

Precarização e controle: desafios pedagógicos e políticos dos professores temporários em escola Cívico-militar

Precarization and control: pedagogical and political challenges for temporary teachers at a Civic-military school

Precarización y control: retos pedagógicos y políticos de los profesores interinos en una escuela Cívico-militar

Herilene Chaves de Sousa¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5036-5831>

Ariel Feldman²

 <https://orcid.org/0000-0002-8894-8554>

Resumo: O presente artigo investigou os principais desafios enfrentados por professores temporários em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cívico-Militar, localizada no município de Tucuruí, Pará, com ênfase nas práticas pedagógicas e na influência política. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com perspectiva etnográfica, combinando observação participante, registrada em diário de campo, e entrevistas com quatro professores temporários do ensino fundamental e o diretor da escola. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática. Os resultados evidenciam quatro grandes desafios: pressão por resultados, falta de infraestrutura, limitação de recursos e instabilidade profissional associada à influência política. Essas questões não apenas interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas também contribuem para a redução da autonomia desses profissionais. Ademais, por se tratar de uma escola cívico-militar, observa-se a transferência de responsabilidades pedagógicas para os militares, incluindo atividades que são próprias das atribuições dos professores.

Palavras-chave: Professores temporários. Práticas pedagógicas. Ensino fundamental.

Abstract: This article investigated the main challenges faced by temporary teachers in a Municipal Civic-Military Elementary School (EMEF), located in the municipality of Tucuruí, Pará, Brazil, with an emphasis on pedagogical practices and political influence. The research adopted a qualitative approach with an ethnographic perspective, combining participant observation, recorded in a field diary, and interviews with four temporary elementary school teachers and the school principal. The data were analyzed through Thematic Analysis. The results reveal four major challenges: pressure for results, lack of infrastructure, limitation of resources, and professional instability associated with political influence. These issues not only interfere with the development of pedagogical work but also contribute to reducing the autonomy of these professionals. Furthermore, because it is a civic-

¹ Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará. Campus Universitário do Tocantins. Cametá. Pará. Brasil. E-mail: sousaherilene@gmail.com.

² Doutor em História na Universidade de São Paulo. Docente na Universidade Federal do Pará. Belém. Pará. Brasil. E-mail: aridu18@yahoo.com.br.

military school, there is a transfer of pedagogical responsibilities to military personnel, including activities that fall within the teachers' responsibilities.

Keywords: Temporary teachers. Pedagogical practices. Elementary school.

Resumen: El presente artículo investigó los principales desafíos enfrentados por los profesores temporales en una Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental (EMEF) Cívico-Militar, ubicada en el municipio de Tucuruí, Pará, Brasil, con énfasis en las prácticas pedagógicas y en la influencia política. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con perspectiva etnográfica, combinando la observación participante, registrada en un diario de campo, y entrevistas con cuatro profesores temporales de la enseñanza fundamental y el director de la escuela. Los datos fueron analizados mediante el Análisis Temático. Los resultados evidencian cuatro grandes desafíos: presión por resultados, falta de infraestructura, limitación de recursos e inestabilidad profesional asociada a la influencia política. Estas cuestiones no solo interfieren en el desarrollo del trabajo pedagógico, sino que también contribuyen a la reducción de la autonomía de estos profesionales. Además, por tratarse de una escuela cívico-militar, se observa la transferencia de responsabilidades pedagógicas a los militares, incluidas actividades que corresponden a las atribuciones de los profesores.

Palabras-clave: Profesores temporales. Prácticas pedagógicas. Enseñanza primaria.

Introdução

A contratação de professores temporários constitui uma realidade recorrente nas redes municipais de ensino, sendo discutida na literatura acadêmica a partir de diferentes perspectivas. Pesquisas desenvolvidas em municípios paraenses, como Portel, Cametá e Mocajuba, evidenciam a ampliação da contratação de professores temporários e sua relação com práticas de clientelismo político, nas quais a distribuição de cargos pode estar associada à troca de lealdade política (Feldman; Alves, 2020; Feldman; Costa, 2021; Feldman; Martins, 2023). Nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir para essa discussão ao analisar, de forma inédita, como o ambiente cívico-militar intensifica os desafios pedagógicos e políticos enfrentados por esses profissionais. Além disso, os estudos preexistentes sobre professores temporários demonstram questões relacionadas à qualidade da educação ofertada e às condições de trabalho nas instituições públicas municipais. Em se tratando de escolas cívico-militares, essa situação se torna ainda mais complexa em razão da rigidez da estrutura organizacional e dos efeitos da disciplina militar sobre a rotina escolar.

O *locus* da pesquisa é o estado do Pará, que se destaca pela sua vasta extensão territorial, 1.242.870,704 km² e uma população de 8.121.205 habitantes (Brasil, 2022). Na contemporaneidade, a sociedade brasileira ainda lida com os efeitos da campanha eleitoral presidencial de 2018 e com a emergência da proposta de escolas cívico-militares, que ganhou respaldo institucional com o Decreto nº 9.465/2019 (Brasil, 2019b), responsável por estabelecer a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) no âmbito do Ministério da Educação. O centro do debate está na dualidade das escolas cívico-militares: por um lado, há a promessa de um ambiente disciplinado e seguro; por outro, a rigidez dessa estrutura suscita controvérsias quanto à sua eficácia, aos impactos na formação dos alunos e, principalmente, à autonomia dos professores.

As pesquisas desenvolvidas no Pará mostram a dependência que as escolas públicas possuem em relação à presença desses profissionais. Feldman e Gouveia (2022) traçam um panorama abrangente dos professores temporários nos municípios paraenses, entre 2011 e 2020, destacando que em 2020, apenas 4% dos municípios tinham menos de 10% dos professores temporários na rede, enquanto os demais, 96%, ultrapassavam o limite estabelecido pelo PNE.

Esse cenário também é evidenciado por Sousa e Feldman (2024), ao analisarem a contratação de professores temporários nos municípios paraenses entre 2011 e 2020, identificaram uma média estadual superior a 38% desses profissionais, com percentuais superiores a 70% em alguns municípios. Os resultados também demonstraram que os municípios de menor porte populacional apresentaram, em geral, maiores proporções de professores temporários, corroborando a heterogeneidade desse fenômeno no estado.

Nesse contexto, os professores temporários enfrentam múltiplos desafios que comprometem a sua atuação profissional. Diante disso, este artigo buscou investigar os principais desafios enfrentados por esses profissionais, com ênfase nos aspectos políticos e pedagógicos presentes no cotidiano escolar. Particularmente, a análise concentra-se na influência de lideranças políticas sobre a prática profissional dos professores temporários e nos desafios pedagógicos vivenciados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cívico-Militar, localizada em Tucuruí/PA.

O artigo está organizado em seções, além desta introdução. Inicialmente, são discutidos os aspectos legislativos relacionados às escolas cívico-militares. Em seguida, aborda-se a precarização e a militarização dos professores temporários. Posteriormente, apresenta-se a metodologia da pesquisa e os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Na sequência, são apresentados e analisados os resultados, com destaque para os recursos pedagógicos limitados, a pressão por resultados, a infraestrutura e os recursos didáticos, bem como a instabilidade profissional e a influência política. Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa.

Aspectos legislativos, precarização e militarização dos professores temporários

Constatamos a existência de uma série de legislações que buscam garantir os direitos dos profissionais da educação. Entre elas, destaca-se o PNE 2014–2024, que apresenta estratégias voltadas à valorização e à garantia de planos de carreira dos profissionais da educação básica e superior. Em sua Meta 18, o PNE estabelece diretrizes específicas para os profissionais da educação básica e determina:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), 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 (Brasil, 2014).

Apesar das diretrizes estabelecidas pelo PNE, os dados analisados por Sousa e Feldman (2024) evidenciam que a presença de professores temporários nas redes municipais de ensino do Pará ultrapassa, em muitos municípios, o percentual de 10% utilizado como referência no estudo, indicando um distanciamento entre as diretrizes de valorização e profissionalização docente e a realidade observada nas redes municipais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o concurso público como principal forma de ingresso no serviço público. O artigo 206, inciso V, assegura, “na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”. Do mesmo modo, o artigo 37, inciso II, determina que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”. Entretanto, o inciso IX do mesmo artigo prevê a possibilidade de contratação por tempo determinado para “atender a necessidade temporária excepcional de interesse público” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a própria Constituição estabelece uma distinção entre a regra geral de ingresso no serviço público, mediante concurso e a possibilidade excepcional de contratação temporária. Embora essa modalidade de contratação tenha caráter excepcional, sua utilização recorrente nas redes municipais de ensino contribui para a precarização das relações de trabalho docente. Freitas (2018) relaciona a flexibilização das relações de trabalho à expansão neoliberal, que teria imposto um projeto educacional baseado em políticas de responsabilização (*accountability*), priorizando a eficiência e a redução de custos em detrimento da estabilidade dos trabalhadores docentes.

Em consonância com as discussões sobre a redução da contratação temporária de professores, destaca-se o Projeto de Lei nº 5.717/2019, de autoria do deputado Sidney Leite (PSD/AM), estabelece como objetivo a redução progressiva da contratação temporária, buscando ampliar a proporção de profissionais contratados em caráter definitivo nas redes de ensino. No substitutivo adotado pela Comissão de Educação, em 23 de novembro de 2021, foi proposta a inclusão da Estratégia 18.9 na Meta 18 do PNE, estabelecendo a redução gradual do percentual de professores temporários nas redes de ensino até alcançar a proporção máxima de 10% de temporários e 90% de efetivos, no prazo de cinco anos (Brasil, 2019c).

Entre as pesquisas que abordam os professores temporários, destacam-se autores como Oliveira (2020), Limeira (2021), Santos (2022) e Toebe (2019), que discutem como as condições de trabalho desses profissionais afetam a qualidade do ensino. Além disso, Alves (2017) e Linké (2020) ressaltam a precariedade decorrente da realização de processos seletivos simplificados, que submetem

os professores temporários a um ambiente de trabalho instável e inseguro (Sá, 2019; Souza, 2019; Viana, 2022).

Conforme discutido por Oliveira (2004), a adoção da gestão empresarial na educação, contribuiu para a flexibilização do trabalho docente, marcada pela flexibilização dos contratos e pela consequente redução da segurança e da estabilidade profissional. Nesse sentido, as transformações decorrentes das reformas educacionais também repercutiram na valorização profissional dos docentes, ampliando suas responsabilidades para além da sala de aula. Ademais, o contexto de flexibilização do trabalho docente:

[...] fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso professores, alunos, comunidade escolar e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligadas a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como, instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 418).

O modelo neoliberal impõe aos professores condições de trabalho marcadas pelo controle, pela busca por metas, pela eficiência e pela produtividade, em detrimento da autonomia docente. Ao relacionar a presença de professores temporários à ampliação das escolas militarizadas, destaca-se que essa expansão ganhou respaldo institucional com a publicação do Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o PECIM (Brasil, 2019a).

No entanto, a expansão desse modelo educacional remonta à década de 1990, com experiências iniciadas no estado de Goiás, o que evidencia que a militarização das escolas públicas não é uma prática recente em alguns sistemas de ensino. Ademais, estados como Bahia, Amazonas e Pará já haviam adotado iniciativas de escolas militarizadas antes mesmo da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares pelo governo federal (Santos et al., 2020).

Ainda segundo Santos et al. (2020, p. 585), as escolas militarizadas são “vinculadas às secretarias de educação distritais, estaduais e municipais” e, por meio de convênios com a Polícia Militar, são administradas em conjunto com policiais ou contam com a presença de monitores cívico-militares. Também se incluem nesse modelo as escolas que estabelecem parcerias com a Polícia Militar para a aplicação de “Metodologias dos Colégios da Polícia Militar”.

Em relação ao termo “escolas cívico-militares” utilizado neste artigo, sua denominação foi cunhada pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019b). Naquele período, nenhuma escola militarizada utilizava essa denominação (Santos et al., 2020).

A temática abordada nesta pesquisa, acerca dos desafios enfrentados pelos professores temporários e das escolas militarizadas, nos leva a refletir sobre o controle exercido nessas instituições, as quais tendem a reintroduzir práticas que tratam a educação como um privilégio, retomando características da chamada educação bancária, criticada por Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*. Nessa perspectiva, o conhecimento é transmitido de forma autoritária e passiva, reforçando estruturas hierárquicas e mecanismos de controle social.

Metodologia da pesquisa

Nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos sociais, como as relações entre professores temporários, a política local e a gestão escolar, não podem ser plenamente compreendidos por meio de dados quantificáveis, exigindo uma análise interpretativa e atenta ao contexto. Segundo Godoy (1995, p. 2), a abordagem qualitativa consiste em “um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Assim, o pesquisador vai a campo e busca compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando seus diferentes pontos de vista.

Nesse contexto, optou-se por um estudo de caso com perspectiva etnográfica, alinhado aos pressupostos de André (2013), que compreende essa abordagem como:

a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Para fazer esse tipo de análise, no entanto, o pesquisador necessita investir muito tempo e recursos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados (André, 2013, p. 45).

Ainda segundo André (2013), o estudo de caso com perspectiva etnográfica se justifica:

[...] (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e em como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2013, p. 44).

A escolha dessa abordagem ocorreu por ser considerada adequada para observar e compreender as relações entre os sujeitos, a política local e o ambiente escolar. A perspectiva etnográfica permitiu identificar os desafios enfrentados pelos professores temporários e a influência das lideranças políticas sobre suas práticas, a partir da vivência no cotidiano de uma EMEF Cívico-Militar, em Tucuruí, Pará.

O trabalho de campo foi conduzido por meio da observação participante (André, 2013), realizada ao longo de uma semana escolar, com carga de 20 horas semanais. Durante esse período, acompanhou-se a rotina escolar em tempo integral, com presença contínua no espaço da escola, tanto no turno da manhã, das 7h15 às 11h15, quanto no contraturno da tarde, das 13h15 às 17h15. A observação ocorreu dentro e fora da sala de aula, nos espaços de convivência, nos intervalos e nos demais momentos de interação entre os integrantes da comunidade escolar.

As turmas observadas foram duas do 3º ano e duas do 4º ano do Ensino Fundamental. As anotações produzidas a partir dessa vivência foram registradas em diário de campo, sendo fundamentais para compreender o modo como os professores temporários se inserem no ambiente escolar e como as dinâmicas políticas locais impactam sua atuação docente.

Em relação à observação participante, André (2013, p. 24-25) destaca que “há uma interação entre a área estudada e o pesquisador, logo ele é afetado por ela”. Isso implica reconhecer que o processo investigativo não é neutro e que a observação participante pressupõe envolvimento, escuta atenta e abertura para adaptar as estratégias de coleta de dados, inclusive com a identificação de novos sujeitos de pesquisa ao longo do processo.

Além da observação, foram realizadas entrevistas com quatro professores da rede municipal de ensino, público-alvo da pesquisa, mediante gravação em áudio, seguindo o modelo proposto por Green, Dixon e Zaharlic (2005). Os professores foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Aos que aceitaram participar, foram apresentados os procedimentos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a assinatura do termo, os participantes relataram suas experiências e vivências profissionais. Com o objetivo de adequar as entrevistas aos propósitos da pesquisa, em alguns momentos, o diálogo foi direcionado para questões específicas, conforme o seguinte bloco de perguntas:

- a) Relate sua trajetória na docência. Como você foi contratado?
- b) Sobre sua lealdade política, como ela influencia sua atuação profissional e seu relacionamento com a escola?
- c) Poderia me falar quais foram os principais obstáculos que você enfrenta ou enfrentou em seu trabalho?
- d) Como você descreve sua integração na escola?
- e) Você sente que sua condição de contratado afeta sua autonomia para apresentar soluções em sala de aula?

As entrevistas foram transcritas manualmente e, posteriormente, submetidas à apreciação dos entrevistados. Um dos participantes solicitou que sua fala não fosse apresentada integralmente, sendo, portanto, realizada a alteração de alguns trechos de seu relato. Os demais participantes aprovaram o

uso de suas falas na íntegra, desde que fossem utilizados pseudônimos, conforme apresentado no Quadro 1. Ressalta-se que os nomes dos professores, bem como o nome da rede de ensino em que atuam, foram omitidos e substituídos por pseudônimos.

QUADRO 1- Síntese dos participantes da pesquisa

Entrevistados	Função	Duração da entrevista	Devolutiva da Transcrição
Sr. M	Diretor	10 minutos	Sim- sem alteração da fala
Prof. A	Professora Regente	1h10 minutos	Sim- sem alteração da fala
Prof. B	Professora Regente	40 minutos	Sim- sem alteração da fala
Prof. C	Professora Monitora	30 minutos	Sim- sem alteração da fala
Prof. D	Professor Regente	10 minutos	Sim- com alteração da fala

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Após as observações em campo e a realização das entrevistas, procedeu-se à sistematização e à análise dos dados. A análise foi realizada por meio da Análise Temática, conforme a proposta de Braun e Clarke (2006), procedimento adequado a pesquisas de natureza interpretativa, por possibilitar a identificação, a organização e a descrição de padrões de significado presentes nos dados produzidos durante o trabalho de campo.

O processo analítico foi desenvolvido em seis etapas: (1) familiarização com os dados, a partir da leitura e releitura das entrevistas transcritas e dos registros do diário de campo; (2) codificação inicial, com destaque para trechos recorrentes nos relatos dos professores temporários; (3) busca por temas, mediante a organização dos códigos em unidades de sentido mais amplas; (4) revisão dos temas, por meio da confrontação entre as entrevistas e as observações realizadas em campo; (5) definição e nomeação dos temas, buscando expressar, de modo sintético, os significados presentes nos dados; e (6) produção do relato analítico, no qual os temas foram articulados à questão de pesquisa e à literatura teórica.

A partir desse processo, os dados foram organizados em dois grandes eixos temáticos: (1) desafios pedagógicos enfrentados pelos professores temporários, subdivididos em limitações estruturais e pressões institucionais; e (2) instabilidade profissional relacionada à influência política. Esses eixos foram analisados em conjunto com os registros do diário de campo, possibilitando a triangulação dos dados, ou seja a articulação dos dados (Denzin, 1978; Holanda; Farias, 2020).

Para Denzin (1978), a triangulação permite reunir dados obtidos em tempos e fontes distintas, contribuindo para ampliar a confiabilidade da análise. Para Holanda e Farias (2020), essa estratégia fortalece a validade de pesquisas qualitativas e quantitativas.

Na etapa final, dedicada à descrição e interpretação dos relatos etnográficos, consideraram-se as contribuições de Geertz (2002, p. 233), que reflete sobre o desafio de pesquisadores compreenderem “indivíduos pertencentes a uma determinada cultura” e, ao mesmo tempo,

interpretarem as experiências de sujeitos pertencentes a contextos culturais distintos. Nesse sentido, a antropologia da política foi utilizada como orientação teórico-metodológica para compreender como os atores sociais interpretam e vivenciam a política, atribuindo significados aos objetos e às práticas relacionados ao mundo político. Essa perspectiva permite reconhecer que a compreensão de grupos específicos, em circunstâncias particulares, possibilita estabelecer comparações e diálogos com a literatura sobre contextos sociais mais amplos (Kuschnir, 2007).

Resultados e análise

Antes de adentrarmos os achados da pesquisa, destacamos que as precariedades relatadas nas práticas pedagógicas são comuns a todos os professores entrevistados. No entanto, o aprofundamento do debate se insere em um contexto de naturalização das precariedades no sudeste paraense, onde as indicações de professores temporários por meio de alianças políticas são recorrentes. Como resultado, muitos desses profissionais são contratados sem a formação adequada para lidar com as demandas da sala de aula, impactando o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Ademais, os professores ingressam no sistema de ensino em uma posição vulnerável, situação que se agrava quando a instituição prioriza o cumprimento de metas impostas por políticas de avaliação em larga escala, em detrimento de uma formação mais integral e humanizada. Esse contexto é abordado por Freitas (2018) e Oliveira (2004), ao relacionarem as reformas educacionais ao avanço da lógica neoliberal, baseada na eficiência e na produtividade.

Outro ponto importante centra-se na dependência política que permeia as contratações, afetando diretamente a estabilidade profissional. Feldman e Gouveia (2022) destacam que o clientelismo educacional tem sido um dos principais entraves para a oferta de uma educação de qualidade e para a garantia dos direitos desses profissionais, especialmente no sudeste paraense.

Ressaltamos que essas dinâmicas de instabilidade se contrapõem à Constituição Federal de 1988, cujo artigo 206 estabelece que a admissão do corpo docente ocorra por meio de concursos públicos. Do mesmo modo, contrapõem-se à política de valorização profissional na educação básica presente na *Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente*, que orienta os Estados a assegurarem aos professores condições transparentes de contratação, estabilidade no cargo e remuneração digna, elementos essenciais para garantir condições mínimas de qualidade na educação. Em relação à segurança no trabalho, é relevante salientar que:

45. A estabilidade profissional e a segurança no emprego são essenciais para os interesses dos professores e da equipe de ensino e devem ser garantidas mesmo quando há mudança de emprego e mesmo em caso de mudanças na organização do todo ou parte do sistema escolar.

46. Os professores devem ser efetivamente protegidos contra atos arbitrários que atentem contra sua situação profissional ou sua carreira (OIT, 2016, p. 33, tradução nossa).

Dito isso, concordamos que a estabilidade no emprego é fundamental para garantir a continuidade do ensino com qualidade, independentemente das mudanças que ocorram no sistema educacional. Nesse sentido, identificamos, por meio das entrevistas e observações, quatro unidades temáticas que emergem como centrais e são coerentes com os objetivos da pesquisa para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores temporários:

I – A pressão para atingir resultados influencia o professor a não focar nos métodos de ensino e aprendizagem, mas no processo de aprovação do aluno;

II – A ausência de infraestrutura adequada e de recursos didáticos nas escolas foi uma das maiores preocupações relatadas pelos professores;

III – Os recursos financeiros limitados destinados às escolas são insuficientes para atender às necessidades básicas;

IV – A instabilidade profissional que perpassa o âmbito da contratação aponta para a influência de questões políticas, que afetam a autonomia dos professores no desempenho de suas atividades.

Cada temática está alinhada aos desafios da prática pedagógica dos professores temporários e se ramifica em novos percalços. A seguir, apresentaremos a análise detalhada de cada uma das quatro unidades temáticas identificadas, com base nos relatos dos professores entrevistados e nos registros de observação, buscando compreender como esses desafios se manifestam concretamente no cotidiano escolar e impactam o fazer pedagógico.

Apenas mais uma escola militar ou uma forçada escolha?

Observamos que a referida escola militar pesquisada está localizada em um bairro de classe média baixa, cujo acesso é difícil, restrito a veículos, contribuindo para o isolamento em relação ao centro da cidade e na sua conexão ao bairro periférico. Além disso, conforme nossas observações, a rigidez que a supervisão militar emite na escola reflete nas atividades cotidianas, na organização de filas no pátio, na supervisão constante dos horários, como mostra o Diário de Campo:

A escola de ensino fundamental inicia suas atividades bem cedo, por ser uma escola de supervisão militar, eles são bem rígidos em relação à horário. os alunos entram na escola, se direcionam ao pátio, lá se organizam em fileiras, conforme a turma, o sargento declama algumas palavras [eu não entendo o que ele fala, apenas observo de longe], no fim, tem a oração do pai nosso, e cada professor vem até o sargento buscar a sua turma. Nesse momento a equipe pedagógica, devem estar todos presentes, pois às 7:15 todos deverão estar em sala de aula, sem falta (Diário de Campo. Observação realizada em 16 de setembro de 2024).

A rigidez da escola reflete os efeitos que a supervisão militar tem na escola. Por outro lado, essa percepção de rigidez é contraditória, pois, em conversa com o responsável pela instituição (pseudônimo, Sr. M), revela sua frustração em relação à ordem que deveria existir na administração da escola. Sr. M relata:

O meu problema não é com os militares e sim com os civis³. A rotina dos militares é bem exaustiva, pois abrem a escola e fecham, é das 6 às 18h (Sr. M. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 de setembro de 2024).

No relato do Sr. M, identificamos tensões entre a rigidez da rotina militar e a falta de apoio da comunidade pedagógica. Seu discurso revela a expectativa de que a supervisão militar sirva como instrumento de “imposição da ordem” à equipe escolar, o que não se concretiza na prática. Essa expectativa reforça a função disciplinadora atribuída à militarização, alinhando-se às críticas de Lima (2018), que destaca que as escolas militares visam à formação de cidadãos obedientes, disciplinados e voltados ao sucesso individual, em uma lógica meritocrática. Trata-se de um modelo educacional que consolida uma subjetividade submissa à ordem instituída e alinhada ao conservadorismo social. Ao mesmo tempo, o Sr. M enfatiza, em seu relato, a exaustão que permeia a vida escolar, a qual pode resultar no adoecimento do docente e no comprometimento da aprendizagem e da interação no ambiente escolar.

Um ponto notável no relato do Sr. M é sua formação acadêmica e a maneira como ela molda sua perspectiva. O fato de possuir doutorado expressa uma mente mais aberta à entrada de pesquisadores em sua escola, pois “hoje eu possuo uma cabeça mais cheia de dúvida”, em contraste com a postura de muitos educadores que, para ele, “já são cheios de certeza”.

Além das questões relacionadas à rigidez, notamos que os militares são responsáveis não apenas pela segurança, mas também pelo controle da frequência e pela manutenção da disciplina dos alunos em sala de aula, funções pelas quais, em escolas tradicionais, o professor é responsável. Como suporte, apresento o seguinte registro do Diário de Campo:

Horário – 7:37 – Em sala de aula

Os militares vêm até as salas de aula e são eles que realizam a frequência dos alunos - também notei que são eles que controlam a bagunça da escola - se o aluno estiver aprontando muito no intervalo, eles advertem e se persiste, eles levam a uma sala e conversam com ele - Digo isso, pois vi um aluno que saiu abrindo todas as torneiras e deixou gastando água, o militar se aproximou e advertiu ele [...] (Diário de Campo. Observação realizada em 17 de setembro de 2024).

³ O processo de descrição das falas dos entrevistados, ocorrerá pelo uso de itálico para registrar as falas no texto. Por sua vez, os sublinhados realçam aquilo que se destacou nas falas para a análise.

A não realização dessas pequenas atividades, que deveriam ser realizadas pelo professor, interfere na autonomia docente em sala de aula, implicando a terceirização de responsabilidades pedagógicas aos militares. Santos (2016) descreve que a mudança na gestão transforma as escolas, antes concebidas como espaços democráticos, em instituições com estrutura militarizada e seletiva. Nesse sentido, a militarização impõe um modelo de gestão que desloca funções pedagógicas, fragiliza a autonomia docente e promove mecanismos de vigilância e controle. No entanto, ao se olhar mais atentamente para o profissional da educação que ocupa esses espaços escolares, é possível identificar outra dimensão crítica: a precarização do trabalho docente. É nesse contexto que surgem os desafios desses profissionais, que são alocados nessas escolas em condições de vulnerabilidade e submetidos à instabilidade institucional.

Principais desafios dos professores temporários

Apresentamos na sequência, os quatro professores/as que através de suas falas, experiências, colaboraram com a construção dessa pesquisa e nos permitiram identificar a relação existente através de nossas observações e, por meio dos relatos, identificar os principais desafios que os professores temporários enfrentam na sua prática pedagógica.

Diante disso, traçamos um perfil dos entrevistados e os principais desafios relatados, que serão descritos posteriormente, conforme mostra a Tabela I.

TABELA I – Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Função	Experiência	Desafios
Prof. A	Professora Regente	4	Pressão por resultados e falta de recursos;
Prof. B	Professora Regente	2	Falta de formação adequada e ausência de infraestrutura;
Prof. C	Professora Monitora	3	Baixa autonomia e pressão externa;
Prof. D	Professor Regente	3	Falta de recursos tecnológicos e didáticos.

Fonte: Autores, 2024.

A Prof. A atua há 4 anos na EMEF Cívico-Militar, possui uma turma de 34 alunos, sendo que 4 deles são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De início, nas observações, decidimos ser cuidadosos e não ir diretamente às perguntas, buscamos, primeiro, conhecer esses professores e o trabalho desenvolvido. O trabalho da Prof. A consiste na divisão das mesas dos seus alunos, uma forma de classificar esses alunos conforme o seu nível de aprendizagem.

Iniciei minha observação, na turma do ensino fundamental, turno manhã com a Prof. A. Tomamos a iniciativa de não ir direto ao assunto sobre a pesquisa, pois buscamos primeiro conhecer o ambiente deles e entender seu trabalho. De início, ao entrar na sala, me deparei que a sala possui uma organização diferenciada dos alunos e ela me informou que a divisão de mesas à direita, abrange aos alunos que já sabem ler, porém na mesa esquerda, são os alunos “separados” que ainda estão “enrolando na leitura” (Diário de Campo. Observação realizada em 16 de setembro de 2024).

Além disso, a Prof. A desenvolveu métodos que diagnosticam a evolução e as dificuldades do aprendizado de cada um de seus alunos. Sendo esse método baseado em cores:

a) vermelho, o aluno que não sabe nem ler e nem escrever; b) amarelo, são alunos que iniciaram a escrita e estão começando o pré-silábico; c) verde, são alunos que já começam a formar as frases e já escrevem no formato de letra cursiva; d) azul, é pra alunos que já sabe ler e escrever (Diário de Campo. Observação realizada em 16 de setembro de 2024).

Essa classificação por cores é descrita pela Prof. A com muito orgulho, que ainda complementa: *“Isso incentiva eles a melhorarem na leitura, para ir para uma outra mesa que pra eles (alunos) é muito importante”* (Prof. A, entrevista registrada no Diário de Campo em 16 de setembro de 2024). As estratégias adotadas pela Prof. A demonstram uma tentativa de lidar com as exigências impostas pela escola, que reforçam a busca por resultados e desempenho. Como analisa Freitas (2018, p. 31), essa lógica se fundamenta em uma concepção neoliberal de sociedade que “[...] produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”. A educação, nesse contexto, passou a ser pautada pela valorização do mérito individual e da eficiência.

Tardif e Lessard (2014) destacam a importância de compreender o trabalho docente à luz das mudanças estabelecidas pelo mundo do trabalho. Assim, “à docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas” (Tardif; Lessard, 2014, p. 35).

Em relação ao caderno de questões, vale mencionar que nem todas as perguntas presentes no bloco foram respondidas pelos/as entrevistados/as, conforme mostra o nosso diário de campo. Enquanto pesquisadora, respeitei esses momentos e continuamos a conversar.

Primeiro perguntei, quais eram as principais dificuldades que os professores contratados enfrentam? Senti que quando perguntei sobre isso, viu o receio em responder, pra acalmar o momento, disse que ela poderia se recusar a responder. Ela somente assentiu com a cabeça (Diário de Campo. 16 de setembro de 2024).

Prosseguimos em conversa com a Prof. A, que relata o período de transição da escola, anterior e posterior à implementação das escolas militarizadas, identificando as mudanças:

Aqui eu trabalho há 4 anos. Quando cheguei aqui, ainda não tava esse projeto, e não havia essa cobrança, controle e sofriamos muito com a violência, chegávamos a levar pedrada dos alunos. Agora, com esse projeto, tem regras, mais respeito, após o

recreio eles não podem mais sair de sala de aula, a não ser quando for embora (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 setembro de 2024).

No relato, identificamos que as escolas localizadas em bairros periféricos sofrem com a violência, e isso se torna um meio para a implantação das escolas militarizadas. A militarização, ao invés de dialogar com a complexidade dos problemas sociais, impõe o controle e a disciplina como sinônimos de qualidade. Freitas (2014) argumenta que, historicamente, a sonegação do conhecimento às camadas populares mantém as estruturas de poder e a exclusão social.

Os relatos revelam como a busca por resultados e a pressão por desempenho se materializam no cotidiano escolar dos professores temporários. A militarização, somada à vigilância e à insegurança contratual, contribui para o controle, que prevalece sobre a autonomia docente. Na próxima subseção, trataremos das dificuldades relacionadas à escassez de recursos pedagógicos.

Recursos pedagógicos limitados

No início do ano faço uma sondagem nos alunos (silábicos, pré-silábicos, alfabetizados) e desde o início me sinto desafiada no meu processo de ensino e aprendizagem. Mas se eu precisar de algum material, como xérox, tenho que seguir o procedimento padrão da escola, fazer uma lista dos materiais a serem xerocados e quantas cópias necessito, só isso que a escola ajuda (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 setembro de 2024).

Iniciamos essa subseção com o relato da Prof. A, no qual descreve como os recursos pedagógicos são limitados no ambiente escolar. Nesse sentido, a primeira ramificação dos desafios está presente no relato da Prof. A, quando argumenta que “se eu precisar de algum material, como xérox, tenho que seguir o procedimento padrão da escola”. Essa ausência de recursos é uma realidade que muitos educadores enfrentam, porém, o ponto-chave desse relato está na estrutura administrativa que impõe essa barreira/controle de uso dos recursos na escola, incluindo a impressora e isso não apenas consome o tempo, mas também limita a capacidade de atender as necessidades dos alunos.

O relato evidencia que a escassez de recursos não se limita apenas aos materiais didáticos, abrange também o setor administrativo e o pedagógico, temas que abrangem a qualidade da educação ofertada. Desse modo, Fava (2018, p. 34) descreve que “educação do século XXI requer um deslocamento do ensino do professor para aprendizagens mais centradas no aluno, promovendo autonomia e um papel ativo no processo de aprendizagem”. Ou seja, em período de limitação de recursos, é necessário haver uma adaptação do ensino, buscando superar essas barreiras.

Em complemento a isso, Petrillo e Melo (2019, p. 62) apontam a “necessidade de repensar o ensino-aprendizagem para incluir metodologias ativas, que estimulem a participação ativa dos estudantes, fomentando o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais”. Na próxima

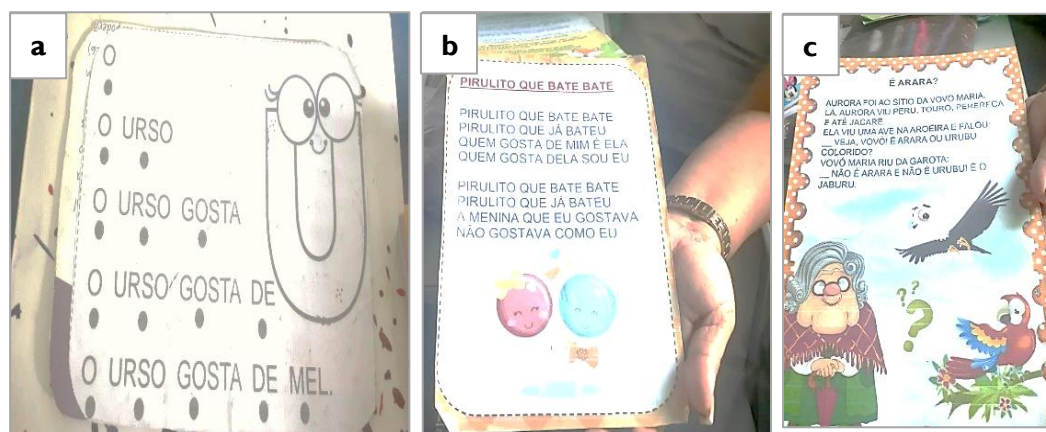
subseção, abordaremos como as carências materiais se intensificam frente à pressão por resultados e desempenho.

Pressão por resultados

No relato da Prof. A, identificamos que os desafios pedagógicos também se estendem na pressão por resultados. Isso é bastante evidenciado quando relata: *“e não havia essa cobrança, controle antes, e eu não posso me desleixar e aprovar alunos que não sabem ler e nem escrever”* (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 de setembro de 2024).

Conforme nossas observações em sala, notamos que a Prof. A, possui uma preocupação com o método de avaliação individual dos seus alunos, a criação de cartilhas voltadas para os alunos que estão iniciando a leitura (pré-silábicos), os que possuem dificuldades na leitura (silábicos) e para os que já conseguem ler, são métodos de ensino individuais, mas que auxiliam no desenvolvimento de leitura e escrita (Figura 1).

FIGURA 1 - Métodos de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos: a) cartilha pré-silábica; b) silábicos e, c) alfabetizados



Fonte: Autores, 2024.

A cartilha do urso (a), é para quem está iniciando a leitura, depois tem as cartilhas maiores para quem possui domínio da leitura, mas com dificuldades (b) e, (c), o aluno já lê respeitando as pontuações (vírgulas, travessões, etc.) avançando para leituras em livros. Nota-se que a Prof. A é apaixonada por seu trabalho de alfabetização. A fala da Prof. A, proferida com orgulho, é que ela mesmo criou um método de diagnóstico das dificuldades dos alunos em leitura e escrita:

No início do ano eu sondeo as dificuldades dos alunos e classifico eles por meio de cores, sendo: vermelho, o aluno que não sabe nem ler e nem escrever; amarelo, são alunos que iniciaram a escrita e estão começando a ler o pré-silábica; verde, são alunos que já começam a formar as frases e já escrevem no formato de letra cursiva;

azul, é pra alunos que já sabe ler e escrever. Creio que isso incentiva eles a melhorarem na leitura, para ir para uma outra mesa que pra eles (alunos) é muito importante (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 de setembro de 2024).

Apesar de todos os esforços desenvolvidos em sala de aula, contudo, essa pressão constante por resultados afeta o ensino, dificultando a adaptação de métodos mais eficientes que considerem a individualidade desses estudantes. Além disso, é notório a responsabilidade e a exaustão que ela sente aliada ao peso das expectativas da escola. Em nossas observações, a pressão para atingir resultados emerge como tema central de preocupação dos professores, impactando não somente no ensino e aprendizagem dos alunos, mas também no emocional dos professores, ocasionando sobrecargas e desgaste emocional.

Essa narrativa dos professores/as não focarem mais no ensino e aprendizagem, mas em garantir que os alunos consigam passar de ano ou somente nas avaliações, refletem a lógica do mundo empresarial adotada na educação, conforme apontado por Freitas (2018), em que a eficiência, eficácia e produtividade são priorizadas. A adoção de métodos empresariais na educação ignora as necessidades de longo prazo dos alunos, comprometendo sua alfabetização, já que os professores se veem obrigados a priorizar os resultados imediatos.

A longo prazo, essa prática pode resultar em um ciclo de superficialidade na aprendizagem, onde os alunos são aprovados sem dominar conteúdos essenciais. Isso tende a afetar o desenvolvimento de competências mais profundas, como o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Além disso, a adoção de uma cultura *accountability* (Freitas, 2018), promovida pelas reformas educacionais, reforçam a responsabilização individual dos professores na busca de resultados, muitas vezes, desconsiderando as condições estruturais precárias que muitos atuam e quando não conseguem atender as metas impostas pelas escolas, são sucumbidos pelo sistema capitalista. Essa visão mercadológica vê a escola:

Como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28-29).

Consideramos, nessa narrativa, a expectativa que a comunidade possui em relação ao desempenho de seus filhos, falamos de uma escola militarizada com a responsabilidade de ter melhores desempenhos. Essa busca incessante por ser produtivo ocasiona uma sobrecarga para o professor, principalmente quando não consegue atender às metas impostas pela administração da escola de não reprovar no mínimo 10 alunos. A questão da sobrecarga, para Apple e Teitelbaun (1991, p. 67),

descreve que isso leva os professores a se tornarem “executores alienados de planos alheios”. Os professores se tornam desconectados e menos engajados das decisões e planos, os quais são impostos a eles.

Além disso, a sobrecarga é uma consequência da desresponsabilização do Estado, que transfere essa responsabilidade ao professor. Nesse paradigma, Maia Filho et al. (2015) argumentam essa transferência de responsabilidade:

É preciso ainda “aprender a fazer”, caracterizando uma valorização do pragmatismo, afinal não é necessário que o trabalhador entenda o porquê dos processos executados por ele, basta que saiba executá-los. Com o “aprender a viver”, o capitalismo vai ajustando os indivíduos a evitarem maiores conflitos devido às contradições do sistema. Por fim é ensinado o aprender a ser, isto é, ser aquilo que é conveniente para a reprodução e expansão do capital (Maia Filho et al, 2017, p. 93).

Nesse contexto do “aprender a fazer” no contexto do capital, os professores se veem em um dilema em sua prática: articular e garantir que todos os alunos aprendam efetivamente, enquanto buscam se adequar às demandas da escola e do sistema. Ao direcionarmos a conversa, na tentativa de descobrir se o fato de ser contratada a impedia de propor soluções em sala de aula, a Prof. A compartilha novamente sua preocupação em relação aos resultados:

Eles não influenciam na minha profissão, não, porque na sala quem sabe dos problemas sou eu, eu tenho que ter essa coordenação. Se eu mandar um deles coordenar a sala de aula, eles não irão dar conta, eu sei quem é novato, as dificuldades de cada um. Minha única preocupação é não deixar eles saírem dessa série sem saber ler, porque a escola cobra resultados (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 setembro de 2024).

Diante dos relatos, constatou-se que, mesmo com os esforços dos professores para criar metodologias voltadas à alfabetização, a lógica gerencialista da escola impõe limites à sua autonomia e intensifica a sobrecarga emocional e física. A responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes desconsidera as condições estruturais da escola e naturaliza a precarização do trabalho docente. Na subseção seguinte, discutiremos como essas dificuldades se agravam diante da precariedade da infraestrutura e da escassez de recursos didáticos nas escolas.

Infraestrutura e recursos didáticos

A terceira ramificação, conforme nossas observações, se centra na falta de infraestrutura e de recursos didáticos, uma preocupação também compartilhada pelo Prof. D, que atua há 3 anos na referida escola e possui uma turma de 30 alunos. Prof. D, destaca a recepção calorosa da equipe escolar, mas ressalta um ponto crítico “Mas na prática pedagógica mesmo o problema é a questão da infraestrutura, principalmente de espaço, materiais, não tem nenhum incentivo do uso de tecnologias, um

Datashow, uso de vídeos, por exemplo, porque só falando o aluno não assimila muito” (Prof. D. Conversa registrada no Diário de Campo 19 setembro de 2024).

O relato do Prof. D evidencia a falta de espaço adequado e de materiais pedagógicos e, como a falta de incentivos do uso de tecnologias educacionais, limitam o ensino em sala de aula, impedindo os professores de implementar estratégias inovadoras e didáticas. Essas barreiras limitam implementar estratégias pedagógicas e, eventualmente, geram frustração nos professores.

Garcia (2014, p. 141) descreve que “a infraestrutura, que engloba instalações, equipamentos pedagógicos e serviços são uma variável que impacta o desempenho escolar dos alunos”. Do mesmo modo, Soares (2004) demonstra que, em nosso país, a infraestrutura, os equipamentos pedagógicos e a conservação da escola influenciam na aprendizagem dos alunos.

No relato do Prof. D, é revisitada a importância do uso de tecnologias educacionais. Como suporte a isso, Lévy (2010, p. 114) descreve que “a cibercultura e as tecnologias digitais têm o potencial de transformar a educação, possibilitando novas formas de ensinar e aprender”. No entanto, é válido frisar que o acesso às tecnologias ocorra de maneira igualitária entre os alunos, ao mesmo tempo que os professores necessitam receber treinamentos para lidar com elas.

A precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos didáticos, sobretudo tecnológicos, dificultam a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas. A impossibilidade de incorporar metodologias ativas ou recursos digitais, devido à ausência de equipamentos, compromete o ensino e acentua a sensação de impotência entre os professores. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos professores vão além da estrutura física das escolas. A ausência de estabilidade quanto à permanência no cargo e a interferência política nas contratações constituem outro eixo de tensão que compromete o trabalho. Essa realidade será explorada a seguir.

Instabilidade profissional e a influência política

Outro tema recorrente nos relatos trata-se da instabilidade profissional, prática que afeta a trajetória dos educadores, especialmente os que se encontram em condições de contrato temporário. Nesse sentido, a Prof. A compartilha sua experiência:

Eu atuo há mais de 15 anos da educação em Tucuruí, como contratada, toda escola que eu trabalho, é 2 ou 3 anos e não querem me largar, eu tentei me mudar pra perto mais eu não conseguir. Eu gosto de pegar alunos que não sabem nada, pra mim conseguir ver a evolução deles. Eu tenho muito amor a minha profissão, tenho vários cursos de pedagogia, neuro, e eu fiz também o curso do SOME, e como eu sou uma boa profissional, eu não fico correndo atrás de contrato (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 setembro 2024).

A Prof. A complementa seu relato, enfatizando:

Já ganhei prêmios, fiquei em segundo lugar na elaboração de atividades de alfabetização. Eu nem sabia da votação, a minha irmã que me avisou que eu ganhei. Eu tenho muitos projetos, sabia e tem vezes que os concursados chegam comigo. Se eles falarem assim, Professora A está desempregada, eu não vou procurar eles, não é difícil... eles mesmo me procuram. Eu já pedi pra me transferir, mas eles não me deixam, eu moro lá atrás do Manoel Barbosa, quando trabalhava lá, ia andando (Prof. A. Conversa registrada no Diário de Campo em 16 setembro 2024).

No relato da Prof. A, as temáticas estão centradas nas incertezas que o contrato proporciona. Em nossas observações, destacamos o comprometimento e a paixão da Prof. A pela educação. Contudo, o desafio adicional é a instabilidade profissional, ou seja, se trata de uma profissional contratada que não busca incessantemente por contratos em virtude de seu profissionalismo, mas que esse fato a coloca também em uma posição de vulnerabilidade no sistema capitalista.

Nesse contexto, a contratação temporária não é um fenômeno acidental, mas uma estratégia adotada para manter o corpo docente em posição de vulnerabilidade. Assim:

A permanência dos temporários é a evidência maior de seu caráter não acidental e não “temporário”, mas de uma política que visa manter grande parte dos professores (41% ou quase um milhão, em 2015, como demonstrado) sob o regime da instabilidade. Por outro lado fica patente como os slogans procuram elidir a dinâmica de violência perene do capital em suas investidas na escola pública.[...] (Seki et al, 2017, p. 11).

Considerando o mundo capitalista em que estamos inseridos, é interessante para o sistema a permanência e o crescimento desses profissionais na educação básica para manter o controle. Sobre isso, Mészáros (2011, p. 99) afirma “já que a sociedade toda deve se sujeitar em todas as suas funções produtivas e distributivas às exigências mais íntimas do modo de controle do capital estruturalmente limitado[...]”.

Dito isso, a relação da instabilidade profissional se entrelaça com a lealdade política, aspecto que influencia a permanência ou não dos professores na escola, ao serem eles “os políticos municipais” que selecionam quem compõe a equipe pedagógica da escola. Desse modo, a lealdade política define, atualmente, a equipe pedagógica nas escolas municipais paraenses. A Prof. B atua há 4 anos e possui uma turma de 35 alunos e relata:

Quando foi conversado comigo sobre o emprego, eu foi questionada se tinha pedagogia e sobre a experiência em sala, como eu não tinha, eles falaram que não tinha problema, eu seria monitora de atividades, e daria suporte ao professor em sala. Já na escola, por ser muito distante de onde moro, eu queria trocar de escola, mas na escola, foram tão receptivos que acabei me afeiçoando à eles e é claro que eles também não estavam conseguindo realizar essas trocas, então tive que ficar (Prof. B. Conversa registrada no Diário de Campo em 17 setembro de 2024).

O relato evidencia uma prática naturalizada em muitos municípios, especialmente no sudeste paraense. O emprego de professores sem formação, baseado somente em critérios políticos, em vez

de competência, gera descontentamento no ambiente de trabalho entre os efetivos que possuem formação e experiência, conforme observado na escola. Ao mesmo tempo, a realidade da Prof. B se revela também uma posição desvantajosa, pelo fato de não poder escolher em qual escola trabalhar e, ao mesmo tempo, por não possuir uma formação adequada para exigir seus direitos.

Nesse sentido, a dependência política, prática comum nos municípios paraenses, evidenciam que a “contratação de professores temporários perpassa, por vários momentos em que o cliente (professor), estabelece contato face-a-face com o patrão ou intermediário” o que sugere a presença de uma rede hierárquica de relações clientelísticas, a mobilização eleitoral determina o lugar que cada um ocupa (Feldman; Alves, 2020, p. 571). O uso do termo clientelismo, aplicado aos relatos dos professores temporários, é particularmente relevante, pois descrevem:

[..] as relações assim denominadas se caracterizam especialmente por serem relações do tipo assimétricas, isto é, são estabelecidas entre pessoas (patrão e cliente) que não possuem o mesmo poder (econômico e político), prestígio e status. Além disso, ela se distingue por ser uma relação do tipo pessoal (em que predominam os contatos face a face), pela troca de serviços e bens materiais e imateriais (gentilezas, deferência, lealdade e proteção) entre os parceiros e pelo seu conteúdo moral (que remete frequentemente à honra dos parceiros) (Feldman; Alves, 2020, p. 562).

O conceito de clientelismo se aplica ao contexto das escolas municipais paraenses, onde a contratação de professores frequentemente ocorre por meio de relações políticas. Desse modo, a lealdade política não somente influencia a permanência desses profissionais na escola, mas é ela quem determina o cargo a ser ocupado.

Ainda sobre as influências das questões políticas e a capacidade de mobilização eleitoral pelos seus clientes “professores”, a Prof. C, que atua há 2 anos como professora/monitora de atividades complementares, trabalha exclusivamente com alunos com dificuldades de aprendizagem, compartilha como foi o seu processo de contratação e integração na equipe escolar:

A demanda é muito grande, os pais enviam seus filhos para sala de aula, e não tem mediador, a demanda é muito grande na escola. Eles vão procurar seus direitos, e o único jeito é contratar, não tem jeito. Eu não sou uma contratada coagida, tem hora que eu quero trabalhar, eu trabalho. Se eu não quiser, largo isso aqui e dou a oportunidade para outra pessoa. Mas eu permaneço em sala, porquê sempre gostei de crianças e tenho muita paciência para lidar com elas (Prof. C. Conversa registrada no Diário de Campo em 18 de setembro de 2024).

O relato da Prof. C expõe a pressão que a comunidade escolar exerce ao reivindicar o direito de conseguir um mediador para seus filhos, ressaltando como a cobrança influencia a contratação desses profissionais. Novamente, há um reflexo do modelo clientelístico descrito por Feldman e Alves (2020). Além disso, revisita uma realidade preocupante: a necessidade urgente de profissionais qualificados em um cenário que a educação é tratada como uma questão secundária, isso se destaca

não somente quando a Prof. C relata a ausência de mediador, mas também a forma que as decisões de contratação sofrem influência de pressões externas, em vez de priorizar critérios pedagógicos.

Outro ponto que aprofundamos no relato da Prof. C relaciona-se com a sua autonomia quando menciona: *“Eu não sou uma contratada coagida”*, ou seja, a escolha de permanecer na escola é motivada por amor às crianças. No entanto, essa posição admirável levanta questionamentos sobre a instabilidade que permeia a contratação, evidenciando as vulnerabilidades desses profissionais.

Considerações finais

Esta pesquisa, por meio dos dados coletados, demonstra os desafios pedagógicos que afetam a autonomia dos professores e impactam a qualidade do ensino. Identificamos quatro temáticas centrais: a pressão por resultados; a ausência de infraestrutura e de recursos didáticos; os recursos financeiros limitados; e a instabilidade quanto à permanência no cargo, associada à influência política, como fatores preponderantes no desempenho dos professores temporários.

A pressão por resultados transforma a prática pedagógica em cumprimento de metas, tornando o processo de ensino e aprendizagem secundário. Assim, o ato de lecionar torna-se mecanizado ao longo dos anos e pode extinguir qualquer relação de afetividade possível.

A carência de infraestrutura e de recursos compromete a oferta de um ensino de qualidade, enquanto a escassez de materiais limita a busca por novas possibilidades de implementação de metodologias ativas. Além disso, a instabilidade enfrentada pelos professores temporários está atrelada ao contrato e possui relação direta com a influência política, refletindo um sistema capitalista que visa à manutenção desses profissionais em sala de aula sem a garantia dos direitos trabalhistas básicos.

Entretanto, apesar de todos os desafios que perpassam o exercício da docência, é notório que o amor à profissão e às crianças é fundamental para a continuidade do trabalho e para a busca por melhorias no ensino. A contribuição desta pesquisa se entrelaça às narrativas desses/as professores/as. A afetividade e o amor são significativos por contribuírem para a formação de boas memórias nos alunos, sendo fatores cruciais para a formação de novos e futuros docentes, principalmente daqueles que vêm de contextos menos favorecidos.

Diante desse cenário de aumento da precarização na educação básica, materializada pela ausência de condições dignas para o desenvolvimento do trabalho docente, é importante buscarmos políticas públicas que assegurem melhores condições de trabalho e valorização desses professores, haja vista que essas ausências em sala de aula afetam o ensino e a própria sociedade.

Diante das evidências coletadas, ressaltamos a importância da realização de concursos públicos como solução mais eficaz para reduzir a presença de professores temporários nas redes municipais paraenses. No entanto, a influência política predominante no sudeste paraense retarda essa realização,

uma vez que muitos candidatos se beneficiam dessa rede clientelística, especialmente nos municípios menores. Assim, esta pesquisa não apenas mapeia os desafios enfrentados, mas também clama por ações urgentes e necessárias para a melhoria da educação básica.

Esta pesquisa não pretende encerrar o debate, mas destacar novas possibilidades investigativas. Como esse modelo de gestão, ancorado na disciplina e na hierarquia, intensifica o controle sobre os professores temporários? Quais estratégias de resistência têm sido construídas coletivamente nos espaços escolares? Essas questões merecem ser aprofundadas por futuras pesquisas. Assim, este estudo não apenas mapeia os desafios, mas clama por ações que reafirmem o papel social e emancipador da escola pública.

Referências

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Editora Papirus. 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-da-de-andre>. Acesso em: 9 set. 2024.
- ALVES, C. A. S. **A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/dc2cff21-15b7-4bf0-9b14-e20a93edec10/content>. Acesso em: 10 set. 2024.
- APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**. Porto Alegre, Pallnôlica, n. 4, p. 62-73, 1991.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa de 1988. Brasília: Senado Federal: 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 06 jun. 2024.
- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)/2014**. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Senado Federal, 2019a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 9.465, DE 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal, 2019b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157191-pe.html>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.717- A de 29 outubro de 2019. Brasília: Senado Federal, 2019c. Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - FUNDEB. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2114856&filename=Avuls%20PL%205717/2019https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2114856&filename=Avulso%20PL%205717/2019. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill, 1978, 370 p. Disponível em:

https://books.google.com.br/books/about/The_Research_Act.html?id=gfSIAAAIAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 30 de set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Editora: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 2 out. 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018, 160 p. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf> . Acesso em: 24 set. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 5 out. 2024.

FAVA, R. **Educação do século 21 requer menos ensino e mais aprendizagem**. 2018. ISBN: 100033372688. Acesso em: 26 set. 2024.

FELDMAN, A.; ALVES, C. A. S. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n.2, p. 559-579, 2020.

FELDMAN, A.; COSTA, D.M. S. A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020). **Education Policy Analysis Archives**, 2021, 29.January-July:p. 80. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5687>.

FELDMAN, A.; GOUVEIA, A. B. Os professores temporários nas redes municipais do estado do Pará (2011-2020). **Educação em Revista**, v.38, 2022.

FELDMAN, A.; MARTINS, R. A. C. A política de contratação de professores temporários em Mocajuba-PA. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p.e14072, 2023.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, 2014, v.9, n. 23, pp: 137-159. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Garcia-16/publication/322682321.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação.

Educação em revista, 2005, v. 42, p.13-79. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2002. 204 p.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 1995, v.35, p. 20-29. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 maio. 2025.

HOLANDA, G. S.; FARIAS, I. M. S. Estratégia da triangulação: uma incursão conceitual. **Atos de Pesquisa em Educação**, 2020, v. 15 n.4, pp: 1150-1166. Disponível em:

<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8129/4798>. Acesso em: 01 out. 2024.

KUSCHNIR, K. Antropologia e política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2007, v. 22, p. 163-167. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092007000200014>. Acesso em: 15 maio. 2025.

LIMA, M. E. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC-Goiás, 2018. Disponível em:

<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/405112/Maria%20Elieene%20Lima.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2025.

LIMEIRA, J. C. **A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal**. 2021. 196f. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43129>. Acesso em: 2 out. 2024.

LINKÉ, D. D. **Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande do Sul**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22151?locale-attribute=en>. Acesso em: 6 set. 2024.

MAIA FILHO, O *et al.* O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. D (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em: 25 de set. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011, 136 p. ISBN: 9788575591567.

OLIVEIRA, J. H. F. **Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS**. 2020. 188f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6971/1/Dissertacao_Joao_Oliveira.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 1 out. 2024.

OIT/UNESCO. **Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)**. Genebra, Edición revisada 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126086_spa. Acesso em: 17 set. 2024.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 3 out. 2024.

PETRILLO, R. P.; MELLO, C. D. M. Os desafios da educação contemporânea: repensando o ensino-aprendizagem. **Metodologias Ativas-Desafios Contemporâneos e Aprendizagem Transformadora**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019, p. 173.

SÁ, G. C. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado**. 2019. Dissertação (Mestrado em História Econômica), São Paulo, 2019. DOI:10.11606/D.8.2019.tde-30082019-131953. Acesso em: 28 ago. 2024.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. D.; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, 2017, v.12, n. 3, p. 942-959. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v12n3/1809-4309-praxeduc-12-03-0942.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

SANTOS, R. J. C. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia, PUC-Goiás, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3515>. Acesso em: 12 maio. 2025.

SANTOS, C. D. A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2020, v.35, n.3, p: 580-591. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n3/1678-166X-rbpae-35-3-0580.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

SANTOS, J. B. S. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil**. 2022. 371f. Tese (Doutorado em Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_597a7950fc312da71ef316861c442cd7#details. Acesso em: 01 mar. 2024.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.12, n. 38, 2004. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/193/319>. Acesso em: 24 set. 2024.

SOUZA, A. G. **Professor temporário: situações da docência em Educação Física na rede municipal de ensino em Florianópolis (2011/2017)**. 2019. 200f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/198692>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUSA, H. C.; FELDMAN, A. Distribuição dos professores temporários em municípios de até 50 mil habitantes (2011-2020). **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, 2024, v..8, n. 17, pp: 233-251.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2014. ISBN: 9788532631657.

TOEBE, J. C. **Contratação temporária de professores na grande Florianópolis**: Condições de trabalho, formação e valorização dos professores. 2019. 185f. Dissertação (mestrado), Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/215257>. Acesso em: 29 mar. 2024.

VIANA, E. S. **Relação Público-Privada**: análise dos convênios da educação infantil no município de Campo Grande (1997/2017). 2022. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5568>. Acesso em: 02 jul. 2024.

Recebido: 07/08/2026

Aceito: 11/08/2026

Received: 08/07/2026

Accepted: 08/11/2026

Recibido: 07/08/2026

Aceptado: 11/08/2026

