

A "MISÉRIA DE POSIÇÃO" DE PROFESSORAS DIANTE DA "MISÉRIA DE CONDIÇÃO" DE ESTUDANTES: TRAJETÓRIAS DE TRABALHO EM UM CAMPO PROFISSIONAL PRECARIZADO

RUSSEL TERESINHA DUTRA DA ROSA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil

CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil

RENATO SHIMEDZU TERRA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil

RESUMO: Analisamos trajetórias de professoras desde uma perspectiva bourdieusiana, compreendendo a pequena miséria de posição e como experimentam a condição profissional. O objetivo é analisar percursos profissionais de duas egressas de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do sul do país, a fim de identificar variáveis de contexto, disposições e competências. O método de reconstrução sociológica de trajetórias tem por base a entrevista compreensiva. A análise mostra que a atuação ocorre de modo singular a partir de inclinações para a gestão e para a reciprocidade em relações pedagógicas. As condições de trabalho são precarizadas e as professoras são responsabilizadas pela sua formação continuada frente a dinâmicas de um campo encarregado pela inclusão de estudantes que vivem a grande miséria de condição.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias de Professoras; Disposições; Trabalho Temporário; Miséria de Posição.

INTRODUÇÃO

Em *A miséria do mundo*, publicado em Paris em 1993, Bourdieu busca compreender depoimentos sobre a “grande miséria de condição” socioeconômica, intensificada pela implementação da cartilha neoliberal que produz a “demissão do Estado”, e de “pequenas misérias” de posição relativas de profissionais que precisam lidar com os despossuídos, como os professores que atuam em escolas de periferia. A obra oferece uma representação complexa da pluralidade de perspectivas de agentes que ocupam posições sociais relativamente rebaixadas em campos estratificados e hierarquizados (BORDIEU, 1997, p. 13 e p. 215).

Inspirados nessa obra, buscamos compreender as trajetórias e a atuação de professoras em escolas da Educação Básica, associadas aos contextos de oportunidades de trabalho e aos recursos – sociais, culturais e simbólicos – mobilizados em relações com instituições, currículos e estudantes. Estes, nas redes públicas, vivem processos de

exclusão que situam a maioria em condições que Bourdieu (1997) designa como a grande *miséria de condição*. Analisamos aspectos da inserção e das trajetórias laborais de duas professoras, focalizando diferenças geracionais e dinâmicas contextuais históricas do campo profissional. Evidenciamos que a precarização de contratos de trabalho temporários, entre outros elementos, cria inúmeras situações de miséria relativa de posição.

Wacquant (2007) indica que a tradição de investigação bourdieusiana permite reconstituir o modo como as pessoas constroem e experienciam o mundo ao mesmo tempo em que se constituem como agentes competentes em contextos institucionais. Para o exercício de compreender trajetórias e identificar a ação das agentes, mobilizamos as noções de *habitus profissional* (MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017), disposições e competências (BOURDIEU, 2011), além de precarização de condições de trabalho (CARDOSO; AZAÏS, 2019), responsabilização individual dos agentes (SARTI, 2021) e *demissão do Estado* (BOURDIEU, 1997), condições essas que produzem sofrimentos que podem ser interpretados pela lente da pequena *miséria de posição* relativa. Com essas ferramentas analisamos as trajetórias profissionais de duas egressas de curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do sul do país, que concluíram o curso, em 1997 e em 2017.

DISPOSIÇÕES, COMPETÊNCIAS E TÍTULOS EM TRAJETÓRIAS LABORAIS

A trajetória de um agente, pertencente a um feixe de trajetórias, depende da sua posição no espaço social e de suas disposições, a partir de um dado volume de capital do grupo de origem, o qual determina o campo dos possíveis (BOURDIEU, 2011). Assim, a reconstrução sociológica das forças que perpassam um campo, representa a sequência das posições sociais ocupadas pelos agentes e suas relações, bem como os estados sucessivos do campo (MONTAGNER, 2007).

A teoria da ação de Bourdieu pressupõe a interiorização de disposições subjetivas, que constituem o *habitus* ajustado às estruturas sociais objetivas de um campo (BOURDIEU, 1989). O *habitus* é o passado incorporado que gera práticas semelhantes em contextos análogos (WACQUANT, 2007). Ele não define exatamente o modo de ação individual, embora evidencie lógicas de ação no espaço social. Para além das convergências explicitadas pelo *habitus* no interior de um grupo ou campo, ele também guarda algo particular, já que as pessoas vivem trajetórias e localizações únicas no mundo, internalizando "[...] uma combinação incomparável de esquemas" de pensamento e ação (WACQUANT, 2007, p. 67).

Os campos de atividades e de poder com suas lógicas internas e uma relativa autonomia, produzem sistemas próprios de disposições (BOURDIEU, 2011). No caso de professores, os aprendizados da prática são significativos e a incorporação do *habitus* vincula a formação inicial e o *ethos* institucional do espaço escolar de atuação em relação com experiências de socialização pregressas. O capital cultural incorporado pelos agentes inclui disposições para a ação e competências.

Para Lahire (2004, p. 331), a competência se refere a saberes específicos (*savoir-faire*) relativos a uma prática, como "saber redigir uma dissertação", podendo estar

associada a uma disposição mais geral, como uma relação reflexiva com a linguagem, por exemplo. Bourdieu (2011) aponta que a competência como capacidade técnica, artística ou política é um saber fazer, mas também está associada ao sentimento de ser competente, o que depende do reconhecimento social do agente como habilitado. Seguindo este caminho buscamos as percepções das professoras sobre as suas competências e o que alcançam em termos de legitimidade a partir da posição que ocupam no campo profissional. Tal análise também procura comparar o valor do diploma de Licenciatura, que certifica competências e garante direitos para o exercício profissional, o qual tem sido ameaçado pelas mudanças históricas nas atribuições e exigências dos cargos (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007).

O contexto laboral analisado tem sido perpassado pela perda de direitos, em um cenário que tem acentuado a *miséria de condição* (BOURDIEU 1997), e pela exigência de novas competências e disposições que produzem novas formas de rebaixamento relativo no campo educacional. Observa-se intensificação do trabalho que, no caso de professoras, ganha expressão na responsabilização individual pela educação continuada, que ocorre frequentemente em horários que deveriam ser de descanso. Elas também são responsabilizadas individualmente por novas exigências de planejamento de inovações curriculares interdisciplinares. E, sobretudo, vivem os conflitos decorrentes da impotência diante dos desafios de inclusão de estudantes com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a grande *miséria de condição*, dada a *demissão do Estado* (BOURDIEU, 1997).

As professoras, em certos casos, expressam a pequena *miséria de posição* (BOURDIEU, 1997) relativa à insuficiência de instrumentos disponíveis para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Ainda que sejam qualificadas, com títulos da educação superior, ocupando certa distinção na sociedade brasileira, se veem limitadas para resolução de questões práticas no exercício de suas funções. Essas limitações variam de acordo com a experiência profissional, mas também de acordo com o período de inserção no campo profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO

A reconstrução sociológica de trajetórias, conforme a tradição bourdieusiana, pode escapar à percepção do próprio agente, que atua em um campo e relata acontecimentos de sua biografia. Nesta pesquisa são identificadas mudanças históricas do campo educacional, a fim de compreender o sentido das trajetórias e as dinâmicas geracionais (MONTAGNER, 2007), comparando o valor dos diplomas em momentos distintos (BOURDIEU, 2007).

A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade por meio do parecer n. 5.787.511, foi realizada a partir de dados de concluintes do curso de licenciatura em 1997 e 2017; microdados públicos do Censo da Educação Superior e de realização de entrevista compreensiva. As diplomadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e revisaram os textos da transcrição das entrevistas, que abordou os seguintes temas: inserção laboral, cargos, atuação profissional, práticas pedagógicas vinculadas a aprendizagens em serviço, continuidade dos estudos, além do contexto das relações de trabalho e de desafios do campo em mudança, perpassado por políticas estatais. Também foram coletadas informações demográficas como escolarização de

genitores, idade, gênero, autodeclaração étnico-racial das entrevistadas e a existência de filhos. Visando garantir o anonimato das participantes foram utilizados, neste artigo, nomes fictícios, Carla e Laura.

CONTEXTOS DE TRANSIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA A VIDA LABORAL

Carla, cujo pai realizou curso técnico de nível médio e a mãe teve poucos anos de escolarização, sempre foi incentivada pela mãe a estudar. Ela é da primeira geração de sua família com curso superior. Concluiu o curso de Licenciatura no final de 1997, época de expansão de vagas em todos os níveis de escolarização (SARTI, 2021). Distribuiu o seu currículo por escolas privadas, sendo contratada alguns meses depois de formada, ela julga que o diploma em uma IES pública de prestígio fez a diferença. Em 2000, aprovada em concurso, foi nomeada como professora efetiva da rede pública estadual. Conciliou as duas ocupações até o nascimento das filhas, quando reduziu a carga de trabalho, voltando a acumular cargos em instituições públicas e privadas depois de cinco anos.

Segue um trecho do seu relato:

Pesquisadora: [...] Como conseguiu essa vaga?

Carla: Então, comecei a largar currículo em diversos lugares, porque eu queria entrar no mercado de trabalho, queria começar trabalhar. E surgiu uma oportunidade [...] me chamaram para uma entrevista e gostaram do currículo, gostaram de mim e acabaram me contratando. Foi uma coisa muito rápida. [...]

Pesquisadora: E há quanto tempo és [vice]-diretora?

Carla: Então, eu já tive duas vezes na direção da escola, eu já estive em 2015 e 2016, e acabei saindo da direção, porque também assumi um cargo em uma escola privada, mas continuei trabalhando na escola [estadual] como professora. E agora, em 2021-22, eu iniciei um novo mandato. Então, agora esse vai ser o meu segundo ano dos três que a gente tem.

A entrevistada, realizou uma rápida inserção laboral na rede privada, assumiu um contrato efetivo na rede pública, e a sua experiência, de quase 25 anos na docência, a posiciona em lugares de destaque em escolas, assumindo cargos em equipes diretivas. Ela atua há 17 anos na mesma escola estadual que oferece Ensino Médio e Técnico, uma instituição que "tem cara de particular". A situação incomum da sua escola decorre da gestão de uma verba extra que recebe graças a um convênio com tribunais de justiça. Segundo Carla, a precariedade das condições de trabalho, nessa escola, não é relativa à infraestrutura física e aos equipamentos, mas sim à falta de recursos humanos.

Laura, a entrevistada mais jovem, com uma origem social semelhante, tem uma experiência de inserção laboral distinta, 20 anos mais tarde. Sua mãe iniciou um curso superior em instituição privada, sem finalizá-lo, e o pai não terminou a Educação Básica, tem um irmão que ingressou na mesma universidade pública antes dela, mas que ainda não se formou. A entrevistada concluiu o curso de Licenciatura no final de 2017 e, depois de um ano da diplomação, por não conseguir emprego, mudou para um estado vizinho.

No primeiro ano da mudança, morou com parentes e atuou no comércio. Ela soube dos processos seletivos frequentes no outro Estado por colegas da graduação,

indicando um capital social, construído na Universidade, fonte de informações relevantes para a inserção laboral.

Embora tenha sido aprovada em concursos para cargo efetivo da rede estadual e municipal, nessa outra unidade federativa, foram poucos os nomeados, não sendo efetivada. Por isso, desde 2020, participa anualmente de processos seletivos com provas e vem sendo contratada na modalidade temporária. A situação de Laura mostra que seu diploma contou com menos prestígio do que o de Carla, a seu tempo. Não só foi mais difícil obter a oportunidade laboral, como também se torna muito evidente a precariedade contratual em seu relato:

Laura: Aqui, eu ainda não sou efetiva [...] Mas eles têm um sistema de contrato temporário, então, todo ano eles fazem processos seletivos e com provas assim para ser válido para o ano seguinte durante um ano de contrato. [...] eu tenho feito todo ano esses processos seletivos. Então cada ano meio que varia. [...] eu acabo ficando cada ano numa escola, sabe? Então isso é um pouco ruim assim, da continuidade, de dar continuidade em trabalhos.

Pesquisadora: E como é que foi assim essa tua mudança para outro estado? E ir trabalhar nesse Município?

Laura: [...]foi um ano um pouco mais puxado porque é uma mudança para um outro estado, sair de casa, ter que trabalhar em áreas que não são a nossa. [...] E, desde então, eu tô nisso, e eu me adaptei bem porque, enfim, eu tinha família aqui.

Pesquisadora: [...] E eles não tem aberto para cargo efetivo?

Laura: Então teve em 2019, teve um para a capital. Eu cheguei a fazer, mas não fiquei bem classificada. E teve um [no Município próximo] que eu até fiquei relativamente bem classificada, mas eles chamaram bem poucas pessoas. [...]

Pesquisadora: E tu tens férias remuneradas, décimo terceiro, essas coisas ou não?

Laura: Não é CLT [Consolidação das Leis do Trabalho]. A gente não tem carteira assinada, mas, a gente recebe décimo terceiro [salário] e férias. A cada fim de contrato a gente recebe uma rescisão. Assim até isso é bem importante porque, por exemplo, o contrato agora em 2022 acabou ali finalzinho de dezembro, só que a gente só recebe referente a dezembro. A gente fica janeiro e fevereiro sem receber, então a gente consegue se manter devido a esse valor de rescisão que a gente recebe quando acaba o contrato.

Pesquisadora: [...] E é muita gente como tu?

Entrevistada: [...] Sim, nas escolas em que eu já trabalhei, de forma geral, grande parte dos professores eram ACT, que a gente chama aqui é Admitido em Contrato Temporário.

Pesquisadora: [...] Chegaste a tentar emprego em tua cidade [de origem]? Que estratégias usaste [para buscar emprego]?

Laura: Tentei, em 2018, logo depois de formada, naquele primeiro ano, eu tentei inclusive um pouquinho antes da formatura, no final de 2017, eu já comecei a enviar currículos para escolas particulares via e-mail. Via aqueles sites que eles fazem para colocar o teu currículo *online*. E tentei também, [...] uma chamada pública do Estado, na época. [...] Eu fui duas vezes para me inscrever para aquelas vagas, mas nunca cheguei a conseguir. E, em escola particular, nunca nem tive retorno. [...]

Observa-se que, enquanto Carla entregou pessoalmente cópias de seu currículo em escolas privadas, sendo chamada para uma entrevista. Laura precisou utilizar sistemas automatizados, sem qualquer retorno. Também se destaca a oportunidade de concurso público dois anos após a diplomação, no seu próprio estado de moradia, no caso de Carla. Já Laura, passados cinco anos de sua diplomação, ainda não havia tido oportunidade de concurso público para cargo efetivo em seu estado de origem, e no

estado em que trabalha, poucos são os aprovados nomeados, dificultando uma inserção laboral estável. Embora as duas tenham utilizado estratégias semelhantes de transição da universidade para o trabalho, as modalidades de contratação haviam se modificado em 20 anos.

No caso de Laura, as redes de relações constituídas na Universidade foram importantes para informações que a levaram a obter um emprego na área, o que foi possível por ter parentes no estado vizinho. Entretanto esses não eram capitais sociais que facilitassem a sua inserção em instituições privadas, sendo dependente de processos seletivos públicos. Os seus recursos parecem decorrer de disposições para trabalho e estudo e de ousadia para enfrentar a vida em lugar diferente daquele de sua história pessoal e de sua formação acadêmica. Portanto, como mostra a literatura, mesmo havendo um valor diferenciado no título obtido em universidade de prestígio, alguns egressos encontram maiores desafios do que outros para se colocar no mercado de trabalho. As dificuldades encaradas por Laura mostram que a obtenção do posto de professora é complexa e trabalhosa para muitos que buscam emprego em um período de oportunidades limitadas e de condições de trabalho restritas.

As percepções individuais decorrem das relações de força que perpassam o campo, das trajetórias possíveis em função da origem social e do reconhecimento de alguém como autorizado a ocupar uma posição e, portanto, a desenvolver as competências correspondentes. Aquele que é autorizado de modo explícito ou tácito a ocupar uma posição ou posto de trabalho, pode se dedicar a adquirir as competências correspondentes (BOURDIEU, 2011). A aquisição de uma competência, depende da propensão para adquiri-la, a qual resulta de uma necessidade socialmente reconhecida. E a competência é condição para o exercício profissional e o seu efeito. O agente reconhecido como competente têm o dever de estar à altura de sua atribuição (BOURDIEU, 2011).

As diferentes situações de contratação para o trabalho de Carla e Laura parecem ter decorrido de diversas variáveis. É possível que o acúmulo de capital acadêmico por parte de Carla, a sua confiança no capital incorporado, a tenham conduzido à situação de que, ao final da graduação, fosse facilmente chamada para uma vaga disponível. Ela se reconhecia e foi reconhecida como competente (BOURDIEU, 2011). Mas o contexto também pode ter favorecido essa inserção porque, no final da década dos 1990, havia expansão das vagas escolares (SARTI, 2021). Também havia concursos para efetivação do corpo docente em cumprimento ao previsto no inciso II do artigo 37 da Constituição Federal de 1988 e no inciso I do artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A situação da época oferecia, portanto, oportunidades de contratação mais estáveis para os recém-formados.

De acordo com os microdados públicos do Censo da Educação Superior de 1997 e 2017, observa-se um aumento expressivo nesses 20 anos, do número de cursos de Licenciatura na modalidade à distância que habilitam para lecionar Ciências no Ensino Fundamental e/ou Biologia no Ensino Médio. Esse aumento pode contribuir para a desvalorização dos diplomas. Entretanto, o número de concluintes no Estado praticamente se manteve (de 792 para 721) e, nos municípios da região metropolitana (BRASIL, 1973) em que está situada a IES onde se diplomaram as entrevistadas, caiu de

376 para 188 diplomados. No curso das egressas desta pesquisa, foram 50 concluintes em 1997 e 34, em 2017.

O aumento da oferta de número de cursos à distância poderia contribuir para a desvalorização dos diplomas, entretanto, o reduzido número de concluintes desses cursos, e a manutenção do número de diplomados de 1997 para 2017 não deve ter produzido o efeito de inflação de diplomas. Acreditamos, contudo, que a expropriação histórica do valor dos saberes da experiência de professores da Educação Básica (SARTI, 2021) e a perda de direitos produzida pelas reformas trabalhistas recentes (BRASIL, 2017a, 2017b; CARDOSO; AZAÏS, 2019) vem depreciando o valor de diplomas de licenciatura, de modo que os diplomados mais recentes enfrentam dificuldades para afirmarem-se, explicitando traços da pequena *miséria de posição* de menor valor relativo no campo profissional.

Sarti (2021), demonstra a desvalorização das práticas docentes na Educação Básica, indicando que professores têm vivido processos históricos de expropriação de capital simbólico associado aos saberes da experiência. A autora destaca a perspectiva gerencialista, recente, que impõe uma cultura competitiva empresarial às instituições públicas, sendo o professor encarado como consumidor e como produto de um mercado formativo pulverizado em diferentes instâncias, como “editoras de livros didáticos, empresas de consultoria pedagógica, fundações privadas e filantrópicas” (SARTI, 2021, p. 13).

As reformas trabalhistas favorecem contratações precarizadas em desrespeito à norma constitucional de concursos e efetivação de servidores públicos. Além disso, as reformas curriculares, como a do Ensino Médio, que introduz novos itinerários formativos, com foco em competências genéricas e não em conhecimentos disciplinares (BERNSTEIN, 2000; BECK; YOUNG, 2008), também tem produzido uma redução da necessidade de professores para as disciplinas tradicionais, como Biologia, mecanismo que deprecia o valor dos diplomas de graduação como o das Licenciadas. Diante dessa depreciação dos diplomas, para poder continuar o exercício profissional, as professoras se veem na condição de aprendizes.

O diploma universitário pressupõe processos de socialização disciplinar, que produzem compromissos, lealdades, identidades acadêmicas e profissionais relativamente estáveis e autônomas, sustentadas pelo valor de tradições de conhecimentos. Em contexto mercadológico essas identidades são substituídas por produtos. No caso da necessidade de aprendizado ao longo da vida, há uma desvalorização dos conhecimentos acumulados, e, assim, as especializações realizadas tornam o próprio agente um produto, assim como os títulos que obtém (BECK; YOUNG, 2008).

Este fenômeno mostra que o conhecimento disciplinar construído e solidificado ao longo de anos de formação e por meio da socialização profissional, passa a ter valor relativo. Tal conhecimento, referência na construção de competências e reconhecimento profissional, porém, com a mudança curricular, passa a ser desvalorizado. O campo profissional se torna mais fluído e, além dos grandes desafios junto ao público estudantil, as professoras têm o desafio de lidar com mudanças que relativizam os parâmetros mais básicos de seu ofício. Assim, há um elemento a mais que contribui para a *miséria de posição*, gerando inseguranças e obstáculos no exercício profissional.

Enquanto Carla foi bem sucedida no acesso ao trabalho e na contratação estável, Laura levou mais tempo e acessou de forma precarizada o mercado de trabalho, vivendo a provação anual devido à insegurança contratual. Esse processo intensifica a concorrência entre professoras, fragilizando laços de solidariedade, o que constitui a pequena *miséria de posição* entre temporárias em relação às permanentes (BOURDIEU, 1997).

DISPOSIÇÕES, COMPETÊNCIAS E APRENDIZADOS DA PRÁTICA NO CAMPO PROFISSIONAL

Carla, durante a graduação realizou iniciação científica em laboratórios de biologia, mas se apaixonou pela Educação. Considera que a Universidade, por ser voltada para a pesquisa, não prepara para a sala de aula. Dificuldades semelhantes são narradas por Laura, que ainda se considera em formação. No início da vida laboral, as professoras enfrentaram conflitos subjetivos associados ao direito estatutário de ocupar o posto de trabalho e a capacidade efetiva de desempenhar as atribuições do cargo (BOURDIEU, 2011). Observa-se, nos relatos, a produção em serviço do *habitus profissional* adquirido em relações intersubjetivas entre professores, na prática cotidiana em escolas, como processo de incorporação progressiva do saber pedagógico; "razões práticas para o exercício profissional" (CANTERO; RAPIMÁN, 2012; MARAFELLI; RODRIGUES; BRANDÃO, 2017, p. 995).

Carla, no relato abaixo, reconhece as suas competências como professora e gestora, incluindo o valorizado domínio de tecnologias. Também evidencia o seu capital social, tanto em relações pessoais com amigos que possibilitaram obter equipamentos para os estudantes de baixa renda de sua escola, quanto o bom vínculo com ex-alunos, mobilizado para consertar esses equipamentos e para motivar colegas professores no início do ano letivo.

Pesquisadora: [...] Alguma coisa que tu gostarias de compartilhar que tu achas que os alunos ficam muito envolvidos, que tu sentes satisfação [...]
Carla: [...] Eu faço muitos projetos práticos, né? Plantio de horta, cuidado e, enfim, aulas práticas de laboratório, coisa que tu podes utilizar no dia a dia de reaproveitamento. Jogos que a gente constrói com as alunas [...] e que utilizam materiais recicláveis.
[...] no início da pandemia, nós não tínhamos nenhum tipo de plataforma pra trabalhar pelo Estado, mas eu já sabia trabalhar na plataforma do Google Classroom. Aprendi sozinha a fazer, então, eu e mais umas duas ou três colegas conseguimos montar uma plataforma pra nós e conseguimos recrutar os nossos alunos. Então, no primeiro mês da pandemia, a gente começou a trabalhar com eles ali. Não nos perdemos. E a gente conseguiu segurá-los ali até que o Estado nos colocasse na plataforma pra trabalhar, oficial [...].
[...] durante a pandemia, a gente teve ali, a gente sabe que muitos perderam o emprego, muitos perderam pessoas de casa, enfrentaram uma situação de miséria enorme. [...] Então eles tinham que produzir um vídeo, que já trabalhava tecnologia, tinham que fazer o processo todo da receita, criar uma receita que pudesse ser comercializada. [...] Tive retorno de alunas que colocaram aquilo em prática e tornaram aquilo uma fonte de renda. Então, isso é um bom retorno.
[...] Agora, no início do ano, como eu estou na direção, e os nossos professores estão muito revoltados, muito para baixo em função desse trabalho que a gente faz e não tem a valorização...[...] eu entrei em contato com vários ex-alunos e pedi que eles gravassem um vídeo

falando da importância da escola e daqueles professores que estavam ali na vida deles. Ai, guria, tu não tens ideia da choradeira que foi desses professores no início do ano, porque eu passei todos os vídeos. [...] Muito legal!

[...] Os nossos alunos, quando começou ali o trabalho com as plataformas, eles ficavam muito angustiados, porque muitos não tinham equipamentos. [...] Daí eu coloquei no grupo do meu condomínio que eu era professora do Estado, que meus alunos nem tinham equipamento, se alguém tivesse algum celular velho, tablet, qualquer coisa, se tivesse fora de uso, mas que estivesse funcionando, se poderia doar. Cinco minutos depois eu estava com quatro aparelhos. [...] o meu marido pediu que eu mandasse aquele textinho que eu tinha feito pra ele. Ele mandou para os amigos dele, e aí nesse meio tempo, na mesma semana, eu consegui cinco computadores completos. [...] o meu marido e o marido dessa minha amiga fizeram uma coisa, cada um fez por si, e a gente não sabia, mas eles mandaram pra Rádio que nós estávamos fazendo esse trabalho. E aí a Rádio, na verdade, [os jornais] entraram em contato com a gente e pediram para fazer uma entrevista. [...] fizemos a entrega de aparelhos, eles fotografaram e aí foi pro jornal. E nós tivemos o retorno de muita gente. Nós montamos um laboratório de informática numa escola, isso durante a pandemia, 2020. Conseguimos doar acho que mais de 100 aparelhos, e nesse meio tempo, um dos meus ex-alunos dessa escola entrou em contato comigo, porque ele tinha uma empresa de consertos de computadores e celulares. E ele se colocou à disposição. Disse: "Profe, vocês foram tão importantes pra mim, que hoje eu estou me oferecendo para arrumar."

No trecho anterior, é evidenciado o capital cultural incorporado por Carla em sua trajetória profissional que a capacita a enfrentar desafios como os da pandemia para garantir as aprendizagens dos estudantes e pensar estratégias de geração de renda, em um contexto de precariedade, compensando a insuficiência de políticas públicas.

Laura leciona Ciências do sexto ao nono ano do Ensino Regular e teve uma experiência recente em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assume várias turmas em mais de uma instituição em cada ano letivo. Já teve contratos de 30 a 40 horas na rede municipal, em 2020 e 2021, e de 60 horas, na rede estadual, atuando em três turnos, em 2022. Não deu conta dessa carga de trabalho tão elevada. A precarização que vivencia, devido à contratação em regime temporário, gera condições de trabalho análogas às descritas por Garrido (2013) que descreve as jornadas laborais extensas e a necessidade de ocupar o tempo de descanso e de dedicação à família com tarefas escolares. Condições de insegurança trabalhista e baixa remuneração levam ao isolamento e à fragmentação de si, afetando também o direito à educação dos estudantes.

A infraestrutura e os recursos das escolas em que Laura atua variam. Na rede municipal, conta com professores auxiliares e monitores e já atuou em uma escola com laboratório de ciências bem equipado. Mas, segundo ela, essa é uma situação atípica e decorre de um intenso trabalho da direção e da comunidade, organizando eventos para arrecadar fundos, a fim de investir na instituição. Na escola em que atuou na rede estadual havia somente uma pequena sala de vídeo, muito disputada pelos professores, e a possibilidade de imprimir cópias de atividades para distribuir aos estudantes.

Segue trecho de entrevista com Laura acerca de sua prática profissional.

Pesquisadora: E tu estás gostando de ser professora de Ciências?

Laura: Muito! Ano passado, passei por um momento mais difícil porque eu acabei fazendo a loucura de assumir 60 horas pelo Estado. [...] Achei que daria conta, mas não dei conta. Imagina quando tu trabalhas 60 horas não tem tempo para mais nada, então fiquei muito estressada. E ali tive um momento que eu estava odiando assim porque era só isso que eu fazia e daí não fazia direito porque eu não tinha condição, tempo... A minha relação com as turmas acabou não ficando muito boa porque eu estava sempre estressada e, daí, entrei num *looping*. É muito difícil e teve uma fase ali do ano passado que eu pensei em desistir. Falei não, não quero mais isso, é muito estressante. Mas eu acabei diminuindo a carga horária ano passado mesmo e, as coisas voltaram a se ajeitar e eu voltei a gostar realmente do que eu faço.

Pesquisadora: [...] Eu gostaria que tu destacasses coisas de tua prática que tu achas que vale a pena compartilhar. [...]

Laura: Antes de falar sobre metodologias, uma das coisas em relação a estar pedindo silêncio, que é uma questão que, pelo menos para mim, pega bastante porque tem esse contexto de cada ano estar numa escola diferente. Então esse processo dos alunos te conhecerem, de tu conhecer os alunos... [...] os inícios de ano sempre são mais difíceis porque eles ficam muito testando, que a gente sabe que o aluno faz isso para ver até onde ele pode ir e tudo mais. Então tem essa dificuldade de conquistar os alunos ali a cada início de ano. E eles serem conquistados, se deixarem ser conquistados. Porque acho que, no início, existe sempre uma barreira. [...] Então eu também sinto que tem essa dificuldade dos alunos conseguirem me ver como professora, como aquela figura de autoridade em sala de aula. Eu sinto que eu tenho essa dificuldade que, por exemplo, o professor homem não vai ter. É diferente a relação que eles têm com um professor homem, no início, por mais que seja ACT [Admitido por Contrato Temporário] do que com mulheres, no geral. [...]

Pesquisadora: E tu achas que [os cursos de especialização] são úteis para a tua prática cotidiana? Não é só pelo título?

Laura: Com certeza. [...] eu vi que realmente me acrescentou e daí fui atrás das outras, tanto que em 2021, na outra escola que eu trabalhei, eu trabalhei em duas, a outra, ela não tinha tanto recurso quanto aquela que tem laboratório e tal, mas com a minha especialização eu já consegui fazer um projeto muito legal de Educação Ambiental, também porque a escola era do lado de uma nascente de rio e era toda poluída, cheio de lixo jogado e tal. Então eu peguei aquela realidade ali do lado da escola e fiz um projeto muito legal. Eu lembro que até a direção da escola elogiou, aprovou, então, foi muito legal e eu usei tudo como base os conhecimentos que eu tinha tirado da minha especialização. [...]

Pesquisadora: E tu precisas fazer um trabalho específico para eles [estudantes com deficiência] ou não tem como fazer? [...] E esse professor [auxiliar] é individual, fica junto com o aluno na sala de aula?

Laura: Ficam juntos o tempo todo. Só que o aluno, ele precisa ter o diagnóstico médico, laudo médico, um diagnóstico para conseguir o direito de ter esse professor auxiliar e muitos alunos não tem, porque os pais não vão atrás, enfim, então, isso acaba dificultando, porque tem muito estudante ali que necessitaria nitidamente ter, mas acaba não tendo direito, porque não tem o diagnóstico. E eu até tenho, uma das minhas especializações é Educação Especial, mas eu sinto essa dificuldade, porque se eu tivesse um único aluno para dar conta, é uma coisa, eu acho que eu conseguiria aplicar um pouco esse tipo de conhecimento, mas numa turma de quase 40, acaba ficando difícil dar essa atenção especializada. [...]

No caso de Laura, mesmo havendo inclinação para o trabalho docente, evidenciados pelo compromisso e pelo prazer com o estabelecimento de relações de reciprocidade com os estudantes, a carga horária de trabalho demasiadamente alta e o

tipo de contratação instável, limitam a realização de vínculo mais efetivo com os estudantes. Ela se empenha para “eles serem conquistados” e se “deixarem conquistar” para produzir o trabalho pedagógico. Lahire (2004) refere que o termo competência não se restringe à dimensão instrumental, se estende à dimensão social e até emocional. A competência está ligada ao grau de confiança em si. Já as disposições correspondem a propensões a pensar, sentir, crer e agir incorporadas. Laura sugere a presença de disposição para essas trocas intersubjetivas, úteis para o exercício do seu ofício, mas ela nem sempre se sente competente para efetivar o vínculo que almeja. É possível inferir que a exposição às provas seletivas frequentes e o risco da reprovação desestabilizem a confiança na própria competência.

Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) destacam que a atuação, dada a precariedade das condições de trabalho, exige a improvisação permanente. Esse contexto adverso não favorece a potencialização de ações pedagógicas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes. No caso de Laura, aparecem evidências de formação em serviço, seja contando com o apoio de colega mais experiente, seja buscando a qualificação por meio de cursos de especialização. Limites e a precariedade aparecem, pois, ainda que ela tenha buscado individualmente, sem o apoio do poder público, uma formação para realizar a inclusão de estudantes com deficiência, ela não consegue prestar um atendimento individualizado por precisar atender a muitos alunos por turma. A situação gera desconforto e dificuldades na prática de seu ofício. O limite de atuação estatal, ou *demissão do Estado* (BOURDIEU, 1997), também se revela na exigência de diagnósticos médicos dos estudantes para que haja apoio, sem que seja estabelecido um caminho facilitado para que as famílias possam identificar os problemas e buscar conhecimentos especializados.

Broccolichi e Oeuvrad (1997) apontam que a massificação dos sistemas de ensino sem condições de trabalho adequadas, não permitem aos professores a assistência intensiva e diferenciada, a fim não só de manter na escola aqueles que antes costumavam ser excluídos, mas de promover meios individualizados e diversificados para que aprendam. Essa inclusão de estudantes sem os suportes necessários, deteriora as condições de trabalho docente.

Carla, no momento da entrevista estava fazendo uma pós-graduação em Gestão, na modalidade à distância, em uma instituição pública. Laura, por sua vez, para as contratações provisórias, anualmente participa de processos seletivos com provas. Assim, com o objetivo de pontuar mais na avaliação de seu currículo, já fez quatro cursos de especialização na modalidade à distância, em instituições privadas. Considera que esses cursos, além de melhorarem sua classificação nos certames, também contribuem para o desempenho em seu trabalho. Os relatos de Laura permitem visualizar a hipótese de que a busca de formação continuada, de modo recorrente, contribui para a formação de competências professorais que atuam tanto na sua percepção sobre a condição de seus estudantes, quanto na adoção de metodologias de ensino que visam integrar seu trabalho a outras áreas de conhecimento para além da sua área de origem.

Mas tal situação pode ser interpretada, também, a partir de Sarti (2021) como a transformação de professores em consumidores de produtos formativos produzidos por interesses mercadológicos. Diante da rápida obsolescência de competências, o imperativo mais recente é de que os profissionais se qualifiquem ao longo da vida, devido ao risco de desatualização dos conhecimentos construídos e acumulados e do

esvaziamento de identidades profissionais (BECK; YOUNG, 2008). Neste contexto, os professores e outros profissionais passaram a ser responsabilizados individualmente pela busca de qualificação permanente (DIAS; LOPES, 2003) de modo que se produzem precariedades tanto pela exigência de continuidade do processo de formação, como pelas condições para a sua realização, produzindo hierarquias e rebaixamentos relativos de posição.

Laura relata a realização de um trabalho situado no território, buscando visitar uma nascente de rio com os estudantes, bem como a sua intenção de desenvolver propostas interdisciplinares com professores de artes, mas indica a frustração pela impossibilidade de trabalhar com colegas. A dificuldade possivelmente deriva do tempo escasso para a realização de ações em equipe. E a contratação, na modalidade temporária, também reduz as oportunidades de estabelecer relações de amizade e vínculos de solidariedade de longo prazo, vínculos também necessários à atuação política como a produzida pelo movimento sindical (BOURDIEU, 1997).

Contudo, ela relata o apoio do colega professor de Ciências para realizar o planejamento e dar conta das exigências da burocracia escolar, quando iniciou a vida profissional, mas também indica o quanto os aprendizados práticos vêm ocorrendo de forma solitária. Cantero e Rapimán (2012) afirmam que nas trocas com os professores mais experientes, os aprendizados parecem se restringir a aspectos da burocracia escolar. Também referem uma relação negativa com a memória da formação inicial universitária, situação constatada no relato de Carla que, apesar de sua disposição para a docência, não considera ter recebido uma formação pedagógica adequada.

Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017) afirmam que a escola incide mais sobre a vida profissional e a prática pedagógica dos professores do que a formação inicial, em um processo de constituição do *habitus profissional*. Aspecto também destacado por Silva (2011), que distingue as posições de aluno e de professor, enfatizando que, embora o licenciando desenvolva conhecimentos práticos, esses conhecimentos, competências e disposições ainda não constituiriam o que a autora designa como *habitus professoral*.

Carla, como Laura, compartilham, a partir de percepções distintas, a compreensão de que precisaram aprender muito sobre serem professoras estando em serviço. A formação universitária, nos dois casos, se mostrou limitada para formar competências e disposições profissionais. Ambas também mostram importante inclinação para o exercício da profissão, seja pelo gosto em estudar e pelo desafio de ensinar em uma organização curricular relativamente aberta, no caso de Laura; seja por meio de uma vasta experiência que valoriza a gestão escolar, no caso de Carla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises realizadas evidenciam-se diferentes formas de precarização das condições de trabalho docente que remetem à *miséria de posição* relativa, conforme o ponto de vista de quem a vivencia e também de quem busca a compreender. Neste artigo, a miséria relativa de posição de professoras da Educação Básica está associada às dificuldades recentes para acessar postos de trabalho e exercerem suas funções vinculadas à educação pública. Mesmo uma professora experiente, que assume posição

de destaque, não encontra condições confortáveis para o exercício profissional. As mudanças das atribuições dos cargos tornam instável o reconhecimento de suas competências profissionais. Essas condições implicam na construção de práticas laborais que exigem a busca de formação permanente a fim de obter competências legitimadas no campo, processo que responsabiliza individualmente professores, amplia jornadas de trabalho e intensifica obrigações.

Observamos disposições adaptadas aos contextos de atuação profissional, construídas em processos de socialização em serviço e que evidenciam propensão para lidar e enfrentar a *miséria de condição* testemunhada em contexto escolar. A análise das trajetórias das professoras, pertencentes a duas gerações de egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas, compara a transição laboral, indicando o contexto de precarização dos contratos de trabalho. Também são apontadas debilidades do campo, ocasionadas por diferentes formas de demissão do Estado que produzem dificuldades a serem enfrentadas pelos agentes individuais. A análise dos casos problematizou lógicas mais amplas, que presidem relações de trabalho no campo e que exigem *habitus* profissional próprio. A demissão do Estado, diante de desigualdades educacionais, mantém grande parcela de estudantes em situação de grande *miséria de condição*, tornando, muitas vezes, penoso o trabalho das professoras.

Artigo recebido em: 27/04/2023

Aprovado para publicação em: 09/07/2023

FEMALE TEACHERS' "MISERY OF POSITION" IN THE FACE OF STUDENTS' "MISERY OF CONDITION": LABOR TRAJECTORIES IN A PRECARIZED PROFESSIONAL FIELD

ABSTRACT: We analyzed teachers' trajectories from a bourdieusian perspective, understanding the small misery of position and how they experience the professional condition. The objective is to analyze the professional paths of two graduates in the degree course in Biological Sciences from a public university in the south of the country, to identify context variables, dispositions and competences. The method is the sociological reconstruction of trajectories, based on the comprehensive interview. The analysis shows that the performance occurs, in a unique way, from inclinations towards management and reciprocity in pedagogical relationships. Working conditions are precarious and teachers are held responsible for their continuing education in front of the dynamics of a field in charge for the inclusion of students who live in the great misery of condition.

KEYWORDS: Teachers' Trajectories; Dispositions; Temporary Work; Misery of Position.

LA "MISERIA DE POSICIÓN" DE PROFESORAS FRENTE A LA "MISERIA DE CONDICIÓN" DE LOS ESTUDIANTES: TRAYECTORIAS LABORALES EN UN CAMPO PROFESIONAL PRECARIZADO

RESUMEN: Analizamos trayectorias de profesoras desde una perspectiva bourdieusiana para comprender la pequeña miseria de posición y cómo experimentan la condición profesional. El objetivo es el análisis de rutas profesionales de dos egresadas de formación de grado de profesoras de Ciencias Biológicas de una universidad pública del sur del país, para identificar variables del contexto, disposiciones y competencias. El método es de reconstrucción sociológica de trayectorias a partir de entrevista comprensiva. El análisis muestra la singularidad de la actuación, a partir de inclinaciones para el liderazgo y de la reciprocidad en relaciones pedagógicas. Las condiciones laborales precarizadas responsabilizan las profesoras por su educación continua frente a las dinámicas de un campo a cargo de la inclusión de estudiantes que viven la gran miseria de condición.

PALABRAS-CLAVE: Trayectorias de Profesoras; Disposiciones; Trabajo Temporario; Miseria de Posición.

REFERÊNCIAS

BECK, J.; YOUNG, M. F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 587–609, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JDr4MXsKfLv84vpytNHRxN/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: theory, research, critique. Revised edition. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2000.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Portugal: Difel/Bertrand, 1989. p. 59–73.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997a, p. 159-166.

BOURDIEU, P. O fim de um mundo. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997b, p. 365-369.

BOURDIEU, P. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 163-204.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: Relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 127-144.

ROSA, R. T. D. da; CAREGNATO, C. E.; TERRA, R. S.

BRASIL. Casa Civil. Lei complementar n. 14, de 13 de junho de 1973. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 111, n.110, p. 1, 1973.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 63-A, p. 1-2, 2017a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 134, p. 1-7, 2017b.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 1997 e 2017**. (Atualizados em 4/11/2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BROCCOLICHI, S.; OEUVRARD, F. A Engrenagem. *In*: BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997, p. 523-531.

CANTERO, D. S. M.; RAPIMÁN, D. Q. **Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 34, n. 136, p. 63–78, 2012. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200005. Acesso em: 08 abr. 2023.

CARDOSO, A. M.; AZAÏS, C. Reformas trabalhistas e seus mercados: uma comparação Brasil-França. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 307, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i86.30696>. Acesso em: 08 abr. 2023.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004>. Acesso em: 08 abr. 2023.

GARRIDO, F. Z. El Habitus del Profesor de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 2, p. 367–386, 2013. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200023&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 27 abr. 2023.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MARAFELLI, C. M.; RODRIGUES, P. A. M.; BRANDÃO, Z. A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 982–997, 1 jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144293>. Acesso em: 08 abr. 2023.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240–264, jan. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-posições**, Campinas, v. 32, e20180082, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0082>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVA, M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335–359, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>. Acesso em: 08 abr. 2023.

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 16, p. 323–336, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RUSSEL TERESINHA DUTRA DA ROSA: Docente associada no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRGS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5017-0460>

E-mail: russel.rosa@ufrgs.br

CÉLIA ELIZABETE CAREGNATO: Docente associada no Departamento de Currículo e Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). É uma das coordenadoras do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET/CNPq) e é pesquisadora produtividade do CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9326-590X>

E-mail: celia.caregnato@gmail.com

RENATO SHIMEDZU TERRA: Curso de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2446-378X>

ROSA, R. T. D. da, CAREGNATO, C. E., TERRA, R. S.

E-mail: renatoterra83@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto
(*Open Archives Initiative - OAI*).