira são os alicerces de seu desenvolvimento” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3) e, portanto, de sua profissionalidade.

Pesquisadores(as) como Roldão (2005), Lüdke e Boing (2012) situam a profissionalidade como uma atividade relacionada à função docente que, para ser desempenhada, precisa de alguns aspectos característicos da profissão. Para Roldão (2005), a base da profissionalidade está na complexa teia de interações iniciadas na formação acadêmica e perpetuadas ao longo da carreira, em um processo de aprendizagem contínua.

Nessa lógica, Lüdke e Boing (2012, p. 443) delimitam a profissionalidade em uma perspectiva evolutiva e contínua, defendendo que:

A profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Todas essas acepções se enquadram na perspectiva da profissionalidade como algo em contínua evolução, como expectativas não completamente realizadas.

Nessa linha de compreensão, a profissionalidade constitui um processo complexo, contínuo que, atravessado por fatores individuais, coletivos e institucionais, vão dotando o professor de condições de afirmar-se profissionalmente e intervir política e socialmente no que diz respeito ao seu trabalho.

Não se espera de um professor iniciante que se encontre no auge de sua profissionalidade. Todavia, espera-se que as condições objetivas de trabalho e o apoio político-institucional sejam propícios ao enfrentamento de uma inserção profissional assistida e acompanhada e, desse modo, mais segura e menos instável.

Tendo em perspectiva a profissionalidade, a atenção ao professor iniciante é uma necessidade, uma vez que o trabalho docente é complexo, marcado por interferências humanas e sociais. Para Tardif e Lessard (2008, p. 49), a docência é um trabalho humano que

envolve “agir num determinado contexto em função de um objetivo”; no mesmo sentido, afirmam os autores que ensinar é “agir na classe e na escola em função da aprendizagem da socialização dos alunos”. Assim, a docência se configura como um trabalho interativo, cognitivo e de intensa relação com o outro.

Ademais, o trabalho docente não fica restrito à atividade em sala de aula, alcançando também “[...] a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (Oliveira, 2004, p. 1132), o que, no nosso entender, deposita ainda mais exigências sobre o professor iniciante.

Com base nesse entendimento, defendemos que o professor iniciante carece de condições objetivas de trabalho que levem em conta as necessidades decorrentes da posição que ocupa na carreira para desenvolver as responsabilidades docentes e investir na sua profissionalidade. Do contrário, o choque de realidade e as marcas profundas dessa fase podem levar esses professores ao abandono da profissão e mesmo a sentirem-se desvalorizados (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

Sobre isso, Cruz e Lahtermaher (2022) demonstram que professores iniciantes vivenciam dificuldades e tensões decorrentes da organização do trabalho que, apesar de não serem exclusivas do início da carreira, tendem a afetá-lo mais. É o caso da distribuição da carga horária, em que parece costumeiro o professor ser inserido em contextos escolares diversos para poder completá-la integralmente, receber turmas que os professores mais experientes recusam ou ser lotados em escolas de acesso mais difícil. Além disso, há os problemas relacionados às condições pedagógicas e ao contexto de trabalho, como: “[...] motivação dos estudantes, a inclusão, a violência, a gestão da sala de aula, a organização dos diários de classe, o planejamento do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais do aluno ou mesmo a relação com os pais” (Cruz; Lahtermaher, 2022, p. 79).

Esse quadro se intensifica quando o professor inicia o trabalho docente em situação de contrato temporário, pois se tornam ainda mais complexas as condições do seu trabalho, portanto também sua valorização e, conseqüentemente, sua profissionalidade. Em geral, professores com contrato temporário ficam à mercê de políticas locais e institucionais que não lhes asseguram estabilidade na profissão, nem direitos como plano de carreira, que não são previstos nesse tipo de admissão.

No âmbito deste estudo, adotamos a noção de contrato de trabalho temporário como o tipo de contratação estabelecida entre empregador e empregado cuja duração é pré-estabelecida, com vistas a atender uma necessidade transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços, conforme define a Lei nº 13.429/2017 em seu artigo 2º.

Essa forma de contratação tem sido usada por muitas Prefeituras na gestão de seus sistemas municipais de educação como estratégia para redução de gastos. Oliveira e Viera (2012, p. 178) sinalizam que diante da obrigação de cumprimento da lei do piso salarial nacional de professores, alguns estados e municípios vêm adotando maior flexibilização nas relações de emprego, por meio dos contratos temporários. Instaure-se, assim, um quadro de intensificação da contratação por tempo determinado por parte de Estados e Municípios, impondo condições de trabalho desiguais aos professores temporários, quando comparados aos professores efetivos

Gouveia *et al.* (2006) discutem que o contrato temporário traz consequências negativas para a qualidade do ensino, uma vez que não ser efetivo é estar sujeito ao desligamento da função ao término do contrato, às demissões pós-licenças e à redução de salário, pois a remuneração de um docente contratado é inferior à de um profissional efetivo, o que pode gerar, portanto, rotatividade de profissionais e, com isso, a necessidade de novas contratações, impossibilitando a continuidade de projetos.

Dessa forma, o que se observa é que nem sempre o professor consegue desenvolver a docência como gostaria, já que as condições de trabalho travam suas pretensões, colocando-se como pontos da realidade escolar que necessitam de revisão. E tudo isso ainda se torna mais difícil para o professor iniciante, que, além de ter que dar conta de todas as questões complexas do cotidiano, inicia na profissão em condições de desvantagem.

Diante desse quadro problematizador, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de analisar como professores iniciantes em regime de contrato temporário, no contexto de uma determinada rede municipal de educação, desenvolvem a sua profissionalidade.

2- O percurso investigativo

Considerando que o sistema educacional brasileiro, ao se organizar colaborativamente por meio dos sistemas de ensino da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, apresenta realidades diversas e plurais, e tendo em vista a necessidade de delimitação do campo empírico, optamos por selecionar uma rede pública que se destaca no cenário nacional pelo recurso de contratação temporária e que não realizou concurso público para provimento

de cargo de professor efetivo na última década. Dentre as identificadas com esse perfil, foi selecionada aquela que demonstrou melhor acesso à realização da pesquisa. Preservaremos a sua identificação, em atendimento ao registro de consentimento livre e esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição ao qual se vincula a investigação.

Trata-se de uma rede pública municipal localizada no nordeste brasileiro. De acordo com o IBGE (2021), seu sistema municipal de educação pública tem cerca de 20.716 alunos no Ensino Fundamental. Sua população estimada é de 162.159 habitantes (IBGE 2022). No que diz respeito ao vínculo empregatício dos docentes, de acordo com dados estatísticos, referentes a uma década, obtidos nos Censos Escolares de 2011 a 2021 (INEP, 2021), prevalece a substituição do concurso público pelas diferentes formas de contrato temporário, seja com contrato terceirizado ou com contrato baseado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No ano de 2019, na etapa da Educação Infantil, em comparação com os profissionais concursados, 53,3% dos docentes eram temporários e 1% com contrato CLT; já no Ensino Fundamental I, 39,72% eram temporários e 2,7% com contrato CLT. Em 2020, o contrato temporário alcançou o patamar de 41,3% na Educação Infantil, ao passo que o contrato CLT se manteve em 1%. No Ensino Fundamental I, o contrato temporário passou a ocupar 28,7%, e o CLT 1,3%. Já no ano de 2021, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o percentual de professores contratados em regime de contrato temporário ficou em 16,2%, e pela CLT em 13,6%. Ainda que o percentual de contrato temporário tenha decaído de 2019 a 2021, os índices indicam a forte presença desse tipo de contratação, justificando a realização do estudo nesse contexto.

Uma vez definido o lócus da pesquisa, nos dirigimos à identificação dos participantes. Como alcançar os professores iniciantes em regime de contrato temporário? Para tal, realizamos visitas ao campo, mais especificamente, à sede da Secretaria Municipal de Educação (SME), visando contato com os seus dirigentes e coleta de informações. Nessa etapa, constatamos que não seria possível contactar os professores via SME, dada a transição de gestão institucional, cujo processo impedia a divulgação de dados de contatos de qualquer natureza.

Durante as visitas iniciais à SME fomos informadas da existência de dois grupos de professores celetistas no aplicativo de comunicação digital WhatsApp, por meio dos quais seria possível conversar com os docentes e convidá-los a participar da pesquisa. Dessa forma,

obtivemos o contato dos dois grupos, para os quais solicitamos acesso no WhatsApp. Porém, apenas um nos adicionou.

Para viabilizar o contato com os docentes, elaboramos um questionário eletrônico com perguntas objetivas de identificação de professor iniciante que trabalha em regime de contrato temporário na rede selecionada. O grupo a que fomos adicionadas, no momento de envio do link do questionário, em 18/03/2022, possuía 168 membros, porém apenas quatro colegas retornaram. Dos quatro professores respondentes, um não era iniciante, de modo que apenas três atendiam aos critérios para participação da pesquisa: estar nos cinco primeiros anos de carreira e trabalhar na referida Rede em regime de contrato temporário, sem outra vinculação oficial. Desse modo, apenas dois professores foram selecionados. Na intenção de ampliar o universo de participação, decidimos aliar ao questionário a estratégia da ‘bola de neve’.

A ‘bola de neve’ é uma estratégia que pode ser usada em pesquisas quando determinados grupos sociais se mostram de difícil acesso. Consiste na designação de novos sujeitos participantes da pesquisa, que podem introduzir outros sujeitos envolvidos, sucessivamente, até que o objetivo proposto seja alcançado, conforme esclarece Becker (1993).

Com dois professores selecionados, partimos para a estratégia metodológica principal: a realização de entrevistas. Ao término de cada entrevista, solicitávamos aos professores que nos indicassem um colega da Rede que se encontrasse na mesma situação que eles: professores iniciantes em regime de contrato temporário. Confirmados os critérios para participação, novas entrevistas eram realizadas e novas indicações levantadas, ampliando-se a rede de participação, tal qual uma ‘bola de neve’.

As entrevistas seguiram roteiro pré-estabelecido. O número de entrevistas foi se definindo a partir das indicações que foram sendo feitas, até alcançar recorrência de informações. Todas as entrevistas foram pré-agendadas, para que os participantes pudessem dispor de um ambiente adequado, evitando ruídos na gravação. As entrevistas foram realizadas na casa do professor iniciante ou no seu local de trabalho. A gravação de cada entrevista durou entre 30 e 60 minutos. Em algumas ocasiões, foi necessário parar a entrevista e reiniciar a gravação, devido a interferências externas ao ambiente.

Todos os participantes, antes de serem entrevistados, assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), cujos dados se encontram sob a guarda das

pesquisadoras, sendo garantidos o sigilo e a confidencialidade acerca da identidade dos participantes.

Com a técnica da ‘bola de neve’, excluídas as repetições, obtivemos a indicação de 28 professores iniciantes em regime de contrato temporário. Desse grupo, 15 não puderam participar da entrevista, por diversos motivos. Foram realizadas, então, entrevistas com 13 professores, respeitada a disponibilidade de cada um (dias, horário e local).

Dos treze professores participantes do estudo, três são do sexo masculino e dez do feminino, com faixa etária que varia de 25 a 39 anos. Eles estão na profissão entre um ano e seis meses a cinco anos, e o tempo de trabalho na Rede varia de dez meses a cinco anos. Três professores atuam na etapa da Educação Infantil e dez nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todos os profissionais são licenciados em Pedagogia. Onze professores concluíram a formação inicial na rede pública e dois na privada. Do grupo, cinco docentes têm carga horária de 40 horas e oito de 20 horas. Nove docentes atuam em diversas turmas. Seis são professores conhecidos como professor ‘HP’, que são docentes que substituem o professor efetivo nos dias e horários de sua hora-atividade.

Concluída a etapa das entrevistas, foi realizada a transcrição das gravações, com a atenção e seriedade que o processo requer. Mishler (1986) aponta que o ato de transcrever é uma “representação parcial da fala” e que “cada representação é também uma transformação”. Procuramos realizar essa transcrição de forma ética, respeitosa e com fidedignidade. Para isso, seguimos alguns passos importantes, a saber: 1) transcrição das entrevistas; 2) conferência da escrita em confronto com a escuta do áudio; e 3) envio da escrita do texto para a aprovação dos participantes.

Uma vez transcritas as entrevistas, depois conferidas e autorizadas pelos depoentes, passamos a trabalhar com o seu conteúdo, de modo a transformar a informação em dado. Para isso, montamos um quadro, dispondo as falas em função de cada aspecto do roteiro. Na sequência, produzimos um segundo quadro, para observar melhor o que era recorrente e específico nas falas dos entrevistados. Para o estudo, consideramos recorrentes aqueles aspectos que mais apareciam nas falas dos depoentes e específicos os que apareciam com menor frequência ou eram citados por apenas um entrevistado. Após esse quadro recorrente/específico, foi criado um roteiro guia com base no eixo central de análise, a partir do qual desenvolvemos a interpretação dos dados. A relação entre organização e interpretação dos dados nos permitiu abordar os resultados da pesquisa considerando as

categorias “profissionalidade”, “contrato temporário e carreira docente” e “inserção e trabalho docente”.

3- Aspectos distintivos da profissionalidade de professores iniciantes em regime de contrato temporário

Quais as implicações do contrato temporário para a etapa inicial da carreira docente? Como professores iniciantes em regime de contrato temporário desenvolvem a sua profissionalidade? Diante dessas interrogações e dirigidas pelo objetivo de analisar aspectos distintivos da profissionalidade de professores iniciantes em regime de trabalho temporário, partimos para o campo e com base na escuta de professores que vivenciam essa situação foi possível alcançar uma visão do trabalho docente nesse contexto.

Para obter um contrato temporário na rede pública investigada, o professor precisa passar pelo processo seletivo simplificado, por meio de uma prova escrita. Uma vez aprovado e classificado, é contratado pela SME em regime celetista, com validade de um ano, prorrogável por igual período. Quando perguntados sobre o último concurso para professor efetivo, os participantes não sabiam ao certo o ano, mas relataram que o município não fazia concurso nessa área já havia quase dez anos. As falas das depoentes Carla e Graça são esclarecedoras acerca disso:

Acho que foi em 2010, se eu não me engano. Dizem que já faz mais de 10 anos, já está mais do que na hora de fazer, mas, pelo que a gente vê, eles querem mão de obra barata, então essa é a forma mais barata deles conseguirem professores no regime CLT. (CARLA).

Essa seleção, a gente [pausa] – eles, na verdade –, é um edital que a gente faz a prova e seleciona a gente. Na verdade, é no máximo dois anos que eles podem renovar o contrato. Então, tem o primeiro ano de contrato, podendo ser renovado por mais um. Sempre eles renovam para o segundo. Aí ficam dois anos trabalhando para Prefeitura. (GRAÇA).

Como se pode notar, diferentemente do que consta na CF/1988, a qual prevê o ingresso exclusivo via concurso público como forma de valorização da profissão, resguardando assim o direito a uma carreira, os depoimentos apontam que, no contexto do município investigado, essa garantia não é assegurada. Com base em Tardif (2002), compreendemos que a carreira docente faz parte de uma sequência integrante de fases em que o professor se ocupa e se socializa com seu ambiente profissional, com forte impacto na profissão e, conseqüentemente, na sua profissionalidade.

Em vista disso, a permanência em uma escola é condição para se apropriar da cultura da instituição, conhecer seus códigos e interagir com o coletivo escolar. A fala de Graça deixa ver que a socialização com o ambiente de trabalho sofre implicações decorrentes do contrato temporário, o qual fixa temporariamente o professor em uma escola e, em alguns casos, simultaneamente em mais de uma.

A gente sai de uma instituição, chega numa nova pensando que tudo é a mesma coisa, e não é; cada escola tem a sua especificidade, sua cultura, suas características (GRAÇA).

Ainda em relação à socialização com o ambiente de trabalho, outra implicação observada, no caso estudado, é o fato de os professores iniciantes em regime de contrato temporário serem designados para até três escolas diferentes, para cumprir a carga horária. Como destaca Thiago em seu depoimento:

Eu tive sorte de ficar só aqui, porque, até quando eu fui para ser lotado lá na Secretaria, eles queriam me colocar em três escolas diferentes, porque, no caso, eu ia ser professor HP; o professor HP eles colocam assim, em três escolas (THIAGO)

Como se pode ver, a carga horária e o tipo de professor, se fixo em uma turma ou HP, interfere na quantidade de escolas que lecionam os professores contratados, bem como gera, além da dificuldade de socialização com a escola em face da transitoriedade, sobrecarga de trabalho, devido ao número de alunos que atendem. Os depoimentos a seguir corroboram essa situação:

Ele tem que trabalhar, ele tem que fechar a carga horária ou ele pode trabalhar em duas escolas, três escolas; mas ele sendo HP, ele tem que pegar, no mínimo, três turmas para está preenchendo. (RENATA).

Eu sou temporária. Eu tenho quatro disciplinas e eu tenho três turmas, ou seja, eu preencho quatro tabelas de notas em três turmas, que já dão, aí, doze. Quatro vezes três dão doze. (MARIA).

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), a intensificação do trabalho pode ser analisada por termos quantitativos, quando se refere ao volume de tarefas, e por termos qualitativos, quando ocorrem transformações e exigências no trabalho sem suporte adequado. Assim, o trabalhador acaba tomando para si a responsabilização dos resultados, denominada pelas autoras como “processo de auto intensificação do trabalho”, o que acaba afetando a saúde dos profissionais.

O número excessivo de alunos, geralmente, torna-se motivo de tensão para o professor iniciante, que precisa investir demasiada energia para desenvolver o seu trabalho.

De acordo com Tardif (2002), as questões de carga horária têm sido um dos grandes desafios para os professores iniciantes em contratos temporários, os quais, por vezes, acabam frustrados com a profissão, pois os temporários não têm os mesmos direitos que um efetivo, como: estabilidade no emprego, permanência na mesma escola, progressão de carreira e plano de saúde. Além disso, a desvalorização salarial dos professores é evidente, e a condição de não ter uma continuidade nas instituições atuais gera insegurança a respeito da continuidade na carreira.

[...] porque a gente, como celetista, a gente tá numa insegurança que a qualquer hora pode romper o nosso contrato. (RENATA).

[...] a gente não consegue se planejar para o futuro, então, é aquela coisa, você só pode ir até aqui; por enquanto, né, tem início e tem fim. (LAURA).

A insegurança foi citada diversas vezes pelos depoentes, justamente por não terem uma estabilidade no emprego. Assim, a incerteza do futuro profissional os coloca sempre alerta, pois temem o desemprego. Além disso, a remuneração baixa contribui para agravar a instabilidade. Para Gouveia et al. (2006), o contrato temporário acaba por trazer consequências para a qualidade do ensino, enquanto os professores vivem uma rotatividade na profissão que impede a continuidade de projetos importantes, além dos baixos salários, que, em geral, são inferiores ao de um profissional efetivo.

Sobre a remuneração, o professor Marcelo destaca:

[...] a gente recebe um salário-mínimo, é algo desmotivador para o professor, um acadêmico que passa quatro anos e meio estudando na universidade, que requer muito investimento, para tá finalizando esse curso é meio desmotivador. Você chega dentro de sala de aula, você passa no processo seletivo, que é um tipo de concurso, mesmo que seja temporário, para você estar ganhando um salário-mínimo, é desmotivador.

O trabalho docente, sob a condição de contratação temporária, apresenta implicações relevantes para marcar e demarcar como os professores desenvolvem sua profissionalidade. O fato de os professores contratados não receberem o salário igual ao de um professor efetivo, apesar de desenvolverem a mesma atividade, na opinião dos depoentes, é algo que desmotiva profissionalmente.

O artigo 13 da LDBEN/1996 descreve as atribuições do professor, dentre as quais estão: dedicar-se à aprendizagem dos alunos; ensinar com zelo; desenvolver estratégias de recuperação, participar de avaliação, planejamento, dentre outras. Tais atribuições não diferem entre professor efetivo e contratado, porém o salário sim. Tal distinção reverbera

diretamente no ânimo do professor contratado, que acaba se sentindo desmotivado por receber de forma inferior ao grupo ao qual pertence. As falas a seguir focalizam essa implicação.

[...] a gente fica desanimado, porque a gente tem o mesmo trabalho que um professor concursado e a gente vê que a questão salarial, a valorização profissional deles é bem maior do que a gente, que desempenha a mesma função, cumpre a mesma responsabilidade, o mesmo trabalho, a mesma carga horária, e aí, financeiramente, o salário é muito diferente. (LUIZ).

A pior parte de ser celetista é que a gente trabalha da mesma forma e recebe menos, é menos valorizada em questões financeiras, até pela comunidade também. Todo mundo sabe que você está só passando por ali. Não me sinto muito bem, não, essa questão de ser contratada. (GRAÇA).

Como ficou evidenciado nos depoimentos, do professor que trabalha em regime de contrato temporário é exigido que realize atividades docentes iguais às de um profissional efetivo, porém sua remuneração é inferior. Tal condição funciona como elemento de desmotivação profissional, visto que o professor celetista percebe, no interior do grupo, que há desigualdades, além de outros direitos e garantias que lhes são negados.

A investigação de Limeira (2021), também evidenciou que o contrato temporário do trabalho no magistério tem afetado os professores, uma vez que estes não desfrutam dos mesmos direitos de um profissional efetivo. Os docentes que atuam nesse regime de contrato temporário constituem um grupo de profissionais precarizados, pois não têm controle sobre seu trabalho, nem plano de carreira ou mesmo estabilidade financeira e profissional.

Nesse sentido, há um retrocesso que prejudica o professor iniciante no desenvolvimento de sua profissionalidade. No entanto, as diferenças estão marcadas, essencialmente, pelas discrepâncias nas garantias de certos direitos, como, por exemplo, estabilidade (tanto do vínculo empregatício como das relações de trabalho) e direito à jornada de trabalho reduzida para preparação das aulas, tal como previsto na Lei 11.738/2008, a chamada hora-atividade.

Outro ponto destacado pelos participantes trata do direito ao horário pedagógico, ou seja, a chamada hora-atividade, inscrita no artigo 2º da Lei nº 11.738/2008, a qual dá ao professor efetivo, e não ao contratado, um tempo para realizar suas atividades de planejamento, reservando 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades com os estudantes e 1/3 para atividades extraclasse (planejamento, organização das aulas, correções das avaliações etc.).

A ausência desse tempo é uma queixa frequente entre os entrevistados, pois eles não têm a prerrogativa de gozar de hora-atividade para realizar o planejamento, portanto precisam sempre retirar algum tempo do seu lazer ou mesmo do seu descanso para tanto. Em suma, essa condição acaba afetando o desenvolvimento da profissionalidade, por caracterizar desvalorização profissional e instituir a desigualdade entre os docentes como observado no depoimento a seguir:

Horário pedagógico, que é um direito do profissional, a gente não tem o horário pedagógico. Então, a gente não tem tempo para planejar. É como se nós trabalhássemos 20 horas, no caso de contrato de 20 horas. O meu contrato é de 20h. Sou paga para trabalhar 20 horas numa sala de aula, mas eu tenho que encontrar um tempo, meu tempo de lazer, pegar o meu tempo de lazer, tirar, esquecer o meu lazer, meu horário de estar em casa cuidando da minha família, tenho que trabalhar de graça para o município. (LAURA).

Chama nossa atenção que, mesmo diante dos desafios e das dificuldades que o professor em regime de contrato temporário enfrenta, ser contratado pela SME ainda parece a melhor opção para os professores ingressarem na profissão docente:

[...] é porque é a situação, a gente mora aqui, não tem uma outra oportunidade ainda, e o teste seletivo é a melhor forma da gente começar, ingressar no mercado de trabalho; primeira vez que passei num teste seletivo foi aqui, agora. (FERNANDA).

Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual buscavam a contratação temporária, três professores iniciantes afirmaram se tratar da melhor opção; e oito, a única, mostrando que, apesar de ser um vínculo profissional precário, o contrato temporário lhes permite atuar na sua área de interesse, como demonstrado em suas falas: “A profissão de professor para mim é muito importante”; “para mim é muito gratificante”; “é muito bom ser professor”; “eu cresci pensando em ser professora”.

Como se pode ver, a contratação temporária parece ser um dos meios de que os professores iniciantes se servem para não se desviarem dos objetivos originais de sua escolha profissional, bem como uma forma de ingresso na profissão.

A oportunidade de estar em sala de aula conjugada à necessidade de trabalho, provoca os iniciantes a se submeterem em situações complexas e, por vezes, adversas, como, por exemplo, trabalhar numa escola mais afastada, caracterizada por um contexto social desfavorável, e ainda ser responsável pelo custo de seu deslocamento de casa para o trabalho. A professora Bárbara conta que na medida em que os docentes classificados vão ficando para o final da lista de convocação, mais difícil fica encontrar escolas acessíveis.

[...] a primeira decepção é a questão do local, porque eles empurram você para qualquer local, não importa se é perto da sua casa. Os primeiros ainda dão para escolher um pouquinho, mas quando chega do meio para o final, eles empurram você mesmo, não estão nem aí, se é distante, se é longe, se é perto, se é distante, colocam você em um lugar [pausa]. Tipo, não checam os locais. Se você é HP, você vai para uma escola lá no Sul, outra lá no Norte, aí você fica igual a uma barata tonta. O dinheiro que você recebe mal dá para pagar de gasolina, pela distância que eles colocam você. (BÁRBARA).

É possível constatar que os professores bem classificados têm opção de escolher o local que mais desejam, mas, para os que ficam no final da lista de convocação, isso não é viável. O que fica em suas mãos é o poder de decidir, aceitar, esperar por uma oportunidade mais viável ou mesmo desistir e aguardar um novo processo seletivo.

Apesar de ser uma situação difícil, o professor iniciante deseja se inserir e se estabilizar na profissão: “[...] eu pretendo continuar mesmo não tendo a valorização que a gente professor celetista, deveria ter. A gente trabalha do mesmo jeito que os professores efetivos e tem a diferença no salário” (RENATA).

A despeito da precariedade do trabalho temporário, os sujeitos interrogados parecem ter a profissão docente como atividade laboral importante, da qual não pretendem desistir, aspecto que, para os estudos de profissionalidade, é tido como um elemento positivo de afirmação da profissão.

Para Hypólito (2012), a valorização profissional tem muito a ver com os atributos da profissão e está ligada tanto aos aspectos internos quanto externos do trabalho docente, que podem ser observados nas políticas de remuneração, na formação e nas próprias políticas educacionais. Dessa maneira, o professor iniciante em regime de contrato temporário atua como mediador e condutor do seu próprio desenvolvimento, numa relação desigual com seus pares que ingressaram por concurso público, os quais, portanto, desfrutam de estabilidade.

Nesse sentido, compreendemos que as instituições com as quais os professores estabelecem relações durante suas trajetórias profissionais deixam marcas em suas vidas. Daí a relevância que deve ser dada à experiência e à vivência, pois, como apontam Tardif e Raymond (2000, p.232), o trabalho docente requer não apenas habilidades cognitivas mas também socialização e vivência, para que o professor possa, assim, desenvolver sua identidade profissional, pois é “[...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério”.

Sobre o momento de adentrar a carreira docente em regime de contrato temporário foi relatado pelos participantes como algo não esperado. A maioria dos depoimentos revela sentimento de insegurança, tristeza, desânimo, frustração, entre outros.

Não é muito o que a gente espera, não é o que a gente espera, porque a gente estuda muito assim, como nas outras profissões, e a gente espera o reconhecimento, a gente espera a estabilidade financeira, e muitas vezes não vem, porque, quando você se forma e é contratado como professor temporário, de certa forma, há uma desvalorização, porque você está trabalhando como se fosse uma pessoa que não tivesse uma formação, que não tivesse Ensino Superior. Na verdade, eu vejo como um pouco de instabilidade, porque a gente sabe que o contrato vai finalizar, e, se abrirem um outro seletivo e eu passar, eu continuo trabalhando; e se eu não passar, eu já estou desempregada. Então traz a sensação de instabilidade, de insegurança. (LARA).

A maioria dos professores iniciantes expressou habilidade de diferenciar seus sentimentos mesmo estando imersos nesse contexto, pois relataram que, mesmo diante dessa situação, não deixam que isso influencie o seu comportamento em sala de aula com os alunos; porém, percebem que ser contratados em regime temporário afeta a maneira como são vistos pela comunidade:

Não, ser contratado não altera a maneira que eu trabalho; altera a maneira que eu sou vista pela comunidade ou pelos outros professores, porque eu não sei por que, mas as pessoas acreditam – eu digo, o externo acredita –, [que] se você é um professor efetivo, você sabe ensinar, você tem experiência para o ensino. Você passa segurança pelo fato de ser estável, essa é a visão externa. Até mesmo quando eu digo, assim, que eu me sinto insegura, não na questão de não saber o que fazer na escola, mas é como é que a gente é vista, até de uma maneira simbólica e subjetiva; não chega ser direto, mas não afeta a minha forma de trabalhar, não afeta minha maneira de ir atrás, pelo contrário, aí é que eu tenho que trabalhar mais ainda, tanto na minha forma de estudar e também investir nos meus alunos. (GRAÇA).

Sob essa perspectiva, os sentidos e significados atribuídos ao professor temporário refletem a desvalorização do seu trabalho, na medida em que colocam em dúvida a sua função docente, que é ensinar. A professora relata que essa situação não a desanima, mas a motiva a estudar mais para estar mais bem preparada.

Sabemos que a escola funciona a partir das interações sociais entre todos os seus sujeitos, portanto o modo como a comunidade vê o trabalho do professor contratado pode alterar a maneira como este desenvolve sua identidade docente. Para Tardif e Raymond (2000), a dimensão identitária aparece com menos força entre os professores contratados, justamente porque, muitas vezes, eles não permanecem por muito tempo em uma mesma instituição de ensino, o que não quer dizer que não se comprometam com seu trabalho, mas

que situações assim temporárias afetam em outras dimensões, tais como as que temos discutido até aqui.

Sobre isso, quando questionados sobre o fato de serem contratados, se isso poderia afetar a construção da identidade docente, dos 13 participantes, a maioria entende que essa condição não afeta a construção de sua identidade. Consideram isso uma oportunidade de aprender a profissão, adquirir experiência e assim amadurecer profissionalmente.

Não, não afeta a construção da minha identidade enquanto professora, não. Pelo contrário, enquanto não aparece uma oportunidade de efetivo, eu uso essa minha experiência para amadurecer. (CARLA).

Eu acho que não, não me afeta muito na minha identidade, porque mesmo contratado, eu tenho consciência de ser professor, do meu trabalho, da minha função. (LUIZ).

Em contrapartida, outros perceberam que isso afeta um pouco a construção da identidade, pois se sentem desvalorizados, e isso, em alguns momentos, os desmotiva. Além disso, a incerteza acerca do futuro os impede de fazer um planejamento pessoal mais consistente, como podemos perceber nos fragmentos de falas abaixo:

Sim, claro, porque a gente não consegue se planejar para o futuro, então é aquela coisa, você só pode ir até aqui. Por enquanto, tem início e tem fim. (LAURA).

Sim, a gente sente sim desvalorizada, tanto na questão financeira quanto na questão de tratamento. (BÁRBARA).

Outro destaque importante é a diferença de tratamento em razão da situação contratual, pois, na maioria das vezes, os professores contratados são vistos com desconfiança e preconceito por parte dos colegas e da Direção. Os depoimentos em sequência referenciam bem essa questão:

A gente escuta, inclusive, algumas falas dos professores titulares, como se fosse um preconceito como celetista, como se a gente não tivesse estudado, se preparado para também estar ali na sala de aula. Em alguns momentos, a gente percebe que elas se acham superiores, porque são titulares. (CAMILA).

O professor efetivo tem mais voz, ele tem mais voz, ele não é obrigado a aceitar tudo que foi proposto pela Coordenação e Direção. É porque ele sabe que, como ele é efetivo, não tem como ele perder, a não ser que ele faça algo muito grande. Nós, que somos celetistas, não, nós temos que seguir o que é mandado. (THIAGO).

Apesar da diferença de tratamento ser enfatizada pela maioria dos professores iniciantes, para alguns docentes, embora tenham enfrentado certa resistência no início, à medida que foram se conhecendo melhor, foi se estabelecendo uma cooperação, que

representou um importante apoio para o professor iniciante, como destacado pelo professor Marcelo:

No começo, eu achava, mas eu acredito que, depois que eu comecei a conviver com os professores aqui, a gente vai passando o tempo, a gente vai aprendendo, os professores também vão aprendendo com a gente. A questão do respeito; você só conhece a pessoa, só tem respeito, quando você a conhece. Você depois vai conhecendo ela, que não é tão assim distante, não é. Eles também aprendem com a gente. Não somos grupos que sejam diferentes dos efetivos, a gente está trabalhando em conjunto dentro da sala de aula, dentro da escola. Querendo ou não, a gente é uma família, a gente está em busca do mesmo objetivo. Essa diferença eu senti só no início, mas, depois que eu comecei a conversar com os professores, que eu comecei a conhecer, isso aí dissociou, praticamente isso aí sumiu. (MARCELO).

A inserção do professor requer que ele também aprenda a ter conhecimentos práticos do contexto de trabalho, como suas rotinas, valores e regras, como mostra o relato do professor Marcelo, que disse que, com o passar do tempo, a socialização e a confiança entre seus colegas lhe possibilitaram uma aproximação maior, o que o ajudou nesse início da docência. Sendo assim, é importante salientar a necessidade de apoio e acompanhamento sistematizado para que o professor em regime de contrato temporário, que está começando, possa se adaptar, de forma gradual e adequada, ao seu novo contexto de trabalho. É importante que o iniciante tenha consciência do processo que está vivendo, bem como das emoções e sentimentos que o acompanham. Estar consciente da sua nova realidade, dos seus problemas e limitações é relevante, porque possibilita criar/adotar estratégias próprias para sobreviver numa fase difícil, porém determinante para a sua carreira e consequentemente profissionalidade.

4- Conclusão

O estudo problematizou a relação entre contrato temporário, carreira e profissionalidade de professores em situação de inserção profissional, com o objetivo de analisar como professores iniciantes em regime de contrato temporário desenvolvem sua profissionalidade.

Foi possível constatar que a necessidade de sobrevivência na profissão requer que esses professores se submetam e se adaptem às condições impostas pelas políticas locais. O contrato temporário traz implicações para os professores iniciantes, pois, além de não receberem os direitos da categoria, costumam ser deslocados para um número maior de escolas, para cumprir a carga horária, também passam por uma sobrecarga com relação ao número de alunos e turmas, o que gera nesses profissionais cansaço e desmotivação.

Os resultados apresentados nesta pesquisa demonstram que os professores iniciantes em regime de contrato temporário desenvolvem sua profissionalidade em condições precárias no que diz respeito à remuneração, à carreira e aos direitos. Além disso, enfrentam a falta de vínculo com uma escola específica e a rotatividade constante, o que resulta em instabilidade profissional e dá a impressão de que todos estão sempre começando.

Os resultados indicam que o contrato temporário, ao provocar instabilidade e diferença de direitos em relação a um profissional efetivo, representa um risco à profissionalidade docente, com implicações que incidem na precarização do trabalho docente e na intensificação das tensões próprias do início da carreira, com comprometimentos à trajetória docente.

Concluimos, portanto, que a falta de apoio, de reconhecimento, de valorização, de incentivo, bem como de condições materiais e imateriais, reduz e afeta os professores no início de carreira, além de não atender às necessidades docentes no desenvolvimento de sua profissionalidade, o que podem levá-los ao abandono da profissão. Por isso, ressaltamos a importância de políticas e programas institucionais de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes, tendo em vista a construção de sua profissionalidade durante o período de inserção profissional.

Referências

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec. 1993.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.393**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 8 jan. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel. M. S. de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: GARCÍA, C. M.; MARTÍNEZ, P. M. **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75-96.

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa; CRUZ, Giseli Barreto da. “O início é até meio assustador (...)!”: Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 31-44, 2021. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/431>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18883> . Acesso em: 20 mar. 2022.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61. (Coleção Ciências da Educação, n. 4).

HYPOLITO, Álvaro. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p.211-229.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar 2020. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/parnaiba/panorama>. Acesso em: 01 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Escolar 2020. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/parnaiba/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 07 mai. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 5 maio. 2022.

LIMEIRA, Jussara Cordeiro. **A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal**. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43129>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 428-451, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJjbtTzvSsHVY5gf5vnRPRk/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 20 mar. 2022.

MISHLER, Elliot G. **Entrevista de pesquisa**: contexto e narrativa. Cambridge: Editora da Universidade de Harvard, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: FinoTraço, 2012. p. 468.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692> . Acesso em: 20 mar. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Nota

ⁱ Artigo decorrente de Dissertação de Mestrado, de autoria de Aurineide Maria de Almeida Castro, sob a orientação da prof. Dr^a Giseli Barreto da Cruz, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sobre as autoras

Aurineide Maria de Almeida Castro

Professora da Educação Básica, licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: aurineidecastro4@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000.0002-8671-5984>.

Giseli Barreto da Cruz

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFRJ. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped/UFRJ/CNPq. Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. E-mail: giselicruz@ufrj.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427x>

Recebido em: 29/07/2024

Aceito para publicação em: 29/09/2024