Poder Executivo – Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

RAIR DE LIMA NICÁCIO

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

MANAUS-AM

2023

RAIR DE LIMA NICÁCIO

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Pérsida da Silva Ribeiro Miki.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM com apoio da CAPES.

MANAUS

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nicácio, Rair de Lima
N582p Precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre / Rair de Lima Nicácio . 2023
387 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas públicas. 2. Professores temporários. 3. Flexibilização. 4. Intensificação do trabalho docente. I. Miki, Pérsida da Silva Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RAIR DE LIMA NICÁCIO

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Orientadora/Presidente/PPGE/UFAM

_____
Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva Lopes
Membro titular interno/PPGE/UFAM

_____
Prof. Dr. Fábio Souza Correa Lima
Membro titular interno/PPGE/UFAM

_____
Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno
Membro titular externo/UFAC

_____
Prof. Dr. Ariel Feldman
Membro titular externo/ UFPA

_____
Profa. Dr. Fabrício Valentin da Silva
Membro suplente interno PPGE/UFAM

_____
Prof. Dr. Tarcísio Serpa Normando
Membro suplente externo/IFAM

Submetido em: ____/____/___

MANAUS-AM
2023

À minha família, Rute Maria, Valéria e Tales, dedico o fruto deste esforço coletivo.

AGRADECIMENTOS

À minha amada família, Rute Menezes, Valéria e Tales, por estarem ao meu lado durante todo o processo de realização desta tese. Agradeço o carinho, paciência e compreensão que demonstraram diante das dificuldades e das mudanças que enfrentamos juntos.

Aos professores que contribuíram com a pesquisa, por compartilharem suas valiosas experiências, conhecimentos e perspectivas e ampliar o alcance dos resultados obtidos. Sua generosa participação foi essencial para compreender melhor os desafios, as contradições e a precarização vivenciados pelos professores temporários na educação thaumaturguense.

À minha orientadora, professora Pérsida Miki, por compartilhar sua expertise, fornecer direcionamentos e estar sempre disponível para auxiliar na realização desta tese. Sua influência positiva em minha formação profissional e acadêmica será lembrada com gratidão ao longo de toda minha vida. Sua competente orientação humanizada me alcançou, incluiu e mobilizou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), por oferecer um ambiente de aprendizagem estimulante e de excelência. Agradeço aos professores e colaboradores do programa, cujo comprometimento foi essencial para o meu crescimento intelectual e para a construção deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por reconhecerem a importância da ciência e do desenvolvimento acadêmico, proporcionando oportunidades e investimentos no conhecimento e na formação de pesquisadores. Sem o financiamento e o respaldo institucional dessas organizações, seria muito mais difícil concluir este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade em dedicar seu tempo e conhecimento no processo de avaliação desta tese. O compartilhamento de ideias durante a qualificação de tese foi extremamente relevante para a condução da pesquisa.

Aos colegas de turma, com quem compartilhei momentos de aprendizado, debates enriquecedores e trocas de experiências. Nossa jornada conjunta foi uma importante rede de apoio.

O TRABALHO INCESSANTE DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS

Rair Nicácio (2023)

Nos rincões da educação, onde a luta é incessante,
Professores temporários, enfrentam desafios estruturantes.
Condições de trabalho, na maioria das vezes precárias,
Mas o compromisso pelo ensino, é uma questão primária

Em escolas nas áreas rurais, distantes da cidade,
Levam o saber a quem sonha com liberdade.
Polivalentes, desempenham funções diversas,
Na trilha da educação, são a força de trabalho que não cessa.

Experiência profissional, mesmo que temporária,
Deixa marcas profundas, sabedoria necessária.
Filiação e participação sindical, força na união,
Na organização, buscam justiça e representação.

Afirmação pessoal, em meio às adversidades,
Mostram sua coragem, suas forças e vontades.
Necessidades pessoais e familiares, não podem esquecer,
Pois são seres humanos, e também querem melhor viver.

Contratação clientelista, um desafio a superar,
Nos processos seletivos, buscam se destacar.
Contratos breves, com impactos são persistentes,
Se não forem valorizados, todos saem prejudicados.

Através do trabalho, buscam contribuir,
Para que a educação seja um meio de mudança pessoal,
Eis o compromisso com a transformação social:
Educação de qualidade, inclusiva e universal.

A desvalorização, enfrentam com bravura,
Mesmo através de intimidação ou persuasão
Ou quando suas vozes são silenciadas,
Por ameaças de destituí-los de sua função.

Professores temporários, trabalhadores sem igual,
Desenvolvem suas funções com empenho total.
Deixam seu legado, mesmo nas dificuldades da realidade material.
Educar com compromisso: uma questão vital.

RESUMO

A tese analisa a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre e sua relação com a precarização do trabalho docente, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, na linha de pesquisa "Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional". Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a construção da investigação se deu a partir do seguinte problema de pesquisa: como a política de contratação temporária de professores está relacionada à precarização do trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre? Foi orientada por cinco objetivos específicos: 1) Compreender as relações entre política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente a partir de sua contextualização com as transformações capitalistas neoliberais e seus impactos no mundo do trabalho; 2) Discutir, historicamente, a constituição do trabalho docente e da contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo; 3) Descrever a precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo; 4) Caracterizar os professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo por meio de indicadores educacionais da educação básica pública brasileira, e 5) Debater a precarização do trabalho docente mediante as perspectivas e experiências dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo. Apoiada nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo como fonte de informações empíricas, foram utilizados os resultados da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada e questionários com perguntas fechadas com professores temporários. Além das contribuições das categorias histórico-dialéticas centrais: totalidade historicidade, mediação, contradição e práxis, para a sistematização, análise e interpretação dos resultados, a pesquisa se apoiou em procedimentos dos métodos de análise de conteúdo e análise de conteúdo temático-categorial, de Bardin (2016) e Oliveira (2008), de onde derivaram as categorias centrais de análise: precarização do trabalho, precarização da política e precarização dos recursos, utilizadas na discussão. Em Marechal Thaumaturgo/Acre, a política de contratação temporária de professores constitui uma modalidade de contratação atrelada ao viés político, econômico e social neoliberal, de flexibilização, barateamento, sucateamento e desprofissionalização das relações e condições de trabalho docente, ancorado em políticas de desmonte dos direitos trabalhistas fundamentais, historicamente conquistados. É uma estratégica político-administrativa adotada indiscriminadamente e reiteradamente pela gestão pública, mediada por interesses políticos e econômicos. Para atender a esses interesses e pelas condições materiais impostas, os professores são mantidos permanentemente temporários, decorrendo em altos índices de contrações ao longo dos anos (1993-2020) e sendo a força de trabalho prevalente na área da educação municipal. Os professores temporários têm sua qualidade de vida, social, econômica, identitária e mental impactada pelas condições de trabalho e remuneração. Assim, a precarização do trabalho docente, resultante da política de contratação temporária de professores e da falta investimento em políticas de remuneração, desenvolvimento profissional e adequação do ambiente escolar e suporte ao trabalho docente, contribui para a intensificação da precarização.

Palavras-chaves: Políticas públicas; Professores temporários; Flexibilização; Intensificação do trabalho docente.

ABSTRACT

The thesis analyzes the policy of temporary hiring of teachers in the municipal school system of Marechal Thaumaturgo/Acre and its relationship with the precariousness of teaching work. It was developed in the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas, in the line of research "Education, Public Policies and Regional Development". Based on historical-dialectical materialism, the research was based on the following research problem: how is the policy of temporarily hiring teachers related to the precariousness of teaching work in Marechal Thaumaturgo/Acre? It was guided by five specific objectives: 1) To understand the relationship between the policy of temporary hiring and the precariousness of teaching work from its contextualization with neoliberal capitalist transformations and their impacts on the world of work; 2) To discuss, historically, the constitution of teaching work and the temporary hiring of teachers in the municipal education network of Marechal Thaumaturgo; 3) Describe the precariousness of teaching work in the policy of temporarily hiring teachers in the Marechal Thaumaturgo municipal school system; 4) Characterize the teachers in the Marechal Thaumaturgo municipal school system using educational indicators from Brazilian public basic education, and 5) To debate the precariousness of teaching work through the perspectives and experiences of temporary teachers in the Marechal Thaumaturgo municipal school system. Based on the methodological procedures of bibliographical, documentary and field research as a source of empirical information, the results of data collection were used through semi-structured interviews and questionnaires with closed questions with temporary teachers. In addition to the contributions of the central historical-dialectical categories: totality, historicity, mediation, contradiction and praxis, for the systematization, analysis and interpretation of the results, the research relied on procedures from the methods of content analysis and thematic-categorical content analysis, by Bardin (2016) and Oliveira (2008), from which the central categories of analysis were derived: precariousness of work, precariousness of policy and precariousness of resources, used in the discussion. In Marechal Thaumaturgo/Acre, the policy of hiring teachers on a temporary basis is a form of hiring linked to the neoliberal political, economic and social bias of making teaching work relations and conditions more flexible, cheaper, scrapped and deprofessionalized, anchored in policies to dismantle fundamental, historically won labor rights. It is a political-administrative strategy adopted indiscriminately and repeatedly by the public administration, mediated by political and economic interests. In order to meet these interests and due to the material conditions imposed, teachers are kept permanently on a temporary basis, resulting in high contracting rates over the years (1993-2020) and being the most prevalent workforce in the municipal education area. Temporary teachers have their social, economic, identity and mental quality of life impacted by their working conditions and pay. Thus, the precariousness of teaching work, resulting from the policy of hiring teachers on a temporary basis and the lack of investment in remuneration policies, professional development and the adequacy of the school environment and support for teaching work, contributes to the intensification of precariousness.

Keywords: Public policies; Temporary teachers; Flexibilization; Intensification of teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Delineamento da tese 29
Figura 2 - Metodologia da pesquisa 30
Figura 3 - Categorias e Palavras-chaves das pesquisas analisadas 61
Figura 4 - Organização do trabalho no Toyotismo 88
Figura 5 - Dimensões da flexibilidade do trabalho 94
Figura 6 - Dimensões do trabalho 97
Figura 7 - Tipos de precarização social do trabalho 105
Figura 8 - Servidores públicos quanto à natureza do vínculo e função 154
Figura 9 - Alterações da Lei complementar nº 58, de 17 de julho de 1998 167
Figura 10 - Mapa da primeira divisão política do Território Federal do Acre - 1904176
Figura 11 - Microrregião de Cruzeiro do Sul 178
Figura 12 - Mapa político de Marechal Thaumaturgo 179
Figura 13 - Regulamentação do Magistério Público de Marechal Thaumaturgo/Acre 185
Figura 14 - Cargos e Vagas do Edital de Concurso Público nº 0001/2001 211
Figura 15 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação: 2018 215
Figura 16 - Processos Seletivos Simplificados: 2013 a 2020 226
Figura 17 - Média de horas-aula diária: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo 266
Figura 18 - Etapas da Análise de Conteúdo 278
Figura 19 - Mapa de palavras da análise de conteúdo: precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores 280
Figura 20 - Escola Antonio Pérez Nobre – Comunidade Nova Vida/Rio Tejo 335
Figura 21 - Escola Antonio Pedro Rodrigues – Comunidade Foz do Tejo/Rio Juruá 335

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População - Marechal Thaumaturgo: 1991, 1996, 2000 202
Gráfico 2 - Expansão das escolas municipais conforme a localização: 1997-2008 204
Gráfico 3 - Expansão das matrículas nas escolas municipais conforme a localização: 1997-2008 205
Gráfico 4 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 1997-2008 206
Gráfico 5 - Escolas municipais conforme a localização: 2009-2012 216
Gráfico 6 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 2009-2012 218
Gráfico 7 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo por localização: 2009-2012 219
Gráfico 8 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 2013-2020 223
Gráfico 9 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo por localização: 2013-2020 224
Gráfico 10 - Faixa etária dos professores da rede municipal de ensino: 2013 e 2020 236
Gráfico 11 - Sexo dos professores quanto ao tipo de vínculo: rede municipal de ensino - Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 237
Gráfico 12 - Percentual de docentes com curso superior: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 249
Gráfico 13 - Indicador percentual de regularidade docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 253
Gráfico 14 - Indicador percentual de regularidade docente por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 254
Gráfico 15 - Média de alunos por turma: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 260
Gráfico 16 - Como os professores temporários classificam o salário que recebem 321
Gráfico 17 – Níveis de importância atribuídos aos direitos trabalhistas pelos professores temporários 325

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de seleção das bases de dados para a revisão de literatura ... 37
Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas: 2018-2022 41
Quadro 3 - Artigos selecionados do Portal de Periódico da CAPES: 2018-2022 56
Quadro 4 - Achados sobre a precarização do trabalho dos professores temporários 67
Quadro 5 - Organização do trabalho e produção nos sistemas taylorista-fordista ... 80
Quadro 6 - Dimensões da precarização do trabalho 103
Quadro 7 - Aspectos do Plano da Reforma do Aparelho do Estado 122
Quadro 8 - Principais efeitos da Reforma Trabalhista no trabalho docente 147
Quadro 9 - Contratação temporária de professores pela administração pública 172
Quadro 10 - Prefeitos do município de Marechal Thaumaturgo/Acre 180
Quadro 11 - Classificação do quadro permanente da rede municipal de ensino: Lei nº 004/95 e Lei nº 07/2014 187
Quadro 12 - Composição do quadro permanente do magistério na Lei n° 10/1995 195
Quadro 13 - Funções dos indicadores 234
Quadro 14 - Indicadores educacionais: Educação Básica INEP 239
Quadro 15 - Categorias de adequação da formação do docente em relação à disciplina que leciona 241
Quadro 16 - Descrição dos níveis do indicador de esforço docente 256
Quadro 17 - Parâmetros para carga de estudo e ensino - rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo: 2009, 2012 e 2014 266
Quadro 18 - Códigos de representação dos participantes da pesquisa: entrevista semiestruturada 276
Quadro 19 - Códigos de representação dos participantes da pesquisa: questionário com perguntas fechadas 277
Quadro 20 - Síntese estrutural da análise de conteúdo temático-categorial 279
Quadro 21 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria trabalho docente . 282
Quadro 22 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria relação sindical ... 289
Quadro 23 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria sentido/importância 293

Quadro 24 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria processos de seleção e contratação de professores temporários 301
Quadro 25 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria formação de professores temporários 308
Quadro 26 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria remuneração 322
Quadro 27 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria garantias trabalhistas 327
Quadro 28 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria infraestrutura e materiais 336
Quadro 29 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria trabalhador 339

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras-chaves e volume de trabalhos selecionados: 2018-2022 40
Tabela 2 - Salários dos professores do quadro permanente e suplementar – 1995 191
Tabela 3 - Vencimentos para o cargo de professor – Lei nº 07/2014 193
Tabela 4 - Vencimentos iniciais e finais: professor – Lei nº 02/05 e alterações..... 200
Tabela 5 - Comparativo das remunerações dos professores efetivos e temporários 220
Tabela 6 - Remuneração dos professores temporários nos diferentes editais 229
Tabela 7 - Percentual de docentes no indicador de adequação da formação do docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020..... 242
Tabela 8 - Percentual de docentes no indicador de adequação da formação do docente por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020..... 244
Tabela 9 - Percentual de docentes com curso superior por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 250
Tabela 10 - Indicador percentual de esforço docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 257
Tabela 11 - Indicador percentual de esforço docente por etapa de ensino e localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020..... 258
Tabela 12 - Turmas seriadas e multisseriadas da zona rural: anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020 261
Tabela 13 - Indicador de remuneração média docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo 271
Tabela 14 - Percentual de remuneração média docente: rede municipal de ensino - Marechal Thaumaturgo em relação ao estado do Acre e ao Brasil 273
Tabela 15 - Comparativo percentual das características de infraestrutura: escolas da rede municipal, do Acre e do Brasil 332

LISTA DE SIGLAS

ACS	Agente Comunitário de Saúde
AFD	Adequação da Formação do Docente
APG	Administração Pública Gerencial
ASINHAS	Asas da Florestania Infantil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAE	Classe de Atividade Econômica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Cadastro de Reserva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de importância Nacional
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAE	Gratificação de atividades especiais
GNP	Nova Gestão Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IED	Indicador de Esforço Docente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRD	Indicador de Regularidade do Docente
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministro da Administração Federal e Reforma de Estado
ME	Ministério da Economia
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAT	Indicador da Média de Alunos por Turma
NHAD	Média de Horas-aula Diária
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde

PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDES	Percentual de Docentes com Formação Superior
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNADS	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Pontuação por Presença
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSO	Public Service Orientation
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RM	Remuneração Média dos Docentes
RP	Pontuação por Regularidade
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SINTEAC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USA	Estados Unidos da América
ZEE/AC	Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre

SUMÁRIO

AUTOAPRESENTAÇÃO: PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO FORMATIVO-PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR/PESQUISADOR.....20

INTRODUZINDO A TESE.....27

CAPÍTULO I.....36

AS ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO NO INTERIOR DO MUNDO DO TRABALHO E A POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES 36

1.1 A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES NA LITERATURA.....36

1.1.1 Seleção das bases de dados.....37

1.1.2 Estratégias de busca e seleção das teses e dissertações.....39

1.1.3 Apresentando os resultados.....40

1.1.3.1 Teses e dissertações 40

1.1.3.2 Artigos publicados em Periódicos Científicos 55

1.1.3.3 Abrangência temática a partir das palavras-chave nas produções selecionadas 60

1.1.4 Principais achados decorrentes da revisão.....66

1.2 O TRABALHO NAS SUAS DIMENSÕES ONTOLÓGICA E HISTÓRICA 70

1.3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA DINÂMICA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA.....78

1.3.1 Os sistemas taylorista-fordista de organização produtiva 80

1.3.2 Toyotismo, acumulação flexível e suas implicações nas relações de trabalho.....85

1.3.3 Expressões da flexibilidade e seus impactos no trabalho.....93

1.3.4 Luta de Classes (e Estado) no campo das disputas do modo de produção capitalista 108

CAPÍTULO II.....114

AS REFORMAS DO ESTADO NO ENGENDRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE 114

2.1 AS REFORMAS DOS ANOS 1990 NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE.... 114

2.1.1 O contexto da reforma do Estado 116
2.1.2 As reformas educacionais brasileira no contexto da reforma do Estado 123
2.1.3 Impactos das reformas educacionais na precarização do trabalho docente 132
2.2 A LEGALIZAÇÃO DO DESMONTE DOS DIREITOS SOCIAIS TRABALHISTAS..... 142
2.3 ASPECTOS NORMATIVOS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA 150
2.3.1 Conceitos e classificação dos agentes públicos..... 151
2.3.2 A contratação temporária de excepcional interesse público..... 157
CAPÍTULO III..... 174
CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES EM MARECHAL THAUMATURGO COMO PRÁTICA HISTÓRICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 174
3.1 ASPECTOS GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE MARECHAL THAUMATURGO 175
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA EMANCIPAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DE MARECHAL THAUMATURGO 182
3.3 REGULAMENTAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL 185
3.3.1 Os Planos de Cargos do Magistério Público Municipal de Marechal Thaumaturgo..... 186
3.3.2 O Estatuto do Magistério Público Municipal de Marechal Thaumaturgo 194
3.3.3 O Magistério no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Poder Executivo Municipal de Marechal Thaumaturgo..... 199
3.4 AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL E DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES (1997-2008) 201
3.4.1 A composição do quadro docente nos concursos públicos e processos seletivos simplificados dos anos 2000..... 210
3.5 AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE (2009-2012) 212
3.5.1 Mobilização sindical pela valorização salarial dos professores..... 220
3.6 A POLÍTICA DE INTENSIFICAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS (2013-2020) 222

3.6.1 A (des)valorização salarial da política de contratação temporária de professores adotadas pelo município 228

CAPÍTULO IV 232

OS PROFESSORES DE MARECHAL THAUMATURGO NOS INDICADORES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 232

4.1 RELAVÂNCIA E FUNÇÕES DOS INDICADORES EDUCACIONAIS 233

4.2 INDICADORES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MARECHAL THAUMATURGO 239

4.2.1 Indicador de adequação da formação do docente 240

4.2.2 Indicador do percentual de docentes com formação superior 247

4.2.3 Indicador de regularidade do docente 251

4.2.4 Indicador de esforço docente 255

4.2.5 Indicador da média de horas-aula diária 263

4.2.6 Indicador da remuneração média dos docentes 269

CAPÍTULO V 275

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO 275

5.1 TRABALHO COMO NECESSIDADE DE AUTOAFIRMAÇÃO E SUBSISTÊNCIA 280

5.1.1 Trabalho docente 281

5.1.2 Relação sindical 288

5.1.3 Sentidos e importância do trabalho 291

5.2 POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESOSRES 297

5.2.1 Precarização da política dos processos de seleção e contratação de professores temporários 297

5.2.2 Precarização da política de formação de professores temporários 306

5.3 A PRECARIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA A GERAÇÃO DA MAIS-VALIA 319

5.3.1 A remuneração 320

5.3.2 Garantias trabalhistas 324

5.3.3 Infraestrutura e materiais 331

5.3.4 O trabalhador 338

CONSIDERAÇÕES FINAIS 343

REFERÊNCIAS 351

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 376

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 378

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS FECHADAS 382

APÊNDICE D – ÍNDICE DOS DOCUMENTOS COLETADOS 385

AUTOAPRESENTAÇÃO: PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO FORMATIVO-PROFISSIONAL DE UM PROFESSOR/PESQUISADOR

Fazer o exercício de rememorização e registro escrito da história de vida é, antes de tudo, uma ação autorreflexiva e, ao mesmo tempo, autoavaliava. É certo também que requer muita responsabilidade, pois podemos ser ludibriados por nossa memória e, de certa forma, sermos tendenciosos quanto à seleção das memórias que pretendemos relatar. De todo modo, acredito que a experiência com relato autobiográfico compreende uma oportunidade ímpar e profícua que nos possibilita, a partir do resgate de nossas memórias, refletir sobre as múltiplas experiências formativas e profissionais, individuais e coletivas construídas ao longo do tempo, "permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo" (GOODSON, 1995, p. 75).

Minha história de vida começa no seio de uma família já composta de cinco membros: pai, mãe e mais três irmãos. Papai, homem sábio, trabalhador braçal (operador de motosserra), desenvolveu, ao longo dos anos de trabalho, através da observação e vivência, privilegiada habilidade (conhecimento empírico) no conserto de maquinários de pequeno porte, embora não tenha vivenciado nenhuma experiência de educação formal. Mamãe, mulher de fibra, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, responsável pela alfabetização de centenas de crianças durante 30 anos de magistério, dentre esses, alguns dos filhos. Aos vinte e seis anos de carreira, finalmente surgiu a oportunidade de cursar uma faculdade, que foi feita com muito esforço e perseverança.

Nascido em 1978, na zona rural do município de Cruzeiro do Sul/AC, a criação até a juventude se deu em pleno contato com a natureza, com pomar, igarapés, espaço livre para brincadeiras, dieta alimentar balanceada e saudável provinda do consumo de hortaliças, grãos e feculentos e da criação de cultivados com a nossa participação no trato da terra, no plantio, na conservação e colheita. Tais atividades, a meu ver, contribuíram para o estabelecimento de princípios como o senso de reponsabilidade e coletividade.

Iniciei minha trajetória como professor pela necessidade e expectativa de inserção no mercado de trabalho, mesmo sem ter formação específica para o exercício do magistério, pois tinha curso o Ensino Médio em Formação Integral, no

ano de 2003. Após exaustivas buscas de uma ocupação profissional, surgiu uma oportunidade ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Acre, com representação no município em Cruzeiro do Sul, que respondia às demandas dos municípios componentes da Regional do Vale do Juruá, para prestar serviço[1] como professor de Ensino Médio na uma única escola estadual de Marechal Thaumaturgo, município do interior acreano, cujo acesso só é possível por via aérea ou fluvial.

À época, a escola, fundada em 2001, funcionava com duas turmas de Ensino Médio (Formação Integral) e duas turmas de Ensino Médio (Magistério), de forma modular[2], cujos professores eram, quase em sua totalidade, à exceção de um, vindos de outros municípios, especialmente de Cruzeiro do Sul/AC.

Desse modo, nós, professores vindos de outros municípios, tivemos que nos adaptar, dentre outros fatores, às condições de trabalho e moradia. A cada módulo semestral, somávamos o mínimo de cinco professores. Esse modo de organização do Ensino Médio em Marechal Thaumaturgo perdurou até o ano de 2004, quando as turmas pioneiras concluíram seu processo formativo nos respectivos cursos.

A partir do ano de 2005, o Ensino Médio passou a ser ofertado de forma regular. Foi quando passamos a ser contratados temporariamente como professores, por um período de oito meses ao ano, com carga horária de 25 horas semanais, incluídos o tempo de aula e um terço do tempo para planejamento e realização de atividades afins.

No término do ano de 2005, em razão da abertura do processo seletivo, via vestibular, para ingresso nas turmas de ensino superior em pedagogia, letras/português ou letras/inglês, no campus da Universidade Federal do Acre, em Cruzeiro do Sul, concorri e fui aprovado para composição da turma de pedagogia, a ser iniciada no primeiro semestre do ano de 2006.

À época, diante da incerteza da contratação de professores temporários e, movido pela necessidade de cursar o Ensino Superior, mesmo já tendo constituído

[1] A prestação de serviço como professor consistia em ministrar aulas de disciplinas com determinadas cargas horária que, ao término, eram contabilizadas as horas e calculadas sobre um determinado valor a ser creditado em conta corrente, após pagamento de uma taxa de serviço no setor de tributos da prefeitura de Cruzeiro do Sul.

[2] A oferta de turmas de Ensino Médio resulta da Proposta do Projeto de Reforma Educacional para expansão dos níveis de escolarização da Educação Básica nos municípios de difícil acesso (ou isolados), implementada pelo governo do estado do Acre, onde a oferta das disciplinas para as turmas era dada cada uma por vez, de forma subsequente, até concluir o bloco de disciplinas propostas para o semestre e, por conseguinte, para cada ano letivo, até completar a carga horária de todos os componentes curriculares.

família, resolvemos vir à Cruzeiro do Sul. Nessas circunstâncias, não consideramos, no entanto, que a inexistência de recursos financeiros logo nos levaria à percepção da impossibilidade de permanência na condição de somente estudante. Assim, findado o primeiro semestre, mesmo contrariados, nos vimos obrigados, pela necessidade de subsistência, a retornar para Marechal Thaumaturgo, pois estava aberta a oferta de vaga para professor temporário nas turmas de Ensino Médio na escola em que outrora havia trabalhado.

Ao final do ano de 2006, foram ofertadas, através do Programa de Formação de Professores do governo federal, em parceria com a Universidade Federal do Acre, vagas para ingresso nos cursos de licenciatura plena em matemática, biologia ou letras/português no município de Marechal Thaumaturgo. A escolha feita foi pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pois as aulas seriam ofertadas no turno matutino, o que daria para ajustar ao meu horário de trabalho, realizado nos turnos vespertino e noturno. O curso de Graduação foi concluído no ano de 2010.

Vale destacar que, mesmo na condição de professor temporário, até o ano de 2012, todos os contratos ocorreram por contratação direta[3], ou seja, não passamos sequer por processo seletivo para contratação. Somente a partir do ano de 2013, fomos aprovados no primeiro processo seletivo de contratação temporária de professores, com vagas para algumas disciplinas no município.

Durante o período em que permaneci como professor temporário (2003 a 2014), lecionei as disciplinas de biologia, história, geografia, língua inglesa, química, física, arte, psicologia da educação e filosofia. Além disso, trabalhei ainda durante dois anos (2008 e 2009) com a primeira turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio, com todas as disciplinas, com exceção da disciplina de língua espanhola.

Desde minha chegada ao município de Marechal Thaumaturgo até o ano de 2014, ocorreram cinco concursos efetivos para professores. Três deles promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (2006, 2008 e 2014) e dois promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (2006 e 2014), com vagas para algumas disciplinas para a escola estadual localizada no município. No entanto, minha participação nos concursos municipal antes de 2014 foi impossível por ainda não haver concluído a

[3] Consiste na modalidade de contratação em que o contratado é convidado nominalmente para trabalhar por algum representante da administração pública, sem que tenha participado de processo seletivo aberto publicamente.

Graduação. Nos concursos estaduais, mesmo no de 2014, não foi possível concorrer, pois não houve abertura de vaga na área de minha formação.

Finalmente, no segundo semestre de 2014, foi aberto o certame para contratação de professores efetivos pela administração pública municipal, com 56 vagas para trabalhar nas escolas da zona rural, cujo principal critério de concorrência era possuir formação em nível superior (licenciatura), independentemente da área de formação.

Assim, concorremos, obtivemos aprovação e fomos empossados e lotados em uma das escolas rurais, ainda no final do ano corrente. A escola localiza-se na comunidade Foz do Tejo, à margem direita do Rio Juruá, inserida dentro da Reserva Extrativista do Alto-Juruá, distante da sede do município cerca de uma hora e dez minutos, através de locomoção fluvial por canoa motorizada. Comigo, faziam este trajeto diário mais dois professores, aprovados também no mesmo concurso.

Esse período em que trabalhamos na escola, mesmo que curto (dois meses), foi desgastante, pois já trabalhávamos como professor temporário na escola de Ensino Médio no turno matutino, com encerramento das aulas às 11h45. Desse modo, o tempo cronometrado era somente para passar em casa, pegar o almoço ou almoçar rapidamente, ir à beira do rio, pegar a canoa e nos deslocarmos à escola, para chegar até 13h15, quando iniciavam as aulas do turno da tarde.

Movido por razões de superação pessoal e profissional, ao final do ano de 2015, concorri ao certame e fui aprovado pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre, sediado na capital do estado. Diante dessa realidade, tivemos que fixar residência no município de Cruzeiro do Sul, devido às condições de deslocamento à capital do estado.

As aulas ocorriam semanalmente, às quintas e sextas-feiras, nos períodos matutino e vespertino, com quatro horas de duração, cada. Para poder frequentar as aulas, todas presenciais, tínhamos que, em toda as quartas-feiras à noite, nos deslocarmos de ônibus cerca de 631 km (BR 364), com duração de 13 horas. Ou seja, ao chegarmos na capital nas manhãs das quintas-feiras, nos deslocávamos direto para a sala de aula e, no final da tarde de sexta-feira, saíamos da sala direto para a rodoviária, a fim de chegarmos em Cruzeiro do Sul na manhã do sábado. Essa rotina foi realizada durante os dois anos de duração do mestrado, com algumas pausas. A defesa da dissertação ocorreu no ano de 2017.

De volta à Cruzeiro do Sul, aproveitávamos o restante do final de semana para cuidarmos das atividades extras, tanto do mestrado, quanto das aulas do contrato provisório em uma escola de Ensino Médio, onde trabalhávamos de segunda a quarta-feira, com carga horária de 25 horas semanais.

Findo o período de licença para estudo concedido pela administração pública, nos termos da Lei n° 07/05/2014, Cap. III, Seção III – Da qualificação Profissional, retornei ao município no início de 2017 para trabalhar na assessoria técnica da Secretaria Municipal de Educação, permanecendo no cargo até o primeiro semestre de 2018, quando assumi interinamente a pasta da referida secretaria, até obter aprovação pelas cotas de políticas de ações afirmativas no processo de seleção de doutorado em educação da Universidade Federal do Amazonas em 2019, quando, mais uma vez, requeri afastamento da função e fui licenciado para estudo.

Ainda em 2019, no início do ano, concorri e fui aprovado num concurso público para contratação de professores para compor o quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Acre. No entanto, a convocação ocorreu quando eu já estava em Manaus/AM, cursando as primeiras disciplinas do Doutorado. Esta situação me colocou num dilema: continuar os estudos ou, depois de anos de espera e tentativas, estabelecer-me profissionalmente como professor efetivo da rede estadual de ensino. Após avaliar a situação, optei por continuar estudando.

Após a aprovação, a etapa seguinte foi o estabelecimento de residência em Manaus, um passo que trouxe consigo um conjunto adicional de responsabilidades financeiras. O processo também implicou em separação geográfica da minha família, uma mudança que, embora marcada pela distância física, não diminuiu a importância do papel que desempenham em minha vida. A conexão emocional com minha família permanece sólida e constante, sendo o motor que impulsiona meus esforços em busca de uma vida digna e da melhoria das condições para todos nós. Cada passo dado em direção a essa jornada é inspirado pela determinação de oferecer a eles um futuro mais promissor e uma realização compartilhada de aspirações.

Após quatro meses de aulas presencias, no início do ano de 2020, fomos impactados pela pandemia de covid-19, que, de maneira direta ou indireta, afetou a todos nós, seja pela perda de pessoas queridas em nosso convívio: familiares, amigos, vizinhos, seja pelas restrições impostas, e seus efeitos se fizeram sentir em todas as dimensões da vida.

Diante da necessidade crucial de implementar o distanciamento físico e social como medida de prevenção sanitária, diversas adaptações se tornaram inevitáveis. No contexto acadêmico, as disciplinas que ainda não haviam sido realizadas tiveram que ser ministradas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, on-line, a partir do segundo semestre de 2020 e ao longo do primeiro semestre de 2021.

A transição para o ensino remoto trouxe consigo um conjunto de desafios, como adaptar-se a uma não tão difundida forma de ensino-aprendizagem, principalmente em escolas públicas, onde o contato presencial foi substituído por interações virtuais, exigindo esforço coletivo tanto dos alunos, quanto dos professores, que precisaram aprender rapidamente a lidar com plataformas on-line, a manter a motivação em um ambiente muitas vezes solitário e a superar as barreiras impostas pela falta de acesso adequado à internet e tecnologia.

A pandemia trouxe à luz a alarmante precarização de diversas realidades educacionais, com deficiências na infraestrutura tecnológica e nos recursos materiais necessários para a realização das aulas. Esta transição abrupta para o ensino remoto, além de ressaltar as lacunas existentes, expôs a falta de igualdade de acesso a recursos e condições indispensáveis para a continuidade da educação.

Nesse contexto, muitos professores foram obrigados a estender suas jornadas de trabalho, adotando o modelo de trabalho *home office*. As fronteiras entre o espaço profissional e pessoal se tornaram tênues, resultando em uma sobrecarga adicional para os docentes. Ademais, uma das questões mais marcantes foi a lacuna no investimento em políticas de desenvolvimento e valorização profissional, exacerbada pela falta de acesso à formação adequada sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e ao treinamento adequado para ministrar aulas remotas. Muitos educadores se viram à deriva, tentando navegar por um território desconhecido sem as ferramentas e o suporte necessários.

Na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, as já precárias condições de trabalho que os professores temporários enfrentavam foram levadas ao extremo com a dispensa abrupta, resultando em uma situação extremamente difícil. Nesse momento crítico, em que a manutenção de seus meios de subsistência era ainda mais crucial, eles se viram descartados.

Diante dessas realidades concretas, do professor/pesquisador e dos professores/participantes da pesquisa, a temática desta tese se encontra profundamente entrelaçada com uma parte significativa de minha trajetória de vida e

profissão, caracterizada, como as destes trabalhadores, por instabilidades e desvalorização, ao mesmo tempo em que ascendeu inquietações que me levaram a querer ingressar no Doutorado, a fim de analisar a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre e sua relação com a precarização do trabalho docente, o que, através desta pesquisa, em defesa da educação como a única capaz dar condições de acesso aos meios para que isso ocorra, me comprometi trilhar mais esta etapa no contínuo percurso de desenvolvimento formativo-profissional.

INTRODUZINDO A TESE

No decurso do desenvolvimento das sociedades capitalistas contemporâneas, caracterizado por modificações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas aceleradas, a educação tem sido proclamada como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social. No centro das modificações, encontram-se os professores, aos quais são conferidos a responsabilidade pela transmissão, mediação do conhecimento e ainda orientação dos indivíduos ao longo de sua jornada educacional. No entanto, o trabalho docente tem sido brutamente impactado por políticas de contratação temporária de professores, o que intensifica e aprofunda ainda mais sua precarização, daí a relevância crítica deste tema nesse contexto.

A contratação temporária de professores se constitui como uma política estrutural e perversa, que se tornou cada vez mais frequente na rede pública educacional brasileira e tem, prevalentemente, sido adotada pela rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre como uma solução pragmática às suas demandas variáveis, desencadeando uma série de implicações que se estendem além dos limites da sala de aula, de modo que a natureza transitória destes vínculos de trabalho desafia a estabilidade e a qualidade da educação, bem como contribui para a intensificação da precarização do trabalho docente.

A condução desta pesquisa, aprovada pelo Parecer nº 4.828.205, em 05 de julho de 2021, do Comitê de Ética em Pesquisa, se sustenta em duas motivações fundamentais: primeiramente, a necessidade de atender aos requisitos inerentes à conclusão deste Doutorado, como formação profissional e científica que nos propusemos realizar, em segundo lugar, a aspiração de preencher uma lacuna de relevância no âmbito da pesquisa acadêmica, pois, embora a literatura já tenha abordado extensamente a precarização do trabalho docente e suas implicações na esfera educacional, é notório que a situação específica de Marechal Thaumaturgo/Acre ainda carece da devida atenção nesse contexto investigativo na Amazônia. A ausência de foco na realidade local resulta, em nossa perspectiva, uma lacuna considerável que merece ser investigada, visando uma compreensão mais abrangente da realidade objetiva enfrentada pelos professores imersos na política de contratação temporária neste município.

Nesse sentido, a presente tese se propõe ***analisar a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal***

Thaumaturgo/Acre e sua relação com a precarização do trabalho docente. No intuito de contribuir para o alcance deste propósito, a pergunta central que norteia esta pesquisa é: ***como a política de contratação temporária de professores está relacionada à precarização do trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre?***

Apoiados na compreensão empírica, adquirida nas vivências práticas no ambiente escolar e na gestão educacional por análises teóricas fundamentadas no materialismo histórico dialético, necessárias para uma abordagem abrangente de nosso objeto de estudo, e pelas inestimáveis contribuições dos sujeitos da pesquisa, propusemos a tese que ***a contratação temporária de professores no âmbito do município de Marechal Thaumaturgo/Acre é uma estratégia de natureza político-administrativa que opera com a aparente intenção de fomentar oportunidades de emprego, contudo, coexiste com a estratégia subjacente de contenção e redução de despesas por parte do governo, impactando significativamente na precarização do trabalho docente.***

Para atingir o objetivo central, nossa abordagem se desdobra em uma exploração minuciosa de objetivos específicos, conforme delineados a seguir. Estes objetivos específicos, alinhados às questões norteadoras, direcionam a investigação empreendida nesta tese:

I. Compreender as relações entre política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente a partir de sua contextualização com as transformações capitalistas neoliberais e seus impactos no mundo do trabalho;

II. Discutir historicamente a constituição do trabalho docente e da contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo;

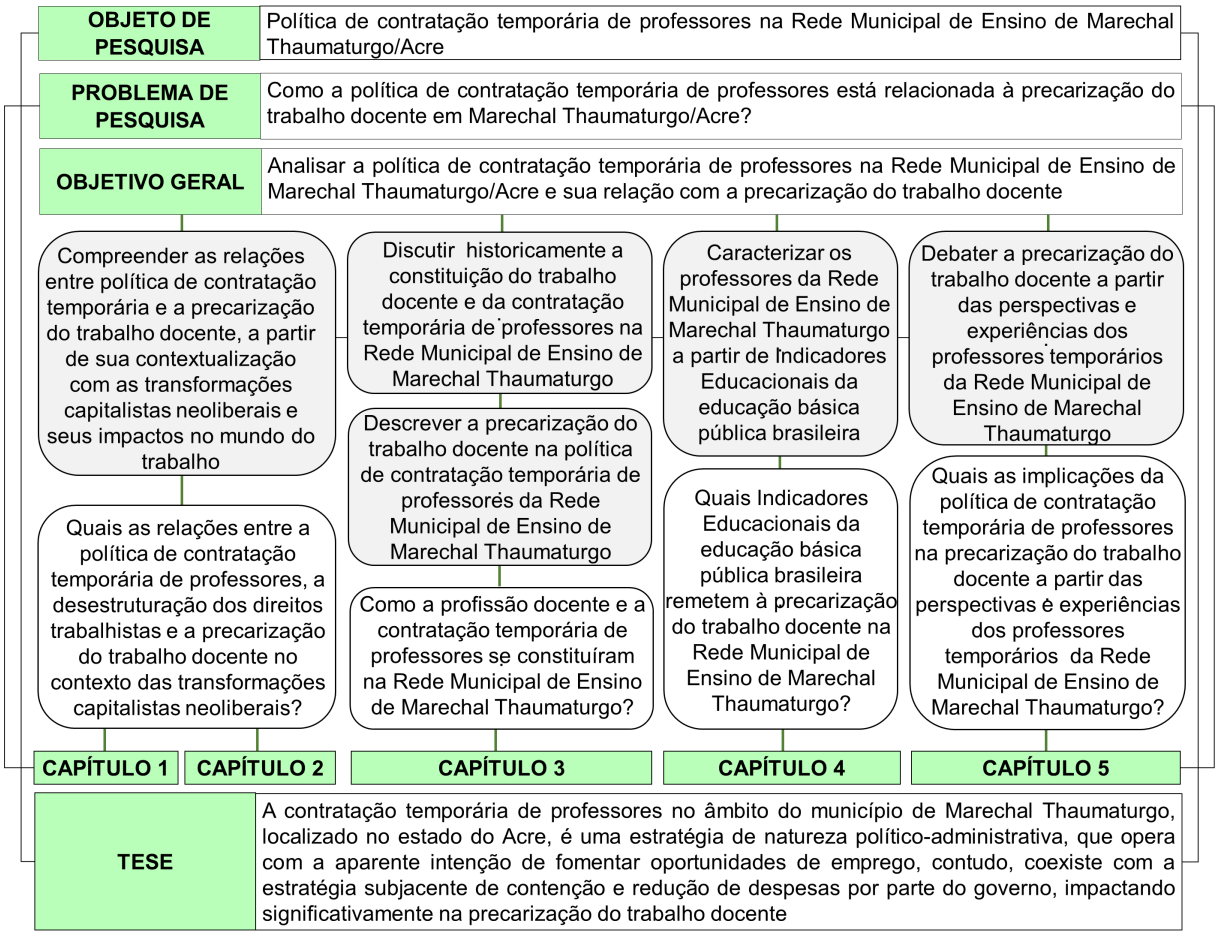
III. Descrever a precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo;

IV. Caracterizar os professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo a partir de Indicadores Educacionais da Educação Básica pública brasileira, e

V. Debater a precarização do trabalho docente a partir das perspectivas e experiências dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

De forma concisa, elaboramos uma sinopse que conecta o título da pesquisa e seu objeto com os objetivos e suas questões norteadoras por capítulo, o problema de pesquisa e a proposição da tese, conforme o esquema a presentado na Figura 1:

Figura 1 - Delineamento da tese



Fonte: Elaboração própria (2023).

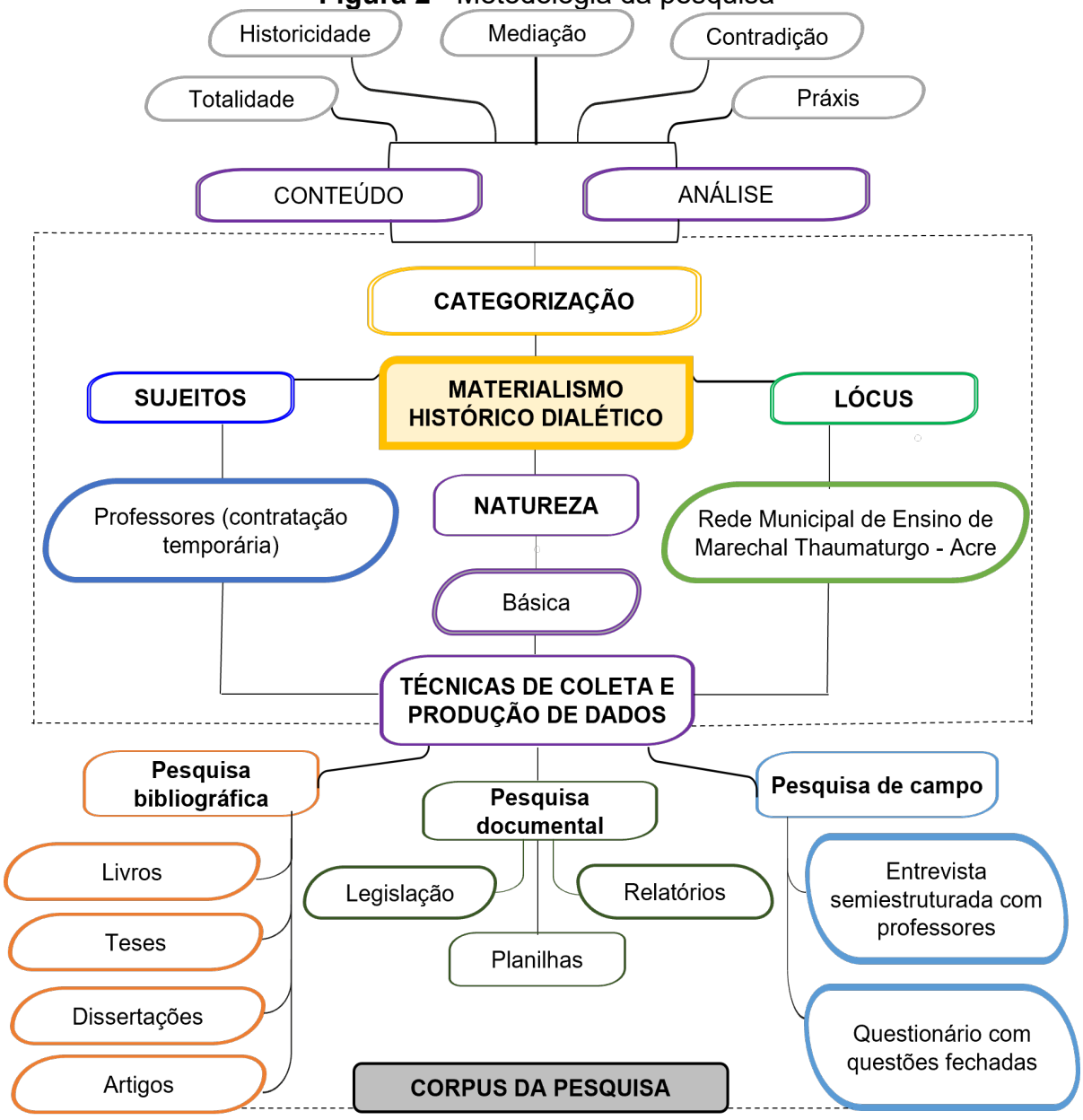
Esta pesquisa adota o materialismo histórico-dialético enquanto abordagem metodológica, visando, através da análise teórica e empírica do fenômeno da precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre, possibilitar o enfrentamento dos processos subjacentes da realidade estudada para uma interpretação da realidade concreta que queremos compreender.

Nesse sentido, a concepção materialista lança seu foco sobre a realidade, onde se apresentam contradições, conflitos e mudanças, ressaltando que as ideias são reflexos concretos do mundo exterior vivenciado pelos indivíduos. Assim, as ideias não surgem do pensamento isolado, mas são representações do mundo real. Esta

busca a compreensão do caráter dinâmico, conflituoso e histórico da realidade em uma tarefa abordada por esta pesquisa.

Com relação aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa foi construída com procedimentos e técnicas mistas, (TASHAKKORI; TEDDLIE, 2009; PLANO; CRESWELL, 2008; SAMPIERI; MENDOZA, 2008), incluindo a realização de uma revisão bibliográfica e de pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2007; OLSEN, 2015; GIL, 2008, 2019) a partir da coleta de dados empíricos. O *corpus* da metodologia da pesquisa foi organizado do seguinte modo (Figura 2):

Figura 2 - Metodologia da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2022).

Durante o período de aplicação dos instrumentos e recolha de dados, realizamos uma pesquisa nos arquivos documentais físicos da prefeitura e da secretaria municipal de Marechal Thaumaturgo. O material coletado foi escaneado e catalogado de acordo com os seguintes critérios: *tipo de documento* (leis, decretos, resoluções, pareceres, instruções normativa, planilhas, tabelas, relatórios e outros), *data de sua edição/publicação* e *fonte da coleta* (instituição), como consta no Anexo C desta pesquisa. As cópias dos documentos encontram-se armazenadas no formato digital e impresso.

Durante a etapa de pesquisa bibliográfica, conduzimos uma revisão da literatura e da produção acadêmica relacionada à contratação temporária de professores, publicada no período de 2018 a 2022. Esta abordagem teve como propósito estabelecer uma aproximação de base teórica com o objeto de estudo da pesquisa. Durante este processo de pré-análise, selecionamos, organizamos e analisamos um total de 21 estudos, sendo: quatro teses e 12 dissertações, obtidos no acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além de cinco trabalhos publicados em periódicos científicos, coletados no Portal de Periódicos da CAPES. A seleção destas fontes foi realizada de acordo com critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, assegurando a relevância e a pertinência dos materiais utilizados para fundamentar a nossa investigação.

Para a coleta dos dados com os sujeitos, entrevistamos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre. A escolha desta categoria específica de trabalhadores reflete nosso interesse em analisar a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre e sua relação com a precarização do trabalho docente.

Dessa forma, constituímos os critérios de inclusão:

a) Residir no município selecionado para o desenvolvimento da pesquisa (Marechal Thaumaturgo/Acre), e

b) Ter trabalhado como professor temporário na Educação Básica no período mínimo de dois anos.

Foram definidos ainda os seguintes critérios de exclusão:

a) Não residir no município selecionado para o desenvolvimento da pesquisa (Marechal Thaumaturgo/Acre);

b) Ser professor efetivo da Educação Básica, e

c) Ter trabalhado menos de dois anos como professor temporário na Educação Básica.

Os instrumentos utilizados na pesquisa para recolha e composição das fontes de dados foram o questionário com perguntas fechadas e a entrevista semiestruturada individual, realizados com os sujeitos da pesquisas, os professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, no período de 28 de dezembro de 2021 a 18 de janeiro de 2022, após duas tentativas frustradas, em decorrência ainda das restrições sanitárias relacionadas a pandemia de covid-19 e de acesso aos sujeitos da pesquisa, pelo fato de a maioria residir em comunidade rurais distantes da sede do município.

A opção pela utilização do questionário como instrumento de pesquisa foi motivada pela busca de uma abrangência maior de participantes, tornando os dados "mais fáceis de decodificar, analisar e mensurar" (SAMPIERI, 2013, p. 235). Com este propósito, desenvolvemos um conjunto de perguntas fechadas que abordaram, de maneira específica e direta, os aspectos relacionados à temática em questão.

A abordagem de entrevista semiestruturada é “um método mais sistemático e pré-planejado” (OLSEN, 2015, p. 44) que possibilita a comunicação e a construção de significados (SAMPIERI, 2013), envolvendo a condução de perguntas individuais com os professores participantes. Para guiar a entrevista, foi desenvolvido um roteiro contendo perguntas previamente elaboradas, abordando tópicos específicos relacionados à realidade de vida e trabalho dos participantes. Este roteiro serviu como uma estrutura flexível, permitindo que o diálogo fluísse na forma de conversa enquanto explorava questões relevantes para a pesquisa.

Para a análise e interpretação dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), associada à análise de conteúdo temático-categorial, de Oliveira (2008), que foram imprescindíveis para a organização, a exploração do material coletado e a sistematização e o tratamento deles, constituindo categorias de análise de conteúdo que serviram para a discussão sobre o problema de pesquisa.

Assim, a estrutura dos capítulos subsequentes foi planejada para conduzir a pesquisa de maneira organizada, possibilitando uma exploração detalhada da relação entre a política de contratação temporária de professores e a precarização do trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre.

No primeiro capítulo: **AS ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO NO INTERIOR DO MUNDO DO TRABALHO E A POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA**

DE PROFESSORES, empreendemos uma investigação para compreender as interações entre a política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente. Este entendimento foi obtido ao contextualizarmos a contratação temporária de professores à luz das transformações do capitalismo e de seus efeitos no âmbito do trabalho, sustentados pelo referencial do materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, inicialmente, situamos o cenário da contratação temporária de professores com base nas pesquisas realizadas em teses, dissertações e periódicos científicos no período de 2018 a 2022. Em seguida, procedemos à fundamentação da categoria de trabalho, explorando suas dimensões ontológicas e histórica, e apresentamos as distintas formas de organização do trabalho sob a perspectiva da reestruturação produtiva e da acumulação flexível, em consonância com os princípios do neoliberalismo.

No segundo capítulo: **AS REFORMAS DO ESTADO NO ENGENDRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE**, aprofundaremos nossa análise das relações entre a política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente no contexto neoliberal. Para tanto, abordamos os impactos das reformas do Estado neoliberal nas políticas públicas educacionais e como estas mudanças têm influenciado o trabalho dos professores.

Fazemos também uma abordagem crítica da mais recente Reforma Trabalhista, promulgada por meio da Lei nº 13.467/2017, que, fundamentada em princípios neoliberais, defende a necessidade de modernizar a legislação trabalhista para ajustá-la às demandas capitalistas contemporâneas, destacando suas implicações nas relações de trabalho, incluindo a expansão da prática de terceirização, a adoção de contratos intermitentes, a flexibilização das cargas horárias e a diminuição dos direitos trabalhistas. Adicionalmente, a fim de demonstrar como estas transformações são implementadas dentro das estruturas do Estado, revisamos certos conceitos e fornecemos uma análise das regulamentações referentes aos regimes de contratação de servidores públicos estipulados na legislação brasileira e como a contratação temporária, de excepcional interesse público, vem sendo empregada como regra substitutiva ao princípio constitucional do concurso público.

No terceiro capítulo: **CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES EM MARECHAL THAUMATURGO COMO PRÁTICA HISTÓRICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**, nosso objetivo foi traçar um

panorama da evolução histórica do trabalho docente e da precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, abrangendo o período desde a emancipação política e administrativa do município em 1992 até o ano de 2020. Por meio a investigação histórica, buscamos discutir como estas práticas se constituem e como têm contribuído para a precarização do trabalho.

Inicialmente, contextualizamos a realidade geopolítica, histórica, demográfica e socioeconômica de Marechal Thaumaturgo, identificando fatores que moldam o cenário educacional local e a demanda por contratações temporárias. Em seguida, abordamos a caracterização da rede municipal de ensino desde sua emancipação, explorando as primeiras ações relacionadas à contratação de professores temporários e como esta prática se estabeleceu ao longo dos anos. Investigamos a regulamentação do magistério público municipal, analisando as normas e critérios que regem as contratações temporárias, bem como seu impacto na valorização dos docentes.

Além disso, examinamos os fatores que contribuíram para o aumento das contratações temporárias e sua influência na qualidade da educação oferecida no município, bem como analisamos como a política de reestruturação da rede de ensino e do trabalho docente está relacionada ao aumento das contratações temporárias e seu impacto nas condições de trabalho dos professores. Por fim, apresentamos dados e indicadores que evidenciam o crescimento expressivo das contratações temporárias e sua relação com a desvalorização do trabalho dos professores temporários, desvendando as interfaces dessa problemática na realidade de Marechal Thaumaturgo.

No quarto capítulo: **OS PROFESSORES DE MARECHAL THAUMATURGO NOS INDICADORES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**, realizamos a caracterização dos professores que compõem a rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, explorando também os elementos que contribuem para a precarização do trabalho docente. Para este fim, utilizaremos indicadores educacionais da Educação Básica pública brasileira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como base de dados, discutindo, incialmente, a importância e as diferentes funções dos indicadores educacionais no contexto da educação. Na sequência, apresentamos e discutimos os

resultados da análise dos principais indicadores educacionais que se referem aos professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

No quinto capítulo: **A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO**, aprofundamos o debate sobre a precarização do trabalho docente, com foco na política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, a partir das perspectivas e experiências concretas vivenciadas pelos professores temporários, analisando as categorias centrais de "Trabalho", "Política" e "Recursos", e suas implicações nas dimensões profissional e pessoal dos docentes, destacando os distintos e interrelacionados aspectos de precarização.

CAPÍTULO I

AS ESTRATÉGIAS DO CAPITALISMO NO INTERIOR DO MUNDO DO TRABALHO E A POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES

O sistema capitalista, desde sua gênese, é intrinsicamente ligado à precarização do trabalho. Além disso, tem empreendido esforços contínuos em consolidar e manter sua dominação, utilizando como meio a exploração da classe trabalhadora, que não visa eliminar esta classe, mas, sim, mantê-la submissa às suas estratégias de reestruturação produtiva.

Para atingir este objetivo, o capitalismo, historicamente, se apropriou das estruturas do Estado, que, alinhado aos interesses do capital, elabora, legisla, financia e promove políticas que incidem na flexibilidade das relações de trabalho, afetando tanto os ambientes de trabalho, quanto os instrumentos e meios utilizados na organização produtiva. É dentro deste contexto que se insere a nossa pesquisa sobre a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre.

Nesse sentido, buscamos compreender as relações entre política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente a partir de sua contextualização com as transformações do capitalismo e seus impactos no mundo do trabalho, fundamentados no materialismo histórico-dialético. Para isso, na primeira seção, situamos a temática da contratação temporária de professores a partir dos resultados das produções existentes em teses, dissertações e periódicos científicos, entre 2018 e 2022.

Na segunda seção, fundamentamos a categoria trabalho em suas dimensões ontológica e histórica. Na terceira seção, apresentamos as formas de organização do trabalho na ótica do processo de reestruturação produtiva e de acumulação flexível na perspectiva neoliberal.

1.1 A CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES NA LITERATURA

A contratação temporária de professores tem sido uma prática comum nas escolas públicas, defendida como uma solução rápida e prática para suprir a demanda imediata por professores para atender a demanda emergencial por educação, seja

por aumento de matrículas, seja por afastamento de profissionais por licenças, seja por outras circunstâncias, garantindo a continuidade da oferta do serviço de interesse público. No entanto, a prática contumaz tem gerado discussões acerca da precarização do trabalho docente e como tem afetado a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Professores contratados temporariamente frequentemente enfrentam condições de trabalho desfavoráveis, ausência de direitos e garantias laborais, assim como salários inferiores aos dos profissionais efetivos. A instabilidade no emprego e a falta de reconhecimento podem afetar negativamente a motivação, o comprometimento e, consequentemente, a qualidade de vida e trabalho dos profissionais.

Investir na valorização e na formação dos professores, promover concursos públicos regulares, ampliar a oferta de vagas efetivas e fortalecer políticas públicas que visem a melhoria das condições de trabalho são algumas medidas importantes para minimizar a precarização do trabalho docente. Diante deste contexto, esta revisão da literatura tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico da produção acadêmica sobre a contratação temporária de professores a fim de estabelecer uma aproximação teórica com o objeto de estudo da pesquisa “A política de contratação temporária de professores e seus impactos no trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre”.

1.1.1 Seleção das bases de dados

Em perspectivas convergentes, Lakatos; Marconi (2007), Demo (2000), e Gil (2019) reforçam a importância de uma seleção cuidadosa das bases de dados para a condução de uma revisão da literatura consistente, abrangente e atualizada. Uma base de dados representa uma fonte de informações eletrônicas, que viabiliza pesquisas interativas, com o propósito de simplificar a consulta e proporcionar acesso ágil a uma grande quantidade de informações precisas e confiáveis, tanto referencias, quanto textuais, assim como organizar e explorar, e utilizar os dados de maneira eficaz.

Com este propósito, como consta no Quadro 1, estabelecemos os critérios de seleção das bases de dados:

Quadro 1 - Critérios de seleção das bases de dados para a revisão de literatura

1. *Relevância temática:*
- A base de dados abrange a área temática específica da revisão?
2. *Cobertura:*
- A base de dados é abrangente e inclui uma ampla gama de disciplinas?
- A base de dados é especializada em um campo específico?
3. *Atualização:*
- A base de dados é atualizada regularmente?
- A frequência de atualização da base de dados é adequada para garantir o acesso às pesquisas mais recentes?
4. *Acessibilidade:*
- A base de dados é de acesso livre?
- A base de dados requer assinatura ou pagamento para obter acesso completo aos conteúdos?
5. *Qualidade dos conteúdos:*
- A base de dados possui critérios rigorosos de seleção e revisão dos estudos?
- Existe um processo de revisão por pares ou outros mecanismos de garantia de qualidade na base de dados?
6. *Abrangência geográfica e linguística:*
- A base de dados inclui estudos de diferentes regiões geográficas?
- A base de dados abrange estudos publicados em vários idiomas?
7. *Confiabilidade e reputação:*
- A base de dados é amplamente utilizada e reconhecida na comunidade acadêmica?
- A base de dados possui uma reputação confiável em termos de conteúdo e precisão dos resultados?

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Lakatos; Marconi (2007), Demo (2000) e Gil (2019).

Uma vez estabelecidos os critérios de seleção das bases de dados, realizamos uma busca preliminar, com os descritores “contratação temporária de professores” e “contratação de professores temporários”, em algumas bases de dados potenciais, como no Catálogo de Teses e Dissertações (CTDC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e no Portal de Periódicos da CAPES, com o propósito de avaliar a adequação e a relevância dos resultados obtidos e ajustar os critérios de seleção, se necessário, e garantir uma busca ampla e minimizar a possibilidade de omissão de estudos relevantes.

Na TEDE/UFAM e no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UFAC, partindo dos critérios de busca estabelecidos, não foi identificada nenhuma pesquisa relacionada à temática. Nesse sentido, as fontes de informação selecionadas para a coleta de dados, conforme o tipo de produção (teses, dissertações e artigos científicos), foram organizadas da seguinte maneira: Teses e Dissertações: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, e Periódicos:

Portal de Periódicos da CAPES. Cada base de dados está especificada, indicando a instituição ou organização responsável por sua disponibilização.

1.1.2 Estratégias de busca e seleção das teses e dissertações

A busca pelas referências nas bases de dados eletrônicas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, uma agência do Ministério da Educação do Brasil, foi realizada utilizando, inicialmente, os descritores “contratação temporária de professores” e “contratação de professores temporários”, obtendo 1.473,906 resultados para o primeiro descritor, e 653.904 resultados para o segundo, demonstrando haver uma grande concentração de pesquisas.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[4], concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), a busca foi conduzida utilizando os mesmos descritores, logo, foram encontrados 38 resultados para “contratação temporária de professores”, e 19 resultados para “contratação de professores temporários”.

Diante do expressivo volume de resultados obtidos, foi necessário refinar os termos e realizar novas buscas. Assim, considerando a temática em estudo, elegemos as palavras-chaves “política”, “contratação”, “professores”, “temporário” e “precarização”, a partir da combinação entre elas, incluindo como extensão de ligação o operador lógico binário “AND”[5]. Além disso, como critério de inclusão na busca e seleção, foram estabelecidos e aplicados os seguintes parâmetros: estudos publicados no período entre os anos de 2018 e 2022, cujos títulos ou palavras-chaves estivessem relacionados ao tema desta pesquisa. Foram excluídas as pesquisas não diretamente relacionadas ao tema, às duplicadas e àquelas sem disponibilidade de acesso ao texto completo.

[4] É uma importante base de informação de acesso livre para dar visibilidade aos resultados de pesquisas oriundos dos programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras de ensino e pesquisa, e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.

[5] Também denominados de operadores booleanos, que são baseados na álgebra de Boole (1854), possibilitando a realização de operações de natureza lógico-matemática. Estes operadores são o AND (E), OR (OU) e NOT (NÃO) e utilizados para combinar palavras-chaves durante buscas em bases de dados eletrônicas. A utilização destes operadores permite refinamento e precisão na busca, a fim de que sejam encontrados resultados mais relevantes e específicos para uma determinada pesquisa.

1.1.3 Apresentando os resultados

Após a realização de buscas criteriosas nas bases de dados selecionadas, utilizando palavras-chave relevantes e estabelecendo critérios de inclusão e exclusão, foi possível obter uma amostra representativa de pesquisas relacionadas à temática em estudo.

1.1.3.1 Teses e dissertações

Apresentaremos os resultados desta coleta de dados realizada Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), fornecendo uma visão geral das informações encontradas e suas contribuições para a compreensão do fenômeno em questão. Serão abordados aspectos como as palavras-chaves utilizadas nas buscas, o tipo de produção acadêmica e o número de estudos encontrados, bem como a análise descritiva dos principais aspectos encontrados na literatura, que permitirá explorar as tendências e lacunas de conhecimento existentes na área, além de oferecer percepções para embasar a discussão e a interpretação dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Palavras-chaves e volume de trabalhos selecionados: 2018-2022

Palavras-chave	Teses		Dissertações		Resultado
	CAPES	BDTD	CAPES	BDTD	
Política de contratação temporária AND Professores	0	0	3	1	4
Contratação AND Professores temporários	1	0	2	1	4
Professores temporários AND Precarização	1	0	4	1	6
Total	**2**	**0**	**9**	**3**	**14**

Fonte: Elaboração própria (2023), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2023).

A coleta no acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, resultou em 11 trabalhos, sendo duas teses e nove dissertações. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), foram selecionadas três produções acadêmicas, sendo todas dissertações de Mestrado. Ao todo, foram selecionadas 14 pesquisas (duas teses e 12 dissertações) (Tabela 1) para análise detalhada e fundamentação da temática política de contratação temporária de professores e seus impactos no trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas: 2018-2022

(continua)

Nº	Autor/Ano	Título	Palavras-chave	Instituição	Programa
01	Adelize Trentin Lemes (2021)	Trabalho docente na educação profissional e tecnológica de nível Médio no paraná: análise das políticas de provimento e da contratação da força de trabalho na secretaria estadual de educação e no Instituto Federal do Paraná a partir de 2011	Precarização do trabalho docente; Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio; Formas de contratação dos professores; Políticas para a Educação Profissional	Universidade Federal do Paraná	Doutorado em Educação
02	Joao Batista Silva dos Santos (2022)	Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil	Precarização; Professor temporário; Educação Básica.	Universidade de São Paulo	Doutorado em Educação
03	Elaine Barbosa da Silva (2018)	(Des)vinculados: contratos temporários e precarização do trabalho na administração pública	Administração Pública; Precarização do Trabalho; Contratos Temporários	Universidade Federal Fluminense	Mestrado em Educação
04	Francisco Wilson Santos Filho (2018)	Análise da legislação para contratação de professor temporário no contexto da política educacional do Ceará no governo Cid Gomes (2007 a 2015)	Educação; Professor; Professor temporário; Constituição.	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado Profissional
05	Raphael Sansonetti Valverde (2018)	O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017)	Carreira docente; Contratação temporária; Organização e controle do trabalho.	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Sociologia Política
06	Jonas Curt Toebe (2019)	Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis: condições de trabalho, formação e valorização dos professores	Trabalho na forma do Capital; Contratação temporária de professores; Condições de trabalho; Valorização dos Professores.	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Educação
07	Larissa Ramos de Sousa (2019)	Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital	Contratação docente temporária; Educação Básica; Crítica marxista.	Universidade Estadual do Ceará	Mestrado em Educação
08	Guilherme Sturmer Lovatto (2019)	Escola precária: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física	Mundo do Trabalho; Precarização do Trabalho; Contrato Temporário; Professora Educação Física	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação
09	Sérgio de Oliveira Junior (2019)	Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário	Professor iniciante; Paradigma da complexidade; Trabalho docente; Cultura escolar.	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado em Educação

(conclusão)

10	Etiane de Fatima Theodorosk (2020)	Condições de trabalho e alocação de docentes da educação básica: uma análise dos professores temporários de Curitiba	Valorização docente; Condições de trabalho docente; Educação Básica; Professor temporário.	Universidade Federal do Paraná	Mestrado em Educação
11	Fernando Antonio Da Silva Junior (2020)	Os professores temporários na literatura educacional: levantamento bibliográfico e documental sobre a concentração provisória nas Redes Públicas de Educação Básica	Professor temporário; Reestruturação; Flexibilização; Conflito docente; Resistência docente; Precarização do trabalho docente.	Universidade de São Paulo	Mestrado em Educação
12	Joao Henrique Figueredo de Oliveira (2020)	Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na Rede Pública Municipal de Pelotas/RS	Trabalho docente; Precarização do Trabalho; Professor temporário; Profissão docente; Gerencialismo.	Universidade Federal de Pelotas	Mestrado em Educação
13	Denise Doná Linke (2020)	Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande Do Sul	Políticas Públicas; Recrutamento e seleção; Gestão Pública.	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Administração Pública
14	Jussara Cordeiro Limeira (2021)	A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal	Profissionalidade docente; Professor temporário; precarização do trabalho docente.	Universidade de Brasília	Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria (2023), com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Dos 14 trabalhos selecionados, observou-se uma diversidade de recortes de pesquisa que transcenderam as redes estaduais, incluindo também as redes municipais. Em relação aos trabalhos analisados, quatro deles concentraram-se na rede municipal, abrangendo cidades de Florianópolis-SC, Curitiba-PR, Pelotas-RS e os municípios do Rio Grande do Sul. Cinco trabalhos abordaram especificamente a rede estadual, contemplando os estados do Paraná, Ceará, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Adicionalmente, um trabalho focalizou as redes estaduais em todo o território brasileiro; outro concentrou-se no Distrito Federal, e dois trabalhos investigaram as redes públicas, tanto municipais, quanto estaduais, em diversas regiões do Brasil.

Os estudos conduzidos por Lovatto (2019) e Linke (2021) foram desenvolvidos em programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, sendo eles o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação (estrado) e o Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (Mestrado),

respectivamente. Já a pesquisa de Santos Filho (2018) foi realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e a de Valverde (2018), no Mestrado em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina.

Foram identificados outros estudos conduzidos em programas de Pós-Graduação na área de educação, sendo dois deles de nível de Doutorado, e dez de nível de Mestrado acadêmico. Dentre estes estudos, destacam-se duas pesquisas provenientes de programas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, foram encontrados trabalhos de programas da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade de Brasília (UNB), totalizando um trabalho em cada uma destas instituições. A diversidade de pesquisas relacionadas à contratação de professores temporários evidencia o interesse significativo dos pesquisadores e das instituições em explorar questões específicas nesta área de estudo, adotando diferentes perspectivas e abordagens para investigar questões relevantes no campo da educação.

Adicionalmente, após a conclusão dos procedimentos de coleta de dados, realizamos uma breve descrição das produções selecionadas, contemplando informações essenciais, como título, autoria, ano de publicação, objetivos, embasamento teórico-metodológico, principais resultados e conclusões. Esta etapa proporcionou uma visão panorâmica das obras investigadas, conforme apresentado a seguir.

A dissertação de Santos Filho (2018), intitulada *Análise da Legislação para Contratação de Professor Temporário no Contexto da Política Educacional do Ceará no Governo Cid Gomes (2007 a 2015)*, teve como objetivo examinar as leis e políticas públicas educacionais relacionadas à contratação de professores temporários no estado do Ceará durante o governo de Cid Gomes, abrangendo o período de 2007 a 2015.

Para alcançar este objetivo, o autor adotou uma abordagem de pesquisa histórica, analisando a legislação pertinente e investigando as políticas educacionais implementadas nesse contexto. Métodos qualitativos, como a análise documental, foram utilizados para examinar detalhadamente as leis e as políticas implementadas,

enquanto a pesquisa histórica contribuiu para compreender o contexto político e educacional em que as medidas foram adotadas.

Na pesquisa de Santos Filho (2018), foi identificado o fator econômico como a principal motivação por trás do uso excessivo da contratação temporária na prestação de serviços de educação no setor público, sugerindo que as medidas adotadas pelo governo podem não priorizar a qualidade na prestação dos serviços, uma vez que a contratação temporária frequente prejudica o fluxo contínuo do processo educacional, afetando não apenas os professores temporários, mas também os alunos, que lidam com a falta de continuidade e estabilidade no processo educativo.

Em relação aos aspectos legais da contratação especial de professores temporários no Ceará, Santos Filho (2018) destaca que a legislação estadual extrapola os limites constitucionais ao utilizar contratos por tempo determinado de forma indiscriminada, não se restringindo às situações excepcionais previstas na lei.

De maneira semelhante, a dissertação intitulada *O Novo Plano de Carreira e a Contratação Temporária Horista na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2015-2017):* Valorização ou Desmonte do Trabalho do Magistério?, de Valverde (2018), investiga as implicações das Leis nº 668/2015 e nº 16.861/2015 na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

A pesquisa adota uma abordagem metodológica, que inclui revisão bibliográfica sobre sociologia do trabalho e estudos educacionais, análise documental das leis e de outros documentos governamentais de Santa Catarina e uma coleta de dados de fontes públicas relacionadas ao magistério no estado. Além disso, é realizada uma análise de conteúdo temática das representações sociais produzidas pelos diferentes atores envolvidos no debate.

A abordagem sociológica do trabalho e da política é adotada na pesquisa sob uma perspectiva marxista, com o objetivo de examinar como as políticas implementadas nestas leis são estruturadas para organizar e controlar o trabalho dos professores, incluindo a análise da lógica gerencialista e da perspectiva produtivista que permeiam tais medidas, bem como das forças sociais envolvidas nesse contexto. A pesquisa analisa as representações produzidas durante o processo de disputa e implementação dessas políticas.

Os resultados da pesquisa revelam que, no âmbito político, “destaca-se o avanço do estímulo às políticas de remuneração por produtividade e avaliação de desempenho orientadas pela meritocracia e pela responsabilização por resultados”

(VALVERDE, 2018, p. 177). A análise das leis como formas de organização e controle do trabalho revela uma tendência de desvalorização e precarização do magistério, impulsionada pela influência da lógica gerencialista e meritocrática. Esta desvalorização se reflete na remuneração, na estrutura e na progressão da carreira, e na carga horária de trabalho, especialmente para os professores temporários, que são contratados de forma horista.

A dissertação intitulada *Escola precária*: contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de Educação Física, de Lovatto (2019), apresenta uma abordagem crítica sobre a precarização do trabalho das professoras de Educação Física no contexto da escola pública no Rio Grande do Sul, utilizando o método do Materialismo Histórico e Dialético, bem como a análise bibliográfica e documental, para investigar a constituição histórica da categoria docente em um país de capitalismo dependente e periférico como o Brasil e qual tipo de professor é esperado para atender às demandas de formação de capital humano na escola pública. O autor argumenta que a precariedade do trabalho assume um caráter estrutural nas relações de trabalho nesse contexto (LOVATTO, 2019).

A pesquisa destaca como a forma de contratação temporária contribui para a intensificação da precarização do trabalho docente. Nesse sentido, o autor faz referência ao período produtivista da educação brasileira e às contrarreformas estruturais que têm impactado o estatuto social do trabalho, aprofundando a precarização do trabalho docente e da própria escola pública, resultando em uma redução do valor da força de trabalho dos professores, evidenciando propostas de formação e carreiras baseadas na produtividade, meritocracia e gestão empresarial da educação.

Estas mudanças, pautadas na gestão empresarial da educação, retiram dos professores o controle sobre o tempo e o processo de trabalho ao mesmo tempo em que diminuem o papel do Estado na economia, por meio da redução dos gastos com a educação. Isso resulta em propostas de alterações no plano de carreira dos professores, aproximando as condições de trabalho dos contratados temporários daqueles com vínculo efetivo, embora os professores temporários permaneçam sob condições remuneratórias mais baixas do que os professores efetivos (concursados) (LOVATTO, 2019, p. 65).

A pesquisa intitulada *O Olhar do Paradigma da Complexidade sobre a Construção da Identidade Docente dos Professores Iniciantes Admitidos em Caráter*

Temporário, desenvolvida por Oliveira Junior (2019), tem como objetivo compreender como a identidade docente dos professores iniciantes é construída por meio das relações e interações que ocorrem no contexto escolar ao longo de suas trajetórias.

Para atingir este objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando o enfoque da pesquisa narrativa, permitindo uma aproximação mais profunda entre o pesquisador e o objeto de estudo. As informações foram coletadas por meio de observações participantes, registros em diário de campo, entrevistas e análise de documentos das escolas. Duas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis foram selecionadas, e três professores iniciantes admitidos em caráter temporário participaram do estudo.

A pesquisa revela que a construção da identidade docente ocorre mediante as interações e relações estabelecidas no ambiente da cultura escolar, permeadas pelo trabalho docente. Nesse contexto, destaca-se que "o professor iniciante depende do trabalho, e esse trabalho obriga esses indivíduos a se adaptarem às condições impostas por esse modelo de contratação" (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 111).

Linke (2020), na dissertação *Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande do Sul*, investiga como ocorrem os processos de gestão de pessoas no recrutamento e seleção de professores temporários nas Secretarias Municipais de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas como método de coleta de dados, com abordagem de questões relacionadas aos processos seletivos, eficiência dos resultados e perfil desejado dos professores, embasadas teoricamente em quatro pilares fundamentais: políticas públicas educacionais, gestão educacional, fundamentos da gestão de pessoas nos processos seletivos e desafios enfrentados no exercício docente.

Os resultados da pesquisa indicaram que os processos seletivos tendem a enfatizar critérios formais e burocráticos, em detrimento dos aspectos humanos e da competência profissional dos candidatos. Nesse contexto, destaca-se a importância de alinhar os processos de seleção com o planejamento educacional das secretarias e das escolas, repensando o recrutamento e a seleção de professores com base na especificidade e natureza da função. É ressaltado que uma seleção criteriosa do educador é essencial para garantir o bom desempenho profissional diante das atribuições e responsabilidades envolvidas (LINKE, 2020, p. 23).

Além disso, Linke (2020) destaca que, para a gestão da educação em municípios do Rio Grande do Sul, a seleção de professores temporários é uma estratégia importante e necessária para suprir a demanda por professores em situações de ausência ou afastamento dos profissionais efetivos. No entanto, para os professores, a situação representa uma problemática caracterizada pela falta de estabilidade e pela dificuldade de adaptação rápida a diferentes contextos escolares. O enfrentamento destas questões pode ocorrer por meio da oferta de concursos efetivos, da capacitação dos professores temporários e da criação de mecanismos de acompanhamento e apoio durante o exercício da docência.

A tese intitulada *Trabalho docente na educação profissional e tecnológica de nível Médio no Paraná:* análise das políticas de provimento e da contratação da força de trabalho na secretaria estadual de educação e no Instituto Federal do Paraná a partir de 2011, de autoria de Lemes (2021), teve como objetivo analisar os dispositivos jurídicos que tratam das condições de trabalho enfrentadas pelos docentes das instituições públicas da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no Paraná.

A autora conduziu uma análise bibliográfica de natureza documental, discutindo conceitos relacionados ao trabalho, educação, Estado e precarização do trabalho docente, antes de examinar os dados empíricos sobre os professores da educação profissional e tecnológica no Paraná.

A tese aborda a existência de uma dupla precarização nas relações contratuais e nas condições de trabalho dos professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, em que o trabalho docente é fragmentado, cronometrado, dicotomizado entre concepção e ação, e desqualificado (LEMES, 2021, p. 230). O Estado desempenha o papel de mediador nessas relações, mas as políticas de provimento e contratação apresentam contradições e limitações que afetam a valorização dos profissionais.

A pesquisa conduzida por Santos (2022), na tese intitulada *Uma perspectiva sobre a precarização dos professores temporários na educação básica brasileira*, teve como foco a análise da situação dos professores temporários na Educação Básica nos 27 estados brasileiros. O estudo se concentrou na investigação da legislação que regula este tipo de emprego, com o objetivo de destacar as diferenças nos direitos trabalhistas existentes entre os estados, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas, através de um estudo bibliográfico e documental.

O embasamento teórico do estudo permitiu a análise das relações entre o objeto de estudo e o conceito de precariedade, bem como o princípio constitucional de valorização dos profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica. Com base nos dados coletados, foi possível observar a relação entre a precariedade e a execução orçamentária na região brasileira com o maior número de professores sujeitos às condições investigadas.

De acordo com Santos (2022), a precarização dos professores temporários na Educação Básica brasileira, identificada durante a pesquisa, tem impactos negativos na qualidade da educação oferecida e na estabilidade financeira destes profissionais, que frequentemente se veem obrigados a trabalhar em múltiplas escolas ou buscar outras atividades para complementar sua renda.

Entre as descobertas da pesquisa, foi possível identificar toda a legislação que regulamenta o trabalho temporário de ensino nas redes estaduais brasileiras, bem como o número atual de professores que atuam nessas condições durante o período delimitado pelo estudo (2007-2017).

As evidências encontradas demonstram como o Contrato por Tempo Determinado (CTD) ou outras formas de denominação presentes nos estados se traduzem em uma modalidade precária de emprego docente. Isso ocorre devido à interpretação dada pelas Administrações Públicas à disposição constitucional que define a "necessidade excepcional de interesse público". A interpretação, segundo Santos (2022), favorece os governos na garantia da oferta educacional em termos de força de trabalho docente, sem aumentar ou até mesmo reduzir despesas na área educacional ou na proporção entre despesas e despesas totais do estado.

A conclusão da tese apontou que, apesar de a legislação brasileira prever a contratação temporária de servidores públicos em situações excepcionais, incluindo a área da educação, a interpretação dada pelos gestores públicos à excepcionalidade de interesse público tem sido utilizada de maneira abusiva para contratar profissionais da educação temporários em grande escala, sem as garantias trabalhistas adequadas e em condições precárias de trabalho.

Silva (2018), em *(Des)vinculados:* contratos temporários e precarização do trabalho na administração pública, aborda a transformação da composição da força de trabalho na administração pública, que passou a incorporar cada vez mais vínculos temporários, terceirizados e comissionados, em detrimento dos vínculos estatutários.

O objetivo principal do estudo é expor como a regulamentação existente nos estados federativos, voltada para os contratos temporários, contribui para a precarização do trabalho na administração pública brasileira, considerando que as contratações temporárias representam normalmente um vínculo frágil, “desprovido de diversos direitos e garantias sociais e que expõe o trabalhador a situações de insegurança, assédio e baixa mobilização coletiva, impactando nas suas mais diversas relações (sociais, de trabalho, familiares etc.)” (SILVA, 2018, p. 113). Para isso, a pesquisa utiliza uma abordagem baseada em análise documental das últimas versões das regulamentações estaduais sobre contratações temporárias, além da realização de entrevistas com os trabalhadores para capturar suas percepções sobre os impactos dos contratos em suas diversas relações.

Os resultados revelam que os estados viabilizam a precarização do trabalho por meio de diversas estratégias. Uma delas é a manutenção prolongada dos trabalhadores nesse tipo de contrato, sem oferecer perspectivas de estabilidade, “denotando a possível banalização desse tipo de vínculo usado pela administração pública” (SILVA, 2018, p. 116). Além disso, há omissão na regulamentação dos direitos e garantias sociais dos trabalhadores temporários, como férias, décimo terceiro salário, adicionais de insalubridade e periculosidade, licenças remuneradas, entre outros.

Outro fator identificado é a possibilidade de rescisão contratual por conveniência da administração pública, sem previsão de pagamento de indenização aos trabalhadores. Isso os expõe a situações de assédio e segregação, além de reduzir suas oportunidades de mobilização e participação nas decisões coletivas.

A pesquisa também aponta que este fenômeno não é restrito a alguns estados específicos, embora haja uma maior ausência de regulamentações sobre direitos e garantias sociais nas regiões Norte e Nordeste. Em maior ou menor grau, a maioria dos estados adota termos em suas legislações que expõem os contratados temporariamente a situações de precarização do trabalho.

Na dissertação Toebe (2019), *Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis:* condições de trabalho, formação e valorização dos professores, o autor busca caracterizar a forma de contratação temporária de professores (ACTs no Ensino Médio da rede pública de Santa Catarina, mais especificamente na região da Grande Florianópolis, orientada teoricamente pela concepção do materialismo

dialético, que enfatiza a compreensão das relações humanas como uma totalidade de categorias em constante movimento.

Para isso, são apresentados aspectos-chaves relacionados às contratações temporárias, como reflexões sobre o trabalho na forma do capital e as transformações históricas da atividade docente, a formação dos professores e as condições de trabalho dos professores temporários. Além disso, são realizadas análises de diferentes documentos que legitimam a atividade docente no contexto desses contratos.

No entendimento de Toebe (2019), a formação dos trabalhadores, incluindo os professores, está cada vez mais alinhada com a lógica do mercado capitalista, o que afeta diretamente sua prática docente. Um aspecto particularmente relevante abordado na pesquisa é a contratação temporária de professores, contribuindo para uma lógica ainda mais alienante da atividade educacional devido à alta taxa de rotatividade nas escolas. Para o autor,

> A cada ano, as incertezas da rotatividade nas escolas e a insegurança pelos contratos de trabalho podem atrapalhar as atividades que são desenvolvidas, trazendo consequências também para a saúde dos docentes, pois os projetos (tanto pessoais quanto coletivos) são importantes no desenvolvimento das atividades (TOEBE, 2019, p. 28-29).

Por meio da pesquisa realizada, conclui-se que a contratação temporária de professores adquiriu um caráter permanente, porque, de fato, “não tem se tornado permanente, ela é permanente” (TOEBE, 2019, p. 136), contribuindo significativamente para a precarização e a fragmentação da atividade docente. A prática de contratar temporariamente professores tem impactos negativos nas condições de trabalho e na valorização destes profissionais, afetando, assim, a qualidade da educação oferecida.

Em *Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino:* um dispositivo de manifestação do capital, Sousa (2019) investiga o processo de contratação temporária de professores na etapa final da Educação Básica, especificamente no contexto cearense. O trabalho busca compreender também os aspectos que estão envolvidos no crescimento significativo destes contratos, partindo do pressuposto de que eles atendem aos interesses de manutenção da ordem do capital.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza as categorias do materialismo histórico-dialético, especialmente a perspectiva ontológica marxiana, com base nos trabalhos de Lukács. A metodologia empregada envolve a pesquisa bibliográfica e documental, analisando a legislação complementar e os editais públicos de seleções simplificadas. A análise busca investigar os pressupostos que regem a contratação temporária e examinar dados quantitativos para evidenciar a desprofissionalização dos professores afetados por esse tipo de contratação.

Os resultados da pesquisa revelam que as mudanças no processo produtivo, voltadas para a reestruturação do capital, têm impactado o trabalho docente, resultando em um aumento na contratação de professores por tempo determinado e, consequentemente, fragilizando as condições de trabalho destes profissionais. Sousa (2019) destaca a importância de analisar a legislação relacionada à contratação temporária de professores da Educação Básica para compreender a precarização e a expropriação do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital. A flexibilização dos contratos de trabalho e a reestruturação produtiva são apontadas como fatores que agravam as dificuldades nas condições laborais dos docentes brasileiros.

Além disso, a admissão desenfreada de professores temporários no serviço público revela a desestruturação do mercado de trabalho e compromete a busca pela emancipação humana, perpetuando um modelo que valoriza apenas a obtenção de uma melhor qualificação profissional e reforça a ideologia de que o sucesso ou fracasso é resultado de escolhas pessoais individuais (SOUSA, 2019, p. 85). O estudo conclui que a contratação temporária de professores é um dispositivo de manifestação do capital, contribuindo para a desvalorização e vulnerabilidade dos professores temporários na educação básica do Ceará.

Theodorosk (2020) investigou, em sua dissertação de Mestrado em educação, intitulada *Professores temporários na Rede Pública Estadual de Educação Básica em Curitiba:* uma análise da alocação escolar e das condições de trabalho docente, as condições de trabalho e alocação dos docentes efetivos e temporários na rede estadual de ensino do Paraná, focando no contexto específico do município de Curitiba nos anos de 2016 e 2017.

A abordagem da pesquisa combina aspectos qualitativos e quantitativos, com análise da legislação realizada para compreender questões relacionadas às contratações, direitos e garantias estendidas a cada tipo de vínculo. Além disso, são

utilizados dados provenientes do Censo Escolar e do Laboratório de Dados Educacionais, com o auxílio de um *software* estatístico. São examinados aspectos como a quantidade de escolas em que os professores atuam, o número de turmas que lecionam, o número de matrículas que atendem, a quantidade de alunos por turma e a distribuição dos docentes de acordo com a localização das escolas.

Ao comparar as condições de trabalho dos professores efetivo e temporários, Theodorosk (2020) destaca que a necessidade de os docentes trabalharem em múltiplas escolas impacta negativamente em diversos aspectos, como o relacionamento com alunos, pais e colegas de trabalho. Isso pode resultar em cansaço, desmotivação e falta de remuneração adequada pelo deslocamento. A alta carga de trabalho devido à quantidade de turmas, alunos e superlotação das salas de aula também contribui para mais atividades extras, como preparação, correção e orientação. A sobrecarga pode afetar negativamente a saúde desses profissionais.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores com contrato temporário não possuem os mesmos direitos que os efetivos admitidos por concurso público, havendo uma hierarquização entre os dois tipos de vínculo, não tendo os temporários direitos “à fixação e à escolha de escolas, não são valorizados com relação à formação, pois não possuem licença para os estudos” (THEODOROSK, 2020, 126-27).

Outra evidência resultante da pesquisa é que os professores temporários tendem a concentrar-se em determinadas regiões da cidade e trabalham em um maior número de escolas. No entanto, tanto os efetivos quanto os temporários enfrentam uma alta carga de trabalho, lecionando em turmas superlotadas. O ingresso na carreira docente por meio de concurso público é destacado como um elemento importante para a valorização dos profissionais, garantindo estabilidade e direitos.

Em sua dissertação de Mestrado em educação, *Os professores temporários na literatura educacional:* levantamento bibliográfico e documental sobre a concentração provisória nas redes públicas de educação básica, Silva Junior (2020) propõe compreender o papel que o professor temporário ocupa no contexto das políticas neoliberais, a partir de uma abordagem teórico-conceitual baseada no materialismo histórico e utilizando a metodologia de levantamento bibliográfico-documental.

A partir do levantamento realizado, constatou-se que as pesquisas desenvolvidas sobre o tema se apropriaram majoritariamente das elaborações do marxismo teórico para a compreensão de tal fenômeno. Além disso, nota-se que os

estudos sobre o tema identificam a difusão de práticas indiscriminadas de contratação temporária de professores, resultantes dos processos mundiais de reestruturação do capital e de flexibilização das relações de trabalho.

A pesquisa ressalta a existência de uma produção relevante sobre as condições de trabalho dos docentes temporários, mas é necessário ampliar a compreensão sobre as condições de trabalho dos professores temporários, incluindo os aspectos de conflito e resistência presentes neste contexto. O estudo destaca que tais questões são evidentes desde o processo de atribuição, caracterizado por um sistema altamente competitivo de escolha de vagas, e se intensificam ao longo do contrato e, principalmente, no seu término (SILVA JUNIOR, 2020, p. 45). Além disso, destaca-se a importância de acompanhar as reformas trabalhistas e educacionais em andamento no Brasil, a fim de compreender os impactos das medidas sobre os professores temporários, inclusive no aspecto pedagógico.

Para Silva Junior (2020), os professores temporários docentes contratados em regime temporário ocupam uma posição paradoxal na estrutura educacional, uma vez que os contratos temporários acarretam uma série de conflitos no contexto escolar e trabalhista. A rotatividade dos professores, aliada às questões relativas à identidade profissional docente, à precarização das condições de trabalho, aos obstáculos enfrentados nos planos de carreira e remuneração, torna-se evidente a necessidade de adoção de estratégias de resistência, sendo o envolvimento sindical a principal delas.

Aponta-se que a contratação temporária de professores, embora seja uma prática comum nos sistemas públicos de ensino devido à necessidade de substituição do quadro docente, passou a ser utilizada indiscriminadamente no setor educacional como um instrumento de manobra dos governos, extrapolando sua finalidade original de atender as necessidades excepcionais, garantindo “uma margem de manobra na contratação docente, considerando o extenso quadro do magistério público em todas as redes de ensino” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 60). Acrescido a isso, há uma crítica em relação à destinação dos recursos públicos e à falta de investimento adequado na educação.

No estudo *Precarização do trabalho docente*: *a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS*, Oliveira (2020) analisou como os contratos temporários precarizam o trabalho dos professores na rede pública municipal de Pelotas/RS.

A pesquisa adotou duas abordagens metodológicas. A primeira foi a abordagem quantitativa, utilizando dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas. A segunda foi a abordagem qualitativa, que envolveu a aplicação de um questionário com perguntas fechadas a todos os professores temporários da rede e a realização de entrevistas abertas com seis professoras temporárias.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores temporários trabalham em condições precárias, recebendo salários mais baixos e tendo menos direitos em comparação aos professores efetivos. Além disso, enfrentam incertezas em relação à continuidade do emprego. Estes professores são desencorajados a participarem de manifestações da categoria, muitas vezes são designados para lecionar disciplinas que não fazem parte de sua formação inicial e não são autorizados ou convidados a participarem de programas de formação continuada (OLIVEIRA, 2020, p. 126-27).

O estudo conclui que a presença de professores temporários em Pelotas representa uma redução nos investimentos públicos em educação, ao mesmo tempo em que ocorre um aumento da carga horária de trabalho, demonstrando o desinteresse da administração pública em melhorar as condições de trabalho dos professores (OLIVEIRA, 2020).

Em *A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal*, Limeira (2021) busca compreender como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade de professores que atuam sob o regime contratual temporário na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A abordagem crítica e dialética foi escolhida como base metodológica para a investigação do objeto de estudo, que se valeu de diversas técnicas de pesquisa, tais como bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário e análise categorial. O foco principal da pesquisa foi o trabalho docente sob a ótica da contratação temporária, levantando questões acerca do ingresso e dos sentidos atribuídos ao trabalho docente neste regime, bem como suas consequências para a carreira no magistério público.

A falta de estabilidade no emprego, a ausência de direitos trabalhistas e a substituição gradual de professores efetivos por temporários são apontadas como problemas que afetam o desenvolvimento da profissionalidade docente. Além do mais,

a atual reforma trabalhista, mais do que nunca, tem promovido “a desconstrução de direitos que a duras penas foram conquistados em décadas de luta” (LIMEIRA, 2021, p. 54).

1.1.3.2 Artigos publicados em Periódicos Científicos

A coleta dos trabalhos publicados em periódicos foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, uma biblioteca virtual que disponibiliza acesso a um vasto acervo de periódicos científicos[6], livros, anais de eventos, bases de dados e outras fontes de informação acadêmica, cujo objetivo é fornecer recursos de alta qualidade para o desenvolvimento da pesquisa científica e acadêmica no Brasil.

O acervo do portal abrange diversas áreas do conhecimento, como ciências da saúde, ciências exatas e da terra, ciências sociais aplicadas, engenharias, ciências biológicas, ciências agrárias, entre outras. Os usuários têm acesso a milhares de periódicos científicos nacionais e internacionais, sendo possível fazer buscas, consultar artigos, baixar documentos e ter acesso a informações relevantes para suas pesquisas.

As palavras-chaves utilizadas na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram empregadas de forma idêntica no Portal de Periódicos da CAPES. Também os critérios de inclusão adotados foram os mesmos, abrangendo artigos publicados no período de 2018 a 2022. Além disso, foram selecionados apenas os artigos revisados por pares, enquanto os artigos duplicados e os que não apresentavam relação com o tema foram excluídos.

Inicialmente, foram identificados 12 artigos relacionados à palavra-chave "política de contratação temporária AND professores". Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram dois artigos selecionados para análise. Em relação à palavra-chave "contratação AND professores temporários", foram encontrados 34 artigos relacionados. No entanto, após a aplicação dos critérios, nenhum artigo foi selecionado para análise. Já para a palavra-chave "professores temporários AND

[6] Conforme estabelecido na norma NBR 6022/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), um periódico científico é caracterizado como “um dos tipos de publicações seriadas, que se apresenta sob a forma de revista, boletim, anuário etc., editada em fascículos com designação numérica e/ou cronológica, em intervalos pré-fixados (periodicidade), por tempo indeterminado, com a colaboração, em geral, de diversas pessoas, tratando de assuntos diversos, dentro de uma política editorial definida, e que é objeto de Número Internacional Normalizado (ISSN)” (ABNT, 2002, p. 2).

precarização", foram encontrados 33 artigos relacionados, dos quais três foram selecionados para análise após a aplicação dos critérios. Considerando todas as palavras-chaves e critérios, o total de artigos encontrados foi de 79. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, cinco artigos foram selecionados para análise (Quadro 3).

Quadro 3 - Artigos selecionados do Portal de Periódico da CAPES: 2018-2022

Nº	Ano	Autor(es)	Título	Palavras-chave	Periódico científico
01	2018	Zelina Cardoso Grund; Cláudia da Mota Darós Parente	Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na Rede Estadual de São Paulo	Educação; Professores; Contrato de trabalho; Precarização; São Paulo.	Colloquium humanarum
02	2019	Jorge Adriano da Silva Junior; Isabela Fadul de Oliveira	A contratação em regime especial de direito administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia	Regime Especial de Direito Administrativo; Reforma do Estado; Trabalho docente; Contratação temporária; Servidor público; Precarização.	Revista Brasileira de Sociologia do Direito
03	2020	Ariel Feldman; Charles Alberto de Souza Alves	A política de contratação de professores temporários em Portel (PA)	Professores temporários, Clientelismo, Poder local, Município.	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
04	2021	Ariel Feldman; Daihana Maria dos Santos Costa	A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020)	Contratação temporária; Clientelismo; Política; Política educacional	Education Policy Analysis Archivs
05	2022	Ariel Feldman; Andréa Barbosa Gouveia	Os professores temporários nas redes municipais do Estado do Pará (2011-2020)	Política educacional; Educação Básica; Professores; Contratação temporária; Pará.	Educação em Revista

Fonte: Elaboração própria (2023), com base no Portal de Periódicos da CAPES.

O primeiro artigo analisado, *Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo*, de autoria de Grund e Parente (2018), tem como objetivo descrever as diferentes categorias docentes existentes na rede estadual de ensino de São Paulo, discutindo a problemática da contratação temporária e seu reflexo na precarização do trabalho docente.

A pesquisa realizada envolveu a construção de um percurso histórico-legal do surgimento das diferentes categorias docentes, bem como uma pesquisa exploratória acerca da quantidade de professores efetivos e não efetivos na rede estadual de ensino.

Os resultados indicaram a presença de grande número de professores contratados temporariamente na rede estadual paulista nos últimos anos, deixando clara a diferença entre dois tipos de profissionais: aqueles que possuem a estabilidade e garantia da incorporação de todos os direitos aos proventos da aposentadoria, e aqueles que, a cada ano, ficam sujeitos a fazer parte do quadro dos itinerantes, imersos numa situação de incerteza, o que acarreta consequências para a precarização do trabalho docente. Esta situação gera impactos negativos na vida dos professores, como a insegurança no trabalho, a falta de reconhecimento e a valorização profissional, além de impactar diretamente a qualidade do ensino.

A política pública, com amparo legal, representa uma prática com “autêntico e exclusivo cunho econômico, se naturalizou na rede de ensino” (GRUND; PARENTE, 2018, p. 37) e tem contribuído para acentuar a precarização do trabalho docente e, consequentemente, afetado a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Nesse sentido, há necessidade de políticas públicas que garantam a valorização e a estabilidade do trabalho docente, com a efetivação dos professores contratados e o fim da contratação temporária como regra na rede estadual de ensino.

O segundo trabalho *A contratação em regime especial de direito administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia*, de Silva Junior e Oliveira (2019), tem como objetivo analisar o fenômeno da contratação temporária em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) de docentes na rede pública de ensino do estado da Bahia.

Os autores apontam que esta forma de contratação tem resultado em precarização e flexibilização das condições de trabalho dos professores “em consonância com o projeto neoliberal de enxugamento da máquina pública e a diminuição dos gastos com os trabalhadores” (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019, p. 92), o que gera desigualdades em relação aos docentes efetivos e afeta a solidariedade profissional.

Além disso, o artigo destaca que os professores contratados em REDA não possuem estabilidade, nem outras garantias que possam amenizar ou indenizar uma dispensa arbitrária, não têm plano de carreira, recebem remuneração menor que a

dos estatutários e têm jornada de trabalho mais intensa e vínculo previdenciário com menos direitos que os servidores públicos estatutários. A situação evidencia a precarização do trabalho docente na Bahia, que é um reflexo das transformações sociais, políticas e econômicas que influenciaram as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos.

É ressaltado que a regulamentação trabalhista dos professores temporários em REDA é um retrato da flexibilização dos contratos e da precarização das condições de trabalho dos docentes. A situação reduz a responsabilidade social do estado da Bahia para com seus servidores e institucionaliza a precariedade do trabalho dos professores em “nome de uma gestão administrativa gerencial mais "eficiente", "econômica" e "moderna"” (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019, p. 102).

O artigo de Feldman e Alves (2020) trata da política de contratação de professores temporários na cidade de Portel (PA), com o objetivo de analisar a relação entre as contratações e a disputa pelo poder local. A pesquisa é um estudo de caso descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa e base teórica que privilegia um enfoque a partir do município. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa *in loco* em janeiro de 2018, além de análise bibliográfica e documental.

Os resultados da pesquisa, conforme Feldman; Alves (2020), indicam que a contratação de professores temporários é uma prática importante na disputa pelo poder local em Portel, e que as contratações são baseadas em relações de natureza clientelística. A constatação sugere uma relação problemática entre a política e a educação, com consequências negativas para a qualidade do ensino e para a valorização dos profissionais da área.

Outro trabalho selecionado para revisão da literatura foi o artigo *A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020),* de Feldman e Costa (2021), que tem como objetivo analisar a política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá durante as duas últimas gestões municipais, investigando as interfaces entre a disputa pelo poder político local e a gestão educacional.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza procedimentos de coleta de dados como análise documental, entrevistas, observação participante e aplicação de questionário fechado (*survey*). O referencial teórico baseia-se em pressupostos da antropologia da política e utiliza o conceito de clientelismo como categoria analítica central, além de literatura que privilegia estudos realizados a partir do município.

Os resultados indicam que a prática de contratação de professores temporários leva à precarização do trabalho docente em Cametá, ocorrendo principalmente em escolas da zona rural e baseada em relações de natureza clientelista envolvendo diversos atores, como vereadores, professores temporários e diretores de escola. Isso significa que há uma demanda social das localidades rurais pela manutenção destas práticas, mas a pesquisa não naturaliza o descumprimento da lei, destacando que a atuação do Ministério Público tem se mostrado insuficiente diante desse cenário.

Por fim, o estudo *Os professores temporários nas redes municipais do Estado do Pará (2011-2020)*, de Feldman e Gouveia (2021), analisa presença de professores temporários nas redes públicas municipais do estado do Pará no período de 2011 a 2020.

A pesquisa é conduzida por meio de uma abordagem quantitativa de natureza exploratória, utilizando a análise documental como procedimento de coleta de dados, a partir da consideração de cinco variáveis: porte populacional dos municípios; PIB per capita; capacidade de financiamento das redes; percentual de matrículas em escolas rurais, e a relação entre o número de docentes das redes e assalariados nos municípios.

Os resultados da pesquisa mostram que três variáveis, a saber, porte populacional dos municípios, percentual de matrículas em escolas rurais e relação entre o número de docentes e assalariados nos municípios, apresentam uma baixa e difusa correlação com o percentual de professores temporários nas redes municipais. Por outro lado, as variáveis PIB per capita dos municípios e capacidade de financiamento das redes municipais demonstraram ter uma correlação improvável com a presença de temporários.

Revela-se também um quadro generalizado de descumprimento da legislação, referente à presença de professores temporários “um fenômeno multicausal” (FELDMAN; GOUVEIA, 2021, p.18), que se manteve estável entre 2011 e 2020, não sendo uma presença residual, mas com indicadores muito acima do permitido. Além disso, foi constatado um cenário heterogêneo, ou seja, os municípios apresentam uma enorme diversidade em relação à presença dos professores em suas redes, o que sugere variações significativas nas políticas de contratação e nas condições locais.

Ainda, de acordo com Feldman e Gouveia (2021), esta análise fornece uma visão panorâmica sobre a contratação de professores temporários nas redes públicas municipais do estado do Pará durante o período estudado, considerando diversas

variáveis socioeconômicas e demográficas, além de poder contribuir para o entendimento dos desafios e disparidades existentes nesse contexto educacional.

1.1.3.3 Abrangência temática a partir das palavras-chave nas produções selecionadas

Além da exposição descritiva dos principais aspectos das pesquisas selecionadas na revisão da literatura, realizamos um exercício de análise comparativa das palavras-chaves atribuídas às teses, dissertações e artigos pelos seus respectivos autores. Este procedimento se propõe auxiliar no entendimento de que a seleção e a utilização das palavras-chaves relevantes pelos pesquisadores permitem direcionar a atenção para os aspectos mais importantes do estudo.

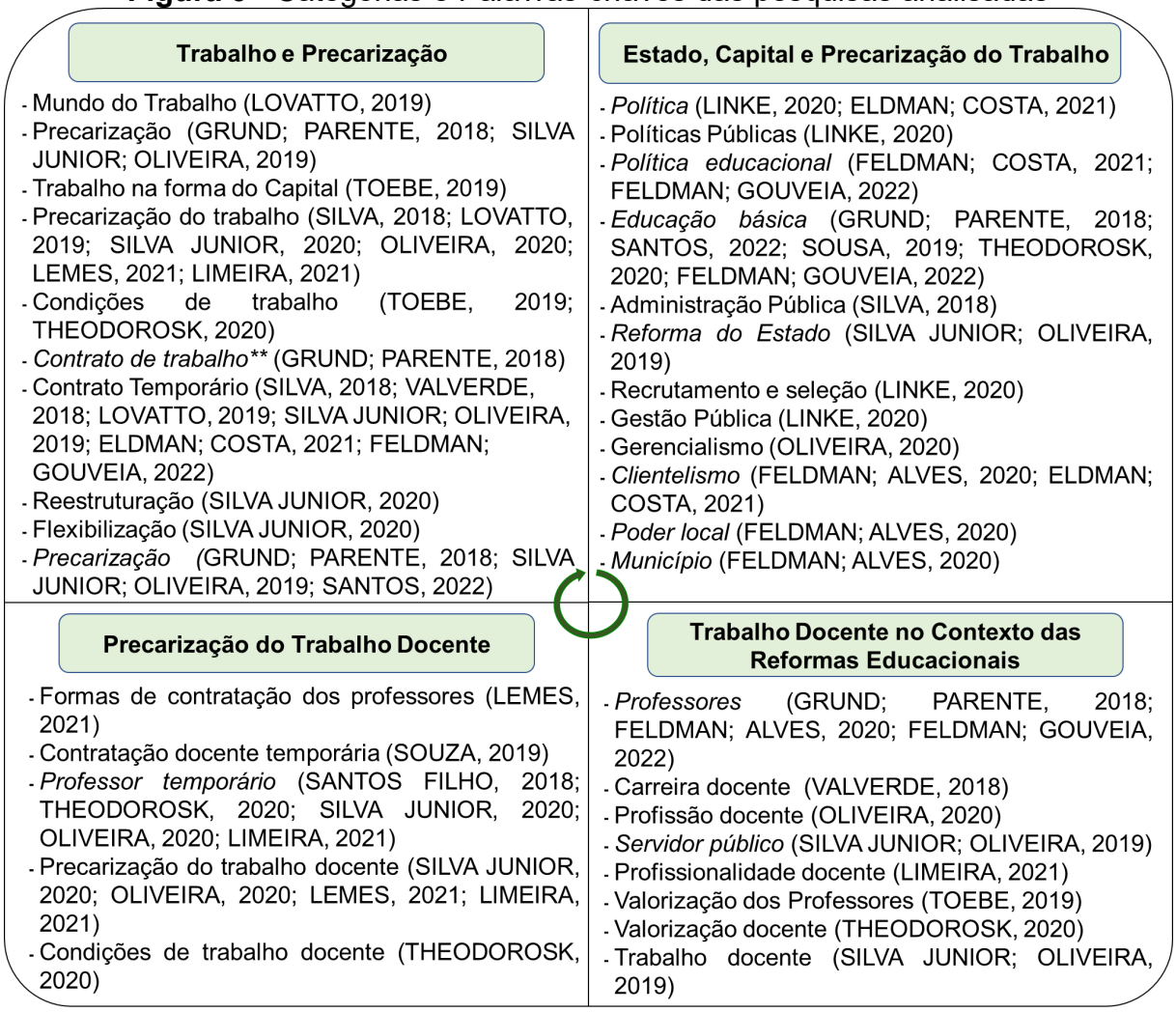
Conforme afirmam Fujita e Tartarotti (2020, p. 333), "a relevância das palavras-chave reside no fato de que é o próprio autor quem garante a representatividade 'chave' de seus textos", proporcionando uma síntese do conteúdo e dos principais temas abordados, ao mesmo tempo em que oferece uma visão geral do assunto tratado e ajuda a identificar a contribuição específica de um documento para uma determinada área de estudo.

Além disso, as palavras-chaves desempenham um papel fundamental no contexto da pesquisa, servindo como uma ponte vital entre o mundo acadêmico e a realidade da prática cotidiana. Ao refletirem os termos, conceitos e jargões em uso dentro de um campo de estudo específico, essas palavras-chave permitem que os pesquisadores estejam alinhados com as tendências atuais e as evoluções na área. Elas não apenas facilitam a identificação e a recuperação eficiente de informações relevantes, mas também garantem que os investigadores compreendam o discurso corrente, estejam cientes das inovações e estejam capacitados para contribuir de maneira significativa para seu campo de pesquisa. Portanto, o uso apropriado e a seleção cuidadosa de palavras-chave são essenciais para a qualidade e relevância de qualquer pesquisa acadêmica, mantendo os estudiosos conectados à dinâmica da prática e às últimas tendências (MIGUÉIS et al, 2013).

Este processo nos permitiu analisar as palavras-chaves das teses, dissertações e artigos selecionados para a revisão de literatura e agrupá-las de acordo com a

similaridade temática[7], construindo algumas categoria analítica teóricas consideradas relevantes na investigação da temática da contratação temporária de professores destacando, quando possível, sua relevância, abrangência, coerência e atualidade, além de referenciá-las aos seus respectivos autores, no intuito de ampliar a perspectiva e ir além das informações fornecidas nos títulos e resumos das produções acadêmicas selecionadas na revisão da literatura.

Figura 3 - Categorias e Palavras-chaves das pesquisas analisadas



Fonte: Elaboração própria (2023).
Notas: *As palavras-chaves com estilo da fonte normal indicam que foram recolhidas das teses e dissertações. **As palavras-chaves com estilo da fonte em itálico indicam que foram recolhidas dos artigos científicos.

A categoria analítica "Trabalho e Precarização" abrange diversos aspectos relacionados à natureza do trabalho e aos processos de precarização que impactam

[7] Termo utilizado aqui para referir-se a uma maneira de identificar relações conceituais ou abordagens relacionadas em um conjunto de obras ou estudos.

as condições de trabalho. A abordagem abrangente e atualizada sobre o mundo do trabalho (LOVATTO, 2019), com ênfase nas relações laborais, é enriquecida pela inclusão de termos como "trabalho na forma do capital", "precarização e condições do trabalho" (SILVA, 2018; PARENTE, 2018; LOVATTO, 2019; GRUND; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019; LEMES, 2021; LIMEIRA, 2021), "contrato de trabalho" (GRUND; PARENTE, 2018) e "contrato temporário" (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019; ELDMAN; COSTA, 2021; FELDMAN; GOUVEIA, 2022), bem como os termos "reestruturação" e "flexibilização". Esta seleção permite uma análise crítica das condições de trabalho, das dinâmicas laborais e das estratégias adotadas pelos profissionais para enfrentar os desafios decorrentes da precarização presentes nesse contexto.

A categoria possui uma relevância significativa na compreensão das mudanças e pressões que afetam o trabalho, refletindo as transformações socioeconômicas e políticas em curso. Ela abrange questões essenciais, como as relações entre trabalho e capital (TOEBE, 2019), as mudanças organizacionais, os conflitos e as resistências enfrentados pelos profissionais da educação, contemplando diversas dimensões do mundo do trabalho (SILVA JUNIOR, 2020). Estas dimensões abrangem elementos macroestruturais, como a forma do capital e a reestruturação, assim como aspectos mais específicos, como a flexibilização, o conflito docente e a resistência docente (SILVA JUNIOR, 2020).

A relevância destes estudos é corroborada pela inclusão de expressões como "mercado de trabalho", "organização do trabalho", "relações de poder" e "empregabilidade", respaldadas por diversos autores (SILVA, 2018; LOVATTO, 2019; SILVA JUNIOR, 2020; OLIVEIRA, 2020; LEMES, 2021; LIMEIRA, 2021), possibilitando compreender como estes aspectos influenciam a precarização das condições de trabalho e afetam os trabalhadores.

A categoria analítica "Estado, Capital e Precarização do Trabalho" é de suma importância para a compreensão das dinâmicas das políticas públicas (LINKE, 2020), em particular as relacionadas à Educação Básica (GRUND; PARENTE, 2018; FELDMAN; GOUVEIA, 2022), dentro do contexto das reformas do Estado (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019). As reformas que envolvem processos de reestruturação e redimensionamento estatal têm um impacto direto no funcionamento e nas políticas educacionais (FELDMAN; COSTA, 2021; FELDMAN; GOUVEIA, 2022), que buscam estabelecer metas, diretrizes curriculares, estratégias de financiamento, programas

educacionais e avaliações, entre outros elementos que afetam diretamente o sistema educacional.

Esta categoria analítica abrange desde a concepção e implementação das políticas públicas até as práticas de gestão envolvidas em sua execução. Através de uma análise holística, considerando diferentes dimensões e atores envolvidos, são explorados aspectos macroestruturais e microgerenciais na compreensão dos objetivos, estratégias, instrumentos de implementação e resultados alcançados (LINKE, 2020).

Ao abordar temas como “recrutamento e seleção”, “gerencialismo” (OLIVEIRA, 2020) e “administração pública (SILVA, 2018), a categoria também contempla questões fundamentais de governança, eficiência e eficácia na gestão das políticas educacionais, possibilitando uma reflexão crítica sobre o papel do Estado nesse contexto, assim como sobre os desafios e as limitações enfrentados na implementação e no gerenciamento das políticas.

É importante também destacar, no âmbito desta categoria, o papel do "clientelismo" (FELDMAN; ALVES, 2020; FELDMAN; COSTA, 2021), bem como as expressões "poder local" e "município" (FELDMAN; ALVES, 2020). O clientelismo refere-se a práticas em que relações de troca e favores são estabelecidas visando benefícios políticos ou pessoais, como a distribuição de cargos ou recursos. Estas práticas comprometem a equidade, a transparência e a qualidade em detrimento dos princípios democráticos.

Ao abordar o poder local e o município, a análise das palavras-chave considera o contexto em que as práticas de clientelismo ocorrem. O poder local refere-se à influência política exercida em nível municipal, englobando as dinâmicas e estruturas de poder específicas de cada localidade. Os municípios desempenham um papel fundamental na gestão e implementação das políticas, tornando-se espaços propícios para a manifestação do clientelismo. As palavras-chave estão intrinsecamente relacionadas, proporcionando uma abordagem coerente e relevante sobre as práticas de clientelismo, especialmente no âmbito do poder local e nas políticas municipais.

A terceira categoria “Precarização do Trabalho Docente” engloba a profissão e carreira docente (VALVERDE, 2018; OLIVEIRA, 2020) e a valorização dos professores (TOEBE, 2019). Termos como "profissão docente", "profissionalidade docente" (OLIVEIRA, 2020; LIMEIRA, 2021) e "valorização docente" (TOEBE, 2019; THEODOROSK, 2020) direcionam a atenção para a compreensão do papel e da

importância dos professores na sociedade contemporânea. Esta seleção de termos amplia a perspectiva sobre a profissão docente, abrangendo tanto aspectos relacionados à formação e à prática profissional, quanto à valorização e ao reconhecimento desses profissionais (THEODOROSK, 2020).

A relevância deste grupo é incontestável, uma vez que promove discussões cruciais sobre a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos professores. Os professores desempenham um papel fundamental na educação, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem, além de terem um impacto significativo na formação dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, discutir e refletir sobre a profissão docente é essencial para a melhoria da qualidade educacional e para o fortalecimento do sistema educativo.

Ao abordar a "profissionalidade docente", Oliveira (2020) e Limeira (2021) enfatizam a necessidade de compreender a docência como uma profissão complexa, exigente e multifacetada. Isso implica considerar não apenas as competências pedagógicas e didáticas dos professores, mas também suas dimensões éticas, emocionais e sociais. A profissionalidade docente envolve a capacidade de lidar com desafios, de se adaptar às demandas educacionais em constante mudança e de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Em termos de abrangência, o grupo 3 enfoca diferentes aspectos relacionados à profissão docente e à valorização dos professores, desde a formação inicial e contínua dos professores até as políticas e práticas de valorização, incluindo questões salariais, condições de trabalho, reconhecimento profissional e participação na tomada de decisões educacionais.

A valorização docente é outro aspecto central, pois envolve, conforme mencionado por Toebe (2019) e Theodorosk (2020), o reconhecimento social, político e institucional do trabalho dos professores e as condições adequadas de trabalho, remuneração justa, oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, e respeito à sua autonomia e autoridade na sala de aula. A valorização dos professores é fundamental para atrair e reter profissionais qualificados, motivados e comprometidos com a educação de qualidade.

A análise desta dimensão categórica contribui para a compreensão dos desafios e das oportunidades relacionados à profissão docente e à valorização dos professores, permitindo refletir sobre as políticas educacionais, as condições de trabalho, as demandas da sociedade e as mudanças no campo da educação que

afetam diretamente a atuação dos professores. Além disso, incentiva a busca por estratégias e ações que promovam a valorização dos professores e a melhoria das condições de trabalho, visando o fortalecimento da educação como um todo.

A categoria “Trabalho Docente no Contexto das Reformas Educacionais” faz menção significativa às formas de contratação dos professores (LEMES, 2021), com ênfase para o contrato temporário (LOVATTO, 2019), a contratação docente temporária (SILVA, 2018; VALVERDE, 2018; SOUZA, 2019) e o professor temporário (SANTOS FILHO, 2018; THEODOROSK, 2020; SILVA JUNIOR, 2020; OLIVEIRA, 2020; LIMEIRA, 2021; GRUND; PARENTE, 2018; FELDMAN; ALVES, 2020; FELDMAN; GOUVEIA, 2022). Além disso, são mencionadas a precarização do trabalho docente (LEMES, 2021; SILVA JUNIOR, 2020; OLIVEIRA, 2020; LIMEIRA, 2021) e as condições de trabalho (TOEBE, 2019; THEODOROSK, 2020), com um enfoque específico nas condições enfrentadas pelos professores temporários.

O estudo mostra-se relevante, uma vez que aborda questões cruciais relacionadas à instabilidade e à precariedade enfrentadas por estes profissionais. Ao destacar o contrato temporário e a contratação docente temporária, ressalta-se uma realidade frequente na área educacional, em que muitos professores são contratados por períodos limitados, enfrentando incertezas quanto à sua permanência no emprego.

Acrescido a esses fatores de precarização, são afetados por baixos salários, falta inclusão às garantias trabalhistas legalmente constituídas, falta de oportunidades de desenvolvimento profissional e carga de trabalho excessiva, resultando em uma falta de estabilidade e segurança no trabalho, o que pode atingir negativamente o desempenho e a motivação desses profissionais.

A abrangência desta categoria contempla diferentes aspectos das formas de contratação e das condições de trabalho dos professores temporários, considerando tanto os aspectos contratuais, quanto os impactos na prática docente. Isso abrange a dimensão legal e burocrática e as implicações práticas e emocionais envolvidas nesse contexto.

Em síntese, a análise das quatro categorias analíticas - "Trabalho e Precarização", "Estado, Capital e Precarização do Trabalho", "Trabalho Docente no Contexto das Reformas Educacionais" e "Precarização do Trabalho Docente" - revela um panorama abrangente e crítico sobre a situação do trabalho docente na contemporaneidade. A precarização do trabalho é uma realidade latente, permeando

diferentes aspectos da profissão, desde as condições de contratação até a valorização e reconhecimento dos professores. O papel do Estado e do capital na precarização do trabalho se faz presente, exigindo uma reflexão acerca das políticas públicas e das reformas educacionais implementadas. Nesse contexto, é essencial compreender o impacto destas mudanças no cotidiano dos professores, especialmente na contratação temporária, acarretando insegurança e instabilidade profissional.

1.1.4 Principais achados decorrentes da revisão

A seleção cuidadosa das bases de dados foi fundamental para a revisão da literatura sobre a contratação temporária de professores. Os critérios estabelecidos, como relevância temática, atualização e qualidade dos conteúdos, foram considerados ao escolher bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD e o Portal de Periódicos da CAPES.

Estratégias de busca foram implementadas, refinando os termos e estabelecendo parâmetros de inclusão, resultando em 14 estudos encontrados nas bases de teses e dissertações, e cinco artigos científicos localizados no Portal de Periódicos. Estas pesquisas abordam aspectos diversos, como precarização do trabalho docente, políticas educacionais e impactos no ensino, fornecendo uma base sólida para análise e identificação de tendências na área.

Foram abordados quatro principais tópicos relacionados ao trabalho e à precarização: Trabalho e Precarização; Estado, Capital e Precarização do Trabalho; Trabalho Docente no Contexto das Reformas Educacionais e Precarização do Trabalho Docente. Dentre os principais achados, destaca-se a constatação da precarização das condições de trabalho, tanto de forma geral, como especificamente na profissão docente, em que tanto professores com estabilidade no emprego, quanto os de contrato temporário são afetados por este processo, embora, para estes últimos, os efeitos da precarização sejam mais acentuados.

A revisão de literatura propiciou observar importantes achados relacionados à precarização das condições de trabalho, abrangendo tanto aspectos gerais, como aqueles específicos da profissão docente. Nesse contexto, foi elaborado um quadro que traz os principais efeitos resultantes dos processos de precarização do trabalho

docente decorrentes da contratação de professores temporários, considerando as pesquisas analisadas[8] (Quadro 4).

Quadro 4 - Achados sobre a precarização do trabalho dos professores temporários

ACHADOS/DESCOBERTAS	REFERÊNCIAS
Instabilidade no emprego afeta negativamente a motivação, a satisfação e o senso de pertencimento dos professores temporários.	SILVA, 2018; OLIVEIRA JUNIOR, 2018; VALVERDE, 2018; GRUND; PARENTE, 2018; SOUSA, 2019; OLIVEIRA, 2020; SANTOS FILHO, 2020; SILVA JUNIOR, 2020; THEODOROSK, 2020; LEMES, 2021; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022.
Carga de trabalho elevada e menor tempo para o planejamento e a preparação de aulas comprometem a qualidade do ensino.	GRUND; PARENTE, 2018; SOUSA, 2019; LOVATTO, 2019; OLIVEIRA, 2020; SANTOS FILHO, 2020; SILVA JUNIOR, 2020; THEODOROSK, 2020; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022.
Desigualdades educacionais resultantes da alocação de professores temporários em escolas de áreas socioeconômicas desfavorecidas.	FELDMAN; COSTA, 2021;
Condições de trabalho precárias, como salários mais baixos, benefícios limitados e falta de estabilidade financeira.	SILVA, 2018; VALVERDE, 2018; LOVATTO, 2019; SANTOS FILHO, 2020; SILVA JUNIOR, 2020; THEODOROSK, 2020; SANTOS, 2022.
Desvalorização da profissão docente devido à predominância da contratação temporária.	OLIVEIRA JUNIOR, 2018; VALVERDE, 2018; GRUND; PARENTE, 2018; SOUSA, 2019; OLIVEIRA, 2020; SANTOS FILHO, 2020; SILVA JUNIOR, 2020; THEODOROSK, 2020; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022.
Menor investimento na formação e desenvolvimento profissional dos professores temporários.	SILVA, 2018; SILVA JUNIOR, 2020; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022.
Risco de menor participação e envolvimento dos professores temporários em atividades extracurriculares e eventos escolares devido à falta de vínculo e incerteza em relação à sua permanência na instituição.	OLIVEIRA JUNIOR, 2018; SILVA JUNIOR, 2020.
Possíveis efeitos negativos na saúde mental e no bem-estar geral dos professores temporários devido à incerteza e insegurança no trabalho.	LEMES, 2021; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022.
Relações de dependência empregatícia e subordinação ao poder político local.	FELDMAN; ALVES, 2020; FELDMAN; COSTA, 2021; FELDMAN; GOUVEIA, 2022)

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisar a revisão de literatura, alguns padrões e tendências emergentes puderam ser identificados. Primeiramente, observa-se uma preocupação comum em relação à precarização do trabalho, tanto de forma ampla, quanto no contexto específico da profissão docente. A falta de estabilidade, reconhecimento e condições adequadas de trabalho são questões recorrentes discutidas nas pesquisas abordadas.

[8] O detalhamento dos estudos realizados conta nos Quadros 2 e 3.

Em relação às políticas públicas, destaca-se a ênfase nas reformas do Estado e seu impacto direto nas políticas educacionais. A necessidade de uma abordagem das diferentes dimensões e atores envolvidos na formulação e implementação das políticas é uma tendência encontrada.

No campo da profissão docente, são evidentes a preocupação com a valorização dos professores e a compreensão da docência como uma profissão complexa e multifacetada. O reconhecimento da profissionalidade docente, envolvendo competências pedagógicas, éticas e emocionais, é um aspecto comum nas pesquisas.

No entanto, foram identificadas algumas lacunas na literatura revisada. As divergências nos resultados e interpretações sugerem a necessidade de mais pesquisas e estudos empíricos para aprofundar nossa compreensão sobre a precarização do trabalho. Algumas lacunas identificadas incluem a falta de estudos longitudinais que examinem as trajetórias de precarização dos professores temporários e a escassez de pesquisas em determinados setores educacionais, como no ensino privado e que considere tanto os aspectos individuais, quanto estruturais desse fenômeno.

Outra lacuna identificada, e que sugere estudos futuros, é a falta de atenção dada à experiência subjetiva dos professores temporários. Embora muitos estudos tenham examinado as consequências da precarização do trabalho, menos ênfase foi dada à forma como estes trabalhadores vivenciam a realidade.

É fundamental também investigar como a precarização do trabalho afeta a saúde mental, o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores, a fim de obter uma compreensão mais holística dos impactos deste fenômeno.

Além disso, mesmo havendo discussões sobre as políticas públicas e reformas do Estado, ainda é necessário aprofundar a compreensão de como as políticas são implementadas e seus efeitos específicos na área educacional.

Ainda que tenham sido realizados estudos, poucos abordaram de forma abrangente como as reformas trabalhistas e educacionais implementadas pelos governos afetam a precarização em diferentes setores e contextos. Pesquisas futuras podem se concentrar em analisar as implicações destas políticas e fornecer um entendimento mais completo de suas consequências para os trabalhadores.

Quanto à efetividade das políticas públicas na melhoria das condições de trabalho e valorização dos profissionais, alguns estudos enfatizam a importância das

políticas, enquanto outros questionam sua implementação e impacto real. Estas divergências podem ser atribuídas a diferenças metodológicas, contextuais ou teóricas entre os estudos revisados, pois variações nos métodos de pesquisa, amostras, contextos nacionais ou perspectivas teóricas podem levar a interpretações divergentes dos resultados.

Em termos de consistências, os estudos estão alinhados à identificação da precarização do trabalho, como um problema relevante tanto de forma geral, quanto no contexto específico da profissão docente. Há um consenso em relação à falta de estabilidade, ao reconhecimento e a condições adequadas de trabalho como desafios enfrentados pelos trabalhadores. Há também uma convergência em relação à importância das políticas públicas e das reformas do Estado na discussão da precarização do trabalho e na valorização dos profissionais.

A realização de abordagens comparativas também se mostra necessária para uma compreensão mais abrangente da precarização do trabalho. Ao comparar e contrastar diferentes regiões, estados, municípios, é possível identificar variações significativas nos padrões e práticas de precarização. Estudos comparativos podem explorar as influências culturais, políticas e socioeconômicas que moldam a precarização do trabalho em contextos específicos, permitindo a identificação de estratégias eficazes para lidar com este fenômeno em diferentes realidades.

Ademais, é essencial adotar perspectivas interdisciplinares para uma compreensão mais completa da precarização do trabalho. A integração de abordagens da sociologia, economia, psicologia, saúde ocupacional e outros campos pode fornecer uma visão mais holística do fenômeno. Além dos aspectos econômicos, é importante considerar os impactos sociais, psicológicos e de saúde relacionados ao trabalho precário.

As descobertas da revisão de literatura têm implicações práticas significativas que podem orientar profissionais, decisores políticos e outras partes interessadas na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias relacionadas à precarização do trabalho. Uma das implicações práticas importantes é a formulação de políticas públicas. Os resultados da revisão podem servir como base para a criação de regulamentações e leis trabalhistas mais abrangentes, visando mitigar a precarização do trabalho e garantir a segurança e a estabilidade dos trabalhadores.

A melhoria das condições de trabalho também é uma implicação prática importante. A revisão pode destacar áreas específicas em que as condições de

trabalho precisam ser aprimoradas, como a redução da carga de trabalho excessiva, a garantia de um salário justo e a promoção de um ambiente seguro e saudável. Outra implicação prática é o desenvolvimento de estratégias de empregabilidade.

Nesse sentido, ao avaliar os estudos revisados, é fundamental ter uma perspectiva crítica e estar ciente das limitações, não invalidando os achados e as contribuições dos estudos, mas destaca a necessidade de futuras pesquisas que abordem as limitações, utilizando amostras mais representativas, adotando metodologias rigorosas e considerando viés potencial. Isso contribuirá para o avanço do conhecimento na área e para a obtenção de resultados mais confiáveis e abrangentes.

1.2 O TRABALHO NAS SUAS DIMENSÕES ONTOLÓGICA E HISTÓRICA

Nossa opção teórico-metodológica, ancorada no pensamento marxista, base do materialismo histórico-dialético, demanda trazermos, de início, alguns apontamentos sobre o trabalho e suas dimensões ontológica e histórica, pois, por se tratar de uma categoria de representação da realidade social produzida historicamente, possui sentidos polissêmicos[9] (FRIGOTTO, 2009).

Montaño e Durigueto (2010) ressaltam ainda que, para discutir sobre classes sociais no modo de produção capitalista, no nosso caso, a dos trabalhadores, mais especificamente a dos professores de contrato temporário, incluídos na categoria dos professores, não é possível, sem antes compreendermos seu alcance na ordem social decorrente das relações entre capital e trabalho. Desse modo, antes de tratarmos das dimensões ontológica e histórica do trabalho propriamente ditas, situaremos brevemente na nossa discussão no conceito de capital[10], pois “O Capital é uma

[9] Para Frigotto (2009, p. 169), “[...] os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contrahegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos”.

[10] Dotado de forças exponenciais predatórias, o capital é sempre plural e, por isso, manifesta-se e reproduz-se como se fosse um só capital social. No entanto, Marx (2013) chama a atenção para o fato de que, no movimento global econômico capitalista, o capital se diferencia em capitais individuais, assumindo funções específicas e formas distintas de mais-valia como o lucro industrial, o lucro comercial e os juros.

categoria peculiar, específica do sistema capitalista e, portanto, o qualifica, o define, o determina" (MONTAÑO; DURIGUETO, 2010, p. 77).

Ainda conforme Montaño e Durigueto (2010), para o entendimento sobre o que é o capital, deve-se partir de duas dimensões de análise, o capital enquanto determinação econômico-política e como uma relação social determinada.

A determinação econômico-política do capital diz respeito ao processo em que o dinheiro é transformado em capital. Mas como isso ocorre? Segundo Marx (2013), isso se dá a partir do momento em que o dinheiro, que, nas relações do modo de produção capitalista, possui um valor inicial, mas que, no final do processo, é dado pelos detentores dos meios de produção e do dinheiro, um valor acima do que lhe fora atribuído incialmente.

Este processo de criação e acumulação de capital denomina-se mais-valia, em que o trabalhador é livre[11] para vender sua força de trabalho, uma mercadoria[12], na verdade, vê-se obrigado a vendê-la a baixo custo, agregando um valor ao produto maior do que o foi necessário para produzi-lo, ou seja, maior do que foi pago ao trabalhador. Em outras palavras, a mais-valia "constitui o elemento mais importante na exploração capitalista, pois a extração da mais-valia gera lucro ao capitalista, uma vez que ela representa tempo extra de trabalho, não-remunerado" (OLIVEIRA, 1987, p. 82). Nessas condições, reside no modo de produção capitalista uma contradição insolúvel "fundada no princípio do culto das aparências" (MARX, 2013, p. 403).

Não obstante, no desequilíbrio de forças entre os proprietários dos meios de produção e o trabalhador, com sua força de trabalho tornada mercadoria, na forma mais trabalho, é que as relações sociais são determinadas pelo capital. Sendo assim,

> O mais-trabalho existe em toda "sociedade". Nas sociedades sem classe, ele é, uma vez separada a parte necessária à reprodução das condições da produção, *repartido* entre os membros da "comunidade" (primitiva, comunista). Nas sociedades de classes, ele é, uma vez separada a parte necessária à reprodução das condições da produção, *extorquida* das classes exploradas pelas classes dominantes. Na sociedade de classes capitalista, na qual, pela primeira vez na história, a força de trabalho se torna *mercadoria*, o mais-trabalho extorquido assume a forma do *mais-valor* (MARX, 2013, p. 46, grifo do autor).

[11] O termo "livre", aplicado à condição do trabalhador no sistema capitalista, deve ser compreendido como "privado de todos os meios de produção", porque, contraditoriamente, por esta condição, permanece em relação de dependência a este sistema.

[12] Marx, em *O Capital* (1867), traz uma explicação robusta sobre o fetichismo da mercadoria. Trata-se da explicação sobre como a reificação das relações de trabalho e sua exploração no modo de produção capitalista afetam as relações interpessoais, inclusive nos aspectos ideológicos.

Na sociedade de classes capitalista, o capital é uma relação social histórica de produção da sociedade burguesa e adapta-se conforme a mudanças e o desenvolvimento dos meios materiais e das forças de produção. Como relação social, o capital, metamorfo e perene, para manter-se e expandir-se, necessita que seus agentes e suas forças, mesmo que em condições antagônicas, mantenham entre si alguma relação que possibilite ao trabalhador produzir com a sua força de trabalho e, aos proprietários dos meios de produção, acumular o capital.

Nesta relação social, o trabalhador é expropriado do produto do seu trabalho e do tempo empregado para produzi-lo, pois também seu tempo é transformado em mercadoria. O trabalho, nesse sentido, representa tanto o objeto produzido para suprir as necessidades humanas, como o valor criado pelo trabalho agregado ao objeto (OLIVEIRA, 1987). A produção da mais-valia pelo trabalhador e sua apropriação pelo capital, por sua vez, constituem uma relação de exploração da “grande massa proletarizada da sociedade, transformada em operários assalariados” (MARX, 2010, p. 6), impossibilitado acessar o excedente de produtos.

Como então a sociedade migrou do trabalho com valor de uso para trabalho como valor de troca, assalariado, feito mercadoria? O trabalho nas comunidades primitivas e tribais, sem classes sociais, realizado em íntima sintonia com a natureza, constituía o modo próprio de existência humano, o do domínio individual e, posteriormente, coletivo na luta pela adaptação e transformação do meio, a fim de satisfazer suas necessidades básicas necessárias à sua sobrevivência, da organização da vida em grupo e das relações sociais, fundamentos de sua sobrevivência e reprodução. Pelo trabalho, o homem torna-se um ser social, e o produto do trabalho, necessário ou excedente, é propriedade coletiva.

Com a instalação, o desenvolvimento da propriedade privada da terra e da consequente divisão social classes e a instituição do Estado aristocrático, deu-se início também drásticas mudanças no processo de trabalho e a consequente divisão dos homens, em duas classes sociais básicas, a dos proprietários e a dos não-proprietários (SAVIANI, 2007). Este processo levou à distorção e ao distanciamento do significado ontológico do trabalho, que até então representava o meio de produção coletiva da própria existência humana. O trabalho deixa de representar a relação de cooperação solidária entre os homens no atendimento de suas necessidades para constituir uma força produtiva estranha e independente de sua vontade, um poder

social (MARX; ENGELS, 2007). Do afastamento e não mais domínio e reconhecimento pelo trabalhador do processo de trabalho e de seus resultados, resulta o indivíduo alienado, ou seja, não se reconhece mais naquilo que produziu. Desse modo,

> [...] a alienação aparece não só como resultado, mas também como *processo de produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. Como poderia o trabalhador ficar numa relação alienada com o produto de sua atividade se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? O produto é, de fato, apenas a síntese da atividade, da produção. Consequentemente, se o produto do trabalho é alienação, a própria produção deve ser alienação ativa - a alienação da atividade e a atividade da alienação A alienação do objeto do trabalho simplesmente resume a alienação da própria atividade do trabalho (MARX, 2004, p. 82).

A alienação decorre das relações das classes sociais capitalistas quando o trabalho deixa de ser realizado, como práxis intrínseca à natureza e sociabilidade humana, e passa a ser meio de satisfação de outras necessidades, estranhas ao trabalhador, que não mais possui o controle sobre seu processo de trabalho e nem do produto do seu trabalho. Este controle é realizado pelos não-trabalhadores, ou seja, pelos proprietários da propriedade privada e dos meios de produção, se apropriando do que é produzido, numa relação de domínio e exploração. Como chegamos a essa configuração, é o que tratamos a seguir.

Etimologicamente, a palavra trabalho provém do latim, *tripalium*, um instrumento formado por três paus, utilizado na Antiguidade pelos romanos para tortura, castigo ou punição aos condenados e que também servia para manter os animais mais ariscos presos, para lhes aplicar as ferraduras, estando associado, por isso, as conotações negativas, como obrigação, pena, coerção, sofrimento e coação.

Na sociedade grega, o trabalho era reservado aos não cidadãos e aos escravos. O termo é criado, mas não é utilizado para fazer referência aos indivíduos em geral, e, sim, a determinado grupo de pessoas, assim, só eram considerados cidadãos e podiam participar das decisões políticas da cidade, os homens, geralmente proprietários de terras, com mais de 21 anos, que fossem atenienses e filhos de pais atenienses.

Na sociedade medieval, apesar de a população ser *“livre*”, composta, na sua maioria, por servos, o trabalho significava ação laboriosa dos servos pela luta por

sobrevivência, ligada ao trabalho na terra e feudos dos senhores proprietários, sobre os quais, por esta condição privilegiada, mantinham o controle social.

A transição do feudalismo e a instauração capitalista se deram a partir do século XIV, na Europa ocidental e, no século XIX, já alcança a parte da Europa. O movimento que inaugurou esta transição foi a adoção de práticas comerciais, industriais e metalistas, centralizadas e controladas pelo Estado, para a manutenção dos seus interesses e os da burguesia. É o que nos aponta Oliveira (1987), ao dizer que o Estado era detentor dos meios de controle e vigilância sobre o trabalho, bens e serviços, compondo o capital mercantil, e o maior beneficiário das práticas mercantilistas realizadas pela burguesia, que também tinha suas vantagens, com a exploração de territórios internacionais, as colônias, pois significava arrecadação de impostos para a manutenção do aparelho estatal.

A passagem do feudalismo para o capitalismo tem como distintivos, além do incremento do desenvolvimento das trocas externas que contribuíram para a circulação monetária, para a apropriação senhorial-feudal da política tarifária e para a constituição de fortunas mobiliárias, "o avanço da propriedade absoluta e individual, o aumento das populações trabalhadoras e da importância da cidade" (OLIVEIRA, 1987, p. 68).

Com o advento da Revolução Industrial[13], nos séculos XVIII-XIX, e a consequente consolidação hegemônica do capitalismo, de caráter liberal, estabeleceu-se uma nova caracterização do trabalho, ou melhor, um novo tipo de valor para o trabalho, o do modo de produção capitalista, resultado, conforme Marx (2013) e Antunes (2018), das alterações de ordem social, ideológica, científica, econômica e política, enviesado em um conceito estritamente econômico. O trabalho, por este sistema, torna-se sinônimo de mercadoria a ser explorada ao menor custo possível para a obtenção de mais lucro e, por conseguinte, como meio de produção de riqueza para a burguesia.

Sobre esta mudança,

[13] Partindo de perspectivas sociológicas da evolução histórica sobre o advento e o desenvolvimento da Revolução Industrial, não há homogeneidade de consenso acerca da sua periodização. Existem teóricos que dividem este processo em dois, três ou quatro etapas. De todo modo, é importante destacar, como nos adverte Bobbio (1998), que a periodização acerca da industrialização pode incorrer em risco ao se tratar da Revolução Industrial apenas como transformações mecânicas no modo de produção capitalista, dissociados da relação com as transformações sociais, políticas e ideológicas que atravessam em processo.

> O que desaparecem são formas históricas de como o trabalho se efetiva nos diferentes modos sociais de produção da existência humana. A história do trabalho humano transitou dos modos primitivos e tribais dos seres humanos se relacionarem com a natureza e os outros seres humanos para responderem às suas necessidades básicas, [...] até a atual forma de trabalho sob o capitalismo (FRIGOTTO, 2012, p. 61).

Para o pensamento marxista, a forma como os homens, genuinamente um ser social, se organizam em sociedade, e as relações sociais que constroem ao longo dos tempos compreendem a materialidade histórica, tendo como ponto central o trabalho, podendo tanto ser um ato de liberdade, como de alienação. Portanto, o trabalho é

> um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

Partindo desta concepção ontológica, pela ação consciente do trabalho, os seres humanos modificam sua própria existência (FRIGOTTO, 2012), de modo que, para o teórico, o trabalho,

> Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessário e interativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2012, p. 59).

Na mesma dimensão, Kosik (2002) é categórico ao afirmar que

> O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (p. 198-199).

O ser social, o homem que trabalha, "o animal tornado homem através do trabalho", é um "ser que dá respostas" (LUKÄCS, 1978, p. 5), num movimento ao

mesmo indissociável e contraditório entre necessidade e liberdade[14] que permeia suas relações sócio-pessoais. Nesse sentido, a liberdade, com sua base sócio-material, forma unidade com a necessidade, de base econômica, tornando a liberdade humana o "produto da própria atividade humana" (LUKÄCS, 1978, p. 5).

Nas compreensões desenvolvidas por Marx (2013), Lukäcs (1978, 1979), Kosik (2002) e Frigotto (2012), com suas devidas particularidades, o trabalho possui uma essência ontológica e compreende uma categoria essencial, de onde decorrem outras categorias que derivam a partir da realidade, da totalidade social como um processo dialético. Como afirma Lukács (2010),

> As relações categoriais que surgem na consciência dos seres humanos que assim operam são, pois, dinâmica e simultaneamente causas e consequências do ser-propriamente-assim, da transformação-propriamente – assim do mundo de duas próprias atividades humanas (p. 293).

A dimensão ontológica do trabalho, nesse sentido, não deve ser limitada e nem confundida com a análise positivista dos modos pelos quais as relações de trabalho foram constituídos historicamente, seja na forma servil, seja escrava, seja assalariada, até chegar à configuração que temos na atual conjuntura social capitalista, em que o trabalho tornou-se sinônimo de produção de mais-valia e exploração, implicando antes uma base central, um campo de disputas e de forças antagônicas, onde se constitui a práxis do ser social e os modos como produz, em sua relação com as contradições da realidade histórica, pois as condições matérias da sua produção determinam os que os indivíduos são (MARX; ENGELS, 2007).

Indubitavelmente, nas relações sociais da sociedade capitalista, o modo de produção é sustentado pela propriedade privada e pela desigual divisão social em classes. De um lado, tem-se os donos dos meios e instrumentos de produção, detentores da propriedade privada, sob a qual os papéis sociais e os modos de produção são estabelecidos, cujo objetivo é a exploração da mão de obra para a geração e lucro. De outro, os trabalhadores, detentores somente da força de trabalho, que, para sobreviverem, necessitam vender sua força e o seu tempo de trabalho à

[14] A dimensão da necessidade "diz respeito um quanto de dispêndio de tempo e de energia física e mental do ser humano, mediado por seu poder inventivo de novas técnicas e saltos qualitativos tecnológicos, para responder às necessidades vitais num determinado tempo histórico". A dimensão da liberdade "é definida pelo trabalho na sua dimensão de possibilidade de dilatar as capacidades e qualidades mais especificamente humanas com o fim em si mesmas. Tempo livre de efetiva escolha, gozo, fruição e criação, que não se confunde com férias ou descanso de fim de semana, mas uma conquista histórica" (FRIGOTTO, 2009, p. 2).

baixa remuneração, produzindo a mais-valia, com uma relação regulada pelo contrato de trabalho, sendo reificados[15].

O trabalho, trabalho concreto individual, nessas condições, deixa de ter valor de uso, lhe é retirado o controle e a autonomia sobre este trabalho, distanciando-o de sua finalidade motriz, força da realização humana, sob o qual se davam as relações sociais, e é transposto à condição de mais-valia, trabalho social abstrato, com valor de troca. Esta conjunção entre o valor de uso e o valor de troca confere ao trabalho a condição de mercadoria, ou seja, um valor excedente para a geração de lucro para o capitalista.

Nas formas de organização dos modos de produção capitalista, o trabalho docente tem se tornado cada vez mais um espaço de disputas e de interesses, exercendo uma função social fundamental dentro do sistema capitalista. Assim como outras classes da sociedade capitalista, a classe trabalhadora dos professores é heterogênea, possuindo modos variados de organização, relação e representação social com a produção capitalista, sendo seu trabalho classificado como produtivo ou improdutivo, dependendo do objetivo para o qual o trabalho se realiza e a quem se presta.

Pela ótica capitalista, produtivo é o trabalho que, ao produzir bens ou serviços vendáveis, gera valor econômico e produção de mais-valia numa relação de assalariamento, contribuindo diretamente para a produção de riqueza na sociedade e manutenção do capital. Assim, o trabalhador produtivo é aquele “que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 2013, p. 382).

Ao contrário, improdutivo é o trabalho que não gera valor econômico direto, pois se destina a atividades de apoio ou manutenção de outras atividades produtivas. São considerados como pertencentes a esse grupo, por exemplo, os serviços públicos e, dentro deles, o trabalho docente, que, embora não produza mais-valia, pode ser considerado de grande importância, pois possui valor de uso, dado o cumprimento da sua função social na sociedade capitalista. Logo, o trabalho de ensinar é visto como um trabalho improdutivo, útil e necessário.

---

[15] A reeificação do trabalho e do trabalhador na sociedade capitalista ocorre, pois, sob a aparente igualdade e liberdade de escolha entre os trabalhadores, estes submetem-se à condição de exploração e alienação, mesmo os que possuem contrato de trabalho e recebem um salário e porque os processos em que as relações sociais foram historicamente construídas são diluídos. Ideologicamente, constrói-se e dissemina-se a ideia para o trabalhador de que ele galha o que é justo por sua produção (FRIGOTTO, 2012).

O corolário de distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, nesse sentido, está assentado na forma pela qual se processa sob a organização do modo de produção capitalista, não necessariamente numa questão de valor ou importância social do trabalho, nem da distinção entre trabalho físico e intelectual, seja por sua utilidade, seja por sua necessidade. Enquanto o trabalho produtivo é um bem, o improdutivo é um serviço.

Quanto à função social que se exerce no trabalho improdutivo, pode-se afirmar que é um serviço, sendo que este “nada mais é do que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho” (MARX, 2013, p.198) e, que quando findo o trabalho, sua utilidade deixa de existir.

O trabalho como mercadoria, vendida ao capital por um determinado salário, dadas as suas funções sociais e como produto destas relações, pode ser caracterizado ainda sob duas perspectivas, como trabalho concreto, que cria valores de usos aos modos concretos do trabalho, ou como trabalho abstrato, dada a força de trabalho humana aplicada à execução de determinado trabalho, produzindo valores de trocas ao modo como o trabalho se expressa maciçamente no capitalismo. O trabalho concreto é visto como um meio para alcançar o objetivo final de produzir valor econômico e está subordinado ao trabalho abstrato, que é a forma predominante de trabalho no sistema capitalista, onde o valor de um produto ou serviço é determinado pela quantidade de trabalho abstrato que foi necessário para produzi-lo.

O percurso que realizamos até aqui na discussão da relação entre capital e trabalho e suas dimensões dá conta de que não se trata de um processo histórico unilinear, inalterável, natural e igualitário. Em suma, com o advento da Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho se tornou atividade alheia ao homem, igual ao trabalho produtivo, passando por várias mudanças a partir de critérios economicistas, até chegar à atual configuração da reestruturação produtiva de acumulação flexível, como veremos a seguir.

1.3 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA DINÂMICA DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

As modificações introduzidas na organização do trabalho no século XVIII pela passagem da fase artesanal à manufatura e, a partir de 1860, com as novas transformações na área industrial inglesa, a maquinofatura suscitou a Revolução

Industrial e estabeleceu definitivamente a ascensão do modo de produção capitalista, onde o trabalho volta-se à produção de mercadoria, ao tempo extra de trabalho não remunerado e à mais-valia.

O processo de trabalho transforma-se, por estas condições, em processo e produto social na obtenção de lucro e acumulação de capital. A produção capitalista compreende, então, "um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro" (MARX, 2013, p. 283). Os métodos de produção, mais do que sistemas de controle e gestão, são mecanismo coercitivos que reafirmam o poder, a ética, a ideologia e a capacidade de dominação do capital.

O novo modo de produção capitalista, o da produção industrial, introduz o melhoramento das técnicas de produção, com o uso máquinas e, posteriormente, o sistema de máquinas no processo de trabalho, que até então era função exclusiva dos trabalhadores e agora tem suas funções substituídas por máquinas independentes, incorporando estes trabalhadores no conjunto de tarefas para o bom funcionamento das máquinas, além de organizá-los no espaço fabril não por suas condições subjetivas como suas habilidades, mas objetivando o aumento da produção, do lucro e de capital.

O trabalhador assalariado, nestas condições degradantes, desumanizantes e alienantes, realiza um trabalho estranho, perde o controle sobre o processo produtivo e não mais se reconhece agora como sujeito coisificado, reduzido ao papel de objeto (BONFIM, 2008). Assim, o trabalho neste modo de organização social, "produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador[16]. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador" (MARX, 2008, p. 82).

O emprego dos novos procedimentos de organização do trabalho e de novas tecnologias na produção fabril afetam as relações sociais de produção ao extraírem do trabalhador o controle sobre o seu trabalho e incorporá-los ao projeto hegemônico de expansão da produção capitalista. Estes sistemas ou modelos[17] de organização da

[16] Refere-se à divisão social em classes, resultante dos interesses e das relações de trabalho ora estabelecidas. A divisão social se dá em duas classes: os proletários, que vendem sua força de trabalho, e a burguesia, proprietária dos meios de produção.

[17] No contexto da economia política, um modo de produção refere-se à lógica que governa a propriedade dos meios de produção, os direitos das diferentes classes sobre esses meios, a distribuição do excedente entre as classes e os mecanismos de regulação para manter e expandir o sistema. Exemplos de modos de produção incluem o feudalismo, o escravismo e o capitalismo. Por outro lado, os modelos de produção são arranjos internos ao capitalismo que ditam as relações com outras classes e organizações, sejam públicas ou privadas, democráticas ou autoritárias, e envolvem consenso, mediação de conflitos, controle de crises e sistemas de controle, que podem ser autoritários, explícitos ou sutis. (FARIA, 2004).

produção e do trabalho: o taylorismo, o fordismo e toyotismo e suas principais características, até chegarmos ao atual processo de consolidação do capitalismo, denominado de acumulação flexível, serão tratados a seguir.

1.3.1 Os sistemas taylorista-fordista de organização produtiva

A inserção de novas formas de organização e de gestão do mundo do trabalho resultou de um prologando processo de avanço tecnológico e de mudanças sócio-organizacionais na sociedade capitalista (ALVES, 2007), que foram orientadas a partir do sistema de produção taylorista, desenvolvido no final do século XIX e início do século XX, principalmente nos Estados Unidos, fundamentado na obra *Princípios da racionalidade científica*, de Frederick Taylor (2008)[18], sendo substituído, com algumas rupturas e continuidades, pelos padrões de organização de produção fordista, implementados nos Estados Unidos, também no início do século XX até a década de 70. Os dois modelos produtivos industriais, como descritos no Quadro 5, possuem as seguintes características principais de organização do trabalho e da produção.

Quadro 5 - Organização do trabalho e produção nos sistemas taylorista-fordista

Características	TAYLORISMO	FORDISMO
Produção	- Em massa; - De bens homogêneos.	- Em massa; - De bens homogêneos.
Ritmo de trabalho	Realizado segundo o rendimento de cada trabalhador, por isso era necessário otimizá-lo.	Realizado segundo a eficiência das máquinas e esteiras instaladas nas fábricas.
Existência de estoques	Grandes estoques.	Grandes estoques.
Objetivos da produção	- Menor tempo e gastos possíveis; - Voltada para os recursos.	- Menor tempo e gastos possíveis; - A produção determina a demanda.
Controle de qualidade	Realizado ao final da linha de montagem.	Realizado ao final da linha de montagem.
Tarefas do trabalhador	Exerce uma única função.	Exerce uma única função.
Autonomia do trabalho	Alta subordinação à gerência.	Parcialmente subordinado à gerência.
Relação entre operários e gerentes	Divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.	Divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.
Demandas	Coletivas.	Coletivas.
Relação capital-trabalho	Regulamentação do trabalho.	Regulamentação do trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Harvey (1992), Ohno (1997), Taylor (2008), Batista (2008) e Ribeiro (2015).

[18] Antes da publicação da obra de Taylor, outros teóricos já haviam produzido estudos sobre a divisão do trabalho, como por exemplo Adam Smith (1723-1790), James Mill (1773-1836) e Karl Marx (1818-1883).

No bojo do desenvolvimento da indústria maquinofatureira, estes modelos de organização de trabalho constituem-se, em sua essência, de expressões específicas e dinâmicas do modo de acumulação capitalista, com predominância do capital financeiro sob o capital produtivo, confluindo para a expansão do que Marx e Engels (2017) denominam de mercado mundial.

Quanto ao Estado nessa configuração econômica, estava alinhado às doutrinas liberais de respeito à propriedade privada, às liberdades individuais e ao livre de mercado. Defendia-se ainda a mínima participação do Estado na regulação do funcionamento econômico, pois, de acordo com a doutrina econômica liberal, é capaz de se autorregular sem a intervenção do Estado[19]. Isso implicou diretamente no avanço reduzido de direitos trabalhista, uma vez que o Estado, que deveria ser o responsável por garanti-los, tem sua atuação reduzida, limitando-se à prestação de serviços que garantam somente a organização da ordem social. Estado Mínimo é, portanto, "a noção corrente para representar o limite das funções do estado dentro da perspectiva da doutrina liberal" (BOBBIO, 1988, p. 11).

Uma característica que se destaca no sistema de trabalho taylorista é sobre o objetivo da produção e sua relação com o controle do trabalho. Para o taylorismo, tempo e movimento, quando bem gerenciados, garantem a eficiência do processo produtivo. Busca-se incutir no trabalhador a ideia de que o tempo, um valor a serviço do gerenciamento, promove a produção eficiente, e esta promove a prosperidade da empresa a empresa, da qual depende a prosperidade dos trabalhadores, por isso, considera importante a cooperação entre classes.

De acordo com a teoria taylorista, a criação de métodos padronizados de gerência científica de execução do trabalho leva à maior produtividade em menos tempo. O controle do processo de trabalho, contudo, permanece em favor dos proprietários dos meios de produção. Esta premissa leva à questão da perda da autonomia sobre concepção e execução do trabalho, sendo o trabalhador responsável pela sua execução, pela gerência e por seu planejamento.

Na concepção de Taylor (2008), é necessário um tipo de homem para planejar e outro tipo de homem para executar o trabalho. Esta expropriação do homem sobre

[19] De acordo com Bobbio (1988, p. 11), Estado liberal é "doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural (ou jusnaturalismo)". Segundo esta doutrina, o Estado liberal é visto como um Estado limitado, estando seus limites estabelecidos em dois níveis: limites quanto aos poderes e limites quanto às funções. O Estado de direito é a noção que corresponde à limitação dos poderes.

todos os processos do trabalho é denominada por Braverman (1987, p. 103) de “dissociação do processo de trabalho das especificidades dos trabalhadores”.

Para o taylorismo, a elevação da produtividade seria atingida a partir da rigorosa definição de funções especializadas e rotinas na divisão da execução do trabalho. Além do salário, eram oferecidos incentivos em forma de promoções, prêmios e gratificações aos trabalhadores, denominados de operários-padrão, que melhor se destacassem, em termos de fazer mais em menor tempo e que cooperassem harmoniosamente com organização e administração produtiva estabelecida.

Em contrapartida, a adoção das diretrizes e métodos tayloristas tem como prejuízos a perda do domínio do trabalho e seus processos pelo trabalhador, decorrendo em processo de alienação da produção, intensificada pelos mecanismos de gestão e racionalização da produção e fragmentação do operário com estímulo à competição entre os trabalhadores.

Lenin (1986) traz, de forma objetiva, o propósito do sistema taylorista, que consiste em

> [...] sugar do operário três vezes mais trabalho no transcurso da mesma jornada de trabalho. Faz-se trabalhar o operário mais forte e hábil; registra-se valendo-se de um relógio especial – em segundos e décimos de segundo – o tempo investido em cada operação, em cada movimento; elaboram-se os procedimentos de trabalho mais econômicos e produtivos; reproduz-se o trabalho do melhor operário em uma cena cinematográfica [...] (LENIN, 1986, p. 18).

De todo modo, para o capitalismo, as vantagens da aplicação deste modelo produtivo resultaram na expressiva elevação no que diz respeito à quantidade da produção e da produtividade, assim como na redução do número de trabalhadores, sem prejuízo da produtividade (APOLINÁRIO, 2016).

Como um aprimoramento dos princípios do modelo de organização da produção do trabalho taylorista, o sistema fordista intensifica ainda mais este processo a partir do aspecto técnico-produtivo, com a introdução da esteira rolante e do aspecto ideológico, onde o bem-estar social resultaria do aumento da produtividade dos trabalhadores em menor tempo, que passariam a ganhar mais, portanto, poderiam consumir mais. Na verdade, o que se objetiva nos termos da organização da produção e do trabalho é a extração da mais-valia para além de fomentar a ampliação do número de consumidores e dos lucros das empresas.

A inclusão da esteira rolante confere ao processo uma inovação técnico-produtiva, pela qual o trabalhador, “homem-massa” (GRAMSCI, 1991, p. 94), ao exercer sua função em posição fixa e atividade repetitiva, tem seu trabalho racionalizado, automatizado e intensificado, de modo que é possível controlar o seu ritmo de trabalho a fim de a indústria alcançar maior ganho de produtividade. Por outro lado, o trabalho torna-se em demasiado extenuante, decorrendo em altas rotatividade entre os trabalhadores da indústria, assim como em movimentos de resistência por parte deles. Para contornar os problemas e conseguir a adesão da classe trabalhadora aos novos métodos de produção e de trabalho, além da coação social, foi implementada a ideologia dos altos salários[20], o que seria menos oneroso.

No entendimento de Gramsci (2008), a proposta do método fordista é racional e, para universalizar-se, é necessário um longo processo para que ocorram as mudanças das condições sociais, costumes e hábitos individuais. Os altos salários, neste processo, inserem-se nos mecanismos de persuasão, que cria nos trabalhadores a expectativa de conquista de um nível melhor e adequado aos padrões sociais e de trabalho. Constituem-se também em estratégia para que a classe trabalhadora passe a consumir mais, o que, para o mercado capitalista, torna-se mais um benefício.

A diferença substancial em relação ao modelo de organização da produção e do trabalho taylorista, cuja racionalidade estava voltada ao interior da fábrica, o modelo fordista buscou, além de racionalizar o trabalho, tornando-o mais eficiente em termos de tempo e produção, construir e organizar o ambiente de trabalho, de modo a alterar as relações ao fragmentar o conteúdo do trabalho e incluir novos padrões de consumo, disciplinando e incutindo novos valores sociais, como o controle de gasto, a participação em jogos de azar e até mesmo o comportamento sexual, a ser reproduzido nos espaços produtivos, bem como fora da fábrica. Nesse bojo, “instaura-se a gestão da vida e comportamento privado, bem como da intimidade” (VIDAL, 2002, p. 42).

O Estado tornou-se parte do processo na medida em que incorporou estas ideologias às políticas de estado. Como partícipe deste projeto hegemônico e como provedor de políticas públicas, ao Estado competia investir em setores públicos

[20] À primeira vista, a política dos altos salários remete à ideia de valorização dos trabalhadores. No entanto, Gramsci (2008), ao questionar o que significa alto salário, diz que não é possível estabelecer parâmetros, já que o corpo de funcionários de Henry Ford é muito instável.

importantes para fortalecer o crescimento do consumo e manter os níveis de empregos estáveis e manter a economia aquecida. Além disso, competia ao Estado, o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), prover as necessidades básicas das classes capitalistas e das classes trabalhadoras e regular estas relações.

O Estado do Bem-Estar Social, termo cunhando na Teoria Keynesiana, desenvolvida pelo economista britânico John Maynard Keynes, em 1936, apresentada como resposta aos impactos econômicos decorrentes da Segunda Guerra (1945), em que se defende a intervenção e centralidade no Estado como provedor, quanto à responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, conforme o modelo do Estado Capitalista. Assim, “sua concepção de economia previa a intervenção do Estado em todos os setores, podendo para tanto equilibrar os níveis de emprego e produção" (BENDRATH, 2010, p. 35).

Destacando a centralidade do Estado, defende-se que “encontrando-se o Estado em situação de poder calcular a eficiência marginal dos bens de capital a longo prazo e com base nos interesses gerais da comunidade, espero vê-lo assumir uma responsabilidade cada vez maior na organização direta dos investimentos”. (KEYNES, 1985, p. 164). Assim, o controle da política pelo poder estatal garante que não haja efeitos adversos em relação aos seus objetivos, além do mais, permite a antecipação de medidas para mitigar as crises do sistema executor de ações, com base nas deliberações das prioridades internacionais a fim de garantir o desenvolvimento do capital.

Dessas relações sociais, mediadas pelo trabalho, artifícios de coação capitalista, é que, no sistema fordista, perpassa e alcança um caráter ideológico. Taylorismo e fordismo foram, nesse sentido, "o maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem” (GRAMSCI, 2008, p. 66). Do mesmo modo, Antunes (2003, p. 38) afirma que a sustentação destes modelos de produção foi estabelecida “em um compromisso entre o capital e o trabalho mediado pelo Estado”.

A partir de 1970, o sistema capitalista entrou em decadência, culminando com uma nova crise, que levou a novas transformações na organização da produção e do trabalho, o que ocorreu com a implantação e ampliação do modelo toyotista, configurando o processo de reestruturação produtiva a fim de tornar possível o

engendramento de um novo processo de acumulação, o processo de acumulação flexível e, com isso, robustecer ainda mais o capital (MAZZINI, 2017).

Nesse contexto de mudanças, o Estado, com natureza econômica provedora e intervencionista, o Estado de Bem-Estar Social, foi substituído pelo Estado Mínimo, que defende, entre outras práticas, a desregulamentação da força de trabalho, a flexibilização dos processos produtivos e a diminuição da renda.

1.3.2 Toyotismo, acumulação flexível e suas implicações nas relações de trabalho

A crise econômica da década de 1970 levou o capital, até então fundamentado na ideologia liberal de acumulação rígida de produção fordista, ao engendramento de novas estratégias no interior do mundo do trabalho, visando sua superação e o fortalecimento da economia, como os processos de reestruturação produtiva e de reforma do estado. Através destes novos arranjos estratégicos capitalista, mediado por políticas de flexibilização, estabeleceram-se novas condições de trabalho, de direitos trabalhistas, de remuneração e de novas formas de contratação, sobressaindo-se a contratação temporária, atingindo os trabalhadores dos diversos setores da economia, acirrando o processo de precarização do trabalho e do trabalhador.

Assim como o modelo fordista influenciou fortemente a sociedade capitalista em seus aspectos sociais, econômicos e políticos, foi também sob estes aspectos que ele entrou em crise, desencadeada pelo crescimento lento da economia e pelo aumento da inflação, ocasionando a falta de trabalho e a insatisfação dos trabalhadores por salários mais altos, manifestada através das greves. Como alternativa, o capital estabeleceu novas formas de organização da produção e do trabalho, inserindo novas formas de administração e gerenciamento, inclusive com novas concepções ideológicas. Entre estas novas formas, insere-se, paulatinamente, o toyotismo, também denominado por Harvey (1992) de acumulação flexível.

O modelo de restruturação produtiva e acumulação de capital toyotista foi estruturado em concepções que o diferem do taylorismo e do fordismo. Uma das suas características principais está relacionada ao objetivo da produção e organização do trabalho, passando a ser determinado pela demanda do mercado.

No toyotismo, ocorre uma notável flexibilização do processo produtivo, demandando dos trabalhadores a adoção de uma postura polivalente e ágil, ou seja, capaz de desempenhar várias tarefas diferentes, o que contribui para otimizar a eficiência e a agilidade da produção.

Outra característica distintiva do toyotismo é a organização do trabalho em equipes. Os trabalhadores são agrupados em equipes colaborativas, onde cada membro é responsável não apenas pelo seu próprio desempenho, mas também pela supervisão e pelo apoio ao trabalho dos colegas de equipe. Esta interdependência e responsabilidade mútua não apenas fomentam um ambiente de cooperação, mas também garantem que os padrões de qualidade e produtividade sejam mantidos consistentemente elevados.

Nesse contexto, a flexibilidade e a capacidade de adaptação dos trabalhadores são essenciais, pois as demandas do processo de produção podem variar rapidamente. A natureza polivalente dos trabalhadores permite que eles se ajustem facilmente às mudanças nas demandas do mercado ou nas especificações dos produtos. Isso resulta em uma produção mais eficiente e eficaz, permitindo que a empresa responda, de maneira ágil, às flutuações da demanda e às mudanças nas preferências dos consumidores. Afinal, atender às necessidades do consumidor e satisfazer suas demandas é não apenas um imperativo estratégico, mas também "condição necessária para preservar a própria empresa" (ANTUNES, 2002, p. 16).

O trabalho em equipe, isto é, células de produção ou times de trabalho (ANTUNES, 2002), sendo uma das técnicas de gestão da força de trabalho, torna-se um dos pilares do toyotismo, porque a colaboração entre os membros da equipe (envolvimento participativo) é essencial para garantir a eficiência, a eficácia e a qualidade do processo produtivo enxuto, ou seja, realizado em menos tempo de trabalho, com a participação de menos trabalhadores sem que afete os índices de produtividade.

Todos os membros da equipe são responsáveis pelas tarefas do processo produtivo e devem colaborar uns com os outros, compartilhando conhecimentos e experiências para garantir a qualidade do processo produtivo. As decisões são tomadas em grupo, nos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), por meio de reuniões regulares, nas quais os membros da equipe são instigados a discutirem e decidirem como melhorar o processo produtivo para alcançar o objetivo comum, a qualidade total.

À utilização da técnica de gestão do trabalho em equipe pelo toyotismo, Antunes (2003) denomina de participação manipulatória, que tem como objetivo verdadeiro a manutenção e a intensificação das condições de exploração da força de trabalho alienado e estranhado, porque as formas de trabalho em equipe

> representam, simultaneamente, um controle do capital sobre o trabalho e uma forma de mobilização da vontade subjetiva do trabalhador no processo produtivo. O trabalho estruturado em equipe aumenta a coesão do trabalho coletivo, pois requer a mobilização do trabalhador individual de modo contínuo e intenso (CIPOLLA, 2005, p. 220).

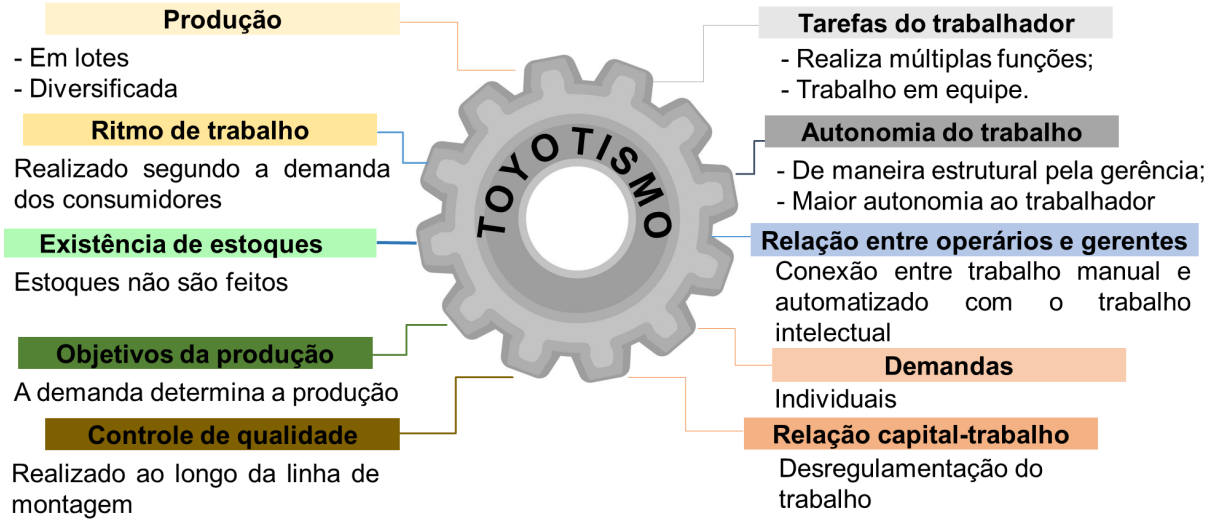
Isso significa que as formas de trabalho em equipe têm uma dualidade notável no contexto da produção. Por um lado, elas representam um mecanismo de controle por parte do capital sobre o trabalho, pois permitem uma supervisão mais eficaz e uma maior eficiência na produção. Por outro lado, as equipes de trabalho também servem como uma ferramenta para envolver a vontade subjetiva do trabalhador no processo produtivo, estimulando a colaboração e a participação ativa. A estrutura de trabalho em equipe promove uma maior coesão no trabalho coletivo, exigindo que os trabalhadores atuem de forma contínua e intensa em conjunto.

Outra característica do toyotismo foi a implementação do sistema de relações interempresas, que marcou uma mudança significativa em relação ao modelo fordista anterior. Nesse novo sistema, as grandes empresas fordistas foram substituídas pela contratação de uma ampla gama de empreendimentos, incluindo micro, pequenas, médias e grandes empresas, todas sob o controle de uma empresa líder (LEITE, 2018). Essa configuração possibilitou a prática generalizada de terceirização de serviços, um aspecto que, resultou na "subcontratação de empresas extremamente precárias e instáveis" (DRUCK, 1999, p. 280), expressa em relações trabalhistas menos seguras e a uma crescente precarização do trabalho, à medida que empresas menores frequentemente enfrentavam condições de trabalho instáveis e desfavoráveis.

o sistema de relações interempresas, em que houve a substituição das grandes empresas fordistas pela contratação de micro, pequenas, médias e grandes empresas, sob controle de uma empresa líder (LEITE, 2018). Esta configuração permite a terceirização dos serviços, o que, na compreensão de Druck (1999, p. 280), incorreu na “subcontratação de empresas extremamente precárias e instáveis”.

Há também, no toyotismo, uma distinção entre as relações trabalhistas referentes ao pagamento de salário. É estabelecido um sistema de bonificações e prêmios por produção, com a definição de critérios individuais de avaliação do trabalhador, como a idade e o tempo de serviço e de critérios coletivos, como a produtividade do grupo líder (VIDAL, 2002). Adota-se o emprego vitalício (DRUCK, 1999, ANTUNES, 2002; ALVES, 2006, LEITE, 2018) para cerca de 25% a 30% dos trabalhadores, excluindo as mulheres, garantindo aos mesmos a estabilidade no emprego e, ao completar 55 anos, o trabalhador é deslocado para exercer outras funções dentro da mesma empresa.

Figura 4 - Organização do trabalho no Toyotismo



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Taylor (2008), Harvey (1992), Ohno (1997), Batista (2008) e Ribeiro (2015).

Em síntese, os princípios estruturantes do toyotismo (Figura 4), para uma produção mais flexível, convergiram para o aprimoramento e intensificação do trabalho e das dimensões de sua exploração, tornando-se referência para as indústrias ocidentais americanas, que, ainda conservando alguns princípios fordistas, estabeleceram um novo complexo de reestruturação produtiva, denominado de acumulação flexível, causando fortes e irreversíveis impactos na relação capital-trabalho.

Para Leite (2018), a principal vantagem do conceito de acumulação flexível reside na sua ênfase abrangente na flexibilidade do processo produtivo em todas as suas manifestações, enquanto simultaneamente deixa de lado características exclusivas do toyotismo. O que distingue este conceito é a sua capacidade de

contemplar uma ampla gama de elementos que definem a maleabilidade necessária na produção contemporânea. Isso contrasta com a abordagem do toyotismo, que, embora seja uma referência na flexibilidade produtiva, não abrange todas as dimensões que compõem a acumulação flexível, ou seja, “na quantidade e na qualidade da produção, na variabilidade dos modelos, na forma de contratação da força de trabalho, no número de trabalhadores, nas formas de pagamento e na ralação entre empresas dos encadeamentos produtivos” (LEITE, 2018, p. 1011).

A utilização da terminologia flexibilidade, de acordo com Casaca (2005) e Marques (2013), é pluridimensional, ambígua e nem sempre consensual, pois depende da interpretação e do contexto em que o conceito é aplicado, de onde decorrem os seus significados.

De um lado, com aporte nas linhas teóricas gestionárias neoliberais (CASACA, 2005), que defendem a reorganização e a “desregulamentação desejada (pelos empregadores fundamentalmente) da proteção ao emprego (MARQUES, 2013) para o ajustamento às demandas capitalistas, “a flexibilidade é tida como sinônimo de liberdade, autonomia individual, de empreendedorismo e até mesmo de empregabilidade” (CASACA, 2005, p. 5). Por outro prisma, a flexibilidade é tomada como sinônimo de “precariedade das relações de trabalho, com consequências na (re)produção de processos de segmentação e diferenciação do emprego e salário, a par da tendência para a fragmentação das relações profissionais e de coesão social” (MARQUES, 2013, p. 1550).

Na concepção de Casaca (2005), a flexibilidade do trabalho

> tanto pode conter *riscos* (precariedade de emprego, segregação no mercado de trabalho, remunerações baixas e irregulares, ocupações pouco qualificadas, ausência ou escassez de oportunidades de formação, conflito com a vida familiar e agravamento das desigualdades sociais e de género), como abrir *janelas de oportunidade* (possibilidade de uma participação laboral mais adequada às necessidades e aspirações individuais, melhoria das qualificações, acesso a empregos bem remunerados, melhor articulação com a vida a familiar/pessoal, maior controlo sobre o tempo, melhoria da qualidade de vida e modernização das relações de género. (CASACA, 2005, p. 6, grifo nosso).

No intuito de conciliar, teoricamente, as variadas perspectivas conceituais de flexibilidade, Salerno (1991) resume o que é a flexibilidade:

> [...] a habilidade de um sistema produtivo para assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futura, de

> custos, qualidade e tempos, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extrafábrica (SALERNO, 1991, p. 78).

Nesse mote, a ideia de que a flexibilidade é definível a partir de aspectos internos e externos à fábrica, para Salerno (1991), é particularmente relevante. Aspectos internos, como processos de produção, equipamentos e mão de obra, podem determinar a rapidez e a facilidade com que um sistema se adapta às mudanças. Aspectos externos, como fornecedores, demanda de mercado e fluxos de informação, influenciam a capacidade do sistema de reagir a alterações no ambiente externo.

Ao considerar a flexibilidade como uma variável de segunda ordem, Salerno (1991) aponta para sua natureza multifacetada e interconectada, implicando que a flexibilidade não é uma característica isolada, mas, sim, um elemento que impacta e é impactado por várias partes do sistema produtivo. De qualquer maneira, "é a flexibilidade da força de trabalho que continua sendo estratégica para a acumulação do capital" (ALVES, 1999, p. 88).

Quando aborda a temática da flexibilidade, Boyer (1985, p. 9) a define como a "habilidade de um sistema ou subsistema de reagir a diversas perturbações". Nesse contexto, ele focaliza a discussão na flexibilidade do trabalho, que, segundo sua análise, é composta por cinco dimensões distintas, que, para Boyer (1986), incluem a flexibilidade na configuração da organização produtiva, a adaptação da mobilidade interna dos trabalhadores, a versatilidade nos acordos contratuais de emprego e a maleabilidade em relação aos aspectos salariais, e, contrastando com essas, a inflexibilidade presente na regulamentação das relações trabalhistas.

As várias formas de flexibilidade convergem para o que Harvey (1992) denominou de acumulação flexível. Desse modo, a acumulação flexível

> [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1992, p. 140).

Antunes (2001) amplia a análise ao ressaltar que as repercussões mais notáveis da reestruturação produtiva foram o surgimento do neoliberalismo, a privatização das funções estatais, a flexibilização dos direitos trabalhistas e a desarticulação do aparato estatal de produção. A partir desta conjuntura,

desencadeou-se uma reformulação tanto na esfera produtiva, quanto no ambiente de trabalho, visando restaurar os padrões da acumulação capitalista. A estabilidade do emprego, por conseguinte, passou a ser uma característica menos marcante para o trabalhador efetivo, pois

> O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001, p. 35).

Nesses termos, a acumulação flexível como dimensão intrínseca à produção capitalista, com alcance nas relações e processo de trabalho, mercado de trabalho, de produtos e padrões de consumo, pode assumir formatos variados, com implicações diversas, que convergem para a maior consequência deste processo, a precarização do trabalho.

Com a implementação das formas de organização da produção no modelo de acumulação flexível, ou conforme categorizado por Bihr (2010, p. 76) como a "nova ordem produtiva", observa-se uma flexibilização das condições de trabalho, que, além de demandar trabalhadores polivalentes, resulta na alteração das bases legais dos vínculos contratuais de trabalho, admitindo a formalização de acordos de jornada parcial e temporária. Conforme as palavras de Bihr (2010),

> Trata-se, inicialmente, do afrouxamento das condições jurídicas (legais ou convencionais) que regem o contrato de trabalho (basicamente as condições de contratação e demissão), implicando, especialmente a possibilidade de se recorrer facilmente ao trabalho em tempo parcial e ao trabalhado temporário: aqui, flexibilidade rima diretamente com instabilidade. Mas isso conduz também à flexibilidade do tempo de trabalho em função dos imprevistos da produção, por meio da adoção de múltiplas fórmulas de “horários variáveis” e de se recorrer, com mais frequência, ao trabalho em tempo parcial (BIHR, 2010, p. 92).

Nesse sentido, Alves (1999) afirma que o conceito de flexibilidade e sua relação com o trabalho não se restringe somente a vulnerabilidade do trabalhador, mas a uma dimensão da própria organização do trabalho e, por isso, apresenta particularidades concretas de acordo com determinações diversas, como a sua inalienável dimensão política, porque é através dela que se estabelece e se fortifica o poder do capital e dos que o representam (ALVES, 1999), inclusive o Estado.

Poulantzas (2019), ao explicar o papel do Estado capitalista, parte da distinção de dois conceitos centrais: a política e o político. A política corresponde às “práticas políticas de classe”, ou seja, “a luta política de classe”. O político refere-se ao poder institucionalizado através do aparelho do Estado nas dimensões política, econômica e ideológicas, constituindo, assim, a “superestrutura jurídico-política do Estado” (POULANTZAS, 2019, p. 39).

Na conjuntura metabólica da acumulação flexível do capital, sob uma perspectiva marxista, é essencial desenvolver uma compreensão que aborde o que o Estado representa, qual é o seu papel predominante, quais funções desempenha e a quem ele efetivamente serve. Conforme abordado por Marx e Engels (2017, p. 10), o Estado é identificado como o "órgão de uma classe, a burguesia" e, desde a consolidação da indústria moderna e a expansão do mercado global, a burguesia assumiu o controle político exclusivo do Estado, de modo que: “o moderno poder de Estado não é senão um comitê para administrar os negócios comuns da classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2017, p. 17).

O capitalismo ganha sua configuração devido ao papel ativo do Estado como "um dos agentes de reprodução do próprio capital" (TEIXEIRA, 1999, p. 5), e este modo de interação resulta em outras conformações relacionadas ao trabalho, incluindo as modalidades de contratações mediadas pelas estruturas estatais.

Nesse contexto, se instala um novo período liberal, também conhecido como neoliberalismo, que advoga que o papel do Estado não deve ser o de um protetor, mas, sim, o de um participante secundário que apoia o mercado e a ordem social capitalista. Entre diversas propostas e agendas governamentais dentro da doutrina neoliberal, algumas merecem destaque:

> 1) desestatização da economia, privatizando-se todas as empresas sob controle do Estado; 2) preponderância da esfera privada (o indivíduo “livre” no mercado) sobre a esfera pública; 3) desestruturação do Estado de Bem-Estar Social, uma vez que concebido (e estigmatizado) como ineficaz, ineficiente, perdulário, injusto e autoritário (por transferir aos mais pobres parcelas de renda dos mais ricos ou bem-sucedidos, estes que assim o seriam por seus próprios méritos), e indutor de comportamentos que não valorizariam o mérito e o esforço pessoais. (FONSECA, 2005, p. 38).

Nessas circunstâncias adversas da doutrina neoliberal, as desigualdades sociais são intensificadas, enquanto as políticas sociais assumem novos formatos dentro de um Estado mínimo. Isso se traduz em direcionar investimentos específicos

para determinadas áreas através de financiamentos por meio de fundos sociais de emergência e da implantação programas de compensação a grupos sociais em situações de pobreza ou extrema pobreza.

O objetivo é não apenas garantir igualdade de oportunidades e direitos, como preconizado pela perspectiva liberal de igualdade social, mas também abordar as desigualdades existentes por meio da equalização das condições sociais, buscando promover a justiça social. No entanto, segundo Coraggio (2003), independentemente das motivações subjacentes, as políticas sociais, quer sejam impulsionadas pela equidade, que sejam por cálculos, são moldadas para alinhar as questões sociais, mesmo as mais específicas, aos princípios do sistema de produção e ao consumo capitalista.

De acordo com Alves (2007, p. 150), o Estado neoliberal se constitui juntamente com a globalização do capital e “ao tornar-se Estado máximo para o Capital, torna-se Estado mínimo para os interesses da civilização do trabalho”. Assim, ele se torna um elemento político fundamental e legitimador da lógica de flexibilização dos processos e mercados de trabalho, produção e padrões de consumo, convergindo para a precarização do trabalho e afetando "a dimensão do homem que trabalha enquanto ser genérico capaz de responder ao movimento do capital" (ALVES, 2011, p. 1).

A análise abordada em relação à flexibilidade e suas múltiplas dimensões oferece uma perspectiva crucial para a compreensão do processo intrincado da acumulação flexível e para o papel intrínseco desempenhado pelo Estado no contexto complexo da reestruturação produtiva. É inegável que o Estado assume um papel indispensável na concretização do modo de produção capitalista neste cenário.

A noção de flexibilidade, especialmente destacando a flexibilidade da força de trabalho, desempenha um papel preponderante no projeto estrutural de fragmentação e desvalorização sistêmica do trabalho assalariado. Estas análises conjuntas nos conduzem à necessidade de uma compreensão das expressões da flexibilidade como impactam as relações de trabalho.

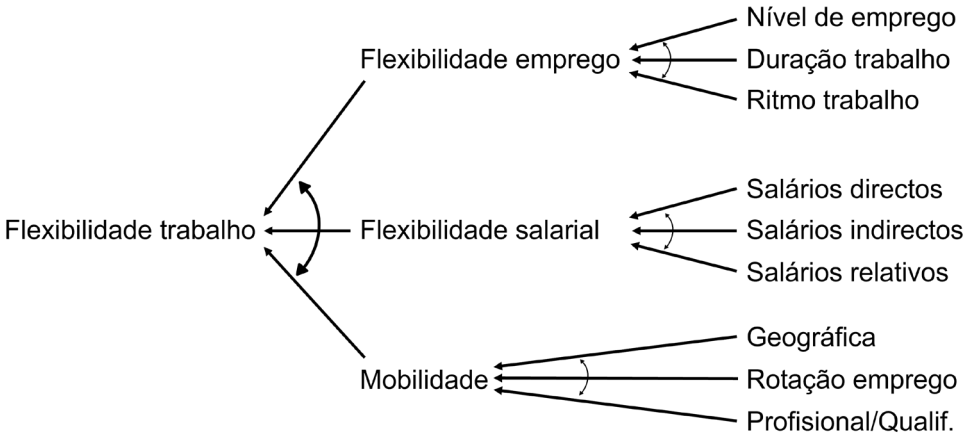
1.3.3 Expressões da flexibilidade e seus impactos no trabalho

Da mesma forma que a expressão "flexibilidade", a expressão "flexibilidade do trabalho" abrange uma variedade de interpretações, significados e dimensões diversas. Em outras palavras, seus conceitos se manifestam de maneira maleável e versátil (BOYER,

1986), exibindo características tanto dinâmicas, quanto estáticas (ATKINSON, 1987), envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos, em âmbito micro ou macroeconômico, tanto dentro, como fora do espaço produtivo (SANTOS, 1989). De maneira geral, a flexibilidade do trabalho pode ser entendida como “capacidade em ajustar, de forma adequada, a procura e oferta de trabalho, em termos quantitativos e qualitativos _quantidades, salário, qualificações a postos de trabalho” (SANTOS, 1989, p. 326).

O conceito de flexibilidade do trabalho em nível microeconômico e intraespaço de produção, conforme definido Santos (1989), refere-se, fundamentalmente, a três dimensões interconectadas: a flexibilidade do emprego, a flexibilidade salarial e a mobilidade. A estas dimensões estão integrados outros elementos, como demostrado na Figura 5.

Figura 5 - Dimensões da flexibilidade do trabalho



Fonte: Santos (1989, p. 332).

A flexibilidade do emprego como uma das dimensões essenciais da flexibilidade do trabalho engloba uma série de estratégias que as empresas adotam para responder às variações das demandas e às condições econômicas em constante mudança. Isso implica a capacidade de ajustar tanto o número de trabalhadores, quanto a forma como o trabalho é realizado, incluindo o tempo de duração e o ritmo, de acordo com as necessidades específicas da empresa.

Por sua vez, a flexibilidade salarial assume um papel crucial na estratégia empresarial, uma vez que envolve a adaptação dos salários diretos dos trabalhadores com base em fatores, como a demanda do mercado e o desempenho da própria empresa. Isso inclui não apenas a possibilidade de ajustar os salários de acordo com as condições econômicas, mas também a capacidade de reconfigurar os encargos fiscais e sociais associados ao emprego, considerando as variações no mercado e os resultados organizacionais.

Além disso, a mobilidade é uma faceta intrínseca da flexibilidade do trabalho, englobando diferentes formas de mobilidade que os trabalhadores podem enfrentar. A mobilidade geográfica, por exemplo, envolve a disposição dos indivíduos em aceitar as oportunidades de emprego que exijam mudança de residência, o que pode impactar significativamente suas vidas pessoais.

A rotatividade de emprego, por sua vez, representa a disponibilidade dos trabalhadores em mudar não apenas de emprego, mas também de empregador, buscando constantemente se adaptar às oportunidades que surgem no mercado. A mobilidade profissional e de qualificações reflete a disposição dos trabalhadores em aceitar empregos que possam demandar a aquisição de novas habilidades ou a requalificação para atender às demandas do mercado em constante evolução.

A interação destas diversas dimensões da flexibilidade do trabalho resulta em transformações profundas nas condições de emprego e nas configurações laborais, englobando mudanças nas formas de contratação, sistemas de remuneração e outros ajustes necessários para se adequar à regulação do modo de acumulação flexível capitalista. Nesse contexto, é relevante destacar a trajetória que levou o conceito de trabalho a evoluir ao longo do tempo, de uma relação humana com a natureza para um trabalho abstrato transformado em uma mercadoria.

No âmbito do modelo de produção taylorista e fordista, o trabalho passou a ser essencialmente entendido como uma atividade com fins produtivos, cujo objetivo central é a geração de mais-valia e lucro. Este enfoque predominantemente econômico e produtivista contribuiu para a equiparação do trabalho com o emprego, culminando em uma utilização indistinta destes termos no senso comum (CASTEL, 1998).

> Trabalho e toda a atividade de um indivíduo, remunerado ou não, para satisfação própria e das necessidades da sociedade, através da produção, distribuição e consume de bens e serviços. Por emprego entendemos o processo pelo qual um indivíduo é remunerado, numa base mercantil, para tomar parte no processo de produção e distribuição de bens e serviços (RAMOS, 1989, p. 326).

Esta distinção nas sociedades modernas, adverte Petrella (1984), só pode ser entendido no plano conceitual, e não no estatístico. Nessa linha, o trabalho como sinônimo de emprego é reduzido à condição de remuneração, de trabalho assalariado, de modo que o trabalho não remunerado, como o prestado no espaço doméstico, o

trabalho informal e o trabalho voluntário, por muito tempo, não foram considerados formas tradicionais de trabalho.

No mesmo viés, Casaca (2005) também oferece uma definição dos conceitos de trabalho e emprego. Ele enquadra o trabalho como englobando todas as atividades ligadas à produção de bens e serviços na esfera econômica, independentemente de serem ou não remuneradas, abrangendo até mesmo aquelas atividades que não estão diretamente relacionadas a transações comerciais, mas são consideradas de utilidade social, como o trabalho desempenhado por servidores públicos.

Diferentemente do conceito mais abrangente de trabalho, o emprego

> [...] corresponde à ocupação de um determinado posto de trabalho, que é remunerado, que se associa a um determinado estatuto (pode obedecer a uma relação salarial, no caso do trabalho por conta de outrem, ou não [...] e que está cada vez mais sujeito a diferentes regimes de tempo, de graus de formalização, regulação laboral, integração e proteção social (CASACA, 2005, p. 3-4).

Numa concepção mais ampla, conforme Santos (1989), o conceito de trabalho abrange não apenas as atividades econômicas de produção de bens e serviços, mas também aquelas realizadas no âmbito doméstico, as atividades cívicas e até mesmo as ações de voluntariado.

Mesmo considerando estas distinções que foram historicamente construídas, nossa compreensão é de que o ponto de convergência está nas condições que envolvem a relação trabalho e emprego, o emprego é uma diversificação do trabalho e, o trabalho, por seu caráter polivalente, é uma atividade vinculada à dimensão social humana. Nesse sentido,

> O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2013, p. 192).

O processo de trabalho é compreendido, em sua concepção ontológica marxista, com a atuação consciente do ser humano sobre a natureza, de modo a transformá-la, ao mesmo tempo em que desenvolve suas potências e se afirmar enquanto sujeito histórico. Por outro lado, quando relacionado à venda e à exploração da força de trabalho como força produtiva, seu sentido coaduna com a concepção de

trabalho do modo de produção capitalista, numa relação desigual, fragmentando a sociedade em classes, os donos dos meios de produção e do capital e a classe proletária, composta pelos trabalhadores, que, como já dissemos, como único bem, possuem apenas sua força de trabalho e que são obrigados a vendê-la a baixo custo.

Nesse sentido, a condição precária do trabalho, dada a intensificação da produção e da flexibilidade, é também uma determinação de cunho capitalista, onde se apresenta de formas diversas no processo de produção capitalista. Logo, é a partir destas manifestações que se formalizam e se constituem a precarização do trabalho.

Depredem-se, por conseguinte, a necessidade de distinguirmos à luz da sociologia do trabalho, o que constitui a condição precária do trabalho (precariedade e precarização) e quais são suas instâncias, seus modos e suas formas concretas de manifestação histórica, tomando como referência teórica Alves (2007, 2013) e Druck (2011).

Para Alves (2007), conforme o grau de abstração que se possa apreender, a categoria trabalho possui um tríplice significação, portanto, uma tríplice dimensão. O autor resume as dimensões do trabalho conforme apresentadas na Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Dimensões do trabalho



Fonte: Alves (2007, p. 82).

O trabalho adquire um significado histórico-ontológico, sendo definido como um "intercâmbio orgânico entre o homem e a Natureza" (ALVES, 2007, p. 71), mediado pela consciência, técnica e socialidade[21]. A distinção humana, acrescenta Alves

[21] Compreendem as determinações reflexivas (intercâmbio orgânico) da categoria trabalho na relação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, a "consciência" refere-se à capacidade humana de pensar, comunicar e compreender o mundo ao seu redor. Por sua vez, a "linguagem" é fundamental para a distinção humana e a realização do trabalho de maneira única. Há ainda o "intercâmbio técnico" abrange o conhecimento e as habilidades usadas pelos humanos para transformar a natureza. Por fim, o "intercâmbio interativo social" diz respeito à dimensão social do trabalho, influenciada pela propriedade social e pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas ao longo da história. Esses elementos têm um papel crucial na relação entre o homem e o trabalho (ALVES, 2007).

(2007), reside no fato de que somente o ser humano, como animal, possui a capacidade de transformar as formas da matéria em sua busca pela satisfação das necessidades vitais.

A dimensão histórico-ontológica do trabalho está intrinsecamente ligada à segunda determinação do trabalho, que o define como uma forma histórico-concreta de modo de produção social. Isso significa que o trabalho não é apenas uma atividade individual, mas é moldado pelas estruturas sociais, relações de produção e pelo contexto histórico em que ocorre, ou seja, o trabalho "assume formas particulares-concretas" (ALVES, 2007, p. 82).

Mesmo quando o trabalho assume formas estranhadas[22], como no sistema capitalista, onde há a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho, é possível identificar que o trabalho social ainda carrega em si a busca pela humanização e hominização (ALVES, 2007). Isso significa que, embora haja uma negação do aspecto plenamente humano do trabalho, há uma persistência da busca pela realização, desenvolvimento e potencialidades humanas por meio do trabalho.

De acordo com Alves (2007), a sociedade burguesa marcou uma mudança significativa na dinâmica do sócio-metabolismo humano. Enquanto ainda mantinha e ampliava as características de divisão hierárquica do trabalho presentes nas sociedades de classe antigas, bem como o poder social estranhado do Estado político, a sociedade burguesa introduziu o trabalho capitalista ou trabalho assalariado.

Esse novo arranjo aboliu o controle que os artesãos e camponeses tinham sobre o processo de trabalho, tornando-o um elemento de produção controlado pelas relações capitalistas. Dessa forma, a sociedade burguesa trouxe consigo não apenas uma continuidade das estruturas sociais anteriores, mas também uma transformação fundamental na relação entre o trabalho vivo e o processo de trabalho (ALVES, 2007).

A terceira dimensão do trabalho compreende a forma histórica do trabalho no modo de produção capitalista, caracterizada por sua generalidade e abstração, em que o trabalho não é mais apenas uma atividade particular, relacionada a um ofício específico, mas emerge como uma categoria abstrata, que engloba diferentes formas particulares de trabalho. "O trabalho abstrato é a forma social do trabalho em geral e

[22] De acordo com Alves (2007), o trabalho estranhado desempenha um papel fundamental na constituição do mundo moderno. Embora não se manifeste mais de forma óbvia, como no caso do trabalho escravo, ele se apresenta sob a forma de trabalho proletário, realizado pelo "trabalhador livre". Na sociedade capitalista, o trabalhador assalariado não é marginalizado, mas, sim, integrado à sociabilidade como um cidadão.

da atividade de produção do capital, perpassando as múltiplas atividades sociais particulares" (ALVES, 2007, p. 83).

Abordados, brevemente, os aspectos das dimensões do trabalho, partiremos para a explanação, com base em Alves (2007, 2013), acerca do processo de precarização do trabalho e a constituição do precário mundo do trabalho, impulsionado pela lógica do capitalismo financeiro, que busca maximizar os lucros e reduzir os custos de produção à custa da deterioração das condições de trabalho e da vida dos trabalhadores, ampliando as desigualdades sociais e a exploração.

Ao tratar da precariedade e da precarização do trabalho, Alves (2007) enfatiza que é importante compreender que a precarização do trabalho não é um fenômeno isolado, mas, sim, um reflexo das dinâmicas do sistema capitalista em suas diferentes manifestações ao redor do mundo. A precariedade é definida como sendo

> uma condição socio-estrutural, que caracteriza o trabalho vivo e a força de trabalho como mercadoria, atingindo aqueles que são despossuídos do controle dos meios de produção das condições objetivas e subjetivas da vida social (ALVES, 2007, p. 113).

Ao entender a precariedade como uma condição socioestrutural, reconhece-se que ela não é simplesmente resultado de fatores individuais ou contingências temporárias, mas, em vez disso, ela está enraizada nas próprias estruturas de poder e nas relações de produção do sistema capitalista, que surge da transformação do trabalho vivo em mercadoria, em que os trabalhadores são despossuídos do controle dos meios de produção.

Associado ao conceito de precariedade, está o de precariedade do mundo do trabalho, "uma condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria" (ALVES, 2007, p. 113), que decorre da lógica mercantilista, uma consequência da transformação da força de trabalho em mercadoria, sujeita à oferta e demanda, às flutuações econômicas e às condições estabelecidas pelos detentores do poder econômico inerentes ao sistema capitalista.

A precarização, na perspectiva teórica de Alves (2007), diz respeito ao modo como a precariedade vai se repondo às condições sócio-históricas, determinadas nas mudanças sociais ao longo da história pelas lutas de classes e pela correlação de forças políticas travadas entre capital e trabalho. É um processo multifacetado e abrange, de forma interligada, as dimensões histórico-genéticas e as dimensões

histórico-sociais, que se referem às relações sociais que moldam as condições de trabalho ao longo do tempo, englobando aspectos como as relações de trabalho, as políticas públicas, as lutas sindicais, as transformações nas formas de organização do trabalho e as mudanças nos padrões de emprego e empregabilidade.

De um lado, sindicatos e partidos trabalhistas buscam defender o mundo do trabalho da voracidade do capital, buscando exercer algum grau de controle sobre as leis do mercado. Do outro lado, com a ascensão histórica do capitalismo (século XX), surgiu uma nova forma de Estado político, o Estado social, sob pressão dos grupos e movimentos de proletários organizados, propunha-se garantir maiores conquistas de direitos sociais e políticos ao mundo do trabalho (ALVES, 2007).

Sobre a função do Estado, Pastor e Brevilheri (2009) apontam que

> [...] o Estado passou a ser instrumento para dar conta da crise no sistema capitalista e atuar para sanar problemas que a economia capitalista produziu e reproduziu em seu interior. Entretanto, isso não significou ter deixado de ser um Estado capitalista, já que o objetivo foi tentar contribuir para a superação da crise e dar ao capitalismo certa estabilidade. (p. 3-4).

O Estado, nesse contexto, passou a desempenhar um papel crucial na regulação e no controle da economia, por meio de políticas econômicas, legislação trabalhista, intervenções nos mercados financeiros, entre outros mecanismos. O objetivo era mitigar os impactos negativos da crise, estimular o crescimento econômico e promover condições favoráveis para a acumulação de capital.

Apesar de alguns avanços alcançados nos direitos sociais e políticos, as conquistas não foram suficientes para superar a precariedade como uma condição histórico-ontológica da força de trabalho enquanto mercadoria. O que ocorreu foi uma dissimulação por parte do capital, diluindo as demandas e reivindicações das lutas de classe e mantendo, assim, a precariedade do trabalho vivo é como uma condição estrutural histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria, processo que resulta na precarização do trabalho. Portanto, como assinala Alves (2007, p. 114), "a conquista de direitos sociais e políticos pelo proletariado não foi capaz de eliminar o estigma da precariedade como uma condição histórico-ontológica da força de trabalho enquanto mercadoria".

A precarização é caracterizada também por Alves (2007) como um processo social com características histórico-políticas concretas, sendo de natureza complexa, desigual e combinada, afetando, principalmente, os setores mais organizados da

classe proletária, os que conseguiram estabelecer, por meio da luta política e social de classes, algum grau de controle sobre suas condições de vida por meio de mediações jurídico-políticas. Ademais, possui um significado concreto, pois impacta diretamente no “núcleo organizado do mundo do trabalho” (ALVES, 2007, p. 115).

O núcleo organizado do mundo do trabalho é formado pelos trabalhadores que, ao conquistarem certos direitos e garantias através de lutas históricas, estabeleceram uma maior segurança e proteção em suas condições de trabalho. No entanto, a precarização se manifesta como uma estratégia para atingir e enfraquecer, de maneira mais intensa, a resistência dos trabalhadores que possuem uma maior organização e capacidade de reivindicação, pois representam uma ameaça aos interesses do capital e impõem condições de trabalho cada vez mais flexíveis e desprotegidas, minando as proteções laborais e sociais previamente estabelecidas.

A dimensão histórico-genética[23] da precarização e da precariedade está relacionada à origem e à evolução histórica das condições de trabalho, remetendo às características estruturais e institucionais do sistema econômico e social, influenciadas por fatores históricos, como as transformações no modo de produção, a formação de classes sociais e as relações de poder, implicando a compreensão do processo de precarização a partir de sua determinação social e histórica colonial (ALVES, 2007).

A precarização pode assumir diferentes dimensões tanto objetivas, quanto subjetivas. A dimensão objetiva da precarização do trabalho abrange as suas formas de organização, aspectos formais e jurídicos, estrutura, ambiente, meios e instrumentos de trabalho, até as condições relativas ao salário até as formas de vínculos empregatícios, como a contratação temporária e a prestação de serviços pontuais. De outro modo, na dimensão subjetiva, consideraram-se os aspectos da sociabilidade e da autorreferência pessoal (ALVES, 2007), ou as condições advindas da complexa interação entre ambas, segundo Vargas (2016), como a insatisfação com as condições de trabalho, falta de motivação e outros fatores.

Insere-se, nessas condições precárias, o trabalho temporário e instável, desprovido de garantia de direitos (dimensões objetivas), e mais que isso, extravasa

[23] A abordagem teórica da determinação histórico-genética, conforme empregada por Alves (2007), é utilizada para analisar as particularidades da materialização do sistema capitalista no contexto específico do Brasil.

a questão do vínculo contratual, afetando, inclusive, a identidade coletiva dos trabalhadores, com perda da dimensão social do trabalho (dimensões subjetivas).

Como um movimento capitalista, inicialmente, a precarização do trabalho manifesta-se objetivamente pelo desmonte da relação salarial implementada pelo modelo fordista de produção e trabalho, levando à perda de direitos do trabalho e das formas pelas quais se faziam a regulação e exploração da força de trabalho como mercadoria.

Com o advento do capitalismo flexível, as formas de precarização da força de trabalho decorreram, por exemplo, em alterações da jornada de trabalho e no surgimento de novas e flexíveis modalidades de contração, como a terceirização, novas e flexíveis modalidade de remuneração, desregulamentação das leis trabalhistas.

Surgem, ainda no contexto da acumulação flexível, novas formas[24] de organização do trabalho, impulsionadas por avanços tecnológicos. A "uberização" da economia, onde as pessoas trabalham como freelancers sob demanda, e o teletrabalho, que permite que as pessoas trabalhem remotamente, são exemplos notáveis. Durante a pandemia da covid-19, o trabalho em *home office*[25] se tornou ainda mais comum, destacando a capacidade do capitalismo flexível de se adaptar a novas circunstâncias. Essas transformações representam um desafio para os trabalhadores, à medida que as fronteiras entre vida pessoal e profissional se tornam mais difusas, e a estabilidade no emprego diminui, ao mesmo tempo em que a flexibilidade se torna mais valorizada pelas empresas.

A precarização do trabalho vai muito além da simples reestruturação das condições materiais do emprego, como discutido anteriormente. Ela também tem implicações profundas nas esferas da sociabilidade e da autorreferência dos trabalhadores. Nas dimensões da precarização do trabalho, como conceituadas por Alves (2013), que estão detalhadas no Quadro 6, podemos identificar essa influência significativa. A dimensão da sociabilidade é afetada, pois a instabilidade no trabalho

[24] Estas formas de trabalho, muitas vezes, não oferecem o mínimo de garantias trabalhistas, como plano de saúde, licença-maternidade e férias remuneradas, gerando instabilidade e incerteza quanto à duração do emprego, à insegurança e à instabilidade financeira, afetando a vida dos trabalhadores.

[25] A ascensão do trabalho online derrubou as barreiras tradicionais que separavam o tempo dedicado ao trabalho do tempo livre, dando origem a uma nova forma de emprego que mescla o ambiente digital com uma completa submissão às agendas e demandas corporativas. O desdobramento mais alarmante desse processo é a emergência de uma era de escravidão digital, que está intrinsecamente ligada à crescente proliferação de trabalhadores intermitentes em todo o mundo (ANTUNES, 2018).

muitas vezes leva a relações sociais frágeis e efêmeras, minando a formação de laços e conexões duradouras entre colegas de trabalho. Isso pode impactar negativamente a sensação de pertencimento e comunidade no ambiente de trabalho.

Além disso, a dimensão da autorreferência é abalada, já que a insegurança e a falta de estabilidade no emprego podem levar a uma perda de autoestima e autoconfiança por parte dos trabalhadores, pois eles se veem sujeitos a condições incertas e muitas vezes adversas. Portanto, a precarização do trabalho não se restringe à esfera econômica, mas também tem implicações sociais e psicológicas profundas, moldando as relações entre trabalhadores e sua percepção de si mesmos no mundo do trabalho.

Quadro 6 - Dimensões da precarização do trabalho

DIMENSÕES	
Precarização do trabalho: trabalho vivo[26] = força de trabalho como mercadoria	Diz respeito, por um lado, à precarização das condições salariais propriamente ditas (contrato, remuneração e jornada de trabalho) e, por outro lado, à precarização das condições de trabalho por conta das mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de cariz flexível, que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho e reforça o controle e o envolvimento do trabalho vivo no processo produtivo do capital. A precarização salarial diz respeito à morfologia social do trabalho flexível e suas consequências na força de trabalho como trabalho vivo.
Precarização do homem que trabalha: trabalho vivo = ser humano-genérico	Refere-se à precarização do ser genérico do homem por conta das novas condições salariais de exploração/espoliação da força de trabalho. Nesse caso, a precarização do homem que trabalha ocorre no plano da subjetividade humana, reverberando-se em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoais de classe que conduzem, no limite, no caso de singularidades pessoais, às situações de adoecimentos. É importante salientar que a diferenciação entre “precarização salarial” e “precarização do homem que trabalha” é tão-somente uma divisão heurística (a precarização salarial tende a ocultar a precarização do homem que trabalha).

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Alves (2013).

A precarização do trabalho expressa-se nas formas de flexibilização do trabalho através da intensificação do trabalho, da erosão dos sindicatos e de outras formas de organização dos trabalhadores, da adoção do uso de contratos de trabalho temporários e precários, da falta de estabilidade no emprego e de jornadas de trabalho cada vez mais irregulares e longas, direcionadas à busca incessante por produtividade e eficiência, gerando incerteza e insegurança para os trabalhadores, que, muitas vezes, são submetidos a condições de trabalho perigosas e insalubres, ocasionando o comprometimento da sua saúde física e mental.

[26] Esta dimensão da precarização do trabalho é também denominada por Alves (2013) de precarização salarial.

Adicionalmente, despertam a atenção os aspectos da dimensão subjetiva da precarização do homem que trabalha, uma vez que, pelas condições de precarização anteriores, tem sua vida pessoal reduzida “a mero trabalho assalariado” (ALVES, 2013, p. 87), tendo alteradas, por conta disso, as suas relações sociais, bem como o modo de se perceber e de se afirmar como ser humano, decorrendo em impactos emocionais e psicológicos, como perda da autoestima, sentimento de desvalorização, estresse e depressão, além da insegurança em relação aos seu futuro profissional.

No Brasil, a precarização social do trabalho é um processo amplo e complexo, que afeta a esfera econômica, social e política e resulta na consolidação da flexibilização e precarização moderna do trabalho. Nesse contexto, a essência da precarização reside na criação de um ambiente caracterizado pela instabilidade, insegurança, adaptabilidade e fragmentação dos coletivos de trabalhadores. Além disso, ocorre uma desvalorização do conteúdo social do trabalho, onde a dimensão humana e coletiva é subjugada em prol de interesses econômicos (DRUCK, 2007).

> O trabalho precário em suas diversas dimensões (nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, no adoecimento, nos acidentes de trabalho, na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos) é um processo que dá unidade à classe-que-vive-do-trabalho e que dá unidade também aos distintos lugares em que essa precarização se manifesta (DRUCK, 2007, p. 20).

Isso significa que a experiência da precariedade no trabalho não é isolada; ela afeta os trabalhadores em várias frentes e atua como um fator de união que transcende as diversas situações em que se manifesta.

Em concordância com as observações de Druck (2011), é possível perceber que o trabalho precário abrange diversas dimensões que refletem a precarização social do emprego. Nas variadas formas de inserção e contratação, como contratos temporários, trabalho intermitente e emprego de meio período, os trabalhadores enfrentam condições laborais instáveis e inseguras, frequentemente desprovidas de garantias de estabilidade no emprego e de acesso aos direitos trabalhistas.

Para compreender o cenário da precarização no Brasil, é fundamental destacar os seis tipos de precarização identificados por Franco e Druck (2007) e também discutidos por Druck (2011, 2013), conforme ilustrado na Figura 7. Esses tipos de precarização ajudam a iluminar as complexas facetas da insegurança no mercado de trabalho e como ela afeta os trabalhadores em várias esferas.

Figura 7 - Tipos de precarização social do trabalho



Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Franco e Druck (2007) e Druck (2011, 2013).

O primeiro tipo de precarização do trabalho, "vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais", está relacionado à maneira como a força de trabalho é mercantilizada e inserida no mercado de trabalho. Nesse contexto, observa-se a existência de um mercado de trabalho heterogêneo, caracterizado pela diversidade de formas de contratação e pela segmentação dos trabalhadores em diferentes categorias.

A heterogeneidade e a segmentação do mercado de trabalho, segundo a análise de Druck (2011), refletem desigualdades sociais, com alguns trabalhadores desfrutando de contratos estáveis, proteção social e direitos trabalhistas, enquanto outros enfrentam condições precárias de inserção, resultando em vulnerabilidade estrutural, instabilidade, insegurança e falta de proteção. As formas precárias de inserção no mercado de trabalho, como contratos temporários, de curta duração, trabalho intermitente e informalidade, privam os trabalhadores de estabilidade no emprego e do acesso a direitos trabalhistas fundamentais, como seguro-desemprego, férias remuneradas, licença médica e previdência social.

Estas condições expõem os trabalhadores a maiores riscos e incertezas em relação à sua subsistência e segurança econômica. Além disso, o elevado índice de desemprego evidencia o intenso grau de precarização social do trabalho. A escassez de oportunidades de emprego dignas e estáveis contribui para a manutenção da precarização social (DRUCK, 2011), uma vez que muitos trabalhadores são compelidos a aceitarem empregos precários ou a permanecerem desempregados.

A intensificação do trabalho e a terceirização representam o segundo tipo de precarização do trabalho. Estas formas de precarização estão enraizadas nos padrões de gestão e organização do trabalho, resultando em condições extremamente

precárias para os trabalhadores, através de sua intensificação, “sustentada na gestão baseada no medo e na terceirização, que tem se propagado de forma epidêmica, e nas formas de abuso de poder, através do assédio moral” (DRUCK, 2011, p. 48).

A disseminação da terceirização, considerada uma "epidemia", no contexto da gestão e organização do trabalho, pode ser explicada pelo ambiente dominado pela lógica da acumulação financeira. Nesse ambiente, a flexibilidade total se torna uma demanda em todos os níveis do processo de trabalho, condições de trabalho e mercado de trabalho, estabelecendo uma nova forma de precarização, que passa a reger a relação entre capital e trabalho em todas as suas dimensões (DRUCK, 2011).

Múltiplas formas de precarização dos trabalhadores terceirizados podem ser identificadas em diferentes aspectos relacionados às suas condições de trabalho (DRUCK, 2011). Uma das dimensões da precarização refere-se aos tipos de contrato aos quais os trabalhadores estão submetidos: os contratos de trabalho terceirizados, de curta duração, temporários ou informais. Além disso, a remuneração dos trabalhadores terceirizados frequentemente é inferior à dos trabalhadores contratados diretamente pelas empresas, onde esta disparidade salarial reflete uma forma de exploração econômica.

A insegurança e a saúde no trabalho correspondem a mais um tipo precarização dos trabalhadores, ocorrendo quando os trabalhadores ficam suscetíveis a ambientes de trabalho perigosos e quando há falta de medidas de segurança adequadas, jornadas extenuantes e sobrecarga de trabalho. Em busca de maior produtividade e lucratividade, as empresas negligenciam a segurança e a saúde dos trabalhadores (DRUCK, 2011), o que contribui negativamente para a saúde física e mental dos trabalhadores, colocando em risco suas vidas e bem-estar.

O quarto tipo de precarização social está relacionado à perda das identidades individual e coletiva dos trabalhadores. Este fenômeno tem origem na condição de desemprego e na constante ameaça de perda do emprego, que se tornaram “eficientes estratégias de dominação no ambiente de trabalho” (DRUCK, 2011, p. 50), quando, através da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, os trabalhadores enfrentam o isolamento e a perda de conexões, pertencimento e perspectivas de identidade coletiva.

De acordo com Druck (2011), a brutal concorrência instaurada entre eles, devido à pressão para garantir a própria sobrevivência e à necessidade de assegurar um emprego ou oportunidades de trabalho precárias, “que condena cada trabalhador

a ser o único responsável por sua empregabilidade" (DRUCK, 2011, p. 50), mina a solidariedade coletiva, enfraquecendo sua capacidade de organização e de luta por melhores condições de trabalho, uma vez que os trabalhadores são colocados uns contra os outros em uma busca desesperada por emprego e sustento[27].

O quinto tipo de precarização do trabalho diz respeito à fragilização da organização dos trabalhadores, o que pode ser observado nas dificuldades enfrentadas pelos sindicatos e nas formas de luta e representação dos trabalhadores. Estas dificuldades, como apontadas, são decorrentes da intensa concorrência entre os próprios trabalhadores, da heterogeneidade e da divisão existente entre eles, que resultam na pulverização dos sindicatos, especialmente devido à terceirização (DRUCK, 2011).

Druck (2011) observa que, embora exista resistência por parte dos trabalhadores, esta resistência muitas vezes se apresenta de forma dispersa, fragmentada ou adaptada. No entanto, acrescenta a autora, é importante destacar uma tendência observada no número de greves realizadas por trabalhadores, no país, especialmente na luta contra a terceirização, que, em sua maioria, reivindicam pagamento de salários atrasados, décimo-terceiro, férias e depósitos do FGTS, ou seja, direitos básicos garantidos aos trabalhadores, com carteira assinada, que não estão sendo cumpridos por estas empresas.

O sexto tipo de precarização social do trabalho alude à condenação e ao descarte do Direito do Trabalho, sendo manifestado por meio do ataque às formas de regulação estatal, em que as leis trabalhistas e sociais têm sido duramente condenadas em nome dos "princípios" liberais de defesa da flexibilização como um processo inevitável trazido pela modernidade e globalização (DRUCK, 2011).

Isso tem sido evidenciado no Brasil, a partir da implementação da Lei da Terceirização (Lei nº 13.429/17), que ampliou as possibilidades de terceirização no país, permitindo que empresas terceirizem não apenas atividades-meio, mas também atividades-fim, o que antes era restrito, resultando em uma maior flexibilização das relações de trabalho, com a contratação de trabalhadores por meio de empresas

[27] A lógica de individualização e competição acirrada gera um ambiente de trabalho altamente precário, no qual os trabalhadores se veem subjugados a condições adversas, como a imposição de metas inalcançáveis, extensão da jornada de trabalho, polivalência e outras práticas que visam aumentar a produtividade a qualquer custo. A sobrevivência no mercado de trabalho se torna uma batalha solitária, na qual cada indivíduo é responsabilizado por sua própria empregabilidade, independentemente das circunstâncias e das dificuldades enfrentadas.

intermediárias, gerando uma fragmentação e precarização do emprego, e da Lei da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/17), que promoveu alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com o objetivo de modernizar as relações trabalhistas e cujas mudanças apontam para o enfraquecimento da proteção dos direitos dos trabalhadores.

A precarização do trabalho é um fenômeno complexo e enraizado nas estruturas de poder e nas relações de produção do sistema capitalista que têm afetado tanto as condições objetivas, quanto subjetivas do trabalho, comprometendo os direitos dos trabalhadores e impactando negativamente suas vidas. No contexto brasileiro, a precarização do trabalho tem aumentado significativamente, impulsionada pelo novo padrão de acumulação flexível que se estabeleceu nas últimas décadas, caracterizado por empregos precários, insegurança no trabalho e fragilização dos direitos dos trabalhadores. Como então os trabalhadores se mobilizam no processo de divisão social em classes no modo de produção capitalista, é o que abordaremos na próxima subseção.

1.3.4 Luta de Classes (e Estado) no campo das disputas do modo de produção capitalista

Embora a estratificação social tenha sido uma característica presente em diversas sociedades, assumindo formas como castas, estamentos ou classes, é no contexto do modelo capitalista que a estruturação predominante é das classes sociais. A análise das classes sociais nos permite compreender a divisão social, a formação da consciência de classe, as lutas associadas a estas divisões e os atores envolvidos (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

A base teórica sobre a qual fundamentamos nossa discussão acerca da luta de classes é a perspectiva marxista, uma vez que esta corrente de pensamento reconhece a luta de classes como uma categoria social fundamental, capaz de oferecer *insights* significativos sobre a dinâmica histórica (PERISSINOTTO, 2018). De acordo com as ideias de Marx e Engels (2017),

> A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação5 e jornaleiro, numa palavra, opressor e oprimido, estiveram em constante oposição um contra o outro. Realizavam uma luta ininterrupta, ora escondida, ora aberta, uma luta que sempre terminou ou numa reconstrução

> revolucionária da sociedade inteira ou na ruína de ambas as classes em luta (MARX; ENGELS, 2017, p. 14-15).

Nesse contexto, Perissinotto (2018) nos alerta sobre a necessidade de considerar três pontos centrais ao abordar a expressão "luta de classes". Primeiramente, é fundamental compreender a definição de classe social, que, segundo Marx, ainda que o teórico não tenha tido a oportunidade de aprofundar-se no tema devido à sua morte, é, em essência, “um conceito essencialmente econômico, que descreve a posição semelhante que vários indivíduos ocupam no processo produtivo, como proprietários ou não proprietários dos meios de produção” (PERISSINOTTO, 2018, p. 142).

A luta de classe é a dinâmica que conduz a passagem de determinada classe do estado de inércia ao estado de movimento, de discussão, de tomada de consciência e de ação coletiva, em detrimento dos interesses individuais. Seria, então, “a tomada de consciência pelo proletariado a condição necessária à sua “transformação em classe revolucionária[28]” (PERISSINOTTO, 2018, p. 142).

Assim, os trabalhadores, ao alcançarem a consciência de classe em si e para si, unidos em associações, sindicatos, organizações e movimentos sociais contra as forças opressoras, seja para a manutenção, seja para reivindicação de determinada melhoria, vitoriosos os não, podem sair fortalecidos, porque, como afirmaram Marx e Engels (2017, p. 26), "o verdadeiro fruto de suas lutas não reside no resultado imediato, mas sim na crescente união dos trabalhadores". Tal premissa se solidifica com a compreensão marxista de que toda luta de classes é intrinsecamente política.

Na visão econômica marxista de classes sociais, reconhece-se a presença de uma diversidade heterogênea de classes e grupos sociais nas sociedades capitalistas. Estas classes não devem ser consideradas apenas a partir de uma estrutura econômica estática, mas, sim, como atores coletivos em constante movimento. Elas possuem a capacidade de se organizarem e mobilizarem para defender seus interesses de classe.

Poulantzas (1975, p. 7) fornece uma compreensão das classes sociais como "conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente,

[28] Sobre esta condição exclusiva, Marx e Engels (2017, p. 27) afirmam que “De todas as classes que hoje enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe realmente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem na indústria moderna, enquanto o proletariado é o seu produto mais essencial”.

por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica, significando, em um e mesmo movimento, contradições e luta de classe". Nesse sentido, acrescenta-se que

> [...] uma classe social define-se pelo seu *lugar* no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da *divisão social do trabalho* que compreender as relações políticas e as relações ideológicas. A classe social é, neste sentido, um conceito que designa o *efeito de estrutura* na divisão social do trabalho (as relações sociais e as práticas sociais). Este lugar abrange assim o que chamo de *determinação estrutural* de classe, isto é, a *própria existência* da determinação da estrutura _relações de produção, lugares de dominação-subordinação política e ideológica_ nas práticas de classe: as classes só existem na luta de classes. (POULANTZAS,1975, p. 14, grifo do autor).

A inovação apresentada por Poulantzas (1975) ao conceito de classe social consiste na atribuição da importância de outras dimensões às classes sociais, além da econômica. São as dimensões política e ideológica. Para o teórico, é na esfera das relações de produção enquanto dimensão social dinâmica que as classes sociais são constituídas em seus aspectos ideológicos e políticos, afinal, toda ideologia é ideologia de classe, com suas contradições e lutas.

O conceito de classe, presente nas obras de Marx (2013, 2011, 2012), bem como nas contribuições conjuntas de Marx e Engels (2017), de acordo com Lênin (1980), pode ser compreendido como a categorização de

> [...] grandes grupos de pessoas que se diferenciam entre si pelo seu lugar num sistema de produção social historicamente determinado, pela sua relação (as mais das vezes fixada e formulada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, consequentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de pessoas, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro graças ao fato de ocupar um lugar diferente num regime determinado de economia social (LÊNIN, 1980, p. 14).

Nessa abordagem, a discussão sobre classes sociais só faz sentido dentro do contexto de um sistema de produção específico. É crucial, portanto, fazer uma distinção entre os elementos determinados e os elementos determinantes que constituem as classes sociais. Os primeiros estão ligados à capacidade de renda, ao poder de compra, à habilidade de consumo e ao acesso ao mercado, enquanto os segundos se relacionam ao papel e à posição ocupada no sistema produtivo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Consequentemente, fica evidente que os elementos determinados estão associados à esfera do mercado, enquanto os elementos determinantes se referem à esfera da produção, ou seja, ao próprio processo produtivo. São os aspectos de "lugar que ocupam e papel que desempenham" que efetivamente determinam as classes sociais no âmbito do processo produtivo. A caracterização destes aspectos é baseada em três elementos fundamentais.

O primeiro aspecto diz respeito ao tipo de propriedade que os indivíduos possuem no processo produtivo: a força de trabalho, os meios de produção e a da terra. O segundo refere-se às relações de produção que os indivíduos estabelecem entre si no processo de produção. O último aspecto trata das formas de enfrentamento que os sujeitos de uma classe ou parte dela desenvolvem na defesa de seus interesses (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Como citado, em função da caracterização dos elementos determinantes no modo de produção capitalista, há basicamente a polarização das diversas classes nas duas classes fundamentais: burguesia e proletariado. Nas palavras de Marx (2017, p. 15), “A sociedade como um todo está cada vez mais se dividindo em dois grandes campos hostis, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente uma contra outra: a burguesia e o proletariado”. É necessário destacar, contudo, que, a partir do século XX, embora permaneça a bipolarização no modo de produção capitalista, há uma pluralidade heterogênea e móbil de classes ínsitas nesse processo.

Sem adentrarmos nesta questão, focaremos a discussão sobre a classe em que estão inseridos os sujeitos da nossa pesquisa e nós mesmos, no intuito de apresentarmos alguns fundamentos que contribuam para responder, com base na realidade material e histórica, quem são os professores de contrato temporário do município de Marechal Thaumaturgo/AC. Para isso, outra indagação faz-se necessária: o que é a classe trabalhadora?

A classe trabalhadora é uma das classes que constituiu a estrutura social do modo de produção capitalista, em relação antagônica e dependente à classe burguesa[29], porque, desprovidos dos seus próprios meios de produção, para sobreviver, “são obrigados a se venderem um a um, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio” (MARX, 2017, p. 23).

[29] Na perspectiva marxista do capitalismo moderno, a classe burguesa representa “os proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado” (MARX, 2017, p. 14).

A classe trabalhadora, tal como outras classes na sociedade capitalista, é diversificada em sua organização, relações e representações sociais em relação à produção capitalista. Mesmo categorias como os professores, vinculados ao Estado, embora não participem diretamente da geração de mais-valia ou vendam seu trabalho ao capital, mantêm uma conexão intrínseca com o sistema capitalista devido à interdependência complexa entre capitalismo, Estado e a própria classe trabalhadora, incluindo os servidores públicos.

Nesta relação complexa e multifacetada, os trabalhadores podem se encontrar envolvidos em diversas modalidades contratuais. De um lado, temos os contratos estáveis, também conhecidos como contratos efetivos ou permanentes, que conferem certa estabilidade e garantias trabalhistas. Por outro lado, encontramos os contratos temporários, que podem variar em termos de remuneração salarial, sendo estabelecidos por comissão conforme a produção ou de outras maneiras, muitas vezes desprovidos de garantias trabalhistas.

Além das configurações contratuais, a diversidade se manifesta nas condições socioeconômicas dos trabalhadores.

> [...] eles podem apresentar o setor mais empobrecido da população, integrar grupos de consumo médio ou apresentar um elevado padrão de vida (setores baixo, médio e alto da economia). Podem possuir uma força de trabalho desqualificada ou altamente qualificada. Podem apresentar uma relação direta e formal, ou apresentar uma relação informal com o capital (a exemplo dos trabalhadores terceirizados, os camelôs, as microempresas subcontratadoras etc.) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 94).

Independentemente da perspectiva analítica adotada, é inegável que o trabalhador, impulsionado pela necessidade premente de assegurar seu sustento e renda, recorre à venda de sua força de trabalho, constituindo este ato como sua única propriedade em um contexto capitalista. A ausência da comercialização o coloca na condição de trabalhador desempregado, mas, mesmo diante desta realidade material, ele não perde sua essência como trabalhador.

Nesse sentido, constrói a figura do "trabalhador desempregado", que, segundo a ótica de Marx (2013, p. 366), forma o que ele denominou de "exército industrial de reserva", ou seja, um contingente de mão de obra pronto para ser explorado pela produção capitalista em determinados períodos e descartados em outros.

Mesmo durante o desemprego, estes trabalhadores continuam sendo elementos intrínsecos e ativos na engrenagem da estrutura social do sistema

capitalista, uma vez que sua existência e disposição são essenciais para a manutenção da estrutura produtiva (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Alinhado aos interesses hegemônicos do capital, observa-se a implementação de políticas sociais voltadas para a massa de trabalhadores desempregados por intermédio do Estado. Estas políticas possuem um dualismo funcional: por um lado, têm uma função econômica, garantindo que estes indivíduos continuem desempenhando o papel de consumidores no sistema; por outro lado, possuem uma função política ao manter esta parcela da população em uma posição socialmente vulnerável e suscetível a ser explorada para fins político-eleitorais.

Nesse cenário, oportunamente, surge o fenômeno do clientelismo político, que tem demonstrado ser um dos alicerces da cultura política brasileira, notadamente em âmbitos de poder local, como nos municípios, nos quais os agentes públicos dos poderes legislativo e executivo estabelecem relações com os trabalhadores desempregados, oferecendo incentivos, como empregos temporários no setor público, em troca de apoio e favores políticos.

Utilizando as políticas sociais de forma instrumentalizada, visando apenas manter uma base de consumidores e angariar apoio político, o sistema capitalista reforça a marginalização e a fragilização dos trabalhadores desempregados. Esta abordagem não apenas perpetua a dependência destes indivíduos em relação ao poder estatal, mas também enfraquece sua capacidade de reivindicação por melhores condições de trabalho e direitos básicos. A desvalorização do trabalhador, combinada com a falta de oportunidades estáveis de emprego, resulta em uma constante luta pela sobrevivência, levando a uma erosão das condições de vida e ao aprofundamento das disparidades socioeconômicas.

Ao explorarmos o percurso do capitalismo e seu efeito na organização do trabalho, torna-se inegável a importância de uma análise das reformas implementadas no Brasil, nos anos 1990, e sua influência no docente. Assim, buscando aprofundar nossa compreensão dos mecanismos pelos quais as transformações econômicas e políticas têm impacto na esfera educacional, influenciando tanto a organização do trabalho dos professores, quanto os resultados educacionais, e entendendo como estas questões se interconectam na estrutura do sistema capitalista, o próximo capítulo se dedicará a compreender a relação entre as reformas estatais e as políticas públicas voltadas para a educação.

CAPÍTULO II

AS REFORMAS DO ESTADO NO ENGENDRAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Analisamos aqui as reformas implementadas no Brasil nos anos 1990 e seu impactos no trabalho docente, buscando aprofundar nossa compreensão dos mecanismos pelos quais as transformações econômicas e políticas têm impacto na esfera educacional, influenciando tanto a organização do trabalho dos professores, quanto os resultados educacionais, e entendendo como estas questões se interconectam no funcionamento da máquina do sistema capitalista. O próximo capítulo se dedicará a compreender a relação entre as reformas estatais e as políticas públicas voltadas para a educação e seus reflexos no trabalho docente.

Neste capítulo, continuaremos a explicitar sobre a compreensão das relações entre política de contratação temporária e precarização do trabalho docente no contexto neoliberal a partir das reformas do Estado neoliberal e as mudanças no trabalho docente, do desmonte dos direitos trabalhistas por meio de mudanças na legalização e regulamentação da contratação temporária e da instituição da contração temporária no ordenamento jurídico brasileiro, por meio da Constituição Federal de 1988 e das normatizações do estado do Acre e do município de Marechal Thaumaturgo.

2.1 AS REFORMAS DOS ANOS 1990 NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE

Nossa proposta visa apresentar as reformas educacionais no contexto da reforma do Estado implementada no Brasil a partir dos anos 1990 e como estas mudanças afetam o trabalho decente. Nesse sentido, iniciamos com o contexto histórico de inserção da reforma do Estado no Brasil, destacando os objetivos e seus elementos centrais. Em seguida, destacamos as reformas direcionadas ao campo educacional brasileiro e suas implicações no trabalho docente, inclusive em Marechal Thaumaturgo/Acre.

Etimologicamente, o termo reforma deriva da forma regressiva de reformar, do latim *reformare* e significa dar a forma primeira a. De modo amplo, o termo é utilizado

para se referir ao ato ou efeito de reformar, de atribuir uma mudança para melhor, ou uma forma melhor, de corrigir e de estabelecer uma nova organização, ou de fazer uma renovação (FERREIRA, 2009).

Para Weber (1996), as reformas têm como objetivo melhorar a eficácia e a racionalidade das instituições sociais. Segundo Weber, as reformas podem ser entendidas como uma tentativa de racionalizar as estruturas sociais existentes, a fim de torná-las mais eficientes e produtivas.

Na mesma direção, Émile Durkheim (2007) defendeu a ideia de que as reformas das instituições sociais e políticas eram necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação, a religião e outras instituições sociais poderiam ser reformadas para promover valores como cooperação, altruísmo e respeito mútuo. Para isso, defende a criação de uma sociedade baseada na solidariedade orgânica, com interdependência entre indivíduos especializados em diferentes funções na sociedade.

Popkewitz (1997) diferencia reforma de mudança, que, frequentemente, é associada, de forma simplista, às ideias de progresso e procedimentos administrativos, respectivamente, afirmando que a primeira se refere à mobilização dos públicos e às relações de poder da definição do espaço público, enquanto a segunda é um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem por meio dos processos de produção e reprodução.

Contrapondo estas concepções, em uma definição crítica de reforma, Popkewitz (1997) destaca que as reformas podem ser usadas tanto para reforçar, quanto para desafiar as estruturas de poder existentes, sendo importante considerar o contexto social, político e cultural em que ocorrem e as múltiplas perspectivas e interesses envolvidos. O autor enfatiza que a reforma “não possui um significado, uma definição essencial e não significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder” (1997, p.12).

Referente às reformas educacionais, Popkewitz (1997) destaca que não é apenas um processo técnico ou racional, mas, sim, uma prática política que envolve poder e conflito, refletindo diferentes interesses e visões de mundo, sendo assim, podem ser vistas como instrumentos de controle social e cultural, tendo efeitos negativos ou indesejáveis entre determinados grupos e classes sociais. Logo, de acordo com o teórico, muitas reformas educacionais são desvinculadas da cultura e

do cotidiano da escola e estão mais voltadas a legitimar as formas de organização das sociedades industriais contemporâneas.

Canário (1992) enfatiza que as reformas educacionais abarcam disputas de poder, não se limitando a mudanças técnicas, e sublinha a importância de compreendê-las em um contexto abrangente de transformações sociais, políticas, ideológicas e econômicas. Ele observa que, muitas vezes, as reformas são embasadas em premissas inadequadas e uma visão restrita do papel da educação, levando a implementações sem planejamento adequado ou análise das implicações na qualidade educacional e justiça social.

A reforma educativa, assim denominada por Canário (1992), abarca tanto mudanças, quanto preservação de práticas pedagógicas. A mudança está relacionada às transformações no sistema educacional para atender às demandas sociais e ao ambiente em evolução do mercado de trabalho. A preservação, por outro lado, envolve a manutenção de práticas e valores relevantes para a sociedade. Assim, a abordagem adequada da reforma educativa deve equilibrar inovação e renovação, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza experiências e práticas bem-sucedidas.

A concepção de reforma, aqui adotada para dar base à discussão, está relacionada ao conjunto de práticas e mecanismos sistêmicos neoliberais voltados ao reordenamento e à regulação social, econômica, política e cultural para instaurar e expandir o regime capitalista de acumulação flexível.

A esfera educacional não escapa dos efeitos destas relações históricas de exploração da força de trabalho e tem sofrido consequências das mudanças na reestruturação produtiva do capital, resultando em transformações nas instituições públicas de ensino e contribuindo para a desprofissionalização e proletarização dos professores, agravando processos de flexibilização e precarização do trabalho docente.

2.1.1 O contexto da reforma do Estado

Retomando brevemente os contextos das crises do capital, convém destacar que, em 1929, o capitalismo sofreu uma forte crise econômica e financeira que afetou a economia global, provocada pelo colapso da bolsa de valores de Nova York e agravada pela adoção de políticas econômicas equivocadas, como o aumento de tarifas comerciais, que restringiu ainda mais o comércio internacional, e a redução da

oferta de dinheiro pelos bancos centrais, que agravou a recessão, deixando um legado duradouro, incluindo uma maior regulação do mercado financeiro e a adoção de políticas keynesianas de regulação social e política pelo Estado.

Como uma resposta aos problemas sociais gerados pelo capitalismo e pelo fordismo, especialmente em relação às desigualdades sociais e à exploração dos trabalhadores, foi estabelecido o Estado de Bem-Estar Social, que promoveu um conjunto de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos sociais básicos, como saúde, educação, previdência social e assistência social, por meio de sistemas universais e/ou redistributivos que visavam garantir o bem-estar social. Por outro lado, o Estado passou a ser um agente importante na regulação do modelo de produção fordista, objetivando a estabilidade política e econômica, direcionando as políticas sociais às áreas indispensáveis para o aumento da capacidade de consumo e consequente crescimento da produção capitalista.

No final da década de 1960, com o crescimento do mercado consumidor, a concorrência internacional, a instabilidade econômica e a incapacidade do Estado de manter sua função social, o modelo de produção em massa fordista começou a dar sinal de exaustão e estagnação. O fato de nem todos os trabalhadores terem sido contemplados com as políticas compensatórias, já que os benefícios[30] eram direcionados às áreas com maior capacidade de consumo, eclodiu algumas lutas por reivindicações por uma parte da classe trabalhadora, que, além do acesso aos direitos obrigatórios, como o complemento salarial que era fornecido a alguns trabalhadores, exigia o controle sobre os processos de trabalho.

Os anos seguintes foram acompanhados do aumento do desemprego, da estabilidade de preços e do aumento da competição internacional, culminando com a crise do petróleo em 1973 e o consequente declínio do modelo fordista, dando início a uma nova crise.

A crise do capital na década de 1970 foi um período de instabilidade econômica, financeira e social que afetou principalmente os países capitalistas desenvolvidos, como os Estados Unidos, os países da Europa Ocidental e o Japão.

[30] O que nas políticas públicas de viés compensatório é apresentado pelo Estado como benefícios, nada mais é que o cumprimento de direitos constitucionalmente assegurados. No final das contas, a implementação destas políticas é um forte indicador de que há ausência no cumprimento da justiça social. Sendo assim, não é um algo a mais em favor de determinada população, e, sim, um direito historicamente negligenciado, que, através de ações focalizadas e restritas, sem muito compromisso com a promoção da autonomia de trabalho e renda, tenta-se compensar.

Denominada por Mészáros (2011) de crise estrutural do capital, esta crise difere das crises anteriores por se manifestar a partir de quatro aspectos:

> (1) seu *caráter é universal*, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
> (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
> (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
> (4) em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de desdobramento poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força. (MÉSZÁROS, 2011, p. 796, grifos do autor).

O processo de reestruturação do capitalismo foi estabelecido partindo de duas ofensivas neoliberais de ajustes estruturais, da reestruturação na esfera da produção, “apoiada na "flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo" (HARVEY, 1992, p. 140) e da esfera política do Estado, com o redimensionamento do seu papel, ou seja,

> [...] as intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, [...] possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2008, p. 12).

Os governos implementaram várias políticas econômicas, abraçando desde medidas, como a aplicação de políticas monetárias restritivas, até a diminuição dos gastos governamentais, incentivos fiscais e desregulamentação do mercado. Além disso, ocorreu a redução da intervenção estatal na economia, a privatização de empresas públicas e a abertura do comércio. Estas ações conduziram a uma remodelação do panorama econômico e produtivo, desencadeando o surgimento da filosofia econômica e política conhecida como neoliberalismo,

> [...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura

> institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado (HARVEY, 2008, p. 12).

Para o capitalismo e o capital, o Estado é uma estrutura de extrema relevância, pois é a partir dele que se imprimem a perpetuação ou as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais para atender as demandas do Estado e do capital. Assim, ao longo de sua história, os países têm adotado diversos modelos de organização e gestão da administração pública, como o modelo patrimonialista[31], modelo burocrático[32] e o modelo gerencial[33].

A administração pública gerencial pode ser conceituada como "um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade" (SECCHI, 2009, p. 354), incluindo não somente o rompimento da rigidez do modelo burocrático de administração do Estado, mas o redimensionamento de sua função e da própria gestão através da aplicação de conceitos e técnicas do setor privado na administração do setor público, como a flexibilidade, a gestão de custos, a terceirização de serviços, a aplicação de tecnologia da informação e a gestão de riscos, com foco na eficiência e nos resultados na prestação dos serviços públicos. Além disso, as novas abordagens deste modelo de administração pública "encarnam também um novo

---

[31] É fundamentado nos modelos de Estados Absolutistas originados na Europa feudal entre os séculos XV e XVIII**.** No Brasil, foi predominante no período colonial e oligárquico. Baseia-se na dominação tradicional, com a manutenção do poder através da troca de favores (**clientelismo**), nepotismo, ineficiência na prestação de serviços, má gestão e corrupção. Caracterizado pela ausência de carreiras administrativas, o aparelho do estado é uma extensão do poder soberano, sem haver nenhuma forma de controle por outros poderes ou leis, de forma que o governante se apropria e utiliza o patrimônio público como se fosse uma extensão de sua propriedade (BRESSER PEREIRA, 1996, SETTI, 2013).

[32] Preconizado por Max Weber na segunda metade do séc. XIX, surge como uma resposta ao crescente desenvolvimento do capitalismo e da democracia, sendo uma solução para combater a corrupção e o nepotismo do sistema patrimonialista. É baseado na autoridade racional-legal, na impessoalidade nas relações, no controle prévio dos processos, no foco nas normas e regulamentos, na padronização, na previsibilidade de procedimentos, na comunicação formal e na meritocracia, se concentrando no processo em si e não no resultado (BRESSER PEREIRA, 1996; SECCHI, 2009).

[33] Também pode ser denominado de administração pública gerencial, "Nova Gestão Pública (GNP), novo gerencialismo, nova gerência pública ou gerência baseada no desempenho [...]. O novo modelo imita os métodos gerenciais do setor privado" (SHEPHERD; VALENCIA, 1996, p.108). "Daí decorre a denominação "reforma gerencial" para qualquer reforma da Administração Pública que esteja baseada na "Nova Gestão Pública" (DASSO JÚNIOR, 2014, p. 13).

conjunto de relações que investe o indivíduo de capacidade e de habilidades particulares" (POPKEWITZ, 2008, p. 237).

Denomina-se modelo gerencial puro ou gerencialismo puro ao modelo gerencial, que, num primeiro momento de sua criação, na segunda metade do século XX (por volta de 1960-1970), foi implementado como resposta à superação do modelo burocrático weberiano, do crescente processo de globalização e da expansão das funções econômicas e socias do Estado, com foco na busca da eficiência na aplicação e gastos das finanças pública, a fim de reduzir custos e arrecadar na melhor forma, utilizando, para isso, instrumentos de avaliação de desempenho e de controle do orçamento, de modo que o cidadão contribuinte torna-se o principal financiador do sistema.

O modelo gerencial de administração pública desdobra-se em outros modelos: o modelo gerencial puro ou gerencialismo puro, o modelo gerencial com foco no consumidor ou consumerismo, e o modelo gerencial orientado ao serviço público (*Public Service Orientation* - PSO) (CASTRO, 2007; SECCHI, 2009, SETTI, 2013).

No modelo gerencial com foco no consumidor ou consumerismo (*Consumerism*), por sua vez, o foco é direcionado à qualidade e à efetividade dos serviços públicos através da flexibilização da gestão e da contratualização dos resultados a serem obtidos pelos órgãos públicos para atender as demandas do cidadão, visto como um cliente/consumidor.

Por fim, o modelo gerencial orientado ao serviço público (*Accountability*) é o modelo de administração pública, voltado à prestação dos serviços públicos e à participação social cidadã, com direitos e deveres políticos e civis para promoção da equidade, justiça e cidadania, por meio da descentralização das responsabilidades do Estado para outras esferas administrativas e executoras de serviços públicos, ficando este responsável por supervisionar, controlar e avaliar.

As reformas do Estado conduzidas pelos preceitos da Administração Pública Gerencial (APG) ocorreram primeiro na Grã-Bretanha e Estados Unidos, em 1980, sendo depois difundidas na Inglaterra, Austrália, Suécia e Nova Zelândia. O gerencialismo, dada a sua abrangência, constitui-se em

> uma *ideologia* que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. [...] uma *série de discursos superpostos* que articulam

> proposições diferentes _até mesmo conflitantes_ a respeito de como gerir e do que deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 359, grifos dos autores).

Este novo modelo administrativo de organização e gestão do Estado foi implantado no Brasil a partir da década de 1990, sob a denominação de "Administração Gerencial" (BRASIL, 1995, p. 14), para conter a crise de Estado da década de 1980, manter as contas públicas equilibradas e elevar a capacidade de fortalecimento econômico do Estado.

No governo de Fernando Collor de Melo em 1990, o Brasil aderiu à reestruturação produtiva capitalista e à política neoliberal, abrindo o mercado interno para produtos internacionais. Apesar das consequências do modelo desenvolvimentista[34], o país tentou inovações econômicas com um enfoque de mercado, adotando a administração pública gerencial para reformar o Estado. No entanto, a reforma do Estado só foi efetivamente implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

O projeto de reforma do Estado brasileiro[35] concebido em 1995, foi elaborado pelo então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira. Este projeto advogava em favor do modelo de administração pública gerencial, que ele definiu "como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor" (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 16). A proposta visava tornar a administração pública mais "permeável à maior participação

[34] Pode ser compreendido como a abordagem político-econômica predominante no Brasil, no final da década de 1930, conhecida como Estado intervencionista, enfatizava a participação ativa do governo na economia visando impulsionar o crescimento econômico e o bem-estar social, e foi amplamente utilizada até a década de 1980, quando começou a dar sinais de exaustão.

[35] No documento, são delineadas as definições de "aparelho do Estado" e "Estado", seguidas de uma distinção entre "reforma do Estado" e "reforma do aparelho do Estado". É explicitado que o plano em questão se concentra, conforme sugere o título, na reforma do aparelho do Estado, ou seja, na reestruturação da administração pública estatal. *Reforma do Estado* "é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto a *reforma do aparelho do Estado* tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania" (BRASIL, 1995, p. 12). Desse modo, destaca que a reforma do Estado "deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (BRASIL, 1995, p. 12, grifo nosso).

dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)" (BRASIL, 1995, p. 6).

Desse modo, considerando as competências e as modalidades do modelo gerencial mais adequadas a cada setor, foram definidos os setores e os objetivos que o Estado iria operar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, seguidos um conjunto de diretrizes para orientar a reforma administrativa no Brasil.

Quadro 7 - Aspectos do Plano da Reforma do Aparelho do Estado

DIRETRIZES
- *Descentralização de atividades* para entes federados ou para o setor público não-estatal e desconcentração, mediante ampliação da autonomia dos órgãos da administração pública; - *Separação* entre a formulação e a execução das políticas públicas; - *Controle gerencial* sobre as unidades descentralizadas, por meio da pactuação de resultados e de condições e meios para atingi-los, mediante contrato de gestão e mecanismos que viabilizem o controle social, por meio de conselhos de usuários e mecanismos de consulta ao cidadão; - *Estabelecimento de parcerias* com a sociedade organizada para a gestão de serviços de interesse coletivo; - *Avaliação de desempenho* individual e institucional, com base em indicadores sistemáticos; - *Utilização do planejamento estratégico* integrado ao processo de gestão, com a permanente fixação de objetivos e metas em todos os níveis; - *Flexibilização das regras* da burocracia, com a remoção de normas desnecessárias e a simplificação de rotinas e procedimentos; - *Novas políticas de pessoal*, compreendendo, especialmente, regras de promoção baseadas no desempenho - Melhorias seletivas de remuneração, ênfase no desenvolvimento de habilidades gerenciais e na motivação do pessoal.
SETORES DO ESTADO
1. o núcleo estratégico é o setor onde se realiza a definição e a avaliação das políticas públicas; do ponto de vista da organização administrativa, compreende, no Poder Executivo Federal, a segmentos dos órgãos da administração direta que integram a estrutura da Presidência da República e dos ministérios; 2. o setor de atividades exclusivas de Estado compreende as atividades em que o poder de Estado é exercido, tais como regulação, fiscalização, arrecadação, polícia etc.; a este setor pertencem muitas das entidades situadas na administração indireta, em geral instituídas na forma de autarquias ou de fundações públicas; 3. o setor de serviços não-exclusivos ou competitivos abrange aquelas atividades que o Estado realiza ou subsidia porque são de alta relevância para o bem-estar da sociedade; na administração pública, estão também organizadas geralmente como autarquias ou fundações públicas no âmbito da administração indireta 4. o setor de produção de bens e serviços para o mercado consiste na atividade produtiva realizada direta ou indiretamente pelo Estado, por intermédio das empresas públicas ou de economia mista, que operam em setores de serviços públicos ou em setores considerados estratégicos.
OBJETIVOS GLOBAIS
- Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; - Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada; - Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União - Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União.

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Brasil (1995, 1998, grifo nosso).

Como se pode observar, considerando estes aspectos, o Plano Diretor carrega algumas características importantes do modelo gerencial, sendo considerado “um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática” (BRASIL, 1995, p. 16). Uma das características é o direcionamento do controle do Estado para os resultados, em vez dos processors, como no modelo burocrático. Outra característica é descentralização da gestão administrativa do governo central. Somado a isso, defende-se o aumento da governança do estado em relação à prestação de serviços com efetividade e eficiência e à participação da sociedade nos mecanismos de controle da administração pública.

Como vimos, o arquétipo da administração pública gerencial, ou administração gerencial, como foi denominado no Brasil, foi incutido no plano diretor da reforma administrativa do Brasil, que serviu de base para a implementação de políticas públicas e serviços sociais em várias dimensões e em diversos setores do Estado, desencadeando sobre estes também um movimento de reformas, como veremos nas reformas realizadas no campo da educação.

2.1.2 As reformas educacionais brasileira no contexto da reforma do Estado

No Brasil, anterior ao contexto das reformas da década de 1990, houve as reformas educacionais dos anos de 1960, que defendiam o acesso à escolarização, como o meio mais seguro de promoção da mobilidade individual e social e, por consequência, eliminar as desigualdades sociais. Contudo, este momento da educação brasileira representou uma “tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista”[36] (OLIVEIRA, 2004, p. 1129) na perspectiva de Estado de Bem-Estar Social como provedor de políticas sociais compensatórias.

O projeto reformista da educação faz parte do contexto mais abrangente de reformas econômicas, políticas, socias e culturais neoliberais, conduzidas por

[36] No ideário do nacional-desenvolvimentismo, inscrevem-se duas concepções de educação: “1ª) como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas, na sociedade brasileira, expressa principalmente por Álvaro Vieira Pinto, nos cursos e publicações do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e traduzida nos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960; 2ª) como preparadora de recursos humanos para tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços, postura bastante clara desde os discursos de Juscelino Kubstichek, determinante nos planos de seu governo e diretriz para os investimentos mais substanciais no sistema educacional, a partir de 1955" (FÁVERO, 2001, p. 242).

Organismos Internacionais, que elegeram a educação como o principal meio de promoção do projeto político neoliberal, portanto, estabeleceram o cumprimento de um conjunto de metas a serem alcançadas pelas nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas, incluindo aos países da América Latina e Caribe. Faz parte também, no âmbito nacional, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995).

Para Libânio (2018), as finalidades educativas e os critérios de qualidade na educação são frequentemente definidos com base em modelos de racionalidade econômica, afetando direta ou indiretamente o planejamento de políticas educacionais, a legislação educacional, o currículo, as formas de organização e gestão escolar, e os procedimentos pedagógico-didáticos. Consequentemente, de acordo com o autor,

> Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados. (LIBÂNIO, 2018, p. 49).

As reformas educacionais promovidas neste período estão fundamentadas no modelo gerencial, com ênfase no serviço público enquanto dimensão integrante do projeto de reforma administrativa do Estado, que defende, entre outras características, a flexibilização da gestão e a descentralização administrativa e a ideologia neoliberal incutidas nas recomendações dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco.

As reformas começaram a ser implementadas no cenário nacional brasileiro a partir do primeiro mandato, de 1995 a 1998, do presidente Fernando Henrique Cardoso, repercutindo em nova regulação das políticas no campo da educação e iniciando um novo processo de reformas educacionais. As políticas de reforma da educação estavam centradas em quatro eixos de regulação: equidade e qualidade, gestão/descentralização/avaliação, aperfeiçoamento dos professores e financiamento, em torno dos quais foram elaboradas políticas estratégias de inovação, projetos e programas educacionais de universalização do atendimento educacional para promoção da equidade social, buscando, ao mesmo tempo, através da oferta de acesso à educação às populações em situação vulnerável, a redução das

desigualdades socais e a formação da força de trabalho para inserção no mercado de trabalho (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Quanto aos propósitos das reformas educacionais de maneira geral, é necessário salientar, primeiramente, que,

> Conforme o discurso oficial as reformas foram impulsionadas, em parte, para responder ao processo de competitividade e mundialização dos padrões de desenvolvimento internacional e para intensificar o rendimento do sistema educativo. Mas, em verdade, pretendiam, de maneira implícita, reduzir o gasto educativo e diminuir a participação estatal na prestação desse serviço público, incrementando a intervenção do setor privado (RODRÍGUEZ, 2008, p. 54).

No discurso capitalista, para alcançar os objetivos, entre os principais interlocutores e formuladores da políticas educacionais e da reforma da educação, sob o pressuposto de garantia da equidade e qualidade da educação, estão o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Individualmente ou de forma integrada, os Organismos Multilaterais regulam as políticas públicas internacionais, fornecendo empréstimos e assistência técnica a países em desenvolvimento para aumentar o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como afrodescendentes e povos indígenas, ajudando a viabilizar investimentos em áreas prioritárias, como a educação, apoiando iniciativas para redução da desigualdade no acesso à educação, formulando políticas educacionais, fornecendo análises comparativas e recomendações baseadas em dados internacionais e desenvolvendo sistemas de avaliação e monitoramento, e apoiando iniciativas para melhorar a formação de professores e a implementação de políticas de inclusão.

Alguns eventos e documentos importantes são resultados dos movimentos articulados e promovidos por organismos multilaterais, em que se coloca a educação na centralidade do projeto de reforma neoliberal. Entre estes, destacam-se a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o documento *Carta Educação* (1992), publicado pelo Fórum Capital/Trabalho – USP, o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1992), publicado pela CEPAL/UNESCO, o documento *Prioridades e estratégias para a*

educação (1995), lançado pelo Banco Mundial, o *Relatório de Delors* (1993-1996), publicado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, e o documento *A educação como catalisador do progresso:* A contribuição do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1998), lançado pelo BID. As diretrizes acordadas no evento e nos documentos "Expressam pactos de políticas educacionais que significam uma visão compartilhada internacionalmente sobre a necessidade de modernização dos sistemas de ensino e de adaptação às novas exigências da economia e da sociedade" (NOMA, 2011, p. 125).

Nessa conjuntura, as reformas educacionais direcionam-se à transformação dos padrões educacionais em nível local, buscando transferir maiores responsabilidades para os níveis mais imediatos da ação pedagógica (SOUZA, 2003, p. 29). De maneira mais específica, pode-se observar a adoção do modelo gerencial, que se caracteriza pela participação, pela responsabilização da sociedade pelos resultados educacionais e pela promoção da transparência nas atividades e nas decisões da gestão pública. Este modelo manifesta-se

> no movimento de descentralização do Estado para os municípios, e deste para responsabilização da escola. Esse movimento instigou a criação e fortalecimento dos conselhos escolares a fim de contribuir para a tomada de decisões e fiscalizar a execução das mesmas, mas, principalmente, desresponsabilizar gradativamente o Estado de seu dever de financiador e executor das políticas públicas, passando esse a ser apenas indutor, fiscal e avaliador (NASCIMENTO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 9).

A adoção da descentralização como a principal ferramenta de promoção das reformas educacionais é justificada, no plano das políticas do Estado, pela necessidade de o governo central diminuir os custos com a educação, produzir uma política de educação baseada em princípios gerenciais do setor privado de formação para o mercado de trabalho e diminuir as diferenças de qualidade do ensino de forma equitativa (CARNOY; CASTRO, 1997).

Justificado também pela necessidade de superação do modelo burocrático de gestão e consequente modernização e democratização da gestão educacional, o modelo de organização e gestão gerencial da estrutura organizacional da educação foi organizado em três dimensões complementares entre si. São elas: 1 - descentralização entre as diferentes instâncias de governo – municipalização; 2 - descentralização para a escola – autonomia escolar, e 3 - descentralização para o mercado – responsabilidade social. Esta organização definida pela descentralização

constitui “uma nova lógica de governabilidade da educação pública” (KRAWCZYK, 2002, p. 4).

Krawczyk (2002) lembra que, embora a transferência do financiamento e da administração das escolas possa ter se estruturado de forma diferente, devido a questões de organização legal do território e do poder entre os países, a descentralização da gestão do sistema educacional entre as diferentes esferas de governo é um dos pontos de destaque da Reforma na América Latina. A descentralização entre os diferentes órgãos de governo, nessa perspectiva, é fundamental porque

> permite direcionar os gastos públicos a alvos específicos, otimizando os investimentos na melhoria do ensino fundamental; aumenta as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos, dos não governamentais e dos privados para o financiamento dos programas sociais e permite responder melhor e com mais rapidez às necessidades e demandas dos usuários, devido à proximidade entre os problemas e a gestão (KRAWCZYK, 2002, p. 5).

As críticas em relação à primeira dimensão da nova lógica de governabilidade da educação pública consistem na falta de definição quanto aos responsáveis pela manutenção dos sistemas escolares e pela aplicação das políticas educacionais, pois, no modo verticalizado como as estratégias estão propostas, verifica-se que o governo central e suas diferentes instâncias de governo (no caso do Brasil: governo federal, governo estadual e governo municipal) promovem a descentralização das responsabilidades para a comunidade escolar[37].

Este movimento encontra respaldo na legislação brasileira, como na Constituição Federal de 1988 (Artigo 211) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Artigo 8), ao estabelecerem que os sistemas de ensino serão organizados em regime de colaboração pela União, estados, Distrito Federal e municípios. Ainda no parágrafo 1 das respectivas leis, é apontado o que cabe à União, em matéria de organização, coordenação e articulação da política nacional de educação, tem a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instancias educacionais. Somado à função normatizadora (§ 9º do Artigo 211 da CF 88), “à União incube o papel de fiscalização, de avaliação e de controle das

[37] A comunidade escolar ou comunidade educativa “é uma construção teórica e normativa, um ideal de democratização e de participação e emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional, consoante aquelas distintas políticas” (LIMA, 2002, p. 132).

denominadas, despesas com a educação nas outras instâncias" (BRASIL, 1988, 1996).

Ainda evidenciando o caráter gerencial descentralizador na política nacional de educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) traz a descrição no Título IV – Da Organização da Educação Nacional[38], das atribuições da União, estados e municípios, com algumas competências comuns, como organizar e normatizar as políticas educacionais em seus âmbitos, cabem aos estados e municípios executá-las.

A normatização da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, advinda do gerencialismo público, pode ser observada também em outras legislações educacionais, como na Lei n° 9.424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF,) na Lei nº 9.131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação, e no Decreto nº 3.276/99, que regulamenta a formação do professor da Educação Básica, de modo que as **"**reformas são marcadas pela padronização de processos administrativos e pedagógicos, os quais possibilitam baixar custos e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas" (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

Nesse sentido, a descentralização assume um papel significativo nas políticas de reforma educacional, representando um recurso de destaque que envolve um movimento complexo e com elementos que podem coexistir de maneira contraditória (GIMENO SACRISTÁN, 1997). A descentralização não apenas se mostra como um conceito perfeitamente alinhado à centralização, pois não prescinde da autoridade central, mas, ao transferir competências, "mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o Estado já quer ter" (AMARO, 1996, p. 22-23).

São adotadas novas formas de gestão pública baseadas em métodos gerenciais do setor privado, que defendem a descentralização administrativa e financeira do setor público, incidindo em maior desregulamentação e transferência de responsabilidades do âmbito central para o âmbito local, incumbindo ao Estado a função de regular, monitorar e avaliar os serviços públicos (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Corroborando este entendimento, Castro (2007) é categórico ao afirmar que

[38] Quanto ao Distrito Federal, a LDB/96 determina que serão aplicadas as mesmas competências dos estados e municípios.

> No campo da educação, desde os sistemas centrais até à escola, passam a ser adotadas diretrizes gerenciais na condução dos serviços educacionais. As influências fazem-se presentes na gestão escolar, entre outros, por meio da descentralização; na instituição dos colegiados; e na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola (2007, p. 131).

A descentralização das políticas educacionais entre as diversas esferas governamentais reflete-se na descentralização em direção às escolas. Este fenômeno pode ser observado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Artigo 3º, inciso VIII), que destacam a gestão democrática como um dos princípios fundamentais para a oferta de educação pública. A LDB também estipula que

> Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da *gestão democrática* do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I – *participação dos profissionais da educação* na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II – *participação das comunidades escolar e local* em conselhos escolares ou equivalentes.
> Artigo 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram *progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira*, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A descentralização para a escola através de política de autonomia, denominada por Krawczyk (2002) de política de autonomia escolar hegemônica, em tese, representa

> [...] a ampliação da liberdade de decisão e a gestão institucional dos recursos materiais e financeiros (em alguns países também dos recursos humanos) para dinamizar e otimizar a prática escolar, e a flexibilização das diretrizes para permitir a produção em equipe de um projeto pedagógico institucional direcionado para objetivos que tenham significado para seus usuários (KRAWCZYK, 2002, p. 7).

De acordo com Krawczyk (2002), a gestão escolar, que outrora ocupava um lugar central nas reformas educacionais, passou por uma inversão e mudança de abordagem. Esta mudança fez com que a gestão escolar deixasse de ser uma necessidade autêntica, emergente das demandas por autonomia da comunidade escolar, para se tornar uma dimensão decorrente do processo de descentralização.

Nesse contexto, os órgãos centrais, ao determinar o conteúdo, o financiamento e os resultados, buscam transferir a responsabilidade pela educação pública para a própria instituição escolar. A escola, por sua vez, é conferida com graus crescentes de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira como parte deste processo.

Analisando mais cautelosamente os princípios que a LDB (Artigo 14, incisos I e II), a lei estabelece que estes sejam levados em conta pelos sistemas de ensino na definição das normas da gestão democrática, referindo-se à participação na gestão escolar, dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas e das comunidades escolar e local em conselhos escolas ou equivalentes.

A ideia motriz de gestão participativa ou gestão democrática na escola remete à estratégia de gestão de qualidade total do modelo de produção toyotista, que envolve a participação de todos os trabalhadores da empresa, com ênfase na liderança da gestão, em um processo contínuo de melhoria da produção, com o objetivo de atender às necessidades dos clientes e reduzir desperdícios e custos. Aplicando este mesmo princípio do âmbito empresarial ao espaço escolar, a autonomia escolar será caracterizada por sua “maior liberdade de organização, gestão e ação” (KRAWCZYK, 2002, p. 7).

À primeira vista, a ideia de que a autonomia escolar é fundamentada na liberdade para organizar, gerir e tomar decisões, sem interferências significativas das instâncias governamentais, é sedutora para toda a comunidade escolar. Afinal, a autonomia parece permitir que a escola persiga suas metas conforme seu plano de gestão, o que parece ser um princípio coerente. No entanto, esta premissa pode ter suas limitações. Se a escola não alcançar os resultados esperados, ela pode ser responsabilizada por seu próprio fracasso, sem levar em conta influências internas e ações governamentais que também afetam o sucesso ou insucesso da instituição.

Portanto, a abordagem gerencial da educação, inspirada nas técnicas do modelo de produção toyotista, implica a descentralização da gestão, o trabalho em equipe, a participação e a autonomia, considerados elementos essenciais para um projeto democrático de escola e sociedade. Contudo, quando estes elementos são incorporados pelo projeto capitalista de reestruturação produtiva, sob a influência do neoliberalismo, seus significados são reinterpretados e passam a refletir os valores e objetivos deste contexto específico.

A noção de autonomia, ainda que de forma limitada, desempenha um papel crucial na formação de uma cultura e espírito empresarial na organização. A descentralização, por sua vez, está alinhada à "ordem espontânea" do mercado (LIMA, 2002, p. 122), valorizando a liberdade individual e promovendo a eficiência econômica. A participação, considerada principalmente como uma técnica de gestão, atua como um elemento de coesão e consenso dentro desse contexto. Portanto, estes conceitos

> [...] continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefatos, e não como processos e construções coletivas (LIMA, 2002, p. 132).

Nesse sentido, a lógica do gerencialismo traz uma nova regulação das políticas educacionais caracterizada pela centralidade atribuída à gestão escolar nos programas de reformas, ao passo que as escolas passam a se organizar e desempenhar suas atividades a partir de critérios gerenciais de eficiência, eficácia, produtividade e excelência do sistema público de ensino, assim como ocorre no setor privado, cujo foco está no alcance de resultados (OLIVERIA, 2006; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A implementação das políticas educacionais reformistas, que preconizam a descentralização administrativa, financeira e pedagógica conforme diretrizes de Organismos Internacionais e o Plano de Reforma Administrativa do Estado brasileiro, baseadas no gerencialismo do serviço público[39], pode levar a uma visão equivocada de melhorias na qualidade do ensino, gestão, trabalho e produtividade nos sistemas educacionais e instituições escolares. Isso se relaciona com a ideia de que tais condições habilitam estes sistemas a responder, de forma proativa, aos desafios diários, construindo sua própria autonomia (NÓVOA, 1998). No entanto, “não significa

[39] Numa conceituação ampla, o serviço público é todo e qualquer prestação estatal à população, desde atividades essenciais, como saúde e educação, até as atividades econômicas, nas quais o Estado tenha participação (MARQUES NETO, 2002). De maneira mais específica, o serviço público é “[...] toda a atividade cujo cumprimento deve ser regulado, assegurado e controlado pelos governantes, por ser indispensável à realização e ao desenvolvimento da interdependência social e que é de tal natureza que não pode ser assegurado completamente senão pela intervenção da força do governante” (JUSTEN FILHO, 2010, p. 35). Nessas perspectivas, o Estado é a junção de todos os serviços públicos de interesse coletivo, promovidos e controlados pelos governantes.

que a gestão deste espaço será efetivada necessariamente pelos docentes e menos pelos alunos e pais" (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p. 38).

2.1.3 Impactos das reformas educacionais na precarização do trabalho docente

As reformas do Estado e da educação realizadas no Brasil a partir dos anos de 1990, orientadas pelos princípios do gerencialismo, introduziram novas formas de organização e gestão do trabalho como estratégia do processo de reestruturação produtiva flexível capitalista, a fim de ajustá-lo à lógica política de cunho neoliberal, assentado nos conceitos da eficiência, eficácia e produtividade como sinônimo de qualidade dos serviços no setor público, repercutindo na precarização do trabalho.

A extensão do gerencialismo ao sistema educacional pode ser verificada, como já apontado, na estratégia política de gestão democrática das instituições escolares, quando se desloca a responsabilidade do Estado para a comunidade escolar e local sobre os resultados dos processos educativos (OLIVEIRA, 2004; NOMA; LIMA, 2010), desconsiderando os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que determinam tais resultados.

Neste modelo de gestão gerencial capitalista da educação, os papéis dos representantes da comunidade escolar, como professores, equipe gestora e outros servidores, são redefinidos: os professores e a equipe gestora são vistos como prestadores de serviços; os pais e alunos são tratados como consumidores, e os serviços educacionais, incluindo as aulas, são considerados produtos. Esta reestruturação acarreta um maior controle nas atividades docentes, o que acaba impactando negativamente nas condições de trabalho, carreira e remuneração dos professores (OLIVEIRA, 2004; FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2016). Perante essa realidade, torna-se essencial analisar as diversas formas de precarização para compreender suas implicações no trabalho docente.

Conforme assinalado por Piovezan e Dal Ri (2016), a precarização das condições laborais dos docentes começou a ser identificada no Brasil durante o período do regime militar (1964-1985), tornando-se mais acentuada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394) em 1996 e em decorrência das várias políticas educacionais voltadas para o aumento da produtividade no âmbito capitalista (PAIVA et al, 2016).

A precarização do trabalho dos professores, de acordo com Piovezan e Dal Ri (2016),

> faz parte de um projeto de desmonte da educação públicas [...] com a finalidade de ampliar o mercado privado da educação. as principais consequências desse projeto têm sido a fragilização da carreira dos professores e, consequentemente, o rebaixamento da qualidade da escola pública que, majoritariamente, é destinada à formação de jovens e crianças oriundos da classe trabalhadora (PIOVEZAN; DAL RI (2016, p. 18).

Marcado por uma série de mudanças e situações desvantajosas, o processo de precarização do trabalho docente no Brasil se revelou através de várias facetas. Dentre elas, merecem destaque a flexibilização das relações de emprego, a amplificação da carga de trabalho e a diminuição da autonomia profissional. Para Piovezan e Dal Ri (2016), a flexibilização do trabalho docente é provocada pela ampliação das competências e funções realizadas pelos docentes intra e extraescola.

A ampliação das competências e das funções referem-se ao crescimento do trabalho administrativo-burocrático, como a elaboração de sequências didáticas e avaliações padronizadas e o preenchimento dos formulários de registro e controle das aulas, das avaliações e da frequência dos alunos. Faz parte ainda a elaboração de catálogos de atividades a serem desenvolvidos junto às famílias e à comunidade (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Muitas redes de ensino também implementaram plataformas digitais para controlar as atividades dos professores, que incluem funções como o registro de documentos como planos de ensino, planos de aula e avaliações. Além disso, os professores são exigidos a inserir notas e frequência dos alunos na plataforma, seguindo datas estipuladas pela gestão escolar ou pela Secretaria de Educação.

Em relação ao aumento das responsabilidades dos docentes, além das tarefas administrativas e burocráticas, eles são obrigados a participarem de reuniões administrativas e pedagógicas, bem como contribuírem na elaboração e na implementação de projetos relacionados à prática esportiva e outros eventos propostos pela escola, como festas tradicionais e campanhas beneficentes.

A expansão e a diversificação das responsabilidades do trabalho docente resultaram na descentralização de suas atividades. Além das funções primárias de "preparar aula, lecionar e corrigir trabalhos ou provas" (PIOVEZAN; DAL RI, 2016, p. 18), os professores agora são incumbidos de realizar múltiplas tarefas

simultaneamente, indo além de suas funções essenciais e tornando-se profissionais polivalentes ou multitarefa (PIOVEZAN; DAL RI, 2016).

Dentre as atividades que ultrapassam e extrapolam a função específica de ensino-aprendizagem, conhecidas como tarefas diárias do docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), os professores são requeridos a “lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade” (CARLOTTO, 2002, p. 25).

Outro aspecto que contribui para a flexibilização das responsabilidades docentes é o engajamento em tarefas que vão além dos conhecimentos exigidos para o exercício da profissão, uma vez que tais atividades não fazem parte do repertório adquirido pelos professores durante sua formação acadêmica. Um exemplo disso é a necessidade de cuidar da higiene, nutrição, saúde e outras necessidades dos alunos, aspectos que não se alinham ao escopo tradicional de sua formação (OLIVEIRA, 2012, p. 8). Em muitas ocasiões, estes profissionais são também compelidos a assumir papéis de agentes públicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, entre outros (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A prática profissional docente multifuncional encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, estipulando as atividades a serem desempenhadas pelos educadores:

> Artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 16).

Além da ampliação das atividades docentes descritas nos incisos I a V do Artigo 13 da LDB de 1996, a responsabilidade dos professores em colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, conforme o inciso VI, é apresentada de maneira abrangente, o que possibilita a inclusão de diversas atividades que os responsáveis pelos sistemas de ensino e pela gestão escolar

considerarem pertinentes, resultando na atribuição de competências genéricas às funções docentes.

Este aspecto tem a ver com a própria concepção de trabalho docente e seu caráter de profissionalização, que de trabalho como “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 163) passa à execução do trabalho flexível, obrigado a desempenhar multifunções.

A questão da precarização do trabalho transcende não apenas as transformações nos processos de trabalho, mas também abrange a esfera de sua regulamentação. Isso se caracteriza pelo contínuo esforço de flexibilização, muitas vezes amparado pela desregulamentação da legislação trabalhista, como resultado das reformas administrativas empreendidas pelo Estado brasileiro.

Esta relação não se limita às relações laborais em geral; ela se estende também ao âmbito do trabalho e emprego docente. Como resultado, agravam-se as condições de instabilidade e precariedade nos postos de trabalho das redes públicas de ensino. O quadro é alimentado pelo aumento das contratações temporárias de professores, pela restrição salarial, pela desconsideração do piso nacional estipulado, pela ausência ou inadequação de planos de progressão de carreira e salários e pela redução das garantias trabalhistas e previdenciárias (OLIVEIRA, 2004). Sendo assim, faz-se necessário frisar que

> A admissão temporária de professores faz com que as despesas estatais se reduzam com a remuneração pessoal feita por contrato. Esta age de acordo com a tendência neoliberal, pois preveem menos gastos nas áreas sociais, fazendo com que os trabalhadores/professores arquem com as consequências da opção adotada pela política do Estado, as contratações são precarizadas, assim como as condições de trabalho, o que marca a trajetória docente negativamente durante seu percurso (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 34).

A implementação do ensino à distância no sistema educacional brasileiro e seu crescimento vertiginoso ocorrido nos últimos anos também têm concorrido para a flexibilização das relações de trabalho e emprego docente. O ensino à distância provocou alterações na concepção de tempo, no local de ensino-aprendizagem e no papel do professor, tendo suas funções voltadas ao “planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de

aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio" (KUENZER, 2019, p. 14).

Relacionada a esta abordagem educacional, que tem impactado a flexibilidade do trabalho docente, encontra-se a necessidade de incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao ensino, mesmo sem a devida provisão de condições apropriadas para sua efetivação. A ausência de capacitação e de equipamentos para os professores e alunos desempenharem suas atividades é uma realidade preocupante. Este desafio é ainda mais acentuado em algumas localidades da região Amazônica, onde muitas escolas, especialmente aquelas situadas em áreas rurais, próximas a rios e igarapés, enfrentam a carência de infraestrutura básica, incluindo a falta de fornecimento de energia elétrica, resultando na indisponibilidade de acesso à internet e de equipamentos de informática.

Em contrapartida, mesmo em instituições de ensino que contam com infraestrutura básica para implementar o ensino remoto com o uso de tecnologias digitais, os professores enfrentaram uma maior flexibilização e intensificação de suas atividades. Isso ficou evidente durante o período da pandemia de covid-19, quando várias redes públicas de ensino adotaram o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, os professores, mesmo trabalhando em regime de *home office*, foram compelidos a dedicar todo o seu tempo ao atendimento das demandas de trabalho, resultando em muitos casos em exaustão física e mental.

Outra faceta da precarização do trabalho docente, a intensificação, toma forma na realidade concreta das reformas educacionais fundamentadas na reestruturação dos processos de trabalho por meio de abordagens gerenciais da administração pública. A intensificação refere-se aos mecanismos de racionalização e controle do trabalho docente (APPLE, 1995).

A intensificação das atividades docentes pode ser impulsionada por diversos fatores, diretamente ligados às próprias condições de trabalho, incluindo a pressão sobre os profissionais para aumentar a produtividade (TORRES, 2019), lidar com demandas administrativas e cumprir padrões e metas estabelecidos por sistemas de avaliação ou até mesmo devido à escassez de pessoal nas escolas, o que exige um esforço adicional e maior gasto de energia pessoal, cognitiva, física e mental na execução das tarefas atribuídas (DAL ROSSO, 2008).

Como consequências, há o aumento na demanda de trabalho dos professores e falta de tempo para desenvolvimento de seus próprios projetos, colocando a vida

pessoal, social e familiar em segundo plano, podendo ocasionar desgaste físico e mental passageiro, até crônico, aumentando o estresse ou evoluindo para o desenvolvimento de síndromes, como Síndrome de Burnout[40].

Há intensificação também quando, mesmo trabalhando na mesma escola, tem a jornada de trabalho estendida para participar de reuniões, projetos, atendimento às famílias e outras atividades que extrapolam sua carga horária de trabalho e pelas quais não é remunerado (OLIVEIRA, 2006) ou quando o professor, para complementar sua renda, necessita trabalhar em mais de uma escola ou em mais de um turno. Inclui-se ainda, nessas condições, o excesso de trabalho extraescolar, ou seja, as atividades que precisam ser realizadas fora do seu horário de trabalho em preparação para o trabalho em sala de aula, como elaboração e correção de atividades, planejamento das aulas e confecção de materiais didáticos, havendo, inclusive, investimento de recursos financeiros pessoais.

A intensificação do trabalho docente também está relacionada à constante exigência de qualificação docente, seja para a manutenção do emprego, seja para fazer com que seus alunos desenvolvam as competências necessárias às necessidades do mercado do trabalho (FRANÇA, 2013), seja para poder ter direito a algum acréscimo remuneratório devido à progressão de nível de formação, como especialização, mestrado, doutorado, desde que estas condições estejam preconizadas nos planos de cargos e carreira dos servidores públicos docentes.

A precarização do trabalho docente é caracterizada também pela perda de autonomia, ou seja, o estabelecimento de limites na capacidade dos professores de exercerem suas funções nas relações de trabalho voltado ao processo de ensino-aprendizagem. A autonomia é um aspecto importante da atividade docente e deve ser compreendida no processo de relação social, pois é ao mesmo tempo um instrumento de que a sociedade se utiliza na busca coletiva por soluções aos problemas e conflitos vivenciados e o resultado da ética e do compromisso social nas tomadas de decisão, que estão acima dos interesses individuais (CASTORIADIS, 1991; LÜCK, 2000). Desse modo, “longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma

[40] Também conhecida como Síndrome do Esgotamento Profissional, é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. É comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros (BRASIL, 2023).

necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social" (MONTEIRO; MONTEIRO, AZEVEDO, 2010, p. 119). Por conseguinte, a autonomia

> [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal (CONTRERAS, 2002, p. 269).

A perda de autonomia pode ter diversas causas, como a imposição de políticas educacionais centralizadas, a padronização dos currículos escolares, a falta de investimentos na formação continuada dos professores, a burocratização excessiva da educação e até mesmo a ausência de espaços para a participação dos professores na gestão escolar, sendo realizada no trabalho docente de diversas formas, como através da restrição dos programas de ensino, da pressão por resultados e da restrição ou perda da liberdade pedagógica.

A restrição dos programas de ensino ocorre quando, muitas vezes, os programas de ensino são estabelecidos centralmente e de forma padronizada, sem considerar as particularidades regionais, culturais e sociais dos alunos. Esta abordagem pode limitar a capacidade dos professores de adaptarem o conteúdo de ensino às necessidades dos alunos.

Segundo Nóvoa (1992), a autonomia pedagógica é um elemento essencial do trabalho do professor, permitindo aos professores escolherem as melhores abordagens e metodologias para cada situação de ensino. No entanto, a padronização dos programas de ensino pode limitar a autonomia, restringindo a capacidade dos professores de adaptar o conteúdo de ensino às necessidades e particularidades de seus alunos.

A autonomia pedagógica proporciona aos professores as competências necessárias para adaptar o ensino às necessidades dos alunos e para lidar com as demandas sociais e culturais do contexto em que estão inseridos. A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, pois "pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. [...] que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (NÓVOA, 1992, p. 28)

Giroux (1997), ao abordar a questão da desvalorização e desabilitação do trabalho docente, destaca que a crescente adoção de ideologias tecnocráticas[41] representa uma das maiores ameaças aos professores atuais e futuros que trabalham em escolas públicas e para a pedagogia em sala de aula. Esta ênfase em fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar é baseada em várias suposições pedagógicas importantes, como a separação entre concepção e execução, a padronização do conhecimento escolar para fins administrativos e de controle e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes em detrimento de considerações práticas, levando à diminuição da autonomia e criatividade dos professores.

A padronização do conteúdo de ensino e a centralização dos programas de ensino formam os “pacotes curriculares”[42], que são elementos da racionalidade tecnocrática e instrumental inseridas no campo do ensino e que reduzem a autonomia docente, restando aos professores “o simples papel de executar procedimentos de conteúdos e instrução predeterminados” (GIROUX, 1997, p. 160).

A este tipo de abordagem curricular, Giroux (1997) denomina de pedagogia de gerenciamento, porque

> [...] as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, "como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes ...diplomados dentro do tempo designado". A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos (1997, p. 160).

A pressão por resultados e avaliações constantes compreende mais uma forma de manifestação da perda da autonomia do trabalho docente, podendo levar os professores a adotarem metodologias de ensino voltadas para testes e provas, em detrimento do aprendizado significativo dos alunos. Esta pressão pode ser exercida por gestores escolares, órgãos governamentais e pela própria sociedade.

---

[41] As ideologias tecnocráticas, muitas vezes, são orientadas por uma lógica de eficiência e produtividade, em que a educação é vista como um processo técnico e instrumental, devendo ser gerenciado e controlado de forma eficaz.

[42] Os pacotes curriculares têm por método e objetivo legitimar as pedagogias de gerenciamento, ou seja, “o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas” (GIROUX, 1997, p. 160).

No entendimento de Ball (2002), perfomatividade ou pressão por resultados está relacionada à adoção de políticas de *accountability* (prestação de contas), um dos elementos ou tecnologias políticas-chaves do projeto da reforma da educação, baseada em uma lógica de mercado, em que a escola é vista como uma empresa que deve atender às demandas do consumidor (no caso, os pais e a sociedade em geral). Isso acaba por transformar a educação em um produto, em que o desempenho dos alunos é o critério principal de avaliação.

Na organização educacional, resultante da configuração política de custo-efetivo, em que se busca, através do gerenciamento dos recursos humanos e da aprendizagem, alcançar a consecução de metas de produtividade, são criadas subjetividades para os professores, conforme são “"re-trabalhados" como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações do seu desempenho” (BALL, 2002, p. 7). Dessa forma, a performatividade caracteriza-se como uma tecnologia política e como

> uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4).

Em outras palavras, a performatividade é uma forma de governança da educação que tem sido cada vez mais utilizada em diferentes países e se baseia em uma lógica de mercado que leva a uma crescente competição entre as escolas e a uma série de consequências para o trabalho dos professores, como a adoção de práticas de ensino voltadas exclusivamente para a obtenção de bons resultados em avaliações externas, a diminuição da autonomia pedagógica dos professores, o enfraquecimento da participação da comunidade escolar e a perda de qualidade do ensino.

A pressão por resultados, contudo, pode criar um ambiente de trabalho hostil para os professores que se sentem cobrados por resultados que, muitas vezes, estão fora de seu controle, como o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Esta situação pode levar a altos níveis de estresse e esgotamento profissional, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos (BALL, 2002).

A pressão por resultados pode levar os professores a adotarem estratégias de ensino que visam prioritariamente atingir as metas estabelecidas, em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo sendo legítimas, “pode tornar-se excessiva e levar à seleção de objetivos e a procedimentos inadequados para alcançá-los" (PERRENOUD, 2000, p. 13). Pode ainda levar à adoção de métodos didáticos mecânicos e pouco criativos, que não levam em conta as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, a pressão por resultados pode gerar uma cultura de competição e individualismo entre os professores e entre as escolas, em que cada um busca garantir o melhor desempenho possível de seus alunos, muitas vezes sacrificando a cooperação e a colaboração, podendo prejudicar a construção de relações positivas entre alunos e professores, e entre os próprios profissionais da educação, e comprometer a qualidade do ambiente escolar.

Para Libâneo (2011), a pressão por resultados também pode levar à desvalorização da experiência e do conhecimento dos professores, porque as políticas de pressão por resultados tendem a privilegiar a avaliação externa em detrimento da avaliação interna, que leva em conta a avaliação do professor pelos seus pares e pelos alunos.

A pressão por resultados pode levar ainda à adoção de práticas autoritárias de ensino, que não consideram as diferenças individuais dos alunos, de modo que o desafio permanente da avaliação “é encontrar um caminho que permita valorizar o processo de ensino e aprendizagem, sem esquecer a necessidade de uma visão mais ampla e integrada do desenvolvimento dos alunos e da escola (LIBÂNEO, 2011, p. 273).

É importante que as políticas educacionais se preocupem não apenas com a avaliação e os resultados, mas também com a qualidade do ensino e da formação dos alunos. Isso implica, segundo Libâneo (2011), a valorização da formação dos professores, a construção de currículos mais abrangentes e o desenvolvimento de metodologias de ensino mais participativas e críticas que levem em consideração as diferentes realidades e necessidades dos alunos.

O estabelecimento de programas de ensino padronizados e a pressão por resultado acarretam um aspecto mais grave da perda de autonomia docente, que é a restrição ou até mesmo a perda da autonomia pedagógica, onde os professores são obrigados a seguir manuais e materiais didáticos padronizados, sem liberdade para criar suas próprias metodologias de ensino e conteúdos específicos para seus alunos.

Por autonomia pedagógica, compreende-se o direito do professor de escolher as metodologias, técnicas e recursos didáticos mais adequados para atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Sendo, inclusive, um dos princípios conferidos aos professores pela LDB/96, possui como características a flexibilidade e a individualização do ensino, permitindo ao professor exercer sua expertise e criatividade para promover uma aprendizagem significativa e efetiva. Isso implica a autonomia do docente para adaptar sua prática pedagógica às necessidades e características dos alunos, considerando também as demandas e contextos sociais.

Por outro lado, a restrição da liberdade pedagógica é decorrente de uma série de fatores, como a falta de investimentos na formação dos professores, a padronização excessiva do currículo, a imposição de metas quantitativas e a ênfase na avaliação externa, acabando por limitar a autonomia dos professores, que, muitas vezes, são obrigados a seguir um modelo de ensino imposto pela gestão escolar, em detrimento da construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Libâneo (2011), a restrição da liberdade pedagógica está relacionada à adoção de políticas educacionais que priorizam a eficiência, em detrimento da qualidade do ensino. Estas políticas enfatizam a padronização dos currículos e a homogeneização do ensino, com o objetivo de garantir resultados quantitativos positivos nas avaliações externas. Nesse contexto, os professores acabam por ser despojados de sua capacidade criativa e inovadora, o que compromete a qualidade do ensino.

Ambas as perspectivas convergem ao apontar que a restrição da liberdade pedagógica está ligada a fatores estruturais e políticas educacionais que impactam negativamente a atuação dos professores, limitando sua autonomia e comprometendo a qualidade da educação.

2.2 A LEGALIZAÇÃO DO DESMONTE DOS DIREITOS SOCIAIS TRABALHISTAS

A Reforma Trabalhista, instituída pela Lei nº 13.467/2017, constituiu um marco significativo nas relações trabalhistas no Brasil. O processo de elaboração e aprovação da reforma foi marcado por intensos debates e controvérsias, refletindo diferentes visões sobre a necessidade de modernizar a legislação trabalhista e promover mudanças nas relações de trabalho.

O projeto de lei que deu origem à Reforma Trabalhista foi apresentado pelo governo federal em 2016, com o objetivo de flexibilizar a legislação trabalhista e estimular a geração de empregos em um contexto de crise econômica. Após tramitar no Congresso Nacional, a lei foi aprovada e entrou em vigor em novembro de 2017.

Entre as principais alterações introduzidas pela Reforma Trabalhista, destacam-se a prevalência do negociado sobre o legislado, a flexibilização das jornadas de trabalho, a regulamentação do trabalho intermitente e o estabelecimento de novas regras para a terceirização, entre outras medidas.

A reforma trouxe uma mudança significativa introduzida pelo Artigo 611-A, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecendo a prevalência dos acordos coletivos de trabalho sobre a legislação em vigor. Significa que, em determinadas situações, como quando dispuserem sobre “I – pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais; II – banco de horas anual; III – intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superior a seis horas” (BRASIL, 2017), dentro dos limites e condições estabelecidos pela legislação e garantindo a proteção dos direitos trabalhistas essenciais constantes na Constituição Federal, os acordos firmados entre empregadores e sindicatos têm mais peso do que as garantias previstas em lei, de modo que, ao valorizar este tipo de negociação, permite-se que se estabeleçam condições de trabalho mais adequadas à realidade de cada setor.

Estas mudanças trazidas pela atual reforma trabalhista, na percepção de Limeira (2021, p. 55), tendem “a acentuar um mercado de trabalho pouco estruturado, potencializar a redução de direitos e arranjos pouco favoráveis aos trabalhadores”. No mesmo sentido, outras críticas levantadas em relação a essa reforma, segundo Carvalho (2017), está a percepção de que há uma lógica subjacente que busca diminuir a noção de que a venda da força de trabalho é uma relação entre pessoas, substituindo-a por uma visão que trata a venda como uma relação entre coisas.

Para Carvalho (2017), a prevalência do negociado sobre o legislado tem como objetivo possibilitar a flexibilização dos direitos trabalhistas referentes à jornada de trabalho, o uso do banco de horas e a remuneração, a fim de adaptá-los às regras e às necessidades específicas de cada categoria, considerando as particularidades de determinados setores ou empresas. Como consequência há a limitação do papel da Justiça do Trabalho na análise dos acordos e convenções coletivas.

> Artigo 59-B. O não atendimento das exigências legais para compensação de jornada, inclusive quando estabelecida mediante acordo tácito, não implica a repetição do pagamento das horas excedentes à jornada normal diária se não ultrapassada a duração máxima semanal, sendo devido apenas o respectivo adicional.
> Parágrafo único. A prestação de horas extras habituais não descaracteriza o acordo de compensação de jornada e o banco de horas (BRASIL, 2017).

Estas modificações têm o potencial de resultar em negociações que não favoreçam os trabalhadores, abrindo espaço para a redução de direitos historicamente conquistados. Isso implica que a Justiça do Trabalho passa a se restringir à análise da conformidade dos acordos e convenções com os requisitos legais formais, como a participação de todas as partes, o cumprimento dos prazos e a ausência de irregularidades que possam comprometer sua validade. Esta dinâmica intensifica o desequilíbrio nas relações entre aqueles que detêm os meios de produção capitalista e os que dependem da venda de sua força de trabalho. Nesse contexto, o Estado, por meio do poder judiciário, acaba por legitimar a desigualdade presente na sociedade entre empregadores e trabalhadores.

A expansão das modalidades precárias de contratação também contribui para a fragmentação das bases de representação sindical. A introdução de formas de emprego, como o trabalho intermitente e o contrato temporário, resulta em uma maior fragilidade dos trabalhadores, com menor estabilidade e proteção social, enfraquecendo a capacidade de organização sindical (GALVÃO et al, 2019; LOPES et al, 2020), reduzindo seu poder de negociação coletiva e sua capacidade de representar os interesses dos trabalhadores de maneira abrangente, uma vez que, em certas circunstâncias, estes podem negociar diretamente com os empregadores, sem a necessidade de mediação sindical.

A legislação recente introduziu ainda maior flexibilidade nas jornadas de trabalho (Artigo 58-A, 59, 59-A, 59-B), permitindo a adoção de regimes de trabalho parciais[43] e intermitentes ou temporários. Na modalidade de trabalho intermitente, o empregado é convocado para trabalhar de forma esporádica, de acordo com a demanda do empregador, sem uma jornada fixa estabelecida. A remuneração ocorre apenas pelas horas efetivamente trabalhadas.

[43] Modalidade de contratação em que a jornada de trabalho é reduzida em relação à jornada padrão estabelecida para a atividade. O Artigo 58-A, introduzido pela Lei nº 13.467/2017, amplia o regime de trabalho parcial ao permitir duas opções de carga horária semanal: 30 horas, ou 26 horas. No caso da jornada de 30 horas semanais, não há possibilidade de realização de horas extras. Já na jornada de 26 horas semanais, é permitido o acréscimo de até 6 horas extras semanais.

A primeira delas é a insegurança financeira. Como a renda varia de acordo com a quantidade de horas trabalhadas, os trabalhadores intermitentes podem enfrentar dificuldades para planejar seus gastos e ter uma estabilidade financeira, podendo seu rendimento tributável ser menor que um salário-mínimo por mês (SOUSA; OLIVEIRA, 2018). Além disso, a falta de uma jornada fixa pode dificultar o planejamento pessoal e a conciliação com outros aspectos da vida, como estudos, cuidados familiares e atividades de lazer.

Outro aspecto relevante diz respeito à falta de garantias trabalhistas. Os trabalhadores intermitentes não têm direito a férias remuneradas, 13º salário proporcional, licença-maternidade e seguro-desemprego. A ausência de proteções trabalhistas básicas pode levar a uma precarização do trabalho, com impactos negativos na qualidade de vida e na segurança social dos trabalhadores.

Além disso, a contratação intermitente resulta de uma relação de poder desigual entre empregador e empregado, onde os trabalhadores, muitas vezes, ficam à mercê da disponibilidade de trabalho e da vontade do empregador em convocá-los, submetendo-se à uma relação de dependência e vulnerabilidade, dificultando a negociação de melhores condições de trabalho e o exercício dos direitos trabalhistas.

A terceirização ampla e irrestrita também foi regulamentada pela Reforma Trabalhista (Artigo 452-A, parágrafo 5), permitindo que as empresas contratem serviços terceirizados em qualquer atividade, inclusive na atividade-fim. Anteriormente, a terceirização era restrita a atividades-meio[44]. Por terceirização, entende-se “o processo de transferência da execução de atividade ou serviço de uma empresa contratante à uma empresa contratada, podendo esta atividade ou serviço ser tanto interna quanto externamente aos limites físicos da contratante” (LOPES et al, 2020, p. 7).

A contratação de serviços terceirizados em atividades-fim leva à precarização do trabalho, pois os trabalhadores terceirizados geralmente enfrentam condições laborais menos favoráveis em comparação aos funcionários contratados diretamente pelas empresas. Em primeiro lugar, os trabalhadores terceirizados geralmente enfrentam salários mais baixos em relação aos funcionários efetivos. Isso ocorre

[44] São as atividades que não estão diretamente relacionadas à atividade principal ou essencial da empresa, ou seja, são atividades de suporte ou auxiliares para o funcionamento da organização. Elas incluem tarefas que não fazem parte do núcleo do negócio, mas que são necessárias para o seu bom funcionamento (PEREIRA; SOUZA, 2014).

porque as empresas contratantes, ao buscarem reduzir custos, terceirizando serviços, criam uma disparidade de remuneração entre os trabalhadores que desempenham as mesmas funções, gerando uma situação injusta e prejudicial aos terceirizados.

Somado a este fator, os trabalhadores terceirizados têm acesso limitado aos direitos trabalhistas, o que impacta diretamente na sua qualidade de vida e em sua segurança social, pois, enquanto os funcionários contratados diretamente pela empresa geralmente têm acesso a direitos, como plano de saúde, vale-refeição, transporte ou programas de desenvolvimento profissional, os terceirizados podem não ter acesso a proteções trabalhistas.

Outro aspecto ínsito na precarização do trabalho é a instabilidade empregatícia enfrentada pelos trabalhadores terceirizados, que convivem constantemente com sensação de incerteza e vulnerabilidade financeira ao não possuírem as mesmas garantias de continuidade no emprego que os funcionários efetivos. Os contratos de trabalho terceirizados tendem a ser mais temporários e sujeitos a rescisões mais frequentes, o que resulta em uma falta de estabilidade e segurança no emprego (SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2019).

Adicionalmente, a terceirização em atividades-fim também pode dificultar a responsabilização das empresas contratantes em casos de violações trabalhistas. Como os trabalhadores terceirizados não são diretamente empregados pelas empresas contratantes, estas podem alegar que não têm responsabilidade pelas condições de trabalho oferecidas pelos fornecedores terceirizados. Esta fragmentação sistêmica das relações de trabalho[45] torna mais complexa a proteção dos direitos dos trabalhadores terceirizados e pode dificultar a busca por reparação em casos de abusos ou infrações trabalhistas.

A alteração das regras relacionadas às férias pela Lei nº 13.467/2017 (Artigo 134, 611-B) trouxe impactos significativos no que diz respeito à qualidade do descanso dos trabalhadores e ao planejamento das férias para períodos mais longos. Anteriormente à Reforma Trabalhista, as férias eram concedidas em períodos contínuos de, no mínimo, 10 dias. A disposição buscava garantir um tempo adequado de repouso e lazer para os trabalhadores, reconhecendo a importância do descanso para a preservação da saúde física e mental.

[45] Segundo Alves (2009), a fragmentação sistêmica pode ser considerada como sendo a “constituição da “empresa-rede”, cuja principal característica é a “externalização” de suas atividades produtivas.

Com a nova lei trabalhista, foi introduzida a possibilidade de dividir as férias em até três períodos, desde que um deles seja de, pelo menos, 14 dias corridos. Portanto, a flexibilização das férias, quando resulta em períodos de descanso mais fragmentados, pode impactar negativamente a qualidade e a efetividade do repouso dos trabalhadores, interferindo no seu bem-estar e na sua capacidade de recuperação adequada.

A reforma das leis trabalhistas trouxe uma série de mudanças nas relações de trabalho (Quadro 8), afetando diversos setores, incluindo a contratação de professores. É importante ressaltar que a reforma está inserida em um contexto mais amplo, relacionado à implementação do neoliberalismo e suas políticas de flexibilização e possível precarização do trabalho docente (ALESSI, 2019).

Quadro 8 - Principais efeitos da Reforma Trabalhista no trabalho docente

ASPECTOS	EFEITOS
Ampliação da terceirização	Fragmentação das atividades
	Perda de tempo e energia
	Prejuízo para a qualidade de vida dos professores
Flexibilização das jornadas de trabalho	Sobrecarga de trabalho
	Dificuldades na conciliação entre vida profissional e pessoal
	Comprometimento da qualidade do ensino
Fragilização dos vínculos empregatícios	Instabilidade no emprego
	Insegurança financeira
	Dificuldades na construção de uma carreira sólida
Introdução do contrato de trabalho intermitente	Instabilidade financeira
	Insegurança devido à incerteza de trabalho
	Impacto negativo na saúde mental dos professores
Redução de direitos trabalhistas	Desvalorização profissional
	Instabilidade financeira
	Enfraquecimento dos direitos trabalhistas
	Perda de motivação dos professores
	Prejuízo para a valorização da profissão

Fonte: Elaboração própria (2023).

A ampliação da terceirização e a introdução do contrato de trabalho intermitente fragilizam os vínculos empregatícios dos professores, resultando em impactos negativos em sua vida, como instabilidade no emprego, insegurança financeira e dificuldades na construção de uma carreira sólida. Ao contratar professores através de empresas terceirizadas, com contratos de curta duração, criam-se incertezas quanto à continuidade do emprego, posto que sobreviver na profissão docente “é um processo que não tem fim para os professores que vivem a partir deste contrato precário de trabalho” (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 112), com dispensas fáceis ao

término de cada contrato, sem garantia de contratação permanente, gerando insegurança financeira e dificultando o planejamento de longo prazo devido à falta de estabilidade e à possibilidade de períodos de desemprego entre contratos.

Além disso, nos contratos de trabalho intermitente, os professores são remunerados exclusivamente pelas horas efetivamente trabalhadas, o que resulta em uma remuneração variável, acarretando uma perda da referência do limite entre os seus interesses e os da empresa, além da responsabilização do trabalhador pelos resultados da organização (ALVES, 2011). A incerteza quanto à quantidade de horas disponíveis pode levar à sobreposição de empregos ou ao acúmulo excessivo de horas de trabalho, com a permissividade da lei (OLIVEIRA 2020), o que representa um risco para a saúde e o bem-estar dos docentes.

Com a possibilidade de jornadas de trabalho parciais, os professores enfrentam a contratação para trabalhar apenas algumas horas por dia ou por semana, o que fragmenta a jornada e dificulta a organização pessoal e profissional, tornando desafiador conciliar diversos compromissos e responsabilidades, além de, como destaca Lemes (2021), comprometer a capacidade de planejamento adequado de aulas, atividades extracurriculares e avaliações, impactando negativamente na qualidade do ensino aos alunos.

Além disso, a introdução do contrato de trabalho intermitente permite a contratação não contínua dos professores, ocorrendo somente quando há demanda, gerando imprevisibilidade quanto à quantidade e aos horários de trabalho, o que pode resultar em instabilidade financeira e dificuldades na conciliação com outras atividades ou empregos (VALVERDE, 2018; SILVA JUNIOR, 2020; LIMEIRA, 2021; SANTOS, 2022), prejudicando o engajamento dos docentes em sua prática profissional, interferindo na construção de relações sólidas com os alunos e comprometendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A flexibilização das jornadas de trabalho docente, que envolve a fragmentação e a imprevisibilidade dos horários, pode levar a uma sobrecarga de trabalho com a realização de tarefas e preparações fora do horário contratado, resultando em altos níveis de estresse, exaustão e dificuldades na conciliação entre vida profissional e pessoal. A falta de tempo adequado para descanso e autocuidado, avalia Oliveira (2020), compromete o bem-estar dos professores, o que, por sua vez, afeta sua capacidade de desempenhar eficazmente suas funções.

A redução de direitos conquistados pelo professores, decorrente da prevalência do negociado sobre o legislado, é uma preocupação válida no contexto da Reforma Trabalhista, pois, ao permitir que acordos coletivos tenham mais peso do que a legislação em vigor, há o risco de que conquistas históricas da categoria sejam enfraquecidas, ou até mesmo suprimidas, sendo a negociação coletiva capaz de levar a acordos desfavoráveis para os professores, especialmente em situações em que a pressão para a aceitação de condições menos vantajosas é alta, decorrente da assimetria de poder entre empregadores e trabalhadores, bem como de um contexto econômico desfavorável, resultando na redução de salários, supressão de direitos e enfraquecimento de garantias trabalhistas

Além disso, a flexibilização das condições de trabalho prevista na Reforma Trabalhista pode abrir espaço para negociações que privilegiem os interesses dos empregadores em detrimento dos direitos dos professores, como a introdução do contrato de trabalho intermitente (LOVATTO, 2019), possibilitando a contratação de professores em regime de jornada reduzida e variável, o que pode acarretar uma significativa diminuição dos rendimentos e perda de estabilidade financeira, sendo a redução de direitos e garantias dos professores capaz de ter impactos negativos na qualidade do trabalho docente e na valorização da profissão, uma vez que salários inadequados podem desmotivar os professores, afetando sua dedicação e comprometimento com a educação, além da supressão de gratificações e adicionais por tempo de serviço, que desvalorizam a experiência e o tempo dedicado à carreira docente.

A flexibilização das jornadas de trabalho e as contratações intermitentes intensificam a sobrecarga de trabalho dos professores (SANTOS FILHO, 2018; OLIVEIRA JUNIOR, 2019; THEODOROSKI, 2020), já que tais medidas demandam múltiplos empregos e em locais distintos, exigindo maior adaptação e conciliação de horários, resultando em uma carga excessiva de trabalho.

A possibilidade de contratos intermitentes, nos quais o professor é convocado apenas quando há demanda por aulas, pode gerar instabilidade financeira e profissional, assim como ansiedade e insegurança devido à incerteza quanto à frequência e quantidade de trabalho disponível, impactando negativamente a saúde mental dos docentes. A situação é agravada pela sobrecarga de trabalho, que compromete a qualidade do ensino ao dificultar o planejamento adequado de aulas e atividades pedagógicas, acarretando um ensino menos preparado e eficiente.

A perda de direitos conquistados ao longo do tempo, juntamente com a fragmentação das jornadas de trabalho e a insegurança empregatícia, concorre para a erosão da valorização do trabalho docente. Por outro lado, a valorização do trabalho docente é essencial para a construção de uma educação de qualidade, em que professores dedicados e motivados desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos e na formação de cidadãos preparados para os desafios sociais.

2.3 ASPECTOS NORMATIVOS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA

O estudo dos serviços públicos, segundo Souza (2011), implica a tentativa de buscar compreender como o Estado, em todas as esferas, intervém nas mudanças socais e como isso reflete na organização do serviço público. A mudança na legislação, na interpretação e na sua aplicação é consequência das mudanças estruturais do Estado, conforme seu projeto de sociedade. Assim, em relação à contratação pela administração pública[46] para o serviço público, o cumprimento, o desvirtuamento, ou o negligenciamento da lei afetam as condições de trabalho, de remuneração, de jornada de trabalho e de contratos, impactando mais na vida dos trabalhadores.

Para compreendermos como estas relações estão organizadas em termos legais, no primeiro momento, trazemos algumas conceituações sobre os agentes públicos enquanto representantes do poder estatal. Posteriormente, especificamos os regimes de contração dos servidores públicos expressos na legislação brasileira. Por fim, tratamos das formas e condições de ingresso no serviço público até chegarmos à excepcionalidade do nosso objeto de estudo, a contratação temporária.

Trata-se de um exercício em busca de situar o professor temporário, popularmente denominado em Marechal Thaumaturgo/AC de *professor provisório*, para que seja possível compreender como o uso da sua força de trabalho vem sendo cada dia mais frequente na educação.

---

[46] Administração pública é "o conjunto de pessoas jurídicas, cuja vontade se exprime mediante órgãos e cuja atividade se processa através de serviços" (CAETANO, 1996. p. 63). É constituída por "*um elemento estático*, representado pela repartição pública e sua respectiva competência, e por um *elemento dinâmico*, que consiste no agente público que exerce essa competência" (MELLO, 1969, *apud* MAGALHÃES, 2005, p. 19, grifo nosso).

O propósito em trazer algumas conceituações e classificação dos agentes públicos baseados na jurisprudência brasileira parte da concordância de que os conceitos “movimentam ou possibilitam perspectivas teóricas [...] são pontos de apoio sistemáticos para um tipo de conhecimento a ser produzido, no interior de um campo específico de reflexões” (BARROS, 2016, p. 27).

2.3.1 Conceitos e classificação dos agentes públicos

Encerrando as demais denominações aos agentes que prestam serviço laboral e profissional ao Estado, a Constituição da República de 1988 unifica-os no vocábulo servidores públicos[47]. A constituinte se refere aos servidores públicos, no Artigo 37, como os servidores ocupantes de cargos e empregos na administração direta e indireta, incluindo não apenas as entidades de direito público, mas também as de direito privado (sociedades de economia mista, empresas públicas, fundações públicas de direito privado). No caput do Artigo 39, determina-se que para aqueles que possuem vínculo empregatício com a administração pública direta, autarquias e fundações públicas, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira” (BARSIL, 1988).

Segundo Magalhães (2005, p. 31), os “agentes públicos são todas as pessoas físicas que prestam serviços ao Estado”. No entanto, ele adverte que a conceituação do termo agentes políticos encontra divergência doutrinária e pode apresentar-se a partir de definições mais restritiva ou em sentido mais amplo.

Em sentido restrito, Melo (1991) conceitua os agentes públicos como

> Todos aqueles que servem ao Poder Público, na qualidade de sujeitos expressivos de sua ação, podem ser denominados agentes públicos. Com efeito, esta locução é a mais ampla e compreensiva que se pode adotar para referir englobadamente as diversas categorias dos que, sob títulos jurídicos diferentes, atuam em nome do Estado (MELO, 1991, p. 9).

Ainda em conceito restrito, fundamentado na natureza do vínculo existente entre os agentes e o Estado, segundo Mello (2016), Gasparini (2007), Figueiredo (2008) e Di Pietro (2016), são os formadores da vontade superior do Estado e

[47] O texto constitucional de 1988 não utilizou mais o vocábulo “funcionário público”.

possuem relação profissional com a administração, mas são ocupantes de cargos estruturais da organização político-administrativa, a quem incumbe a execução das diretrizes fundamentais do Estado. De forma mais ampla, Meirelles (2008, p. 75) conceitua agentes públicos como “todas as pessoas físicas incumbidas, definitiva ou transitoriamente, do exercício de alguma função estatal”.

Outra conceituação advém da Lei n° 8.429/1992, que, em seu Artigo 2, aponta “agente público como todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, por eleição, nomeação, designação, contratação ou qualquer outra forma de investidura ou vínculo, mandato, cargo, emprego ou função na administração direta ou indireta” (BRASIL, 1992).

Os agentes públicos podem ser classificados em várias categorias[48]. No entanto, para fins deste estudo, abordaremos apenas duas dessas: a categoria dos agentes políticos e a categoria dos servidores públicos[49].

Para Meirelles (2008, 71.), os agentes políticos[50] são “os componentes do Governo nos seus primeiros escalões, investidos em cargos, funções, mandatos ou comissões, por nomeação, eleição, designação ou delegação para o exercício de atribuições constitucionais”. Possuem normas privativas para sua escolha, investidura, conduta e processos por crimes funcionais e de responsabilidade cometidos e estão nesta categoria os chefes do executivo (presidente, governadores e prefeitos) e seus auxiliares imediatos (ministros e secretários de estado e município), parlamentares, magistrados, membros do Ministério Público, membros dos Tribunais de Contas e “demais autoridades que atuem com independia funcional no desempenho de atribuições governamentais, judiciais ou quase-judiciais estranhas ao quadro do serviço público” (MEIRELLES, 2008, p. 78).

Mello (2016, p. 257) conceitua os agentes políticos como aqueles que “são os titulares dos cargos estruturais à organização política do país, ou seja, ocupantes dos que integram o arcabouço constitucional do Estado, o esquema fundamental do Poder”. Incluem-se neste grupo o presidente da República, governadores, prefeitos e

[48] Para conhecer mais acerca da categorização dos agentes públicos, pesquisar em Meirelles (2008), Mello (2016), Di Pietro (2016), Carvalho Filho (2015), Justen Filho (2010).

[49] Antes da constituinte de 1988, eram comumente denominados de funcionários públicos, expressão substituída por servidores públicos, por ser considerada inadequada por possuir sentido mais restrito ao integrar apenas os servidores estatutários.

[50] Os agentes políticos podem ser tanto uma das categorias de agentes públicos, quanto de servidores públicos que ocupam os cargos efetivos ou em comissão da administração pública, regidos pelo regime jurídico estatutário (MEIRELLES, 2008).

os respectivos vices, os ministros e secretários das diversas pastas, os senadores, deputados federais e estaduais e os vereadores.

Os agentes políticos são os responsáveis pela execução das diretrizes e políticas estabelecidas pelo Poder Público, desde a formulação de políticas públicas, elaboração e estabelecimento de diretrizes, leis, regulamentos, até a administração e execução de programas e projetos de interesse público, devendo exercer suas funções com base em princípios democráticos e no respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos, a fim de que “o Estado atinja seus fins” (CARVALHO FILHO, 2015, p. 612).

Concernente aos servidores públicos, existem também uma variedade de conceituações, uma vez que constituem a maior parte dos agentes do Estado, desempenhando, como consequência, uma ampla variedade de funções (CARVALHO FILHO, 2015).

Penteado Filho (2006, p. 164) conceitua servidor público como “pessoa física que se liga à administração pública direta, indireta, autárquica e fundacional, mediante uma relação de trabalho de natureza profissional não eventual para lhe prestar serviços”. Por esta concepção, o servidor público corresponde a uma subespécie de agentes públicos, vinculados ao Estado por uma relação permanente de trabalho e remuneração.

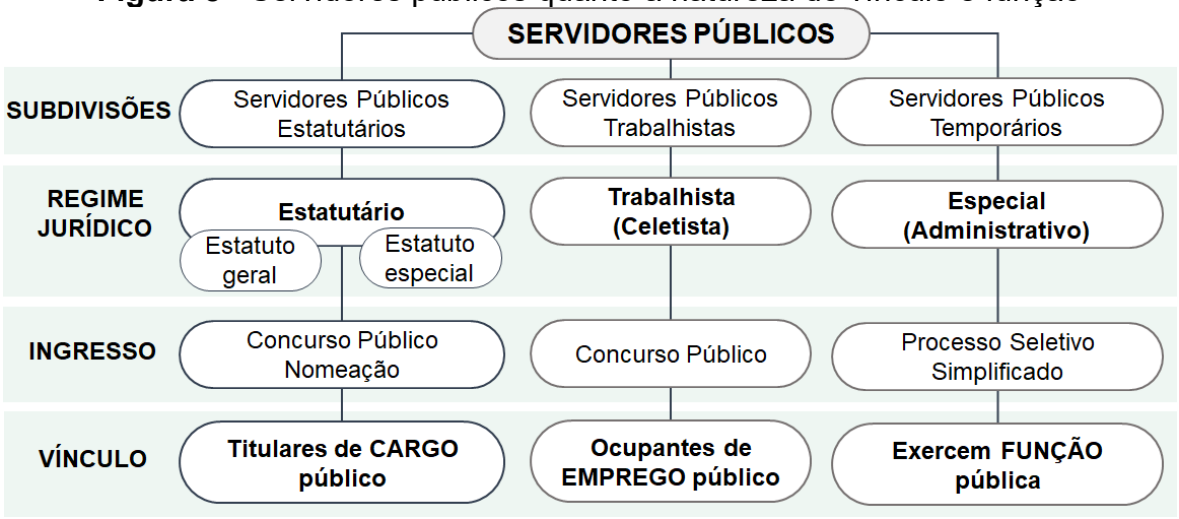
Outra importante definição é a apresentada por Mello (2016), quando afirma que os servidores públicos são pessoas que mantêm vínculo com a administração direta ou indireta a título profissional, em caráter permanente e mediante dependência. Nessa diretiva, Di Pietro (2016) afirma que são servidores públicos os que prestam serviço ao Estado e às entidades da administração indireta, com vínculo empregatício e mediante remuneração paga pelos cofres públicos.

Os servidores públicos, conforme apontado por Carvalho Filho (2015, p. 617), adotam o serviço público como sua profissão, estabelecendo uma relação efetiva de trabalho com o Estado que os diferencia dos demais agentes públicos. Em diversos aspectos, eles compartilham semelhanças relevantes com os empregados de empresas privadas: tanto os servidores públicos, quanto os trabalhadores do setor privado oferecem seu labor em troca de uma compensação financeira, geralmente em intervalos mensais. Ambos desempenham a função de trabalhadores em um sentido amplo, executando suas tarefas em benefício do empregador (seja ele público, seja privado), recebendo uma retribuição ao término do mês (vencimentos para os

servidores e salário para os trabalhadores do setor privado) (CARVALHO FILHO, 2015).

Quanto aos grupos que compõem a categoria dos servidores públicos, Carvalho Filho (2015) propôs a classificação expressa na Figura 8:

Figura 8 - Servidores públicos quanto à natureza do vínculo e função



Fonte: Elaboração Própria (2023), a partir de Carvalho Filho (2015).

As diferentes subdivisões da categoria dos servidores públicos apresentam peculiaridades que variam de acordo com o regime jurídico que rege suas relações de trabalho. O regime jurídico consiste em um conjunto de regras de direito que regulamenta uma determinada relação jurídica, como é o caso da relação entre os servidores públicos e a administração pública (MAGALHAES, 2005; CARVALHO FILHO, 2015)

Existem diversos regimes jurídicos[51] que podem ser aplicados aos servidores públicos, e é importante examinar as características principais de cada um deles a fim de compreender as especificidades das categorias estudadas anteriormente em relação à natureza funcional.

O regime jurídico estatutário é um conjunto de regras que regula a relação jurídica funcional entre o servidor público estatutário e o Estado (União, estados, Distrito Federal e municípios), contida no estatuto funcional da entidade federativa correspondente (CARVALHO FILHO, 2015). Em outras palavras, são “aqueles

[51] Conforme Carvalho Filho (2015, p. 6420), o regime jurídico pode ser definido como “[...] o conjunto de regras de direito que regulam determinada relação jurídica”.

investidos em cargo público, que se caracteriza como uma posição jurídica sujeita a um regime jurídico próprio e diferenciado" (JUSTEN FILHO, 2010, p. 846).

Este conjunto de regras e obrigações, observa Magalhaes (2005), é definido pelo Estado e aplicado de forma unilateral, sem a necessidade de participação ou consentimento individual do servidor. No entanto, as regras básicas devem ser estabelecidas por lei, enquanto outras regras de natureza organizacional podem ser previstas em atos administrativos, como decretos, portarias e circulares, e estar em conformidade com os mandamentos constitucionais relacionados aos servidores públicos.

Quanto ao regime jurídico trabalhista ou celetista, é um regime aplicado aos servidores públicos que são regidos pelo direito do trabalho, baseado na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que foi instituída pelo Decreto-lei nº 5.452, em 1º de maio de 1943. Uma das principais características deste regime é o "princípio da unicidade normativa" (CARVALHO FILHO, 2015, p. 623), ou seja, a existência de um contrato de trabalho entre os servidores públicos e a administração pública, aplicando-se à relação Estado-trabalhador as regras disciplinadoras da relação de emprego na esfera privada, sendo a administração pública o empregador. Embora possuam vínculos de trabalho permanente, os trabalhadores não podem adquirir estabilidade, conforme condição prevista no Artigo 41, da Constituição Federal de 1988.

Conforme previsto no inciso IX, do Artigo 37 da Constituição Federal, é permitida a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. Esta modalidade de contratação está sujeita a um regime jurídico específico, que é conhecido como "regime jurídico especial" ou "regime jurídico administrativo", que visa a disciplinar as regras e condições aplicáveis aos servidores que são contratados por tempo determinado (CARVALHO FILHO, 2015).

O regime jurídico aplicado aos servidores temporários é diferente dos regimes estatutário e celetista. Embora desempenhem funções públicas, de natureza transitória, os contratados temporários não ocupam cargo ou emprego (MEIRELLES, 2008). Sua relação de trabalho é disciplinada por regime jurídico especial, com contrato administrativo de caráter funcional, não de vínculo de trabalho, já que, como foi dito, não ocupam cargo.

De acordo com Gomes (2019), o termo "regime jurídico especial" não é precisamente definido e varia de acordo com a legislação estabelecida por cada ente

federativo. Cabe a cada um dos entes federativos (União, estados, Distrito Federal e municípios) legislar, dentro de suas atribuições e autonomia, para disciplinar os casos de contratação temporária. A lei instituída por cada ente público estabelecerá as condições jurídicas específicas para a contratação nesse modelo, como prazo de duração, forma de seleção, direitos e deveres dos servidores temporários, entre outros aspectos.

Os servidores públicos celetistas têm direito a uma série de garantias e proteções trabalhistas previstas na legislação, tais como férias remuneradas, 13º salário, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), pagamento de horas extras, licenças e afastamentos remunerados, entre outros.

No regime trabalhista ou celetista, o vínculo entre os servidores públicos e a administração é considerado de natureza empregatícia, significando que a relação entre as partes é regida pelas regras e normas trabalhistas estabelecidas na CLT. Os servidores têm direitos e obrigações similares aos dos trabalhadores do setor privado, sendo submetidos às mesmas exigências legais relacionadas a horários de trabalho, jornada de trabalho, remuneração, descanso semanal, entre outros aspectos (MAGALHAES, 2005).

Cabe ressaltar que, independentemente do regime adotado pelo legislador, é fundamental garantir os direitos mínimos aos agentes públicos, conforme preconiza a CF/88, no Artigo 39, parágrafo 3. Estes direitos são estendidos aos trabalhadores urbanos e rurais, conforme previsto no Artigo 7, e incluem:

> [...]
> IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;
> [...]
> VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;
> VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;
> IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;
> [...]
> XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei,
> XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;
> [...]
> XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;

> XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal;
> XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;
> XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;
> XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;
> XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;
> [...]
> XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
> [...]
> XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (BRASIL, 1988).

Os direitos mencionados abrangem uma variedade de garantias trabalhistas fundamentais, conforme o próprio texto constitucional, têm como objetivo principal promover a justiça social, assegurando condições dignas de trabalho, bem-estar e proteção aos trabalhadores.

2.3.2 A contratação temporária de excepcional interesse público

Partindo do cumprimento aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, o acesso aos cargos[52], empregos[53] e funções[54] públicas na administração pública direta e indireta nos âmbitos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 37, inciso II, estabelece que a admissão de servidor público deve ocorrer através "de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos[55], de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei", definindo, no inciso III, o prazo de validade de até dois anos para o concurso público, podendo ser prorrogado mais uma vez, por igual período (BRASIL, 1988). Nesse sentido, dada

[52] Cargo público é o lugar dentro da organização funcional da administração direta e de suas autarquias e fundações públicas que, ocupado por servidor público, tem funções específicas e remuneração fixadas em lei ou diploma a ele equivalente. (CARVALHO FILHO, 2015, p. 633).
[53] "Empregos públicos são núcleos de encargos de trabalho permanentes a serem preenchidos por agentes contratados para desempenhá-los, sob relação trabalhista" (MELLO, 2016, p. 266). No mesmo sentido, Carvalho Filho (2015, p. 634) afirma que a expressão "é utilizada para identificar a relação funcional trabalhista".
[54] Função pública é a atividade em si mesma, ou seja, função é sinônimo de atribuição e corresponde às inúmeras tarefas que constituem o objeto dos serviços prestados pelos servidores públicos (CARVALHO FILHO, 2015, p. 633).
[55] Pode ser definido como um procedimento utilizado pela administração pública com o objetivo de medir o conhecimento dos candidatos e selecionar os mais qualificados para cargos e funções públicas por meio de provas ou provas e títulos (CARVALHO FILHO, 2015).

a importância do concurso público, Oliveira (2008, p. 46) afirma que “o concurso público é a única porta democrática para permitir o acesso de todos os cargos públicos”.

Duas exceções de acesso aos cargos ou empregos públicos também estão referendadas na CF/88, quando, no Artigo 37, ainda no inciso II, prevê a admissão de servidor público para compor cargos em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração, complementado pelo inciso V, que indica qual o perfil dos servidores aptos ao preenchimento das funções de confiança e dos cargos em comissão e, no inciso IX do mesmo artigo, quando afirma que “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988).

Em referência aos regramentos constitucionais, no Parágrafo 2 do inciso XXII, estabelece-se que “a não observância do disposto nos incisos II e III implicará a nulidade do ato e a punição da autoridade responsável, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

A administração federal, em conformidade com o Artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal, promulgou a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que regulamenta o regime de contratação temporária no âmbito federal e estabelece o prazo de duração dos contratos para cada caso de excepcional interesse público e respectiva possibilidade de prorrogação; a remuneração do pessoal contratado; a forma de participação; as hipóteses de extinção da relação contratual; as vedações aos trabalhadores temporários, bem como seus deveres e direitos, e a possibilidade de nova contratação do mesmo trabalhador. Este conjunto regulamentos constitui o regime jurídico especial da contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público pela União.

Entre as situações estabelecidas no Artigo 2º, consideradas “necessidades temporária de excepcional interesse público”, estão:

> I - assistência a situações de calamidade pública;
> II - assistência a emergências em saúde pública;
> III - realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística efetuadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE;
> IV - admissão de professor substituto e professor visitante;
> V - admissão de professor e pesquisador visitante estrangeiro (BRASIL, 1993).

Conforme estabelecido pelo Artigo 3° da Lei n° 8.745/93, o recrutamento de pessoal para contratação temporária, nos termos da lei, será realizado por meio de processo seletivo simplificado, que deve ser amplamente divulgado, inclusive por meio do Diário Oficial da União, e não requer a realização de concurso público.

Dessa forma, a contratação temporária de profissionais é realizada por meio de um procedimento menos formal e mais ágil, permitindo uma seleção adequada para atender às necessidades específicas e urgentes da administração pública. Esta flexibilidade proporciona uma maior agilidade na contratação de pessoal temporário, garantindo a continuidade dos serviços públicos de maneira eficiente.

Os requisitos necessários à contratação temporária, em regime especial, devem atender aos termos inscritos no próprio dispositivo que a preconiza: previsão legal, determinabilidade temporal, necessidade transitória e excepcionalidade do interesse público (BRASIL, 1993).

O primeiro é o da previsão legal das hipóteses de contratação, que consiste na existência prévia de lei que regulamente a espécie de contratação, fixando as condições e prazos máximos de duração do contrato, o regime funcional e jurídico disciplinador do vínculo Estado-servidor. Em outras palavras, a lei deve “fixar os motivos que ensejam a excepcionalidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 67). Além disso, deve prever algum tipo de seleção pública, que pode ocorrer através de realização de concurso público, processo seletivo simplificado, contratação direta sem processo seletivo (CARVALHO FILHO, 2001), ou análise curricular (CAVALCANTE, 2009).

A determinação da temporalidade é condição indispensável ao regime especial de contratação, haja vista o vínculo Estado-trabalhador ser de natureza transitória. Os contratos firmados devem firmar o prazo determinado compatível com a observância da necessidade pública transitória e das atividades a serem desempenhadas. Em observância ao preceito legal, Melo (2009) adverte que não se permite contração por prazo indeterminando na contratação temporária de pessoas, por isso a necessidade de se estabelecer o prazo inicial e final do contrato.

A constituição da República não delimitou o prazo máximo de contratação temporária. Contudo, na esfera federal, há a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, que, em seu Artigo 4, delimita os prazos máximo, de acordo com a necessidade dos serviços, variando de seis meses a quatro anos, permitindo ainda a prorrogação dos prazos iniciais desde que não exceda os

limites da própria lei. No caso da contratação temporária de professor, o prazo máximo é de dois anos, podendo ser prorrogado até alcançar igual período.

Quanto à observância da necessidade transitória, é mister especificar quais são as situações urgentes ou incomuns que demandam a contratação temporária por parte da administração pública, mesmo que sejam atividades de natureza permanente e situações não urgentes, mas que são atividades de natureza transitória e que, por isso, não justificam a criação de cargos ou empregos públicos.

É importante destacar que, quando se trata das atividades de natureza permanente, a decisão de realizar contratações temporárias é guiada pelo critério da urgência, com o objetivo de garantir a continuidade na oferta dos serviços públicos e de salvaguardar os direitos e interesses coletivos. Um exemplo disso é a substituição funcional em casos de vacância de cargos, bem como em situações de afastamento ou licença. Por outro lado, nas situações que não demandam urgência, o critério de contratação temporária está baseado na natureza da necessidade, que é transitória e limitada a um período previsivelmente próximo (GASPARINI, 2003).

Independentemente disso, é crucial ressaltar que a temporariedade está relacionada à necessidade subjacente, e não necessariamente à natureza da atividade em si. É evidente que se deve exercer cautela e somente permitir a contratação temporária para atividades permanentes em situações de extrema excepcionalidade, conforme salientado pelo Supremo Tribunal Federal (2011). Nesse sentido, a temporariedade deve ser determinada pela urgência e pela natureza transitória da necessidade que a atividade em questão busca atender, e não pela característica duradoura da própria atividade. Isso implica que a contratação temporária para atividades permanentes deve ser uma medida excepcional, adotada somente quando absolutamente necessário para a continuidade e efetividade dos serviços públicos.

É importante destacar que o princípio constitucional da excepcionalidade do interesse público está intrinsecamente ligado à satisfação de necessidades públicas transitórias e indispensáveis para a continuidade dos serviços públicos. Autores como Mello (1991), Madeira (2009) e Marinella (2011) argumentam que, para uma compreensão mais precisa da expressão "Excepcional interesse público", é necessário analisá-la considerando seus termos constituintes. O primeiro termo refere-se a "excepcional", enquanto o segundo relaciona-se a "interesse público". Portanto, "a interpretação adequada da expressão 'excepcional interesse público' é

aquela que oferece solução para problemas reais" (MELLO, 1991, p. 82). A excepcionalidade do regime, consequentemente, deve ser coerente com a anormalidade do interesse público que está sendo protegido (MARINELLA, 2011, p. 630).

Conforme destacado por Madeira (2009, p. 29), "o termo excepcional é utilizado pela Constituição Federal/1988 para afirmar que situações administrativas comuns não poderão ensejar a contratação desses servidores". Este entendimento ganha particular relevância quando se trata de demandas permanentes da administração pública, que, devido à natureza intrínseca de sua necessidade, extrapolam o caráter transitório e as configuram, como já observado, como um "indiscutível desvio de finalidade" (CARVALHO FILHO, 2015, p. 629).

Além de cumprir estes critérios, a validade da contratação temporária está sujeita ao cumprimento da legislação correlata, incluindo a Lei n° 8.429/92, conhecida como Lei de Improbidade Administrativa, que tem como propósito combater práticas de improbidade realizadas por agentes públicos, sejam eles políticos, sejam servidores.

No contexto específico da contratação de pessoal, a lei enfatiza como um ato de improbidade administrativa a subversão da legitimidade do concurso público, que é o procedimento adequado para a admissão de servidores em cargos efetivos. Portanto, optar pelo processo seletivo simplificado, quando o correto seria realizar um concurso público, constitui uma conduta que transgride os princípios constitucionais e pode caracterizar um ato de improbidade administrativa. A não conformidade com os critérios estabelecidos expõe os envolvidos à responsabilidade nos termos do Artigo 11, da Lei n° 8.429/92.

Outra legislação de relevância a ser considerada é a Lei n° 9.504/97, mais conhecida como Lei das Eleições, que estabelece uma série de restrições a serem seguidas pelos gestores públicos que pretendem adotar a modalidade excepcional de contratação discutida anteriormente, tendo como objetivo assegurar a igualdade de oportunidades entre os candidatos durante os processos eleitorais. Entre as ações vedadas aos agentes públicos, servidores ou não, com algumas exceções delineadas pelo Artigo 73 da lei, estão a nomeação, contratação ou admissão de pessoal, demissão sem justa causa, redução ou modificação de direitos trabalhistas, ou qualquer outra ação que dificulte ou impeça o exercício das funções, bem como a

transferência, deslocamento ou exoneração de servidores públicos na região do pleito nos três meses que antecedem as eleições e até a posse dos eleitos.

Ademais, a Lei Complementar n° 101/00, também conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal, é de significativa importância para a legalidade da contratação temporária, pois estabelece diretrizes para o controle e a transparência da gestão fiscal dos entes federativos (União, estados, municípios e Distrito Federal). A legislação determina que os limites de gastos devem ser respeitados no momento da contratação, veda o aumento das despesas acima dos limites, quando a entidade já ultrapassou o limite prudencial, e exige a inclusão adequada das despesas ampliadas no orçamento do exercício financeiro.

Dessa forma, a licitude da contratação temporária não se restringe apenas ao cumprimento dos requisitos específicos, mas também está condicionada à observância de legislação correlata, de modo que, ao agir em conformidade com as leis, os gestores públicos asseguram a transparência, a legalidade e a eficiência na utilização dos recursos públicos durante o processo de contratação temporária.

Entre os desvios de finalidade, de acordo com Carvalho Filho (2015), tem-se a utilização da contratação temporária para atender interesses pessoais em detrimento do interesse administrativo, ocorrendo, por exemplo, inúmeras prorrogações. Além disso, é utilizada como conveniente alternativa pela administração pública para não convocar, nomear e contratar aprovados em concurso público, sendo utilizada, de modo expressivo, para desvirtuar a exigência constitucional do concurso público para provimento de cargos efetivos.

No âmbito estadual, a contratação temporária é preconizada na Constituição do Estado do Acre, de 3 de outubro de 1989, no inciso X do Artigo 27, Capítulo V – “Da administração pública”, em seguimento dos princípios emanados da CF/88 e determina que “Lei Complementar estabelecerá os casos de contratação de pessoal, mediante concurso, por tempo limitado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (ACRE, 1989).

Nesse sentido, em 19 de junho de 1991, foi publicada a Lei Complementar nº 33, dispondo sobre a Contratação Temporária de Pessoal por Tempo Limitado, nos termos do inciso X do Artigo 27 da constituição estadual. A referida lei, em seu Artigo 1, preconiza que poderão ser efetuadas contratações de pessoal por tempo determinado, mediante contrato de locação de serviços para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. Tais contratações, como destacado no

parágrafo 1, dependem de autorização específica do governador ou de alguém a quem ele tenha delegado poderes. (ACRE, 1991a).

O Artigo 2 define o que são necessidades temporárias de excepcional interesse público, através das quais podem ser aplicadas as contratações temporárias. Além disso, o parágrafo 1 do mesmo artigo trata dos prazos, sendo que, para combater surtos epidêmicos (inciso i), atender a situações de calamidade pública (inciso III) e atender a outras situações de urgência que vierem a ser definidas em lei (inciso vi), o prazo de contratação é de seis meses. Para fazer recenseamento (inciso II), o prazo é de 12 meses e, para substituir médico ou admitir professor visitante (inciso IV) e permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica (inciso V), o prazo estabelecido é de até 48 meses. Em todas as situações, destaca o parágrafo 2, os prazos são improrrogáveis, o que significa que o período de contratação estabelecido inicialmente não pode ser estendido além do prazo especificado.

O Artigo 3 trata de duas proibições relacionadas às contratações temporárias de pessoal. A primeira proibição é o desvio de função de uma pessoa contratada de acordo com as disposições do artigo mencionado. Isso significa que a pessoa contratada deve desempenhar as funções especificadas no contrato e não pode ser designada para realizar tarefas diferentes ou fora do escopo do contrato. O desvio de função pode resultar na anulação do contrato e na responsabilidade administrativa e civil da autoridade que realizou a contratação.

A segunda proibição é a recontratação da mesma pessoa que já foi contratada anteriormente, de acordo com as disposições do título mencionado, pois uma pessoa não pode ser contratada repetidamente por períodos sucessivos através de contratos temporários, a fim de evitar práticas como a renovação constante de contratos temporários para contornar a contratação regular e garantir a estabilidade no emprego.

Quanto aos vencimentos na contratação por tempo determinado, o Artigo 4 determina que serão observados os padrões de vencimentos dos planos de carreira do órgão ou entidade contratante, exceto quando se tratar de contração para permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização nas áreas de pesquisa científica e tecnológica.

O recrutamento de pessoal para locação de serviço, destacado no Artigo 5, será feito mediante concurso simplificado, através de processo seletivo, com ampla

divulgação, exceto nas hipóteses de “combater a surtos epidêmicos, atender a situações de calamidade pública e atender a outras situações de urgência que vierem a ser definidas em lei” (ACRE, 1991a).

O inciso X, do Artigo 27, da Constituição do Estado do Acre, teve sua redação modificada pela Emenda Constitucional nº 3, de 30 de setembro de 1991, passando a constar com a seguinte redação: “Lei Complementar estabelecerá os casos de contratação de pessoal, por tempo limitado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público” (ACRE, 1991b). A diferença substancial na redação do inciso X na emenda constitucional de 1991 consiste na supressão do termo “mediante concurso”, indicando, a partir deste dispositivo, ser legal a utilização da contratação temporária em todos os casos, não só nas exceções previstas na Constituição Federal de 1988.

A Lei Complementar nº 33, de 19 de junho de 1991, teve seus dispositivos alterados pela Lei Complementar nº 43, de 23 de maio de 1994, que, no Artigo 2, modificou a redação do inciso V e acrescentou novas hipóteses de contratação:

> V - permitir a execução de serviços por profissional de notória especialização, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica.
> [...]
> VII - evitar o comprometimento do ano letivo escolar, por absoluta falta de professores concursados que supram as necessidades do quadro docente da rede estadual de ensino, nas áreas específicas, bem como para manter a normalidade e regularidade das atividades de segurança pública e os demais serviços considerados *essenciais e inadiáveis à população* (ACRE, 1994, grifo nosso).

Além dos prazos já previstos na Lei Complementar nº 33/1991, a Lei Complementar nº 43/1994 introduz prazos específicos para a novas hipóteses de contratação, ficando definido no parágrafo 1, inciso II, o prazo de contratação para fazer recenseamento de até 12 meses e, no inciso VII, o prazo de contratação para evitar o comprometimento do ano letivo escolar, por falta de professores concursados que supram as necessidades do quadro docente da rede estadual de ensino nas áreas específicas, até o término do ano letivo de 1994.

Ambas as leis estabelecem que o recrutamento de pessoal para as contratações temporárias deve ser feito por meio de concurso simplificado, através de processo seletivo, com ampla divulgação. No entanto, a Lei Complementar nº 43/1994 acrescenta uma exigência, no Artigo 2, determinando que o recrutamento de pessoal

para a hipótese do inciso VII (professores e atividades essenciais) seja feito entre profissionais habilitados nas respectivas matérias.

A Lei Complementar nº 43/1994 e a Lei Ordinária nº 1.155, de 7 de julho de 1995, ampliaram o escopo do Artigo 2, inciso VI, adicionando novas situações de urgência que podem justificar contratações temporárias de pessoal no estado do Acre. As situações mencionadas envolvem a falta de professores concursados, a garantia da normalidade de serviços essenciais e a possibilidade de definir outras situações de urgência posteriormente.

Em 12 de julho de 1996, foi publicada a Lei Complementar nº 50, dispondo sobre a contratação de pessoal por tempo limitado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do Artigo 27 da constituição estadual e revogando as Leis Complementares nº 33/91 e nº 43/94, e a Lei Ordinária nº 1.155/95. Neste novo regramento, no Artigo 2, são consideradas como de necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem:

> I - combater surtos epidêmicos;
> II - fazer recenseamento;
> III - atender a situações de calamidade pública;
> IV - substituir médico ou admitir professor visitante;
> V - permitir a execução de serviço por profissional de notória especialização, nas áreas de pesquisa científica e tecnológica;
> VI - possibilidade de comprometimento do ano letivo escolar, por absoluta falta de professores concursados que supram as necessidades do quadro docente da rede estadual de ensino nas áreas específicas;
> VII - atender a manutenção ou restabelecimento da normalidade das atividades de segurança pública, saúde e demais serviços essenciais e inadiáveis à população; e
> VIII - atender a outras situações de urgência que vierem a ser definidas em lei (ACRE, 1996).

A referida lei estabeleceu prazos específicos para as contratações de pessoal por tempo determinado, levando em consideração a natureza da situação que justifica a contratação. Em casos de combate a epidemias, recenseamento e calamidade pública, a contratação pode ser mantida pelo tempo em que perdurar a situação emergencial. Nos casos de substituição de médicos ou admissão de professores visitantes, o prazo máximo é de até 48 meses. Já nas situações de suprimento do quadro docente, manutenção da normalidade de serviços essenciais e outras situações de urgência, o prazo máximo é de até 12 meses. É importante ressaltar que estes prazos são estabelecidos como improrrogáveis.

Quanto ao recrutamento de pessoal, geralmente é realizado por meio de processo seletivo simplificado, com ampla divulgação, assegurando uma seleção transparente e acessível a todos os interessados, sendo permitido, em situações específicas, como no combate a epidemias, calamidades públicas, suprimento do quadro docente e manutenção de serviços essenciais, realizar a seleção de candidatos por meio de análise de currículo e entrevista.

Pela primeira vez, o tempo de exercício do contratado é considerado como tempo de serviço público, o que reconhece a importância e a contribuição deste profissional para a administração pública. Assim, de acordo com o Artigo 9, as informações relacionadas ao trabalho do contratado são registradas em sua ficha cadastral, garantindo o devido tempo de serviço público.

Por fim, a lei estabelece que as normas do Regime Jurídico Único dos servidores públicos estaduais sejam aplicadas, na medida do que for cabível, ao pessoal contratado nos termos desta lei, uma vez que, mesmo sendo contratados por tempo determinado, os direitos e deveres dos contratados são regidos, em grande parte, pelas mesmas regras que se aplicam aos servidores públicos efetivos, garantindo certa segurança jurídica e tratamento equitativo, embora o texto não deixe claro em qual medida isso ocorreria.

Em 17 de julho de 1998, foi publicada a Lei Complementar nº 58, revogando os dispositivos em contrários da Lei Complementar n° 50, de 12 de julho de 1996 e, dispondo sobre a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do Artigo 27 da constituição estadual. De acordo com a Lei nº 58/98, as contratações temporárias podem ser realizadas em diversas situações, tais como:

> [...]
> VII – impedir o comprometimento do ano letivo escolar por absoluta falta de professores concursados que supram as necessidades da rede estadual de ensino, nas áreas específicas; (Redação dada pela Lei Complementar nº 195, de 07/05/2009)
> VIII – assegurar a educação infantil até a transferência definitiva da responsabilidade para os municípios, conforme o estabelecido pelas Leis ns. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB e 11.494, de 20 de junho de 2007, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FUNDEB; (Redação dada pela Lei Complementar nº 195, de 07/05/2009)
> IX – assegurar a educação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas situações de regime de colaboração com municípios previstas na Lei n. 9.394, de 1996; (Redação dada pela Lei Complementar nº 195, de 07/05/2009)

> X – assegurar o ano letivo escolar das comunidades indígenas; (Redação dada pela Lei Complementar nº 195, de 07/05/2009)
> XI – realizar atividades: (Redação dada pela Lei Complementar nº 223, de 14/03/2011)
> [...]
> d) temporárias oriundas da necessidade de implantação de programas ou projetos educacionais; (Incluído pela Lei Complementar nº 223, de 14/03/2011) (ACRE, 1998).

Embora a Lei nº 58/98, no Artigo 4, determine que o recrutamento de pessoal seja feito por meio de processo seletivo simplificado, seguindo os critérios estabelecidos no edital e com ampla divulgação, em seu parágrafo 3, estabelece uma exceção, caso haja insuficiência de profissionais aprovados no processo seletivo, com base nos incisos VII a X, do Artigo 2 da lei (que define os critérios para a seleção) e, desde que seja comprovada a necessidade temporária de excepcional interesse público em cada situação, é possível realizar contratações de profissionais sem a necessidade do processo seletivo. Posteriormente foi modificada pelas seguintes leis complementares (Figura 9):

Figura 9 - Alterações da Lei complementar nº 58, de 17 de julho de 1998



Fonte: Elaboração própria (2023).

A dispensa do processo seletivo só é permitida se a necessidade temporária e o interesse público forem devidamente caracterizados em cada caso específico. Isso significa que a administração pública deve justificar, de forma clara e fundamentada, a razão pela qual é necessário contratar profissionais sem realizar o processo seletivo simplificado, assegurando, com isso, a transparência e a legalidade na contratação de profissionais, mesmo em situações excepcionais.

Da análise da legislação do estado do Acre acerca da contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, além do já apresentado, alguns aspectos carecem ser retomados, tais como os referentes: ao âmbito de aplicação, às hipóteses de contratação, à duração do contrato, aos prazos de contratação, ao recrutamento de pessoal, à remuneração e ao regime jurídico.

Em geral, todas as leis mencionadas têm como objetivo permitir a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. No entanto, há diferenças na especificidade e nos órgãos abrangidos por cada uma delas. Algumas leis abrangem apenas os órgãos do Poder Executivo estadual, enquanto outras incluem também autarquias e fundações públicas.

Referente ao aspecto das hipóteses de contratação, observa-se uma ampliação progressiva das situações que permitem a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades de excepcional interesse público. As leis vão além do combate a surtos epidêmicos, atendendo a calamidades públicas, falta de professores concursados, execução de serviços por profissionais de notória especialização, entre outros casos. Estas hipóteses visam garantir a continuidade dos serviços essenciais e inadiáveis à população, além de suprir demandas emergenciais ou transitórias que não podem ser atendidas por meio dos quadros permanentes de servidores públicos.

Quanto ao aspecto da duração do contrato, cabe observar que, em geral, existem períodos estabelecidos para diferentes situações de contratação temporária. As durações variam de acordo com a natureza do trabalho, a necessidade específica e a legislação vigente em cada período.

É importante ressaltar que a informação específica sobre os prazos de contratação serem improrrogáveis é mencionada apenas nas Leis Complementares nº 33/1991 e nº 50/1996, de acordo com os dados fornecidos. Nas demais leis mencionadas, não há informações explícitas sobre a prorrogação dos prazos.

Para o recrutamento de pessoal, a maioria das leis complementares mencionadas enfatiza a necessidade de um processo seletivo simplificado, excluindo apenas algumas hipóteses específicas. Nas Leis Complementares nº 33/1991, nº 43/1994, nº 50/1996, nº 58/1998, nº 155/2006, nº 168/2007 e nº 195/2009, o recrutamento é realizado por meio de concurso simplificado ou processo seletivo, com ampla divulgação, com exceção de determinados casos previstos em cada lei.

Algumas leis também mencionam critérios específicos para o recrutamento de pessoal em determinados casos. Por exemplo, a Lei Complementar nº 155/2006 estabelece que, na contratação, nos casos dos incisos IV, V, VI, VII, XI e XII, do Artigo 2, devem ser realizadas a análise de *curriculum vitae* e a entrevista dos candidatos. Além disso, no caso do inciso XII, do Artigo 2, é necessário realizar uma avaliação psicológica dos candidatos, com caráter exclusivamente eliminatório.

A maioria das leis complementares mencionadas estabelece que a remuneração dos contratados temporários deve ser baseada nos padrões de vencimentos dos planos de carreira do órgão ou entidade contratante. Por exemplo, as Leis Complementares nº 33/1991, nº 43/1994, nº 50/1996 e nº 168/2007 indicam que devem ser observados os padrões de vencimentos dos planos de carreira, exceto em casos específicos mencionados nas leis.

Em alguns casos, como o inciso V do Artigo 2 das leis complementares, quando não há padrões nos quadros de cargos e salários do serviço público estadual, os valores vigentes no mercado de trabalho podem ser aplicados como referência para a remuneração dos contratados temporários. É importante ressaltar também que as leis complementares mencionadas não fornecem detalhes específicos sobre como os padrões de vencimentos são determinados, nem definem critérios para a aplicação dos valores do mercado de trabalho.

Dentre as leis complementares mencionadas, apenas a Lei Complementar nº 33/1991 e a Lei Complementar nº 43/1994 não fazem referência explícita ao regime jurídico único. No entanto, é importante considerar que estas leis são anteriores à Lei Complementar nº 50/1996, que estabelece o regime jurídico único dos servidores públicos estaduais do Acre.

A partir da Lei Complementar nº 50/1996, as demais leis complementares mencionadas estabelecem que os contratados temporários devem ser regidos pelo regime jurídico único dos servidores públicos estaduais. Isso significa que eles devem

estar sujeitos às normas e aos direitos estabelecidos neste regime, como direitos trabalhistas, obrigações, garantias e deveres dos servidores públicos.

No município de Marechal Thaumaturgo, a contratação temporária está prevista na Lei nº 4, de 11 de abril de 2005, nos termos do inciso X, do Artigo 37, da constituição federal, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da administração municipal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar admissão de pessoal por tempo determinado.

De acordo com a referida lei, consideram-se como de necessidade temporária de excepcional interesse público as contratações que visem:

> I - assistência a situações de calamidade pública;
> II - combate a surtos endêmicos;
> II - realização de recenseamentos e outras pesquisas de natureza estatística;
> *IV - admissão de professor*;
> V - manutenção e normalização da prestação de serviços públicos, por déficit quantitativo e/ou qualitativo operacional;
> VI - paralisação ou suspensão das atividades por servidores públicos, por prazo superior a dez dias, em quantitativo limitado ao número de servidores que aderiram ao movimento;
> VII - para atendimento a programas sociais temporários, decorrentes de convênios mantidos com órgãos estaduais e/ou federais, que pela natureza da execução, vigência e pactuação quanto a custos, seja incompatível e/ou inviável a admissão em caráter efetivo;
> VIII - para preenchimento de cargos públicos que por sua natureza, período de exercício e forma de investidura, seja incompatível a
> admissão em caráter efetivo (MARECHAL THAUMATURGO, 2005, grifo nosso).

A referida lei destaca a necessidade temporária de excepcional interesse público, que engloba situações como as mencionadas anteriormente. No entanto, observa-se a ausência de uma definição precisa e abrangente deste conceito, o que pode levar a interpretações divergentes e à aplicação subjetiva da lei, de modo que "mascarar essa condição para continuar mantendo um trabalho permanente como se fosse de caráter temporário constitui um desrespeito à Constituição Federal" (SANTOS FILHO, 2018, p. 42).

No que diz respeito à seleção de candidatos, a lei prevê um processo seletivo simplificado, dispensando a realização de concurso público. É importante ressaltar que a ampla divulgação do processo seletivo é exigida, garantindo a transparência e a igualdade de oportunidades aos interessados. No entanto, a lei não especifica os critérios de seleção a serem utilizados, o que pode gerar falta de clareza e transparência no processo de escolha dos candidatos, abrindo espaço para

questionamentos sobre imparcialidade e mérito na admissão. Em todo caso, adverte Silva (2018, p. 63), o cumprimento da legislação acerca da contratação temporária promove “um grande contingente de trabalhadores sem acesso a diversos direitos e garantias sociais”.

A lei também contempla casos excepcionais, nos quais a contratação pode ser feita com base na notória capacidade técnica ou científica do profissional, mediante análise do currículo. No entanto, não são estabelecidos critérios objetivos para determinar o que constitui "notória capacidade", nem é estabelecido um processo claro e transparente para esta avaliação.

Em relação aos prazos de admissões temporárias, a lei estabelece variações de acordo com a situação específica. Além disso, é permitida uma única prorrogação por período igual, exceto nos casos de admissões relacionadas a programas sociais temporários, que seguem a legislação específica. Teoricamente, a limitação visa evitar que as admissões temporárias se tornem permanentes e garantir que a administração municipal busque soluções efetivas para as demandas temporárias, embora isso nem sempre seja observado na prática.

Quanto ao regime jurídico e à remuneração, os servidores admitidos temporariamente seguem o regime estatutário e recebem remuneração equivalente aos cargos efetivos correspondentes, não sendo atribuídas a eles as vantagens individuais dos servidores efetivos. Ainda que, à primeira vista, pareça garantir a igualdade de tratamento entre os servidores, mesmo os temporários, a falta de clareza sobre as vantagens individuais dos servidores efetivos utilizados como referência implica controvérsias e questionamentos sobre a equidade na remuneração entre os servidores temporários e efetivos.

A Lei n° 04/2005 estabelece também que o vínculo funcional decorrente das admissões temporárias é encerrado sem direito a indenizações nos casos de término do prazo de admissão, iniciativa da administração e iniciativa do servidor temporário. No caso de extinção por iniciativa da administração, é necessário comunicar a decisão com antecedência mínima de 30 dias.

Em conclusão, a análise da Lei n° 04/2005 do município de Marechal Thaumaturgo revela tanto pontos relevantes, quanto algumas limitações e inconsistências. Embora a lei aborde a necessidade temporária de excepcional interesse público e preveja a realização de processo seletivo simplificado, falta uma definição precisa deste conceito, bem como critérios objetivos para a seleção de

candidatos. Além disso, a lei apresenta limitações na definição de prazos e nas restrições às atribuições dos servidores temporários, o que pode gerar ambiguidade e falta de equidade, de modo que se torna preponderante revisar periodicamente estes aspectos, garantindo clareza, transparência e adequação da legislação para melhor atender às necessidades do município e aos direitos dos servidores temporários.

Na área da educação, a contratação temporária de professores pela administração pública tem se perpetuado e contribuindo com a precarização do ensino e do trabalho docente, afetando o mundo do trabalho e revelando a consolidada tendência do sistema capitalista, através do poder estatal e seu aparelhamento, de reestruturação produtiva enviesada pela política e ideologia neoliberal, que pretende reduzir a reponsabilidade do Estado na promoção dos direitos sociais.

A contratação temporária de professores é uma forma de flexibilizar a força de trabalho, permitindo uma maior adaptabilidade às demandas do mercado e evitando os custos e as responsabilidades associados à contratação efetiva. No âmbito da administração pública, a adoção deste tipo de contratação se justifica por diversas razões (Quadro 9).

Quadro 9 - Contratação temporária de professores pela administração pública

CAUSAS FREQUENTES	EXEMPLOS
Licença-maternidade ou afastamento de professores efetivos (GRUND; CARDOSO, 2018); (THEODOROSKI, 2020); (SANTOS, 2022)	Contratação temporária de substitutos para cobrir a licença-maternidade de professoras ou afastamentos por motivos de saúde.
Abertura de novas turmas ou disciplinas específicas (THEODOROSKI, 2020)	Contratação temporária de professores para atender à demanda de turmas extras ou disciplinas de curta duração.
Projetos educacionais ou programas específicos (LIMEIRA, 2021)	Contratação temporária de professores para desenvolver projetos educacionais ou programas de ensino extracurriculares.
Carência de candidatos aprovados em concursos públicos (LOVATTO, 2019); (LINKE, 2020)	Contratação temporária de professores enquanto se aguarda a realização e a aprovação de novos concursos para preenchimento efetivo de vagas.
Necessidade de suprir falta de professores em áreas remotas ou de difícil acesso (OLIVEIRA, 2020)	Contratação temporária de professores para lecionar em regiões distantes ou de difícil provimento de docentes.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Embora haja causas legítimas para recorrer a esta forma de contratação, como o aumento da demanda por vagas escolares e a necessidade de substituição temporária de docentes, é importante questionar até que ponto a contratação

temporária é uma solução efetiva e sustentável defendida pelo Estado. Em última análise, a contratação temporária de professores pela administração pública deve ser vista como uma medida excepcional, e não como uma solução permanente.

A contratação temporária está além de mera ação da administração pública para a garantia da manutenção dos serviços essenciais ao bem-estar da sociedade. Esta prática histórica de contração na sociedade capitalista possui seus fundamentos na reestruturação produtiva e nos princípios neoliberais da flexibilização, desregulamentação, intensificação e fragilização do trabalho, incidindo na precarização sistemática do trabalho docente e, por consequência, na precarização do ensino público.

CAPÍTULO III

CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES EM MARECHAL THAUMATURGO COMO PRÁTICA HISTÓRICA DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O emprego da contratação temporária em seus vários formatos é uma prática histórica no mundo do trabalho que vem se tornando cada vez mais recorrente e acarretado consequências diversas aos trabalhadores. Além disso, possui como características preponderantes o "trabalho por tempo determinado, trabalho em tempo parcial, interinidade, contratos mediante estatuto particular sem direitos sociais, que atingem hoje grandes proporções" (CASTEL, 1998, p. 514).

De modo não menos representativo, o emprego da contratação temporária incide também sobre os profissionais da educação, especialmente sobre os professores da Educação Básica das redes públicas brasileira, que, de acordo com os dados do INEP (2020) quanto ao tipo de vínculo (concursado/efetivo/estável, contrato temporário, contrato terceirizado, contrato CLT), incluindo as dependências administrativas federal, estadual e municipal, representam 31% dos professores que trabalham por meio de contratação temporária. Mais acentuado é o percentual quando analisamos os dados referentes ao estado do Acre, onde 57,2% do total de professores são representados por estes profissionais. Ao restringirmos a verificação ao município de Marechal Thaumaturgo, constatou-se que os profissionais representam 59,4% do total de professores com vínculo temporário com a Rede Pública de Educação Básica do município.

Convém destacar que o estudo das formas de contratação temporária de professores implica fazermos, sempre que necessário, a relação comparativa com a contratação dos professores efetivos, uma vez que as garantias de trabalho[56] e emprego, como a estabilidade, são dissonantes.

[56] "O conceito é ambíguo e disputado, indicando diferentes atividades em diferentes sociedades e contextos históricos. Em seu sentido mais amplo, trabalho é o esforço humano dotado de um propósito e envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades mentais e físicas. Tal interpretação, contudo, conflita com o significado e a experiência mais limitados do trabalho nas atuais sociedades capitalistas. Para milhões de pessoas, trabalho é sinônimo de emprego remunerado, e muitas atividades que se qualificariam como trabalho na definição mais ampla são descritas e vivenciadas como ocupações em horas de lazer, como algo que não significa verdadeiramente trabalho" (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 773).

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, discutimos historicamente a constituição do trabalho docente e da contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, descrevendo a precarização do trabalho docente desde sua emancipação política e administrativa, em 1992, até o ano de 2020, revelando como as práticas históricas têm contribuído para a precarização do trabalho docente e para a (des)valorização salarial destes profissionais.

O capítulo está organizado em seis seções. Na primeira seção, apresentamos uma contextualização panorâmica dos aspectos geopolíticos, históricos, demográficos e socioeconômicos de Marechal Thaumaturgo, no intuito de identificar fatores que moldam a realidade educacional local e a necessidade de contratações temporárias.

A segunda seção apontamos a caracterização da rede municipal de ensino durante o período da emancipação político-administrativa de Marechal Thaumaturgo através do exame das primeiras ações em relação à contratação de professores temporários e como a prática se consolidou ao longo do tempo. Na terceira seção, abordamos a regulamentação do magistério público municipal, investigando a legislação que rege a contratação de professores temporários, as regras e os critérios estabelecidos, bem como suas implicações na valorização desses profissionais.

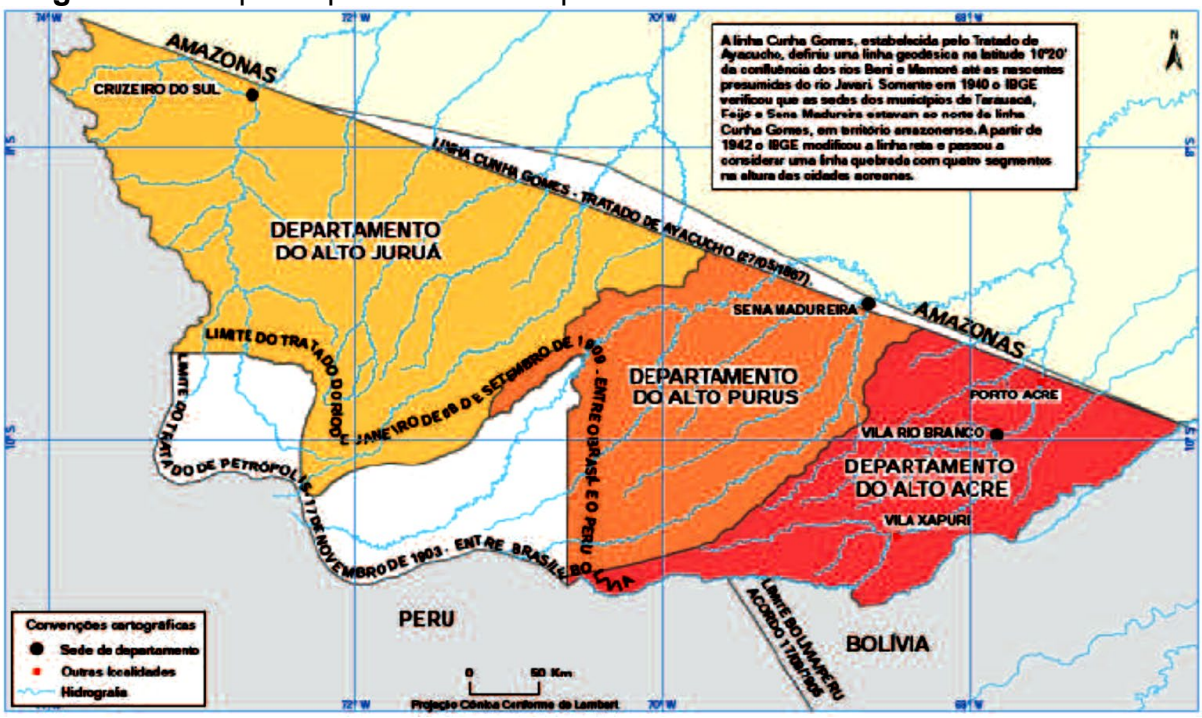
Na quarta seção, tratamos da política de expansão do atendimento educacional e da contratação de professores, analisando os motivos que levaram ao aumento das contratações temporárias e como esta política tem impactado a qualidade do ensino oferecido no município. Na quinta seção, trouxemos a política de reestruturação da rede municipal de ensino e do trabalho docente, investigando como o aumento das contratações temporárias está relacionado a iniciativas de reformulação da educação municipal e como isso tem afetado as condições de trabalho dos professores.

Finalmente, na sexta seção, analisamos a política de intensificação da contratação de professores temporários por meio de dados e indicadores que demonstram o crescimento significativo da prática e sua influência na (des)valorização do trabalho dos professores temporários.

3.1 ASPECTOS GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO DO MUNICÍPIO DE MARECHAL THAUMATURGO

A formação territorial e político-administrativa de Marechal Thaumaturgo remonta à anexação do território do Acre ao Brasil através do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903, e aos movimentos insurgentes na busca de autonomia governamental ocorridos nos departamentos territoriais e administrativos[57] que compunham o estado (Figura 10). Mais precisamente, está relacionada à criação do Departamento do Alto Juruá e à fundação da cidade de Cruzeiro do Sul.

Figura 10 - Mapa da primeira divisão política do Território Federal do Acre - 1904



Fonte: Acre (2010).

O Departamento do Alto Juruá compreendia as regiões de Cruzeiro do Sul e Tarauacá, sendo administrado pelo Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo, o primeiro prefeito do Departamento do Alto Juruá (REIS, 1973). Através do Decreto nº 1, datado de 7 de setembro de 1904, o Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo determinou a instalação temporária da prefeitura do Departamento do Alto Juruá em um local conhecido como "Invencível", situado na desembocadura do Rio Moa.

[57] Em 17 de novembro de 1903, o território do Acre é incorporado ao Brasil pelo Tratado de Petrópolis. Pelo Decreto Federal nº 5.188, de 07 de novembro de 1904, se deu a primeira organização ao território do Acre, fixando seus limites, dividindo o território em três departamentos: Alto Acre, Alto Purus e Alto Juruá, todos independentes entre si e diretamente subordinados ao governo da União. Cada um dos departamentos era administrado por um intendente (cargo parecido com o de prefeito atual, só que nomeado pelo presidente da República). Além disso, o decreto instituiu normas administrativas, estabeleceu a justiça eleitoral e fixou suas competências (SOUZA, 2005). Esta divisão perdurou até a unificação do território acreano ocorrida em 1920.

Efetivamente, a sede provisória do Departamento do Alto Juruá na foz do Rio Moa foi estabelecida em 12 de setembro de 1904. Posteriormente, por meio do Decreto nº 8, em 28 de setembro de 1904, a sede provisória da prefeitura do Departamento do Alto Juruá, localizada na foz do Rio Moa, foi transferida para a margem esquerda do Rio Juruá, pertencente ao Seringal Centro Brasileiro, adquirido pelo governo da União por compra. O local passou a ser denominado "Cruzeiro do Sul" e tornou-se a sede definitiva do departamento (SILVA, 2001).

A localidade conhecida na região como Seringal Minas Gerais, situada à margem esquerda do Rio Juruá, em confluência com margem esquerda e foz do Rio Amônia, passou a ser denominada Villa Thaumaturgo, sendo registrada no mapa da prefeitura de Cruzeiro do Sul, como consta em sua ata de fundação, datada de 1 de janeiro de 1905, “para dar cumprimento ao que determinam os decretos do Governo Federal números 5188[58] e 5206[59]” (O CRUZEIRO DO SUL, 1906, p. 2), em razão da presença dos peruanos que haviam instalado um posto militar e uma repartição aduaneira na foz do Amônia.

O município de Marechal Thaumaturgo foi criado e fixado seus limites através da Lei Estadual nº 1.029, de 28 abril de 1992, a partir de um desmembramento territorial do município de Cruzeiro do Sul, e instalado no dia 01 de janeiro de 1993, pelo então governador do estado do Acre Edmundo Pinto de Almeida Neto.

Com área da unidade territorial atual de 8.190,953 km², ocupando a sétima maior área territorial do estado e a segunda maior na microrregião de Cruzeiro do Sul, Marechal Thaumaturgo, além da área urbana, denominada popularmente de “sede”, é composto de áreas naturais protegidas, englobando unidade de conservação de proteção integral (Parque Nacional da Serra do Divisor), unidade de conservação de uso sustentável (Reserva Extrativista Alto Juruá), terras indígenas (Huni Kui (Kaxinawá), Ashaninka, Jaminawa-Arara, Kuntanawa, Apolima-Arara) e projeto de assentamento de reforma agrária (Projeto de Assentamento do Rio Amônia, Projeto

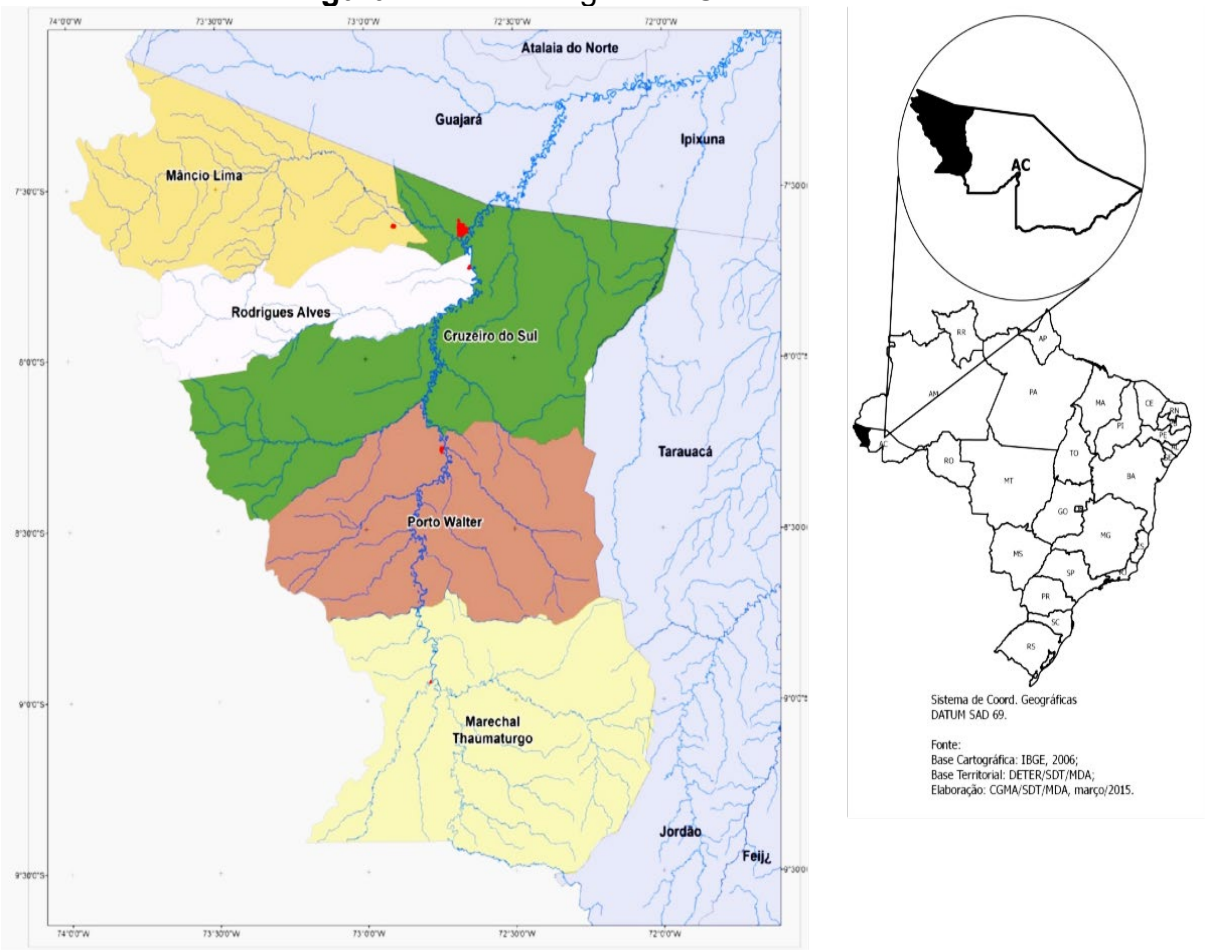
[58] O Decreto nº 5.188, de 7 de abril de 1904, trata da organização do território do Acre, assinado por Francisco de Paula Rodrigues Alves, presidente da República dos Estados Unidos do Brasil. Em seu Art. 2, parágrafo 3, está fixada a “abrangência territorial do Departamento do Alto Juruá, compreendendo as “terras regadas pelo rio Tarauacá e seus afluentes, e pelo Alto Juruá e todos os seus tributários, inclusive o Moa, o Juruá-Mirim, o Amonea o Tejo e o Breu, até as cabeceiras dos mesmos rios e, para o oeste das cabeceiras, tudo o que a Bolívia reclamava ou podia reclamar do Peru na bacia do Ucaiale” (BRASIL, 1904, p. 2).

[59] O Decreto nº 5.206, de 30 de abril de 1904, organiza a administração fiscal do território do Acre.

Agroextrativista Triunfo/Porongaba, Projeto de Assentamento Resex Alto Juruá e Projeto de Assentamento de Desenvolvimento Sustentável Cachoeira do Oriente).

A microrregião[60] de Cruzeiro do Sul, como é definida pelo IBGE (2021), é composta de cinco municípios (Figura 11): Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Cruzeiro do Sul, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo.

Figura 11 - Microrregião de Cruzeiro do Sul

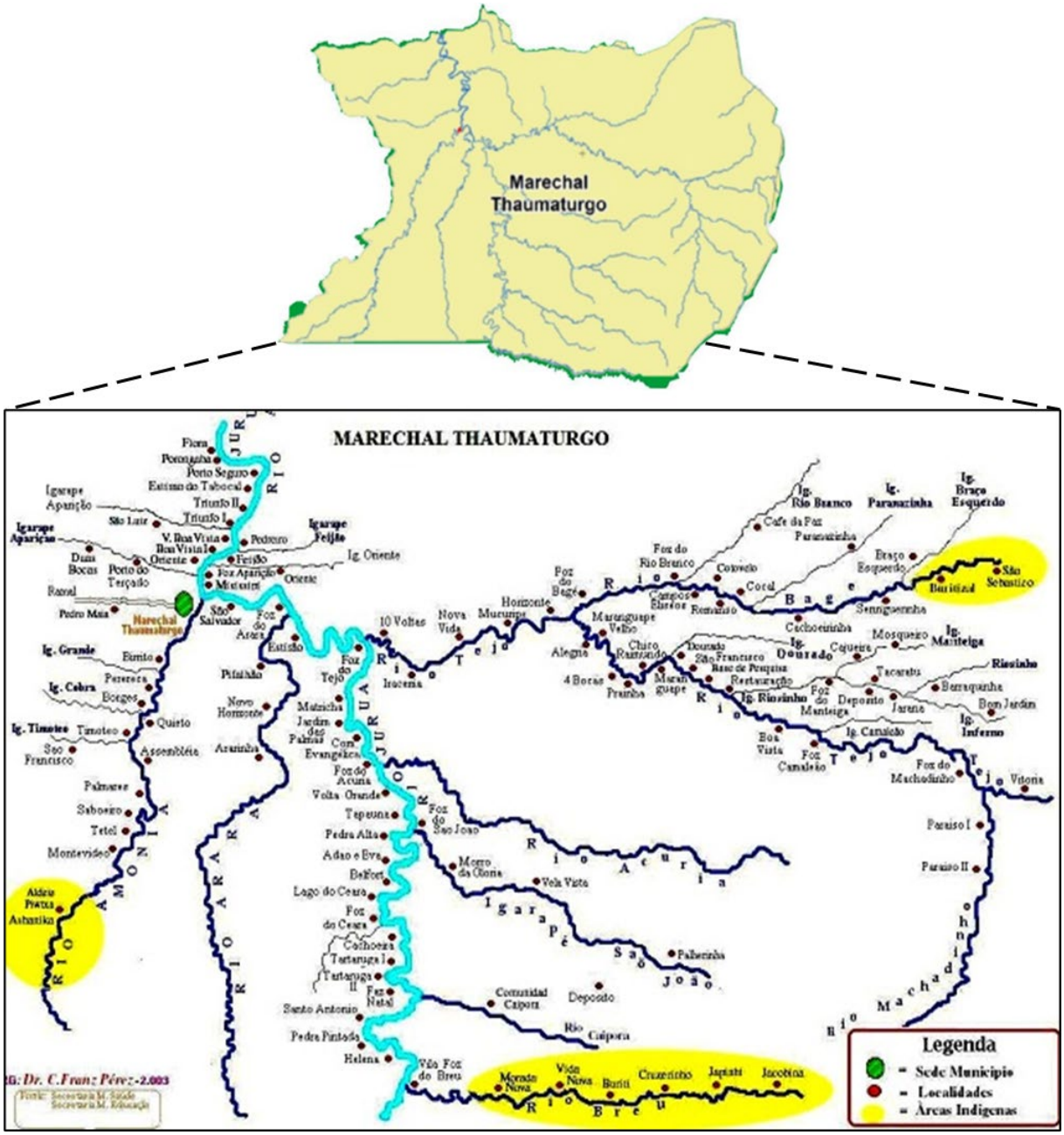


Fonte: Base cartográfica do IBGE (2006).

O município está limitado geograficamente, ao norte, com os municípios de Tarauacá e Porto Walter, ao sul e ao oeste, com o Peru e, ao leste, com o município de Jordão.

[60] É também denominada Regional do Juruá no Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre (ZEE/AC, 2000).

Figura 12 - Mapa político de Marechal Thaumaturgo



Fonte: Pérez (2003).

O município de Marechal Thaumaturgo apresenta uma característica singular: a ausência de acesso por vias terrestres externas. Sua conexão primária com o mundo exterior ocorre através do rio Juruá, que desempenha um papel fundamental na integração da região com outras áreas. Além disso, o município dispõe de um aeródromo que permite o deslocamento por meio de aviões de pequeno porte, operados por empresas privadas, oferecendo uma alternativa importante para a conectividade aérea.

Quanto ao deslocamento interno, tanto para a sede do município como para as comunidades ribeirinhas e indígenas, a principal modalidade de transporte utilizada é o fluvial, que envolve o uso de embarcações de pequeno porte, como barcos e canoas. Essa escolha se deve à geografia da região, com a presença de rios e igarapés, tornando o transporte fluvial a opção mais viável e prática para atender às necessidades de deslocamento da população local.

A sequência de prefeitos do município de Marechal Thaumaturgo, no estado do Acre (Quadro 10), ao longo desde sua emancipação revela as diferentes lideranças políticas que estiveram à frente da administração municipal e suas respectivas filiações partidárias, bem como os períodos de mandato.

Quadro 10 - Prefeitos do município de Marechal Thaumaturgo/Acre

Nº	NOME	PARTIDO	PERÍODO DO MANDATO
1	Itamar Pereira de Sá	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1° de janeiro de 1993 – 31 de dezembro de 1996
2	Leandro Tavares de Almeida	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1° de janeiro de 1997 – 31 de dezembro de 2000
3	Itamar Pereira de Sá	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1° de janeiro de 2001 – 31 de dezembro de 2004
		Partido dos Trabalhadores (PT)	1° de janeiro de 2005 – 31 de dezembro de 2008
4	Randson Oliveira Almeida	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1° de janeiro de 2009 – 12 de outubro de 2011
5	*Maurício José da Silva Praxedes	Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB)	13 de outubro de 2011 – 31 de dezembro de 2012
6	Aldemir da Silva Lopes	Partido dos Trabalhadores (PT)	1° de janeiro de 2013 – 31 de dezembro de 2016
7	Isaac da Silva Piyãko	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1° de janeiro de 2017 – 31 de dezembro de 2020
		Partido Social Democrático (PSD)	1° de janeiro de 2021 – 1º de abril de 2022
8	**Valdélio José do Nascimento Furtado	Partido Social Democrático (PSD)	2 de abril de 2022 – Atual

Fonte: Adaptado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_de_Marechal_Thaumaturgo, (2023)
Notas: *vice-prefeito eleito. Assumiu o cardo de prefeito em razão do afastamento do prefeito Randson Oliveira Almeida. **vice-prefeito eleito. Assumiu o cargo de prefeito após renúncia do prefeito Isaac da Silva Piyãko.

A diversidade de partidos representados ao longo do tempo ilustra a dinâmica política da região, com mudanças e alternâncias no poder local. Além disso, essa sucessão de prefeitos reflete as diferentes abordagens e prioridades de gestão que podem ter impactado a comunidade e o desenvolvimento do município.

A diversidade de partidos representados ao longo do tempo ilustra a dinâmica política da região, com mudanças e alternâncias no poder local. Além disso, essa sucessão de prefeitos reflete as diferentes abordagens e prioridades de gestão que podem ter impactado a comunidade e o desenvolvimento do município.

Quanto aos aspectos populacionais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico (IBGE), a população estimada do município, no ano de 2021, foi de 19.727 pessoas, ocupando a 4ª posição na regional do Vale do Juruá. Sua densidade demografia (IBGE, 2010) é de 1,74 habitantes por km², com 27,96% da população domiciliada na zona urbana, e 72,04%, na zona rural, às margens do ramal, rios, igarapés, distribuídos em pequenas comunidades.

Com base nos indicadores sociais e socioeconômicos do município, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,501, de acordo com dados do IBGE de 2010. Esse valor posiciona Marechal Thaumaturgo com o menor IDHM quando comparado aos municípios da microrregião de Cruzeiro do Sul. Esse índice reflete os desafios socioeconômicos que o município enfrenta em termos de qualidade de vida, educação, renda e saúde, e destaca a necessidade de medidas e políticas para melhorar as condições de vida da população local.

No que diz respeito ao Produto Interno Bruto (PIB), a cidade registra um valor de, aproximadamente, R$ 214,5 milhões de reais (IBGE, 2020). No entanto, é importante ressaltar que a maior parcela deste valor adicionado (VA) do município por atividade econômica, cerca de 70%, provém da administração pública. Em seguida, temos a participação dos setores de serviços, representando 14,6% do PIB, seguido pela agropecuária, com 12,6%, e a indústria, com 2,8%. Esta estrutura econômica reflete no PIB *per capita* de Marechal Thaumaturgo, que é de R$ 11,1 mil. Esse valor é inferior à média do estado, que é de R$ 18,4 mil e à média da microrregião de Cruzeiro do Sul, que é de R$ 14,4 mil.

O município possui, conforme indicação os dados do IBGE (2020), um baixo percentual de pessoas ocupadas, correspondendo a 5,1%, em relação à população total. As ocupações profissionais predominantes dos trabalhadores são a docência na Educação Básica, seguida de serviços de limpeza e conservação em espaços públicos e piloto fluvial. O salário médio mensal dos trabalhadores formais, em 2020, foi de 2 salários-mínimos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA EMANCIPAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DE MARECHAL THAUMATURGO

Historicamente, a constituição da instrução pública no município de Marechal Thaumaturgo remonta o ano de 1904[61] e está intrinsicamente relacionada à história da educação no contexto do Departamento do Alto Juruá e, posteriormente, do município de Cruzeiro do Sul, implementada desde o início do século XX, em 1904. Também há registro mais recente[62] da presença de professores na década de 80, antes da promulgação da última constituição (1988), bem como pós-constituinte, e anterior à emancipação de Marechal Thaumaturgo, ocorrida em 1992.

Até a data da emancipação de Marechal Thaumaturgo, a sua estrutura educacional era dirigida pela administração municipal de Cruzeiro do Sul e do governo estadual, aos quais estavam vinculados os professores, os funcionários de apoio escolar[63] e as escolas em funcionamento na Vila Thaumaturgo.

Em levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em documentos datados de 15 de março de 1993, a estrutura educacional era composta de 32 escolas, dez estaduais e 22 municipais, sendo algumas construídas ainda no mesmo ano, algumas em fase de construção e “algumas funcionando na casa do professor ou de algum outro membro da comunidade” (MARECHAL THAUMATURGO/SEMEC, 1993b).

À exceção de duas escolas, a Escola Justiniano de Serpa, localizada na sede do município, e a Escola Antônio Negreiros de Azevedo, no Baixo Juruá que funcionavam com turmas seriadas, o ensino se dava em turmas multisseriadas, agrupando aluno de até quatro séries (1ª a 4ª série). À época, não havia oferta nem para de Educação Infantil e nem para os demais níveis, além da 4ª série.

Ao analisar os dados por meio da relação das escolas do município de Marechal Thaumaturgo (1993c), relativos à matrícula inicial e final de 1993, podemos observar um aumento significativo no número de alunos no decorrer desse período. No início de 1993, o município de Marechal Thaumaturgo contava com 938 alunos na área rural

---

[61] Em 28 de dezembro de 1904, o prefeito Gregório Thaumaturgo de Azevedo baixa o Decreto nº 17, fundando a Escola Cinco de Novembro, na foz da Amônia, área territorial que posteriormente foi denominada Vila Thaumaturgo e onde se encontra a área urbana do município.

[62] O registro ao qual nos referimos é a relação das escolas de Marechal Thaumaturgo e o número de alunos (MARECHAL THAUMATURGO/SEMEC, 1993a).

[63] Merendeiras e zeladores, como eram denominados.

e 218 alunos na área urbana, totalizando 1156 alunos. Já no final de 1993, os números apresentaram um aumento expressivo, com 1163 alunos na área rural e 243 alunos na área urbana, totalizando 1406 alunos.

Em relação aos alunos da área rural, houve um acréscimo de 225 alunos, representando um crescimento percentual de aproximadamente 24%. Na área urbana, o número de alunos aumentou em 25%, resultando em um crescimento percentual de cerca de 11%. Considerando o total de alunos, houve um acréscimo de 250 estudantes, representando um crescimento percentual de aproximadamente 22%, associado ao aumento da demanda por educação nas áreas urbanas e expansão da rede escolar na zona rural do município de Marechal Thaumaturgo ao longo do ano de 1993.

Os professores que trabalhavam, antes da emancipação municipal, eram vinculados à administração da prefeitura de Cruzeiro do Sul ou à Secretaria de Educação do estado do Acre. Nesse sentido, convém questionar como ficou o vínculo empregatício dos professores com a emancipação do município? Mantiveram seus contratos com o município de Cruzeiro do Sul ou com o estado do Acre, mas trabalhando em Marechal Thaumaturgo?

De acordo com Marechal Thaumaturgo (1993c), em 15 de março de 1993, havia 23 professores estaduais trabalhando em Marechal Thaumaturgo (Vila Thaumaturgo). Todos eram de contratos efetivos, realizados em data anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 ou através do concurso público realizado pelo governo do estado no final de 1992 e contratados no início de 1993.

Concernente aos professores vinculados à Cruzeiro do Sul, mas que trabalhavam em Marechal Thaumaturgo, eram ao todo 19 professores efetivos transferidos para o município, contratados nos anos de 1978 (uma professora), 1985 (seis professoras), 1987 (cinco professoras e um professor), 1988 (três professoras) e 1992 (seis professoras), que passaram a ter seus vencimentos vinculados à receita do recém-criado município, bem como subordinados à chefia da Secretaria Municipal de Educação no dia 15 de março de 1993, em função da instalação política e administrativa do município ocorrida nesse ano (MARECHAL THAUMATURGO, 1993d).

Em 05 de setembro de 1993, através do Edital de Concurso Público nº 001/1993, foi realizado o primeiro concurso público de Marechal Thaumaturgo para provimento dos cargos efetivos de professores efetivos (30 vagas), auxiliar

administrativo (dez vagas) e auxiliar operacional de serviços diversos (dez vagas), em nível inicial para trabalhar na escola da zona urbana e nas escolas da zona rural do município. Como requisitos de inscrição, exigiam-se a apresentação da certidão de nascimento e a comprovação de escolaridade[64], como o diploma de conclusão de nível médio, diploma de conclusão 1º grau ou ainda outro comprovante para os que estavam em fase de conclusão (MARECHAL THAUMATURGO, 1993d).

Entre os critérios de classificação, não há indicação da quantidade mínima necessária de pontos para concorrência. Diz-se somente que a classificação seria feita no sentido decrescente de pontos obtidos pela soma da pontuação das provas. Está expresso ainda no edital que, para os casos de empate, seria considerado o maior tempo de experiência em regência de sala de aula, comprovado através de atestado expedido pela direção escolar (MARECHAL THAUMATURGO, 1993d).

O edital em questão apresenta um aspecto preocupante relacionado à comprovação de escolaridade dos candidatos. Embora fosse exigida a apresentação de comprovante de escolaridade durante a inscrição, o edital não estabeleceu qual o nível mínimo de escolaridade necessário para a participação no processo seletivo. Isso resultou, de acordo com informações constantes em Marechal Thaumaturgo (1994), na participação no concurso de professores com o 1º grau (Ensino Fundamental) incompleto e posterior admissão efetiva.

Uma questão notável relacionada ao Concurso Público nº 001/1993 diz respeito à disparidade nos critérios de admissão e nomeação estabelecidos no edital. Embora mencione que os candidatos seriam convocados de acordo com a ordem de classificação e que a admissão seria realizada seguindo a mesma ordem, constatou-se que estes procedimentos foram conduzidos de maneira arbitrária, sem observar a classificação e sem priorizar o período de admissão.

Um exemplo disso foi evidenciado pelo fato de que os quatro primeiros professores convocados, em 1993, de acordo com a lista de aprovados, ocupavam as posições 3ª, 12ª, 14ª e 21ª, respectivamente, enquanto aqueles que estavam nas posições 1ª e 2ª só foram admitidos em 1995. Esta discrepância entre a classificação e a chamada para admissão dos professores revela uma falta de coerência e transparência no processo de nomeação. No decurso de vigência do concurso do

[64] Como comprovante de escolaridade, o Edital nº 001/1993, item 3.0 – Das provas, subitem 3.1, faz menção às “provas suficientes”, podendo ser apresentados também declarações expedidas pelo Departamento de Ensino e o boletim de notas do aluno.

público, com “validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado por igual período”, a convocação e a admissão dos aprovados ocorreram nos seguintes anos: 1993, quatro professores; 1994, dez professores; 1995, 24 professores; 1996, 11 professores (MARECHAL THAUMATURGO, 1993e).

Nesse sentido, na estruturação do quadro docente da rede municipal de ensino, em 1993, havia um total de 52 professores, dos quais 23 eram efetivos e 29 eram provisórios. No ano de 1996, porém, a quantidade de professores provisórios diminuiu significativamente para cinco, enquanto o número de professores efetivos aumentou para 68, o que indica a redução dos professores provisórios ao longo dos anos, decorrência da contratação de professores efetivos aprovados no Concurso Público nº 001/1993. (MARECHAL THAUMATURGO, 1993c, 1996).

3.3 REGULAMENTAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL

À medida que a rede municipal de ensino se expandia, foram estabelecidas, gradualmente, diversas legislações para regulamentar e orientar o trabalho dos servidores, alocados nesse setor. Além dos planos de cargos, que até o ano de 2020 encontrava-se na sua segunda edição, o magistério público municipal foi regulamentado, como se verifica na Figura 13, pelo Estatuto do Magistério público municipal e pelo Plano de Cargos, Careira e Vencimentos do Poder Executivo Municipal de Marechal Thaumaturgo.

Figura 13 - Regulamentação do Magistério Público de Marechal Thaumaturgo/Acre



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Logo, a presente seção visa analisar alguns aspectos da legislação que regulamenta o magistério público municipal de Marechal Thaumaturgo com o propósito de compreender os efeitos das leis na valorização dos profissionais da educação, bem como situar a função dos professores temporários a partir do arcabouço normativo.

3.3.1 Os Planos de Cargos do Magistério Público Municipal de Marechal Thaumaturgo

Em 28 de abril de 1995, foi aprovada pela Câmara de Vereadores e promulgada pelo prefeito de Marechal Thaumaturgo, a Lei nº 04, dispondo sobre a criação do Plano de Cargos, Empregos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério do município de Marechal Thaumaturgo/Acre.

Nas disposições preliminares, no Artigo 3, de seu capítulo introdutório, define-se o que a administração pública municipal considera como trabalhador do magistério "todos aqueles que exercem *atividades específicas ou inespecíficas*[65], ligada diretamente ao ensino público municipal" (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a, grifo nosso). Por sua vez, a Lei nº 07, de 24 de junho de 2014, no Artigo 2, inciso IV, denomina os trabalhadores do magistério de "Profissionais do Ensino Público Municipal", incluídos os:

> Professores, Apoio Administrativo e Serviços Auxiliares que desempenham atividades diretas ou correlatas às atividades de ensino e aprendizagem em unidades escolares, em órgãos centrais ou intermediários do sistema municipal de ensino, nos termos dos dispositivos no art. 61, da Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

O magistério público municipal engloba os profissionais da educação responsáveis por exercer a docência e os que desempenham funções de suporte pedagógico diretamente ligadas ao ensino público municipal, como as funções de administração escolar e as relacionadas ao planejamento, à coordenação pedagógica e à orientação educacional.

[65] Não está discriminado da referida lei o que constitui as atividades específicas ou inespecíficas. No entanto, partindo da descrição das atribuições funcional, é possível inferir que as atividades específicas são a atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, desempenhadas pelos trabalhadores do magistério, e as atividades inespecíficas, aquelas relacionadas às atividades de manutenção e funcionamento das instituições escolares.

A Lei nº 07/14[66] trouxe ainda, entre seus conceitos fundamentais, o de professor, "o profissional de carreira, cujas atribuições e responsabilidade abrangem as funções de magistério" (MARECHAL THAUMATURGO, 2014). Nesses termos, ser profissional de carreira pressupõe, além da dedicação prolongada ao exercício de determinada função por um período prolongado, possuir estabilidade[67] no emprego, o que se contrapõe às condições em que estão submetidos os professores de contrato temporário, haja vista trabalharem em condições empregatícias incertas e sem garantias.

No capítulo II da Lei nº 004/95, especifica-se a constituição do quadro geral de pessoal, subdividido em dois quadros, nos Artigos 5 e 6, compostos por suas classes[68]: o quadro permanente e o quadro suplementar. Desse modo, as funções em ambas as leis estão, assim, classificadas (Quadro 11):

Quadro 11 - Classificação do quadro permanente da rede municipal de ensino: Lei nº 004/95 e Lei nº 07/2014

(Continua)

LEI Nº 17, DE 28 DE ABRIL DE 1995: trabalhadores do magistério
I - QUADRO AUXILIAR DO MAGISTÉRIO PP-1 - servente, vigia e merendeira; PP-2 - monitor de alunos, inspetor de alunos, agente administrativo; PP-3 - supervisor escolar, orientador escolar, coordenador de ensino, planejador escolar e administrador escolar. II - QUADRO FUNCIONAL DOS PROFESSORES PE-1 - professor estatutário com formação específica de 2º (segundo) grau com duração de 03 (três) anos; PE-2 - professor estatutário com formação específica de 2º (segundo) grau com duração de 04 (quatro) anos, ou com de 03 (três) anos acrescidos de mais 01 (um) ano de estudo adicional; PE-3 - professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura curta, na área de educação; PE-4 - professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura curta acrescida de 01 (um) ano de estudo na área de educação; PE-5 - professor estatutário com formação de 3º grau a nível de licenciatura plena na área de educação; PE-6 - professor estatutário com formação de 3º grau e pós-graduação a nível de especialização na área de educação;

[66] É importante destacar que a Lei nº07/14, mesmo dispondo sobre o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Ensino Público, "os professores, Apoio Administrativo e Serviços Auxiliares que desempenham atividades diretas ou correlatas às atividades de ensino e aprendizagem em unidades escolares, em órgãos centrais ou intermediários do sistema municipal de ensino" (MARECHAL THAUMATURGO, 2014), no seu Capítulo III, a partir da seção II, trata somente das disposições da categoria funcional dos professores. Para os demais grupos, não é tratado nada de específico quanto à estruturação de suas carreiras.

[67] São considerados estáveis os servidores nomeados em virtude de concurso público, após dois anos de efetivo exercício da função (MARECHAL THAUMATURGO, 2000).

[68] Compreende o "conjunto de cargos de mesmo nível de escolaridade e natureza funcional, de igual padrão e/ou escala de vencimentos, como mesmo grau de responsabilidade" (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

(Conclusão)

PE-7 - professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau e pós-graduação, a nível de mestrado, na área de educação; PE-8 - professor estatutário com formação de 3º (terceiro grau a nível de doutorado, na área de educação. III - QUADRO FUNCIONAL DE ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO – PEDAGOGIA EE-1 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura específica de curta duração (OE/SP/PE); EE-2 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura específica de curta duração, acrescida de mais 01 (um) ano de estudo adicional na área (OE/SP/AE); EE-3 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura plena, especialista (OE/SP/AE); EE-4 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, planejador educacional, inspetor de ensino de 3º (terceiro) grau e pós-graduação a nível de especialização na área de (OE/SP/AE/PLE/TE); EE-5 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, planejador educacional, inspetor de ensino com formação específica de 3º (terceiro) grau e pós-graduação a nível de mestrado na área de (OE/SE/AE/PLE/IE); EE-6 - especialista em educação, orientador educacional, supervisor escolar, administrador escolar, planejador educacional, inspetor de ensino com formação específica de 3º (terceiro) grau e pós-graduação a nível doutorado na área (OE/SE/AE/PLE/IE).
LEI Nº 17, DE 24 DE JUNHO DE 2014: profissionais do ensino público municipal
I - MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL a) grupo do magistério 1 - Professor P1 – professor com habilitação pedagógica, com formação específica de nível médio (magistério); 2 – Professor P2 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica na área de educação, de nível superior, de licenciatura plena. b) diretores; c) coordenadores. II – PROFISSIONAIS DE APOIO ADMINISTRATIVO a) agentes administrativos. III – PROFISSIONAIS DE APOIO LOGÍSTICO E OPERACIONAL a) serventes; b) vigia; c) cozinheira; d) motorista de transporte escolar.

Fonte: Elaboração Própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (1995a, 2014).

O quadro permanente de pessoal, que integra a estrutura dos trabalhadores da área de ensino em Marechal Thaumaturgo, conforme regulamentado pela Lei nº 004/95, é subdividido em três categorias distintas: o quadro auxiliar do magistério, o quadro funcional dos professores e o quadro funcional de especialistas em educação - pedagogia. No total, esse quadro é composto por 17 classes, conforme denominadas na mencionada lei. Esse arranjo visava estabelecer uma organização mais detalhada e específica do corpo de profissionais envolvidos na área de educação do município, refletindo a complexidade das funções e especializações nesse setor.

Na Lei nº 07/14, no entanto, o quadro permanente dos profissionais do ensino público municipal é constituído de três grupos: o magistério público, os profissionais de apoio administrativo e os profissionais de apoio logístico e operacional. Além do

quadro permanente, regidos pelo regime jurídico estatutário[69], como já assinalado, a Lei nº 004/95 contém o quadro suplementar do magistério de Marechal Thaumaturgo, constituído de:

> a) PS-1 - professores com formação a nível de 1º (primeiro) grau incompleto;
> b) PS-2 - professores com formação a nível de 1º (primeiro) grau completo;
> c) PS-3 - professores com formação a nível de 2º (segundo) grau inespecífico;
> d) PS-4 - professores com formação a nível de 3º (terceiro) grau inespecífico (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a).

O quadro suplementar, conforme mencionado, compreende os professores com diferentes formações acadêmicas, mas que não são habilitados para o magistério. Eles podem, contudo, ser utilizados em situações específicas em que a contratação de professores com formações variadas se faz necessária por indisponibilidade de profissionais, no município, com perfis adequados ao exercício do magistério.

Dada a ausência de profissionais qualificados, a administração pública, no Anexo V da Lei nº 004/95, para o quadro suplementar, fixou um quantitativo de vagas significativamente maior em comparação aos demais grupos. Enquanto a média de vagas para cada função nos outros grupos foi de uma vaga, no caso dos professores com formação em nível de 1º grau completo, foram oferecidas 28 vagas; para os professores com formação a nível de 2º grau inespecífico, foram disponibilizadas 30 vagas e, para os professores com formação a nível de 3º grau inespecífico, foram oferecidas 20 vagas.

No Capítulo III, Artigo 8, define-se o concurso público de provas e títulos como forma de ingresso dos trabalhadores do magistério público municipal para a composição dos quadros permanente e complementar. No entanto, também nos termos discriminatórios das funções, na mesma lei, no tópico “Forma de ingresso”, foi indicado que seria mediante aprovação em processo seletivo.

A Lei nº 004/95 trouxe ainda, no Capítulo IV, seções I e II, os conceitos e formas de progressão funcional. O primeiro nível, a progressão vertical, é definida como “a passagem do servidor de uma *classe* para outras *superior*” (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a, grifo nosso), ocorrendo duas vezes por ano, nos meses de

[69] A Lei nº 005, de 28 de março de 2002, estabelece que o regime estatutário é o regime jurídico único dos servidores públicos do município de Marechal Thaumaturgo.

fevereiro e julho, a partir da comprovação de conclusão do curso exigido para o exercício docente, tanto para o quadro funcional dos professores permanentes, quanto para o quadro suplementar dos professores. No caso do quadro funcional de especialistas em educação e do quadro de auxiliar do magistério, a progressão vertical ficou condicionada à realização de concurso público para preenchimento de vagas.

O outro nível de progressão funcional, a progressão horizontal, “a passagem de um nível para outro superior, dentro da *mesma classe*” (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a, grifo nosso), ocorreria a cada quinquênio. Na prática, implica que, a cada cinco anos de efetivo exercício, nos meses de fevereiro e julho, sem direitos retroativos, seria concedido e incorporado 5% sobre o salário-base dos professores.

A descrição das atribuições dos professores dos quadros permanentes e suplementar, conforme mencionado na Lei de Marechal Thaumaturgo (1995a), enfatizou a responsabilidade de preparar e ministrar aulas de acordo com o programa estabelecido, além de preparar o material didático necessário. É importante ressaltar que, juntamente com a especificação destas atribuições, foi estabelecida uma carga horária semanal de trabalho de 40 horas e esta configuração sugere que os professores tinham pouco tempo disponível para outras atividades, além daquelas relacionadas ao ensino.

De maneira contrastante, o Artigo 6 da Lei nº 07/14 definiu uma jornada de trabalho de 30 horas semanais. Dentro desse período, 20 horas seriam alocadas para atividades em sala de aula, enquanto as restantes dez horas seriam destinadas a atividades pedagógicas extraclasse. Essa disposição indica uma abordagem diferenciada em relação à organização do tempo de trabalho, valorizando não apenas o tempo de ensino direto, mas também o tempo dedicado a atividades pedagógicas adicionais, visando aprimorar a qualidade da educação.

No que diz respeito aos vencimentos e vantagens dos professores pertencentes ao quadro funcional permanente e ao quadro suplementar, a referência era o piso nacional de salário em vigor naquela época. Vale destacar que, por "vencimento", entende-se a retribuição financeira pelo exercício de um cargo público, com seu valor determinado por lei, sendo obrigatoriamente igual ou superior a um salário mínimo e sujeito a ajustes periódicos a fim de preservar o seu poder de compra (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a). Dessa forma, conforme apresentado na Tabela 2, os salários estabelecidos eram os seguintes:

Tabela 2 - Salários dos professores do quadro permanente e suplementar – 1995

QUADRO PERMANENTE			
GRUPO	**FUNÇÃO**	**VENCIMENTOS**	**SALÁRIOS**
PE-1	Professor estatutário com formação específica de 2º (segundo) grau com duração de 03 (três) anos	R$ 100,00 + 20%	R$ 120,00
PE-2	Professor estatutário com formação específica de 2º (segundo) grau com duração de 04 (quatro) anos, ou com 03 (três) anos acrescidos de mais 01 (um) ano de estudo adicional	R$ 100,00 + 25%	R$ 125,00
PE-3	Professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura curta, na área de educação	R$ 100,00 + 30%	R$ 130,00
PE-4	Professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau a nível de licenciatura curta acrescida de 01 (um) ano de estudo na área de educação	R$ 100,00 + 35%	R$ 135,00
PE-5	Professor estatutário com formação de 3º grau a nível de licenciatura plena na área de educação	R$ 100,00 + 40%	R$ 140,00
PE-6	Professor estatutário com formação de 3º grau e pós-graduação a nível de especialização na área de educação	R$ 100,00 + 45%	R$ 145,00
PE-7	Professor estatutário com formação de 3º (terceiro) grau e Pós-Graduação, a nível de mestrado, na área de educação	R$ 100,00 + 50%	R$ 150,00
PE-8	Professor estatutário com formação de 3º (terceiro grau a nível de doutorado, na área de educação.	R$ 100,00 + 55%	R$ 155,00
QUADRO SUPLEMENTAR			
PS-1	Professores com formação a nível de 1º (primeiro) grau incompleto	R$ 100,00	R$ 100,00
PS-2	Professores com formação a nível de 1º (primeiro) grau completo	R$ 100,00 + 5%	R$ 105,00
PS-3	Professores com formação a nível de 2º (segundo) grau inespecífico	R$ 100,00 + 20%	R$ 120,00
PS-4	Professores com formação a nível de 3º (terceiro) grau inespecífico	R$ 100,00 + 40%	R$ 140,00

Fonte: Elaboração própria (2023), com base em Marechal Thaumaturgo (1995a).

No quadro permanente, os salários variavam de acordo com o nível de formação e qualificação do professor, com um aumento percentual aplicado sobre o valor base de R$ 100,00. É notável que há um progresso salarial à medida que o professor avança em sua formação acadêmica, desde o PE-1 até o PE-8. Os aumentos variavam de 20% a 55%, refletindo um reconhecimento financeiro para aqueles que obtiveram maiores níveis de educação e especialização na área de educação.

No entanto, ao analisar o quadro suplementar, os salários eram relativamente baixos em comparação com o quadro permanente. Os professores do PS-1, com formação a nível de 1º grau incompleto, recebiam um salário-base de R$ 100,00, enquanto os professores do PS-2, com formação a nível de 1º grau completo, recebiam um acréscimo de apenas 5%, totalizando R$ 105,00.

A diferença salarial entre o quadro permanente e o quadro suplementar pode ser considerada significativa, levantando questões sobre a equidade e a valorização dos profissionais. Os professores do quadro suplementar, embora fossem contratados de forma efetiva, ao possuírem formações acadêmicas diferentes, enfrentavam uma disparidade salarial considerável em comparação com seus colegas do quadro permanente. Portanto, esta análise revela uma discrepância salarial entre os professores do quadro permanente e suplementar, indicando uma valorização limitada para professores com níveis mais baixos de qualificação acadêmica.

De acordo com Marechal Thaumaturgo (1995a), além do salário, os trabalhadores em educação tinham direito a várias vantagens funcionais[70], incluindo:

> I - Adicional de 15% (quinze por cento) aos professores da zona rural;
> II - Adicional de 15% (quinze por cento) aos professores do ensino especial, devidamente habilitado;
> III - Adicional de 50% (cinquenta por cento) para diretores de escolas; (quinze por cento)
> IV - Adicional de 20% (vinte por cento) aos secretários dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º grau.
> V - Adicional de 15% (quinze por cento) para os especialistas em educação que estejam no exercício da função específica, em unidade escolar ou órgão central da Secretaria da Educação;
> [...]
> VII - gratificação de 20% (vinte por cento) para os professores e especialistas em educação por interiorização superior à 30 dias;
> VIII - Salário família nos termos da Lei;
> IX - 13º salário, na forma da Lei;
> [...]
> XIII - Licença prêmio de 3 meses a pois cada 5 anos efetivo exercício no serviço público municipal;
> XIV - Auxílio de 20% (vinte por cento) do vencimento básico em cada caso de doença grave, mediante laudo médico emitido por junta médica oficial (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a).

Com base nas informações fornecidas no corpo da lei, não foi possível determinar explicitamente se as vantagens funcionais mencionadas eram cumulativas ou se aplicavam de forma exclusiva, ou seja, se um profissional poderia receber mais de uma vantagem ao mesmo tempo. Além disso, as formas de acesso a essas vantagens não foram especificadas, o que poderia gerar ambiguidades e dificultar a compreensão das condições necessárias para usufruir das vantagens.

[70] O que, em Marechal Thaumaturgo (1995a), o que é denominado de *vantagem funcional*, trata-se de direitos trabalhistas historicamente conquistados e garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Quanto ao vencimento dos cargos do grupo do grupo do magistério, professor P1 e P2, conforme estabelecido no inciso 1 do Art. 4, da Lei nº 07/14, “será escalonado em 15 estágios, representados pela pelas letras “A” a “O”, com padrões sucessivos, com diferença equivalente a 10% de um estágio para outro, calculada sobre o vencimento de referência inicial” (MARECHAL THAUMATURGO, 2014), definidos do seguinte modo:

Tabela 3 - Vencimentos para o cargo de professor – Lei nº 07/2014

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
Professor - P1	1.281,59	1.409,74	1.537,89	1.666,04	1.794,19	1.922,34	2.050,49
Professor - P2	1.791,45	1.970,59	2.149,73	2.328,87	2.508,01	2.687,15	2.866,29
	H	**I**	**J**	**L**	**M**	**N**	**O**
	2.178,64	2.306,79	2.434,94	2.563,09	2.691,24	2.819,39	2.947,54
	3.045,43	3.224,57	3.403,71	3.582,85	3.761,99	3.941,13	4.120,27

Fonte: Marechal Thaumaturgo (2014).

Após analisar a informação fornecida, confirma-se que a Lei nº 07/14 estabelece um escalonamento em 15 estágios para os vencimentos dos cargos do magistério público municipal de Marechal Thaumaturgo. No entanto, observa-se que, na Tabela 3, constam apenas 14 estágios, da letra "A" a "O", como estão redigidos o texto da legislação e a tabela, e há clara discrepância entre ambos, fazendo-se necessário acrescentar mais uma letra, “K” ou “P” na tabela, uma vez que, para o computo geral da progressão horizontal, estabelecida para ocorrer a cada dois anos de efetivo exercício do magistério. Logo, até alcançar o tempo de serviço de 30 anos para aposentadoria, seriam necessárias 15 progressões horizontais e não 14, como consta na referida tabela.

Sobre as vantagens previstas na Lei nº 07/14, está definido que:

> Art. 8º. Além do vencimento, os Profissionais do Ensino Público Municipal terão jus às seguintes vantagens:
> I - Gratificação de atividades especiais (GAE), devido aos profissionais dos quadros efetivo e temporário, no percentual de 5% (cinco por cento), pelo desempenho da função de capacitador, das áreas específicas da educação especial ou que atuem no ensino regular, desde que estes alunos recebam concomitantemente atendimento educacional especializado;
> II - Gratificação aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor P1 e P2, que atuam nas escolas localizadas na zona rural, no valor de 5% (cinco por cento), calculado sobre o vencimento da referência inicial;
> Art. 9º. Aos ocupantes do cargo efetivo de professor P2, será devido adicional por titulação por aquisição de títulos a nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, na forma do Anexo II da presente lei.
> § 1º. Os percentuais de que trata esse artigo não serão cumulativos, devendo o servidor sem enquadrado no padrão imediatamente subsequente, a partir do reconhecimento e outorga de seu direito.

> § 2º. Os servidores ocupantes do cargo de professor P1, que possuírem graduação de nível superior e adquirirem as titulações de que trata o caput, farão jus ao respectivo adicional, mas mesmas condições e percentuais (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

Estas disposições indicam que os profissionais do ensino público municipal de Marechal Thaumaturgo têm direito a gratificações por atividades especiais, gratificação para professores que atuam em escolas rurais e um adicional por titulação[71] para os professores P2 com Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado. No entanto, é importante observar que as vantagens não são cumulativas, e o servidor será enquadrado no padrão subsequente ao obter o direito à vantagem correspondente.

A Lei nº 004/95, que dispõe sobre criação do Plano de Cargos, Empregos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério do município de Marechal Thaumaturgo não faz qualquer referência à contratação de professores temporários, embora se constate que, em 1995, ano de sua promulgação, tenha havido admissão de pessoal para o trabalho docente a partir desta modalidade de contratação.

Passados 19 anos entre a promulgação das duas leis que tratam do Plano de Cargos dos Profissionais do Magistério Público municipal, mesmo tendo sido estabelecido como prática da administração pública, na contração temporária de professores, cujos serviços foram e ainda são essenciais para a oferta de educação na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, especialmente nas escolas localizadas na zona rural, os profissionais ainda permanecem invisibilizados quanto às garantias e condições de trabalho e remuneração, de modo que, na Lei nº 07/95, não se encontra qualquer menção aos mesmos, ainda que se preveja a utilização de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e a admissão temporária de professores.

3.3.2 O Estatuto do Magistério Público Municipal de Marechal Thaumaturgo

Em agosto de 1995, cerca de três mês após a promulgação da Lei nº 004/95, foi sancionada Lei nº 10, com as disposições sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Marechal Thaumaturgo, que “regulamenta suas atividades específicas,

[71] O Anexo II da Lei nº 07/14 estabelece os seguintes valores para o adicional por titulação: Especialização: R$ 200,00; Mestrado: R$ 600,00 e Doutorado: R$ 900,00.

estabelecendo normas e instruções sobre seus direitos, deveres e vantagens" (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b).

De acordo com Marechal Thaumaturgo (1995b), Art.2, o "Pessoal do Magistério" classifica-se em: professor e técnico em Educação. Compete ao professor de 1º grau e pré-escolar a reponsabilidade por responsável por planejar as atividades docentes de acordo com as regulamentações e cumprir os planos de trabalho, levando em consideração as necessidades dos alunos. Por outro lado, as funções do técnico em educação envolvem a gestão administrativa da instituição de ensino, a supervisão do trabalho pedagógico dos professores, a orientação aos alunos em questões acadêmicas, comportamentais e de carreira, além do apoio no desenvolvimento de projetos e programas educacionais.

Diferindo da Lei nº 004/95, quanto à composição das categorias funcionais, o quadro do magistério, no Estatuto do Magistério, é composto apenas pelo quadro permanente, incluindo no mesmo aquelas funções que antes estavam dispostas no quadro suplementar do Plano de Cargos, Empregos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério do município de Marechal Thaumaturgo. Nesse sentido, compõem o quadro permanente professores e técnicos em Educação que possuam qualificação prevista na legislação federal para provimento dos cargos (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b), fixados nas seguintes classes, referências, requisitos e atuação, conforme o Quadro 12:

Quadro 12 - Composição do quadro permanente do magistério na Lei n° 10/1995

CLASSES/ REFERÊNCIAS	REQUISITOS	ATUAÇÃO
Professor M-1	1º grau incompleto	Ensino na zona rural
Professor M-2	1º grau completo	Ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série e pré-escolar
Professor M-3	2º grau, com formação para o magistério de 1º grau	Ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª série
Professor M-4	3º grau, com formação ao nível de licenciatura certa, na área do magistério	Ensino de 1º e 2º grau
Professor M-5	3º grau, com formação ao nível de licenciatura plena, na área de magistério	Ensino de 1º e 2º grau
Técnico em educação	Cursos de licenciatura plena	Escolas e Secretaria Municipal de Educação

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (1995b).

O regime de trabalho dos professores e técnicos em Educação é estabelecido de acordo com os Artigos 34 e 35 da lei em questão. Segundo o Artigo 34, a jornada semanal de trabalho do professor pode ser de 20 ou 40 horas. Isso significa que há a

possibilidade de escolher entre uma carga horária reduzida de 20 horas ou uma carga horária integral de 40 horas, conforme a necessidade da administração pública e a disponibilidade do profissional.

O Artigo 35 especifica os regimes de trabalho para os diferentes níveis de ensino. Para os professores das séries iniciais (1ª a 4ª série), a jornada de trabalho é de 40 horas, sendo 20 horas para atividades extraclasse, que englobam a preparação de aulas, organização, fiscalização e correção de provas, bem como a participação em reuniões relacionadas às atividades educacionais e de ensino atribuídas ao professor.

Já para os professores das séries finais (5ª a 8ª série), a jornada de trabalho pode ser de 20 horas, sendo 12 horas de aulas e 8 horas de atividades extraclasse, ou 40 horas semanais, sendo 24 horas de aulas e 16 horas de atividade extraclasse. No caso dos técnicos em Educação, a jornada de trabalho é de 40 horas semanais, sendo 30 horas para acompanhamento e 10 horas para pesquisa em outras atividades extraescolar.

É importante ressaltar que as atividades extraclasse mencionadas compreendem uma variedade de responsabilidades, desde a preparação de aulas até a participação em atividades relacionadas ao desenvolvimento educacional, que são essenciais para garantir a qualidade do ensino e o bom funcionamento das instituições educacionais (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b).

O vencimento e a remuneração dos servidores do magistério também estão regulamentados na Lei nº 10/95, considerando a titulação, a qualificação e o regime de trabalho. Além do vencimento, os servidores têm direito a vantagens pecuniárias especiais.

O Artigo 48 estabelece que o vencimento é a “remuneração paga ao servidor do magistério pelo exercício do cargo correspondente ao nível ou símbolo fixado, seguindo uma forma própria” (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b). O valor do vencimento é determinado com base na posição ocupada pelo servidor dentro da estrutura hierárquica estabelecida, levando em consideração o nível de formação e a qualificação profissional.

A remuneração, por sua vez, é definida no Artigo 49 como a “contribuição pecuniária devida ao servidor do magistério pelo desempenho do cargo” (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b) e é composta não apenas pelo vencimento, mas também por adicionais e percentuais estabelecidos em lei. Nesse sentido, a remuneração

engloba outros benefícios e complementos que o servidor pode receber em decorrência de seu trabalho e tempo de serviço.

O Artigo 50 destaca que o vencimento do servidor do magistério será fixado levando em consideração a titulação e a maior qualificação, com distinção dos graus escolares em que atuam, vinculando, desse modo, a valorização salarial ao nível de formação alcançado pelo profissional e à sua capacidade de atuação em diferentes níveis de ensino. Além disso, o Artigo 51 estabelece que cada classe terá um vencimento base, de acordo com o regime de trabalho em que se encontra o servidor do magistério, levando em conta também a carga horária semanal de trabalho estabelecida para cada classe.

No que diz respeito às vantagens especiais, o Artigo 52 menciona algumas delas.

> [...]
> II- Gratificação para o professor de zona rural, na base de 10% (dez por cento) sobre os vencimentos, quando servir em unidade escolar situada em locais inóspitos de difícil acesso;
> III- Adicional de 5% (cinco por cento) correspondente a cada período de 5 (cinco) anos consecutivos de efetivo exercício no Magistério (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b).

A gratificação para o professor de zona rural é uma vantagem pecuniária especial estabelecida com o objetivo de buscar assegurar a continuidade da oferta de Educação para as comunidades rurais, através de compensação financeira pelo trabalho realizado em áreas rurais, em razão das condições adversas e dos esforços adicionais demandados nesses contextos específicos, embora se saiba que, para que os professores trabalhem em condições condignas nessas áreas, seria necessário mais que o dobro do salário, diante das despesas contraídas para se manter no trabalho, como os gastos com alimentação e combustível para transporte, já que estas despesas correm por sua conta e o valor de 10% sobre o salário-base não cobrem as despesas nem de duas semanas, quanto mais dois, três meses, que é o período médio que o professor permanece na zona rural, antes de vir à sede do município para receber seus vencimentos.

As áreas rurais do município de Marechal Thaumaturgo apresentam características geográficas, socioeconômicas e de infraestrutura distintas da área urbana, incluindo longas distâncias percorridas para chegar às escolas, condições precárias de moradia e alimentação, falta de recursos e materiais didáticos, menor

acesso a capacitações e eventos educacionais, menor diversidade de recursos educacionais disponíveis, entre outros desafios específicos, demandando esforços extras por parte dos profissionais do magistério.

O adicional por tempo de serviço, mencionado no inciso III do Artigo 52, popularizado em entre os professores como quinquênio, tem o propósito de reconhecer e valorizar a experiência acumulada pelos profissionais ao longo de sua carreira.

No Artigo 78 do Estatuto do Magistério, encontra-se uma disposição que estabelece a aposentadoria dos integrantes do magistério, estipulando que a concretização deste direito se dará após um período de 25 anos de efetiva dedicação, recompensado com uma remuneração integral. Em contrapartida, merece destaque o fato de que o escalão mais alto de ascensão previamente definido por lei para o corpo docente requer um lapso temporal de 30 anos. Em outras palavras, isso impõe a necessidade ao professor de prolongar sua jornada laboral, caso deseje atingir o patamar máximo dentro da Estrutura de Carreira e Remuneração.

Por fim, outro aspecto do Estatuto do Magistério selecionado nesta abordagem diz respeito à admissão de pessoal em caráter temporário para atender as necessidades do sistema municipal de ensino. Conforme o Art. 102, é possível admitir professores e técnicos de forma eventual e temporária por meio de um decreto emitido pelo chefe do Poder Executivo, com iniciativa de admissão proposta pelo titular da Secretaria de Educação do município.

O parágrafo primeiro do referido artigo estabelece que o pessoal admitido conforme estas disposições será regido pelas normas previstas no próprio Estatuto do Magistério, garantindo-lhes uma base legal para exercer suas funções. O dispositivo, contudo, não encontra amparo na Lei n° 004/95, que trata do Plano de Cargos, Empregos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério do município de Marechal Thaumaturgo/Acre, que não prevê esta modalidade de contratação, e de dispositivos do próprio Estatuto do Magistério público municipal, quando, em seu Artigo 6, estabelece que “o quadro do magistério municipal será constituído do Quadro permanente” (MARECHAL THAUMATURGO, 1995b).

Já o parágrafo segundo estipula que o período de temporariedade não pode ultrapassar dois anos. Embora não esteja descrito como se daria, ao fim deste período de trabalho, o professor ou técnico em educação teria o direito de integrar o quadro permanente, ou seja, poderia tornar-se um membro efetivo do sistema educacional. A

respeito desta possibilidade, não foram encontradas evidências documentais de que algum professor tenha ascendido ao quadro permanente valendo-se deste dispositivo legal.

Por sua vez, o Art. 103 estabelece os requisitos que os candidatos devem atender para serem admitidos nestas posições temporárias, que incluem ter a titulação exigida pela Lei nº 5.692/71[72], ter nacionalidade brasileira, possuir idade mínima de 18 anos e estar em dia com o serviço militar, caso seja do sexo masculino.

Conforme mencionado, é importante ressaltar que, durante o período de 1993 a 1996, ocorreu a contratação de professores temporários, mesmo com a continuidade do Edital de Concurso Público nº 001/1993 em vigor. No entanto, é válido ressaltar que, além dos registros presentes nos quadros/planilhas de dados das escolas, não existem documentos que evidenciem os procedimentos formais adotados para a admissão temporária dos professores. Diante deste cenário, com base nas práticas observadas na região, a hipótese levantada é que parece ter prevalecido o processo de contratação por indicação política, caracterizado pelo clientelismo.

3.3.3 O Magistério no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Poder Executivo Municipal de Marechal Thaumaturgo

O Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Poder Executivo Municipal de Marechal Thaumaturgo, aprovado através do Projeto de Lei nº 02, de 11 de abril de 2005, trata do magistério público municipal em dois tópicos específicos. O primeiro é na seção I do Capítulo I, Art. 7, que estabelece a classificação da categoria funcional dos professores que compõem o grupo do magistério.

> A classificação dos professores em níveis, considera-se o seu grau de formação profissional. Assim, estão agrupados em cinco níveis:
> a) Professor P1 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica de nível médio;

[72] Lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus no território brasileiro. Conforme estabelece o Art. 30, “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (BRASIL, 1971).

> b) Professor P2 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica na área de educação, de nível superior, de licenciatura plena;
> c) Professor P3 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica na área de educação, a nível de terceiro grau, de licenciatura plena, com pós-graduação obtida em instituição regular de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC;
> d) Professor P4 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica na área de educação, a nível de terceiro grau, de licenciatura plena, com mestrado obtido em instituição regular de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC;
> e) Professor P5 - professor com habilitação pedagógica, com formação específica na área de educação, a nível de terceiro grau, de licenciatura plena, com doutorado obtido bem em instituição regular de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC (MARECHAL THAUMATURGO, 2005).

As funções de diretor, vice-diretor de escolas e coordenador pedagógico funções de confiança podem ser ocupadas por pessoas pertencentes ou não ao magistério municipal. Dessa forma, no que diz respeito aos direitos, deveres e garantias estabelecidos pela legislação, estes profissionais têm acesso aos mesmos que são previstos para os demais profissionais do magistério, de acordo com a legislação aplicável. Além disso, como retribuição das funções de confiança, de acordo com o nível de escolaridade, perceberam os seguintes percentuais sobre o vencimento base:

Como retribuição das funções de confiança, de acordo com o nível de classificação das unidades escolares, segundo a quantidade de turmas, os que exercem estas funções no magistério perceberam os seguintes percentuais sobre o vencimento base: diretor: nível I: 30%, nível II: 40%, nível III: 50%; vice-diretor: nível I: 20%, nível II: 30%, nível III: 40%; coordenador pedagógico: nível I: 20%, nível II: 30%, nível III: 40% (MARECHAL THAUMATURGO, 2005).

O outro tópico sobre o grupo do magistério de que trata a Lei nº 02/05 está em seu Anexo I, onde consta a tabela de vencimentos do quadro geral de pessoal do município (Tabela 4), entre eles, os professores.

Tabela 4 - Vencimentos iniciais e finais: professor – Lei nº 02/05 e alterações

	Lei nº 02, de 11 de abril de 2005		**Lei nº 40, de 27 de junho de 2011**		**Lei nº 41, de 13 de novembro de 2011**	
	A	**S**	**A**	**S**	**A**	**S**
Professor - P1	910,80	2.191,88	1.281,59	2.472,65	1.281,59	2.804,19
Professor - P2	1.366,18	3.131,31	1.557,78	3.005,54	1.791,45	4.106,03
Professor – P3	1.821,60	4.175,14	1.821,60	3.514,54	1.821,60	4.175,13
Professor – P5	1.968,37	4.511,54	2.278,63	4.396,32	2.278,63	5.222,65
Professor – P5	2.208,00	5.060,78	2.556,04	4.932,55	2.556,04	5.858,48

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2005, 20011a, 2011b).

Para o quadro do magistério, a tabela de vencimentos está organizada em cinco níveis de progressão vertical e 18 classes de progressão horizontal (da letra “A” a “S”). A progressão vertical decorre da mudança de classe (P1 e P2) com comprovação de nível de formação, a pedido, enquanto a progressão horizontal decorre da mudança de nível dentro da mesma classe a cada dois anos, de forma automática, com o cálculo de 5% sobre o valor do nível em que se encontra o professor.

3.4 AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL E DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES (1997-2008)

Em 1997, Leandro Tavares de Almeida, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), mesma denominação política do primeiro prefeito de Marechal Thaumaturgo, assumiu a administração pública municipal, permanecendo no cargo até o ano de 2000. Logo depois, foi sucedido por Itamar Pereira de Sá (PMDB), eleito em dois mandatos consecutivos, abrangendo o período de 2001 a 2008.

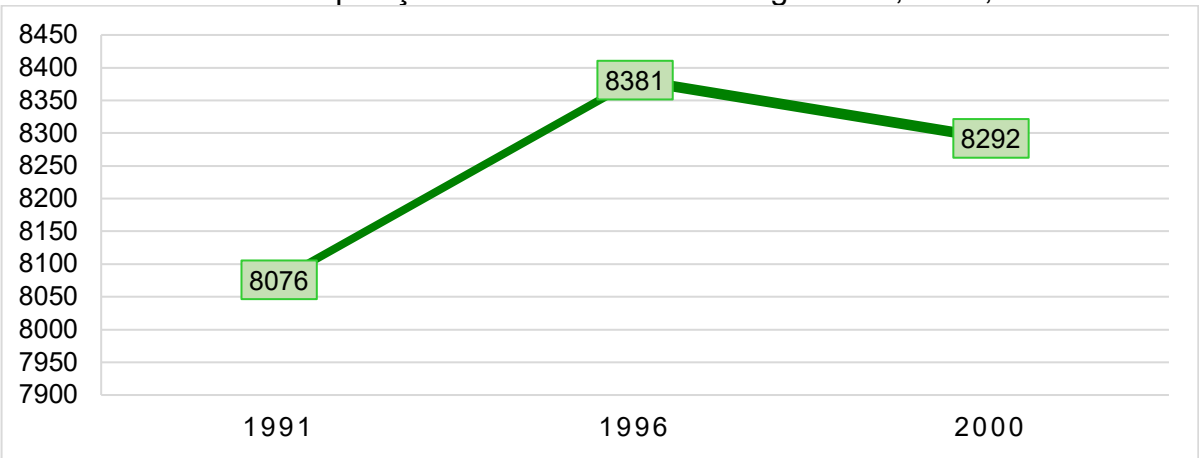
Durante as duas administrações, as referências documentais apontam para uma série de políticas significativas voltadas à expansão da rede municipal de ensino. Entre as iniciativas, destacam-se a criação[73] e a construção de escolas, o aumento do número de matrículas, a realização de concursos públicos e contratação de professores temporários. A maioria das ações foi direcionada especialmente para atender às demandas educacionais da população da zona rural.

Para compreendermos o contexto da expansão da rede municipal de ensino, é importante observar alguns aspectos demográficos do município de Marechal Thaumaturgo durante o período em questão. O primeiro aspecto diz respeito ao crescimento populacional[74] (Gráfico 1).

[73] A criação de escola, nesse contexto, não significa a construção do prédio pela administração pública. Muitas escolas, antes de terem seu próprio prédio, funcionavam em espaços privados improvisados, como na casa de um morador ou na igreja da comunidade.

[74] O crescimento populacional é o aumento do número de habitantes em uma população, que pode ocorrer de duas maneiras: quando o número de nascimentos supera o número de mortes, o que é chamado de crescimento vegetativo; ou quando um determinado grupo populacional registra mais imigrações do que emigrações, o que é chamado de crescimento absoluto.

Gráfico 1 - População - Marechal Thaumaturgo: 1991, 1996, 2000



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Divisão de Pesquisa no Acre - DIPEQ/AC (1991,1996) e IBGE (1991, 2000).

No período de 1991 a 2000, a população apresentou um crescimento relativamente estável. Em 1991, a Vila Thaumaturgo contava com uma população de 8.076 habitantes, e este número aumentou para 8.381 habitantes em 1996, quando já então município de Marechal Thaumaturgo, representando uma taxa geométrica de crescimento anual de 0,7%. No entanto, em 2000, houve uma ligeira diminuição, representando uma taxa geométrica de diminuição anual de 0,2%, com a população totalizando 8.292 habitantes.

Em 1996, a população urbana era de 499 pessoas, o que representava aproximadamente 5,95% do total de habitantes do município. Por outro lado, a população rural era de 7.882 pessoas, correspondendo a cerca de 94,05% do total. Já em 2000, houve um aumento na população urbana, que chegou a 982 pessoas, representando cerca de 11,83% do total de habitantes. A população rural, no entanto, diminuiu para 7.310 pessoas, correspondendo a, aproximadamente, 88,17% do total.

Estes dados indicam que, ao longo desse período, houve um aumento relativo na proporção da população urbana em relação à população rural em Marechal Thaumaturgo. Este crescimento pode ser atribuído a fatores como migração para áreas urbanas, urbanização e busca por melhores condições de vida.

A oferta do ensino da 5ª à 8ª série era restrita à sede do município, o que impedia que os filhos das famílias residentes na zona rural pudessem dar continuidade aos seus estudos. Diante desta limitação, uma das soluções adotadas para garantir a continuidade dos estudos dos seus filhos era a migração para a zona urbana, onde havia uma escola que ofertava as séries final do 1º grau (Ensino Fundamental II). Fazia-se necessário, pois, inciativas políticas por parte da administração pública no

sentido de promover maior equidade no acesso à educação, diminuindo a disparidade entre a zona rural e a zona urbana do município de Marechal Thaumaturgo.

Além dos dados demográficos já mencionados, outros aspectos importantes a serem contextualizados são a quantidade de crianças matriculadas na escola, as taxas de analfabetismo e a distorção idade-série. Observa-se um aumento significativo entre 1991 e 2000. No primeiro censo, apenas 1,2% das crianças de 5 a 6 anos estavam matriculadas, enquanto, em 2000, este número subiu para 24%. Da mesma forma, em relação às crianças de 6 a 14 anos, a taxa de participação escolar era de apenas 7,6% em 1991, enquanto, em 2000, houve um aumento expressivo, atingindo 63%.

Já em relação às taxas de analfabetismo, também é possível observar uma melhoria no período analisado. Em 1991, a taxa de analfabetismo entre a população de 11 a 14 anos era de 83%, indicando um cenário preocupante de exclusão educacional. No entanto, em 2000, a taxa diminuiu para 28%, revelando avanços no combate ao analfabetismo e no acesso à alfabetização na faixa etária.

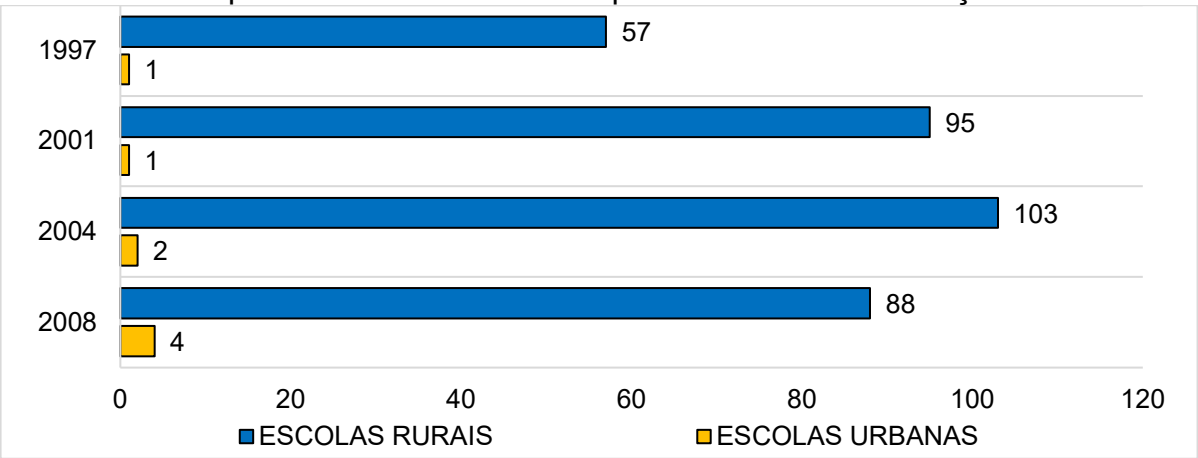
A população com 15 anos ou mais de idade também apresentou uma diminuição significativa nesse período. Em 1991, a taxa era de 80%, o que indicava uma proporção considerável de adultos que não possuíam habilidades de leitura e escrita. Já em 2000, a taxa de analfabetismo na faixa etária caiu para 65%, expressando um progresso na alfabetização e na inclusão educacional dos adultos, mesmo este índice sendo considerado ainda muito alto.

Por fim, a distorção idade-série é um indicador que revela o descompasso entre a idade do aluno e o ano escolar em que ele se encontra. Em 1991, a taxa de distorção idade-série entre crianças de 6 a 14 anos era de 7,6%, o que aponta para uma parcela significativa de crianças com atraso em relação à série esperada para sua idade. No entanto, em 2000, a taxa aumentou para 63%, indicando um avanço no alinhamento entre a idade e a série escolar. Este resultado é positivo, pois a distorção idade-série pode impactar o rendimento escolar e a conclusão dos estudos.

Estes dados demográficos podem ter influenciado as necessidades educacionais do município e contribuído para as iniciativas de expansão da rede municipal de ensino, como a criação de escolas, o aumento de matrículas e a contratação de profissionais. Analisando os dados sobre o número de escolas

municipais em Marechal Thaumaturgo, de acordo com a localização[75], nos anos de 1997, 2001, 2004 e 2008, é possível observar o seguinte (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Expansão das escolas municipais conforme a localização: 1997-2008



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (1997, 2001, 2004a) e Laboratório de Dados Educacionais/UFPR[76] (2023).

Em 1997, apenas uma escola urbana estava em funcionamento, representando uma parcela mínima do total de escolas no município. Ao longo dos anos, observa-se um progressivo aumento no número de escolas urbanas, chegando a 2008, com quatro escolas urbanas. Por outro lado, o número de escolas rurais era bastante significativo em relação ao número de escolas urbanas, 98% do total, indicando que a maior parte da população atendida do município residia em áreas rurais e buscava o acesso à Educação.

Nas áreas rurais, o aumento mais significativo de escolas ocorreu entre os anos de 1997 (onde havia 57 escolas) e 2004 (com 103 escolas), representando um crescimento de 46 instituições de ensino. Ainda houve um decréscimo de 15 escolas, entre os anos de 2004 (onde havia 103 escola) e 2008 (com 88 escolas). As escolas rurais ofereciam o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, e houve um processo interno migratório para a sede do município, que oferecia tanto o Ensino Fundamental das

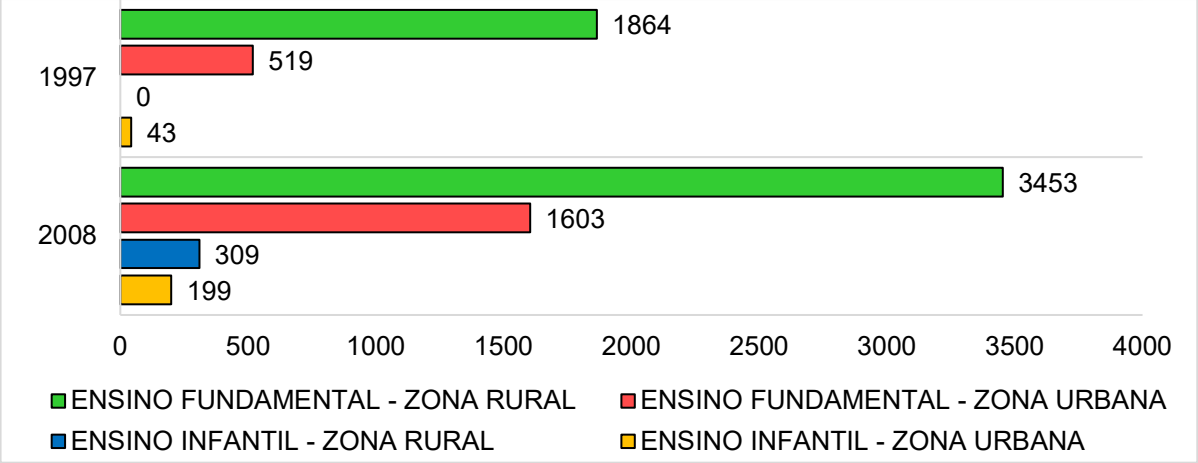
[75] Refere-se à delimitação da área da unidade territorial do município em perímetros territoriais urbano e rural estabelecidos em lei municipal.

[76] É um grupo de pesquisa Universidade Federal do Paraná (UFPR) que disponibiliza dados e indicadores educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, de maneira acessível (on-line, gratuita e com dados abertos) através de três plataformas (Plataforma de Dados Educacionais, Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ), Painel de indicadores), sitiada no endereço eletrônico https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/ (UFPR, 2023).

séries iniciais quanto das séries finais. Ainda, a partir de 1997, foram abertas as primeiras vagas em turmas da Educação Infantil na sede do município. Estes dois fatores podem representar a explicação do aumento das escolas urbanas em Marechal Thaumaturgo, no período de 2004 a 2008, que de duas escolas passou para quatro.

Considerando os quantitativos de escolas localizadas nas áreas rurais e urbanas, em 1997, a rede escolar municipal contava com um total de 58 escolas. No ano de 2001, o total de escolas aumentou para 96. Em 2004, o número de escolas municipais chegou a 105 e, em 2008, registrou-se uma diminuição para 92 escolas. Em razão da maior disponibilidade de instituições de ensino em ambas as áreas, houve um aumento significativo das matrículas tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil.

Gráfico 3 - Expansão das matrículas nas escolas municipais conforme a localização: 1997-2008



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (1997, 2001, 2004a) e Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

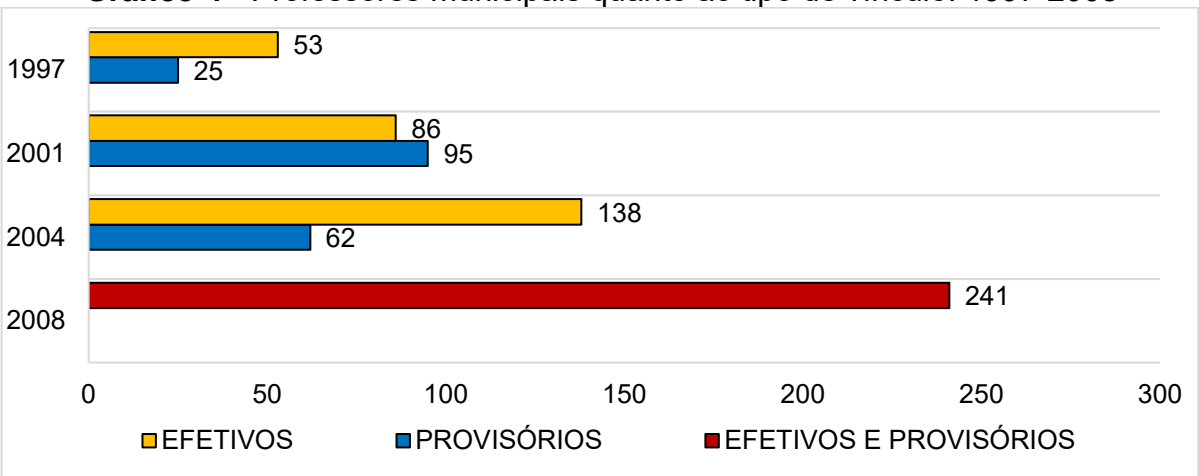
Em 1997, na Educação Infantil, todas as matrículas estavam concentradas na zona urbana, enquanto, na zona rural, não havia registros de matrículas, indicando uma lacuna no acesso à Educação. Em contrapartida, em 2008, ocorreu um aumento expressivo nas matrículas na Educação Infantil em ambas as zonas. Na zona urbana, havia 199 matrículas, representando cerca de 24,3% do total, evidenciando um crescimento significativo em relação a 1997, que havia 43 alunos matriculados na Educação Infantil. Em 2008, a Educação Infantil na zona rural, registrou 309 matrículas, indicando uma diferença de 110 matrículas em comparação com as da zona urbana, representando a diferença de 61% do percentual de matrículas

Quanto ao Ensino Fundamental, em 1997, na zona urbana, o número de matrículas era de 519, representando aproximadamente 21,8% do total de matrículas nessa categoria. Já na zona rural, o número de matrículas era significativamente maior, com 1864 alunos, correspondendo a cerca de 78,2% dos alunos matriculados. No entanto, em 2008, o número de matrículas na zona urbana aumentou para 1603, representando cerca de 31,8% do total de matrículas no Ensino Fundamental. Na zona rural, o número de matrículas também teve um aumento considerável, chegando a 3435 (correspondendo a, aproximadamente, 68,2% do total). Ou seja, as escolas da zona rural foram paralisadas ou encerradas, diminuindo o seu quantitativo para 88, porém, houve um aumento de alunos matriculados nas escolas em funcionamento.

Na análise da expansão das matrículas nas escolas municipais de Marechal Thaumaturgo entre 1997 e 2008, de acordo com a localização, verifica-se um notável crescimento em termos de acesso à educação. No ano de 1997, o total de matrículas nas escolas urbanas e rurais era de 2.426, chegando ao ano de 2008 com o total de 5.564 matrículas.

Consequentemente, o aumento das matrículas nas escolas municipais demandou, a fim de suprir o atendimento aos alunos, alocação de recursos humanos, como a contratação de professores, seja em caráter de contratação efetiva, seja provisório[77].

Gráfico 4 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 1997-2008



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (1997, 2001, 2004a) e Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

[77] Mantemos este termo, ao fazer referência às contratações temporárias, em razão de o mesmo ser popularizado, inclusive na administração pública, referido, inclusive, em documentos expedidos pela Secretaria de Educação e pela prefeitura municipal de Marechal Thaumaturgo.

Tomando como referência os dados dos professores das escolas municipais de Marechal Thaumaturgo quanto ao tipo de vínculo[78], efetivo e provisório, observam-se variações percentuais ao longo do período de 1997 a 2008. Em 1997, havia 57 professores efetivos, representando 67% do total de professores, enquanto os professores provisórios eram 25, correspondendo a de 33% do percentual geral de professos que trabalhavam na rede municipal de ensino.

É possível inferir que o baixo número contratação de professores provisórios em relação aos professores efetivos apresentados, no ano de 1997, pode estar associado às contratações efetivas decorrentes do Concurso Público nº 01/93, realizadas até o ano de 1996. Esta hipótese sugere que, após a realização do concurso, houve um esforço para estabilizar o quadro de professores efetivos, preenchendo as vagas disponíveis por meio do processo seletivo. No entanto, é importante ressaltar que uma análise mais aprofundada dos dados e informações específicas sobre a política de contratação e seus desdobramentos seria necessária para confirmar a relação entre as contratações efetivas do concurso público e o número reduzido de professores provisórios no período analisado.

Em 2001, observou-se um movimento contrário ao cenário anterior, com uma mudança significativa na proporção entre professores efetivos e provisórios[79]. Existiam 86 professores efetivos, representando 47% do total, enquanto o quantitativo de professores provisórios amamentou para 96, cerca de 53%. Em relação ao crescimento percentual dos professores temporários no ano de 2001, comparado ao ano de 1997, foi de 79%.

Para compreender a mudança, é relevante considerar o aumento no número de escolas rurais, que passou de 57, em 1997, para 95, em 2001, representando um crescimento de aproximadamente 67%. Esta expansão na quantidade de escolas rurais demandava a contratação de professores, e a administração pública optou por realizar contratações temporárias para atender a demanda emergencial. Este contexto pode ter levado ao aumento proporcional de professores provisórios em relação aos efetivos, devido à necessidade de contratações para suprir a demanda educacional

[78] De acordo do INEP (2020), o tipo de vínculo se refere à situação funcional ou regime de contratação dos profissionais da educação, classificado em quatro grupos: concursado/efetivo/estável; contrato temporário; contrato terceirizado; contrato CLT.

[79] Em 2001, este tipo de contrato passou a ser denominado de “Contrato individual de trabalho de duração determinada”. As cláusulas eram semelhantes às do contrato por prazo determinado do ano 2000. Contudo, a jornada de trabalho em 2001 passou a ser de 44 horas semanais, contribuindo para a intensificação do trabalho docente.

nas escolas rurais. Nesse intervalo, não houve concurso público para recomposição do quadro docente efetivo no município de Marechal Thaumaturgo, levando à contratação de professores provisórios para suprir a demanda.

Como registro da admissão provisória, foi encontrado um contrato de trabalho por prazo determinado, celebrado entre a prefeitura municipal de Marechal Thaumaturgo e determinada empregada, para prestar serviço na função de professora, no ano de 2000. Contudo, o referido contrato destaca que a mesma pode ser transferida para outro setor, de acordo com as necessidades da prefeitura, o que corrobora a perspectiva de que o trabalho temporário é mais precarizado, devido às suas condições de flexibilização e intensificação.

À época, o professor provisório era remunerado com o valor de R$ 320,00 mensais (MARECHAL THAUMATURGO, 2000a), mesmo valor que recebia o professor do quadro permanente, no menor nível (Professor – P1 (MARECHAL THAUMATURGO, 2001b), para a jornada de trabalho de 40 horas semanais, pelo período de dez meses, 01 de março a 31 de dezembro de 2000, quando era encerrado ou prorrogado o contrato por prazo determinado, conforme o interesse da administração pública municipal. Ao término do contrato de prazo determinado, os professores recebiam as verbas rescisórias[80] (MARECHAL THAUMATURGO, 2000b), referentes ao contrato por parte da administração pública municipal, extinguindo a relação de trabalho entre as partes.

Em 2004, a proporção de professores efetivos aumentou para 138, representando cerca de 69% do total de professores, enquanto provisórios diminuíram para 62, correspondendo a 31%. O aumento do número de professores efetivos se deu em decorrência da realização de concurso público no ano de 2001.

Por outro lado, continua em franca ascensão a política de precarização do trabalho dos professores contratados por prazo determinado, como evidenciam os editais de processo seletivo público para contratações de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), datados dos anos de 2003 e 2004. O Edital nº 002, de 16 de maio de 2003, apresentava um total de 60 vagas para contratação de professores por tempo determinado. Dentre as vagas, oito eram destinadas à zona urbana, e 52 para a zona rural. Por sua vez, para o Edital nº 001, de 19 de abril de 2004, havia 70

[80] Conta também o pagamento de verbas rescisórias no ano de 2001, conforme termo de rescisão constante em Marechal Thaumaturgo (2001d).

vagas, sendo dez vagas para professores da zona urbana, quatro vagas para supervisores, uma vaga para coordenador e 60 vagas para professor da zona rural.

Para preencher as vagas em ambos os editais, foram estabelecidos requisitos[81] específicos:

> - Ter no mínimo 18 anos de idade;
> - Apresentar os documentos de identidade, CPF e Carteira de Trabalho;
> - Apresentar comprovante de escolaridade de no mínimo o Ensino Fundamental completo;
> - *Apresentar matrícula com no mínimo 16 alunos* acompanhada de um *local adequado para exercer a função de professor* (MARECHAL THAUMATURGO, 2003, grifo nosso).

Uma crítica que pode ser levantada em relação ao requisito estabelecido nos Editais nº 002/03 e nº 001/04 é a responsabilidade atribuída ao professor de apresentar matrícula com um número mínimo de alunos, acompanhada de um local adequado para exercer a função. Esta exigência pode ser considerada desfavorável aos professores, uma vez que coloca sobre eles a responsabilidade de encontrar e comprovar a existência de alunos interessados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a busca por um local adequado para as aulas pode representar um desafio adicional para o professor, que precisa se preocupar com questões logísticas e infraestruturais. Seria mais adequado que a administração municipal fosse responsável por garantir o número mínimo de alunos e os espaços adequados, permitindo que o professor se concentrasse exclusivamente em seu trabalho pedagógico.

Referente aos dados sobre o tipo de vínculo dos professores no ano de 2008, não foram encontrados documentos, durante a coleta de dados, que apresentassem a classificação. Entretanto, nos dados do Censo Escolar/INEP de 2008, sistematizados pela plataforma do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR, o quantitativo constante foi de 241 professores.

A criação de novas escolas, o crescimento do número de matrículas e a contratação de profissionais da educação são, sem dúvida, indicadores positivos de investimento na área educacional. No entanto, é fundamental destacar que a expansão quantitativa da rede escolar deve ser complementada por investimentos

[81] No Edital nº 001, de 19 de abril de 2004, a apresentação da matrícula pelo professor deveria ser de no mínimo 15 alunos. A responsabilidade por apresentar um local adequado para as aulas permanecia a mesma.

adequados em infraestrutura, manutenção das instalações escolares e, igualmente importante, pela valorização do trabalho dos professores.

Além disso, é necessário garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, o que envolve a disponibilização de transporte escolar e alimentação escolar de qualidade. Essas medidas são essenciais para assegurar que o aumento na oferta de educação seja acompanhado de condições adequadas de aprendizado e desenvolvimento, beneficiando tanto os profissionais da educação quanto os estudantes e suas famílias.

3.4.1 A composição do quadro docente nos concursos públicos e processos seletivos simplificados dos anos 2000

A realização de concursos públicos é exigida pela constituição federal brasileira, que estabelece a necessidade de acesso aos cargos públicos por meio de concurso de provas ou de provas e títulos. Esta exigência visa assegurar que os candidatos sejam avaliados de forma imparcial e objetiva, com base em critérios técnicos e meritocráticos. Trata-se de um instrumento legal e democrático que visa garantir a igualdade de oportunidades, a transparência e a eficiência na seleção dos candidatos.

No município de Marechal Thaumaturgo, no período compreendido entre os anos de 2001 e 2008, ocorreram três concursos públicos para preenchimento de vagas nos cargos do quadro permanente. O primeiro desses concursos foi conduzido durante a gestão do prefeito Itamar Pereira de Sá, membro do PMDB, e foi oficializado através do Edital de Concurso Público nº 001/2001, publicado em 17 de dezembro de 2001. As provas desse concurso foram realizadas em 2 de fevereiro de 2002.

Para se inscrever e ser investido no cargo, eram estabelecidos requisitos específicos de formação. Para o cargo de professor, era necessário ser portador de diploma ou certificado de conclusão do Ensino Médio, além de possuir habilitação específica. Já para os cargos de supervisor escolar e pedagogo, exigia-se o diploma de nível superior e habilitação específica. Esses requisitos garantiam que os profissionais que ingressassem na área da educação em Marechal Thaumaturgo atendessem aos critérios de qualificação estabelecidos, visando a qualidade e eficácia no desempenho de suas funções pedagógicas.

Figura 14 - Cargos e Vagas do Edital de Concurso Público nº 0001/2001

CARGOS	VAGAS
Agente administrativo	12
Atendente de enfermagem	07
Auxiliar de enfermagem	02
Auxiliar de farmácia	02
Auxiliar operacional de serviços diversos	65
Carpinteiro	02
Coveiro	01
Digitador	09
Eletricista	01
Enfermeiro	01
Gari	10
Instrutor de informática	02
Microscopista	06
Motorista de barco	32
Operador de estação de água	03
Operador de moto serra	02
Pedagogo	01
Pedreiro	04
Professor para educação infantil e ensino fundamental	130
Recepcionista	01
Supervisor escolar	04
Técnico agrícola	01
Vigia	09

Fonte: Marechal Thaumaturgo (2001).

Entre os cargos do edital diretamente relacionados ao magistério público municipal, constavam: uma vaga para pedagogo, quatro vagas para supervisor escolar, e 130 vagas para professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao término do processo de seleção, as vagas de classificação disponíveis para os cargos pedagogo e supervisor escolar foram preenchidas, no entanto, para as 130 vagas de professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental, foram classificados 112 candidatos que participaram do certame. Após a divulgação do resultado com a relação dos aprovados e classificados, procederam-se imediata nomeação, posse e lotação dos candidatos[82], conforme os cargos e o número de vagas existentes.

O prazo de validade do Concurso Público n° 001/2001 era de 2 anos, contados a partir da data da publicação dos resultados. Havia a possibilidade de prorrogação por mais um período igual, mediante interesse da administração municipal. Nesse período de validade, os candidatos aprovados poderiam ser convocados para ocupar as vagas existentes, de acordo com as necessidades da prefeitura municipal de Marechal Thaumaturgo.

[82] O critério de classificação era a obtenção de no mínimo 50% dos pontos nas provas para ser aprovado (MARECHAL THAUMATURGO, 2001).

Em 2006, no segundo ano da gestão consecutiva do prefeito Itamar Pereira de Sá (PT), foi promovido mais um concurso público para provimento de cargos efetivos do município de Marechal Thaumaturgo, através do Edital nº 001/06.

A realização deste concurso fez parte de um movimento reivindicatório do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre, núcleo Marechal Thaumaturgo, provocado pelos alunos do curso de nível médio (magistério), que, desde a sua conclusão em 2004, se mobilizavam para a realização de um concurso público para professores.

Conforme a relação com o resultado do concurso público, foram classificados 86 professores com formação específica de nível médio magistério (Professor – P1), três professores com formação em licenciatura plena (Professor – P2), e dois professores com formação em licenciatura plena e Pós-Graduação reconhecida pelo MEC (Professor – P3) (MARECHAL THAUMATURGO, 2006).

No último ano de mandato do prefeito Itamar Pereira de Sá (PT), foi divulgado o edital de Concurso Público nº 001, de 18 de março de 2008, com o objetivo de preencher as vagas em diversos níveis de escolaridade no quadro de pessoal permanente da prefeitura municipal de Marechal Thaumaturgo. Especificamente para os cargos de professor, foram previstas 39 vagas, sendo quatro para professores com formação em licenciatura plena (Professor - P2) e 35 para professores com formação específica de nível médio magistério (Professor - P1). Após a posse e a alocação nas escolas designadas, os professores deveriam cumprir um período mínimo de três anos durante o estágio probatório, sendo proibida a transferência para outra instituição nesse período (MARECHAL THAUMATURGO, 2008).

3.5 AS POLÍTICAS DE REESTRUTURAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DO TRABALHO DOCENTE (2009-2012)

As políticas de reestruturação[83] da rede municipal de ensino partem de um conjunto de propostas do então candidato à prefeitura de Marechal Thaumaturgo,

[83] No âmbito da gestão pública, a reestruturação se insere no escopo da reforma administrativa, que, por sua vez, diz respeito à implementação de um conjunto de políticas voltadas para a retomada da performance e da qualidade dos serviços públicos (TORRES, 2004). Para o processo de reestruturação organizacional e operacional da administração pública, faz-se necessário que ele seja planejado, ou seja, deve-se conhecer, para depois definir onde se pretende chegar e, assim, posteriormente, definir qual a estratégia de como chegar à solução desejada.

Randson Oliveira Almeida (PMDB), através da coligação "Frente da Renovação", composta pelos partidos PSDB, PHS, PMDB, PMN e PPS, que foi eleito para a administração municipal para o mandato de 2009 a 2012, após um período de acirrada campanha eleitoral disputada com o candidato Aldemir Lopes (PT), apoiado pelo prefeito Itamar de Sá (PT), vindo de dois mandatos consecutivos e pela coligação “Frente popular”, que comandava o governo estadual desde 1999, tendo também à frente um governador do Partido dos Trabalhadores.

Na área da educação municipal, o cenário herdado era crítico. Os servidores públicos de contrato temporário (professores, motorista fluviais, ajudantes de serviços diversos) encontravam-se há dois meses com seus salários atrasados; os alunos estavam sem merenda e transporte escolar por falta de pagamentos aos fornecedores, e as aulas tinham sido encerradas em novembro, sem que se tivesse concluído o ano letivo.

Nesse sentido, de início, foi tomada uma série de medidas no sentido da reorganização da rede municipal de ensino, incluindo ações de curto prazo, como o recadastramento dos servidores da educação, o levantamento da infraestrutura das escolas (prédio, mobiliários, equipamentos, materiais didáticos) e transporte escolar, a realização da matrícula escolar para o ano 2009, e as ações de médio e longo prazo, como a revisão e a implementação curricular, a organização do acompanhamento pedagógico nas escolas localizadas em áreas rurais, o planejamento escolar e os programas de formação continuada dos docentes.

Nesse contexto, surge a necessidade de analisar os impactos da política de reestruturação da rede municipal de ensino e do trabalho docente no período de 2009 a 2012[84], em Marechal Thaumaturgo. Para isso, além de uma breve apresentação do contexto político no âmbito da administração pública de Marechal Thaumaturgo, analisamos as políticas adotadas na reestruturação da rede municipal de ensino e os seus efeitos a partir dos indicadores referentes à distribuição dos professores

[84] Durante o período de 2009 a 12 de outubro de 2011, Marechal Thaumaturgo teve como prefeito Randson Almeida (PMDB), tendo seu mandato cassado devido a acusações de improbidade administrativa. Além disso, seus direitos políticos foram suspensos por seis anos. Dentre as irregularidades encontradas, foram identificadas concessões de diárias sem aviso prévio para um determinado prestador de serviços, totalizando mais de R$ 80 mil. Também foram constatados gastos de manutenção e desenvolvimento do ensino que ultrapassaram os limites estabelecidos, bem como a ausência de inventário de bens móveis e imóveis. Durante sua gestão, a Secretaria Municipal de Educação teve a atuação de três secretários diferentes. Após a cassação do seu mandato, foi substituído pelo vice-prefeito Maurício José da Silva Praxedes (PSDB), que nomeou o quarto secretário para a pasta da Educação.

conforme a localização das escolas (urbana e rural), o tipo de vínculo empregatício (efetivos e temporários) e a escolaridade dos docentes. As políticas adotadas se seguiram mediante de duas linhas de ação, ora convergentes, ora dissonantes.

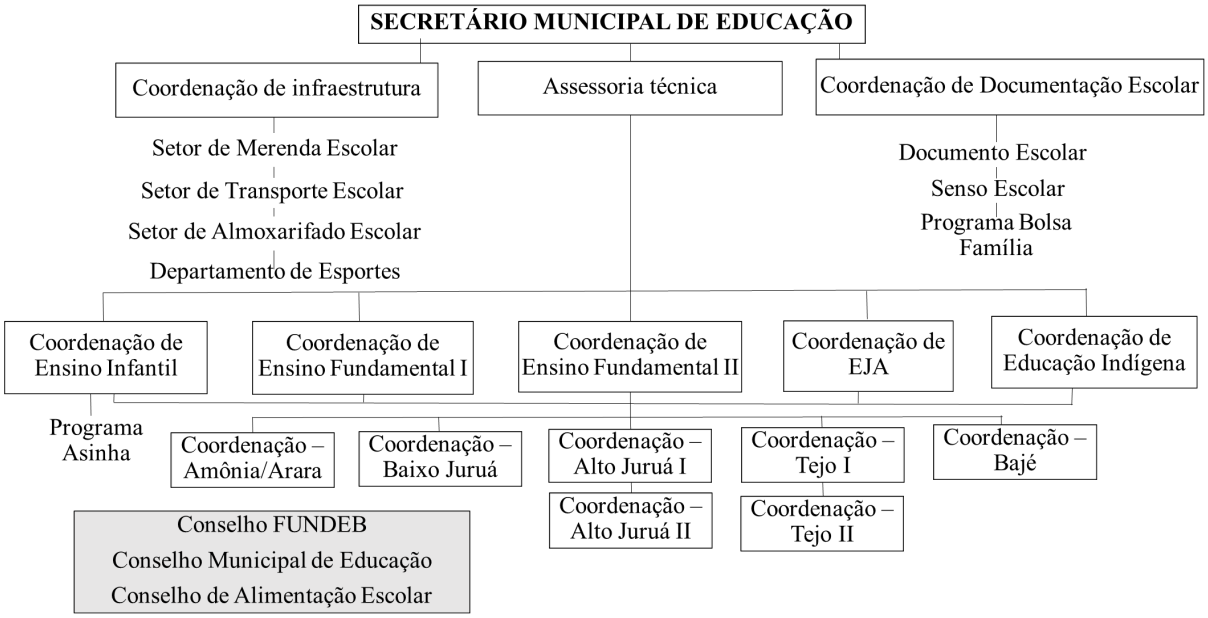
A primeira dimensão das políticas adotadas foi mais direcionada à organização didático-pedagógica da rede municipal de ensino. Desse modo, foram nomeadas duas especialistas em educação, com larga experiência na Educação Infantil e Fundamental, com ênfase na educação do campo, para assessorar as esquipes pedagógica da SEMEC neste direcionamento.

A reelaboração curricular da rede municipal de ensino do Acre, abrangendo o Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos, foi realizada com base na "Série Cadernos de Orientação Curricular", elaborada pelo governo do Acre, por meio da Secretaria de Estado de Educação. Estes cadernos foram utilizados como referências importantes para guiar o processo.

As etapas consideradas neste processo incluíram reuniões com as coordenações da SEMEC, com as coordenações e gestores das escolas para traçar o plano de ação, reuniões para análise do currículo existe, estudo dos cadernos de orientação curricular e elaboração das matrizes curriculares. Foram realizadas capacitações dos professores, no início e meio do ano letivo, seguidas de avaliação e monitoramento de sua implementação nas escolas.

Nessa perspectiva, houve uma reestruturação na composição das equipes de formação e acompanhamento pedagógico nas escolas, tanto aquelas situadas em áreas rurais como urbanas. Dada a vasta extensão territorial das escolas rurais, que foram agrupadas em cinco áreas pela Secretaria Municipal de Educação, para fins de supervisão pedagógica e administração, onde as visitas ocorriam, em média, três vezes ao ano, percebeu-se que esse intervalo era insuficiente para fornecer o suporte necessário às escolas, especialmente aquelas em condição de isolamento em relação à SEMEC. Em resposta a essa necessidade, a estrutura das equipes da secretaria foi reorganizada de forma a possibilitar a prestação contínua e duradoura de serviços, atendendo às demandas da comunidade escolar quanto à assistência pedagógica aos professores, levando em consideração que a maioria deles não possuía habilitação para o exercício do magistério. A nova composição das equipes passou a seguir o seguinte formato, conforme ilustrado na Figura 15.

Figura 15 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação: 2018



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2009a).

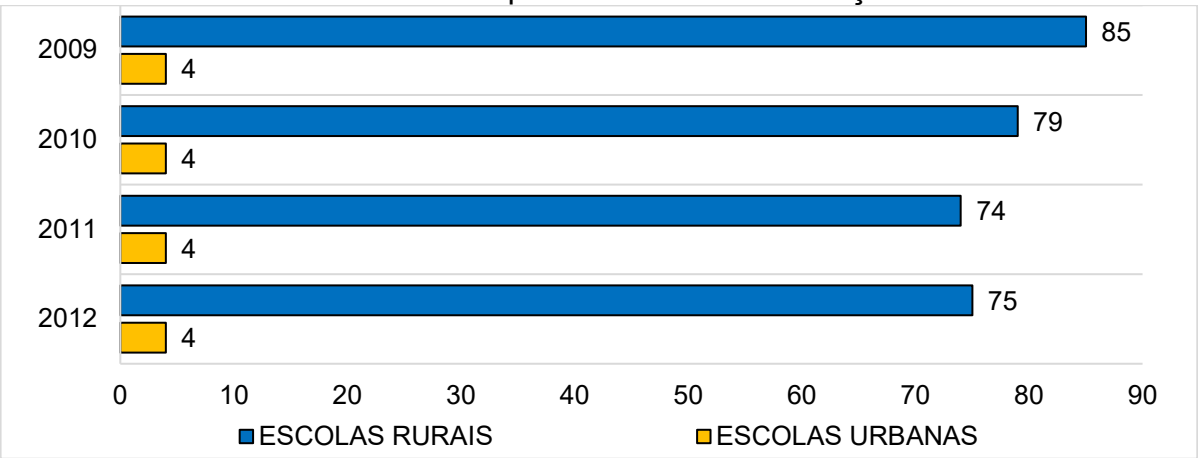
Além da coordenação de infraestrutura, composta por três setores e um departamento, e da coordenação de documentação escolar, foram nomeados professores responsáveis pelas coordenações de Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena, a fim de conduzirem a assessoria técnica composta por duas especialistas em Educação e os trabalhos relacionados às áreas rurais, que eram responsáveis pelo atendimento direto às escolas urbanas.

O atendimento pedagógico administrativo das escolas rurais e indígenas ficaram sob a coordenação das sete áreas, que levam os nomes dos rios locais. Devido à quantidade de escolas e à distância quanto à distribuição geográfica, na área do Tejo e na área do Alto Juruá, foi feita a redistribuição, criando duas coordenações para cada uma dessas áreas, ficando divididas da seguinte maneira: coordenação do Alto Juruá I, coordenação do Alto Juruá II, coordenação do Tejo I e coordenação do Tejo II.

Compete ressaltar que, como parte das políticas de reestruturação da rede municipal de ensino, algumas escolas tiveram suas atividades encerradas ou temporariamente paralisadas, resultando na redução do número de unidades de ensino. Tais decisões, muitas vezes difíceis, podem ter implicações significativas nas comunidades locais e no acesso à educação, exigindo uma abordagem estratégica e

sensível para garantir que as necessidades dos estudantes e professores sejam atendidas da melhor forma possível.

Gráfico 5 - Escolas municipais conforme a localização: 2009-2012



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

O procedimento consistia em analisar as escolas localizadas em comunidades relativamente próximas e qual possuía melhor infraestrutura para receber os alunos de outra comunidade. Nesse sentido, pode-se observar uma diminuição no número total de escolas municipais em Marechal Thaumaturgo. Em 2009, havia um total de 89 escolas municipais no município. No entanto, em 2012, este número diminuiu para 79 escolas, representando uma redução de 10 escolas ao longo dos anos.

Quanto às viagens ao interior para atendimento às escolas rurais e indígenas, passaram a ser realizada quatro vezes ao ano, programadas para ocorrer no final de cada bimestre. A média de tempo de viagem era de 15 dias, com pauta organizada a fim de que fosse possível realizar reuniões com a equipe gestora ou professor responsável pela escola, coletar dados administrativos, assistir à aula do professor e reunir com professor para as devidas devolutivas e, em alguns casos, com os pais dos alunos.

Após o período de viagem, os coordenadores retornavam à sede do município, tiravam alguns dias de folga (na média de dois dias) e voltavam às funções na SEMEC para fazer a organização dos documentos e dados coletados, elaborar o relatório de viagem e fazer uma apresentação e discussão em reuniões gerais da Secretaria Municipal de Educação. A partir disso, eram traçadas as novas demandas e se iniciava o processo de organização para as novas viagens.

A fim de subsidiar o trabalho dos professores, foi implementada, a curto e médio prazo, uma proposta de formação continuada, incluindo o estudo e a elaboração dos planos de ensino, com o planejamento das rotinas e plano de aulas, agrupados em sequências didáticas. A necessidade deste alinhamento foi devido à constatação, a partir de levantamento prévio sobre as condições de desenvolvimento das práticas didáticas, de que, na maioria das escolas, não havia planos de ensino definidos para subsidiar o desenvolvimento dos conteúdos e metodologias, de acordo com as modalidades de ensino e ano-série. Em muitos casos, as referências eram os livros didáticos.

Como parte das medidas adotadas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) estabeleceu no calendário escolar dois períodos de formação continuada. Esses períodos de formação foram planejados para ocorrer antes do início de cada ano letivo e durante o recesso escolar entre os semestres. Essas formações foram concebidas para abranger todos os professores da rede municipal de ensino, com o objetivo de proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento pedagógico.

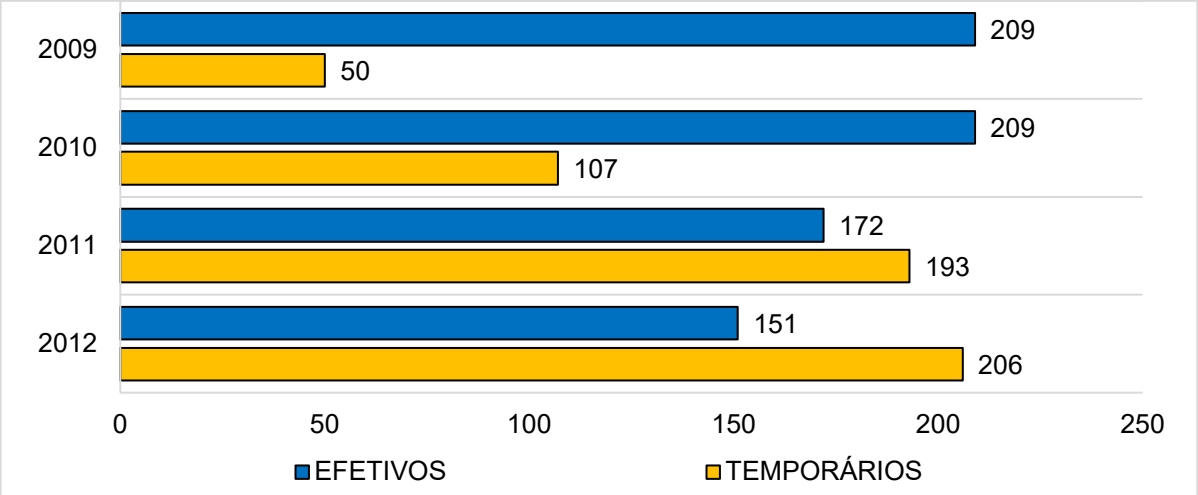
Essas formações continuadas tinham como objetivo proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional aos educadores, visando à melhoria constante da qualidade do ensino. Elas podiam ser realizadas na sede do município ou reunindo os professores em uma das escolas de cada área, organizados em grupos de acordo com a modalidade de ensino, disciplinas ou etapa de ensino. Essa abordagem permitia uma formação mais direcionada e adaptada às necessidades específicas de cada grupo de professores, promovendo aprimoramento pedagógico e fortalecendo a qualidade da educação oferecida nas escolas municipais.

A segunda dimensão das políticas adotadas está relacionada ao remanejamento funcional e à alocação de professores. Inicialmente, como parte do cumprimento de algumas promessas de campanha de natureza clientelista, ocorreu, no início da gestão municipal, o realocamento de professores efetivos de escolas rurais para escolas urbanas, sem critérios predefinidos. Isso foi feito para integrar esses professores em outras funções na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) ou para incluí-los no corpo docente de escolas urbanas.

Essas medidas tiveram um impacto significativo na continuidade do trabalho dos professores efetivos nas escolas rurais, levando a um aumento nas contratações temporárias para atender à crescente demanda por professores. Esse cenário

culminou no ponto em que o número de professores temporários superou o número de professores efetivos. Essas mudanças na alocação de professores podem ter tido implicações substanciais nas escolas rurais, na qualidade do ensino oferecido e na estabilidade do corpo docente, destacando a necessidade de uma abordagem mais estruturada e criteriosa na gestão dos recursos humanos na área da educação.

Gráfico 6 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 2009-2012



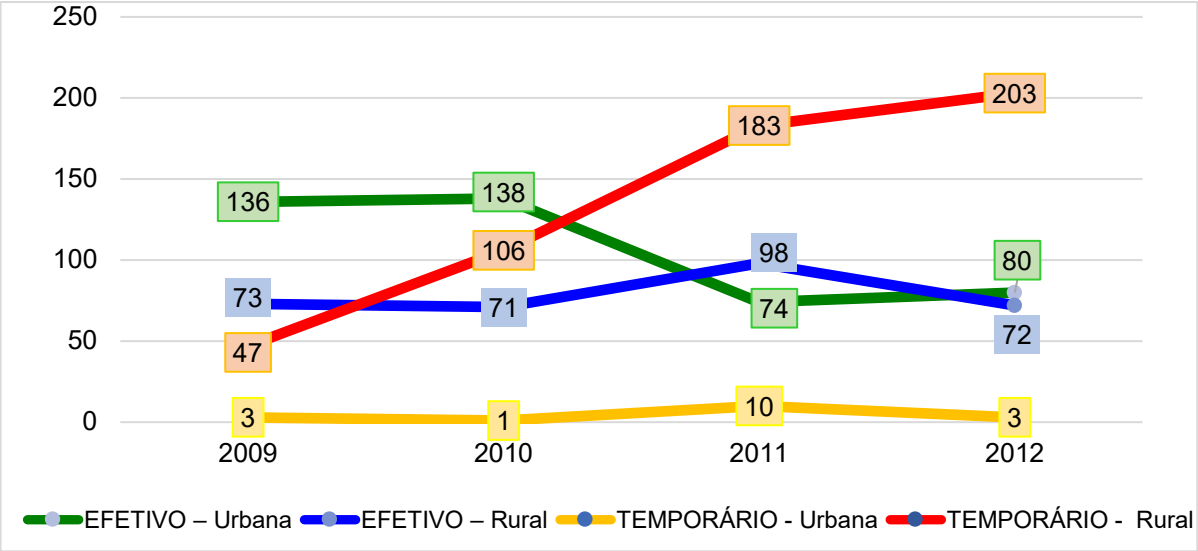
Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2009b, 2010) e Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

A partir dos dados do Gráfico 6, é possível observar algumas tendências e mudanças ao longo do período analisado. Em 2009, a maioria dos professores, 209 ao todo, era efetiva, representando, aproximadamente, 80,1% do total de professores. Havia 50 professores temporários, correspondendo a 19%. No entanto, em 2010, houve uma mudança significativa para quantitativo de 107 professores temporários, caracterizando um aumento de percentual de 76%.

No ano subsequente, em 2011, o número de professores efetivos diminuiu para 172, o que representava aproximadamente 47,1% do total, enquanto o contingente de professores temporários aumentou para cerca de 52,9%. Essa tendência de aumento de professores temporários em detrimento dos efetivos tornou-se ainda mais evidente em 2012, quando o número total de professores caiu para 158, ao passo que o de professores temporários cresceu para 206. Esse cenário ilustra uma mudança significativa na composição do corpo docente da rede municipal de ensino, indicando a predominância de contratações temporárias em relação às efetivas, o que pode ter implicações no planejamento educacional, na estabilidade do corpo docente e na qualidade da educação oferecida.

Em temos percentuais, o crescimento dos professores temporários no período de 2009 a 2012 foi de 80%. Nesse sentido, o possível fator explicativo para essas variações está na realização de concursos efetivos e consequente lotação dos aprovados nas escolas no ano corrente ou no ano seguinte, o que faz aumentar ou manter estável o número de professores efetivos nesse período, e à medida que passam os anos, diminui. Contudo, quantos aos professores temporários, a cada ano, há aumento no quantitativo de contratações temporárias.

Gráfico 7 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo por localização: 2009-2012



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2009b, 2010) e Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

A mudança no aumento na contratação de professores temporários (Gráfico 7), já percebida em 2009, continua nos anos seguintes, até que, em 2012, a tendência é consolidada com opção política prioritária pela administração municipal, principalmente para as escolas localizadas na zona rural. Para a constituição desta disparidade, concorreu o aumento gradativo, à exceção do ano de 2011, da remoção interna de professores efetivos da zona rural para a urbana, com as vagas compensadas pelo aumento de professores temporários na zona rural.

Para a seleção de professores temporários, a partir do ano de 2009, passaram a constar como requisito dos processos seletivos simplificados a prova objetiva (eliminatória e classificatória) e a análise de títulos (classificatória), com carga horária semanal de 30 horas, sendo 20 horas para o trabalho em sala de aula, e 10 horas para as atividades extraclasse.

A remuneração dos professores temporários de nível médio magistério e superior seguia os valores iniciais da tabela de salários dos professores efetivos das classes Professor - P1 e Professor - P2, de acordo o disposto na Lei nº 02, de 11 de abril de 2005. A remuneração dos professores temporários, denominados “leigos”[85] (MARECHAL THAUMATURGO, 2009c), correspondia ao salário-mínimo da época. A Tabela 5 apresenta a discriminação salarial praticada nesse período.

Tabela 5 - Comparativo das remunerações dos professores efetivos e temporários

PROFESSORE EFETIVOS	REMUNERAÇÃO: 2009*	REMUNERAÇÃO 2012
Professor - P1	R$ 910,80	R$ 1.281,59
Professor - P2	R$ 1.366,18	RS 1.791,45
PROFESSORES TEMPORÁRIOS	**REMUNERAÇÃO: 2009**	**REMUNERAÇÃO 2012**
Professor - Nível Médio (Leigo)	R$ 465,00	R$ 622,00
Professor - Nível Médio (Magistério)	R$ 910,80	R$ 910,80
Professor - Nível superior (Licenciatura)	R$ 1.366,18	R$ 1.366,18

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2005, 2009c, 2011b, 2012).
Nota: *Em 2009, os professores efetivos recebiam os valores remuneratórios previstos na tabela de salários determinados na Lei nº 02/05.

Enquanto os professores efetivos tiveram atualizações salariais em 2011, os professores temporários nível médio (Magistério) e superior recebiam com base no valor da tabela salarial da Lei nº 02/05. À propósito da discrepância de remuneração, é importante destacar que a atualização salarial é um aspecto crucial para garantir a valorização dos professores, independentemente do vínculo empregatício. Ademais, na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, os professores temporários desempenham um papel importante na educação e merecem uma remuneração justa e atualizada que reflita seu nível de qualificação e responsabilidades.

3.5.1 Mobilização sindical pela valorização salarial dos professores

Durante o processo de reestruturação da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, no início do ano letivo de 2011, os professores efetivos da zona urbana entraram em greve por tempo indeterminado, como forma de pressionar a

[85] Professores sem formação específica para o exercício do magistério. Em Marechal Thaumaturgo, compõem o grupo de profissionais que possuem o Ensino Médio, mas que são contratados temporariamente para exercer a função de professor.

administração municipal a negociar e atender às demandas da categoria. A greve foi deflagrada após uma assembleia realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC), Núcleo Marechal Thaumaturgo.

A motivação da greve foi a defasagem salarial enfrentada pelos professores. A categoria exigia a atualização do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento dos Profissionais do Ensino Público do município, que estava em vigor desde o ano de 1995. Além disso, os professores reivindicavam a atualização da tabela de salários, que estava baseada no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Poder Executivo municipal de 2005 e era utilizada como referência para a remuneração dos professores.

O principal ponto de discordância entre os professores efetivos da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo e a administração municipal foi em relação aos vencimentos dos professores que ingressaram no quadro efetivo suplementar com diferentes formações educacionais, como professores com formação a nível de 1º grau incompleto (professor PS-1), professores com formação a nível de 1º grau completo (professor PS-2) incorporados a classe P1 pelo Plano de Cargos de 19995 e professores com habilitação pedagógica e formação específica de nível médio magistério (Professor - P1).

Professores que concluíram o Ensino Superior em 2010 enfrentaram uma situação em que não foram contemplados com a progressão vertical estabelecida pelas Leis Municipais nº 04/95 e nº 10/95. Essas leis determinavam que os servidores poderiam progredir de uma classe para outra superior mediante a comprovação da conclusão de cursos exigidos para a progressão vertical, o que implicaria em uma melhoria salarial, alinhando seus vencimentos aos de professores em classes superiores (MARECHAL THAUMATURGO, 1995a, 1995b).

Após duas semanas de greve, marcadas por reuniões de negociação entre os professores, representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre (SINTEAC) e a administração municipal, ficou estabelecida a progressão vertical dos professores da classe P1 para a classe P2. Essa decisão foi formalizada pela Lei nº 40, de 27 de junho de 2011, que incluiu a alteração do Anexo I da Lei nº 02, de 20 de abril de 2005, e foi aprovada pela Câmara Municipal de Vereadores e sancionada pelo prefeito Randson Almeida. Essa medida representou uma importante conquista para os professores, garantindo o reconhecimento de seu aprimoramento profissional e uma melhoria em suas remunerações.

Como destacado, o atendimento às reivindicações dos professores nas leis aprovadas, tratou da alteração apenas dos dispositivos relacionados à progressão vertical e horizontal, expressas nos anexos das respectivas leis. No que se refere à revisão e à atualização do Plano de Cargos dos Profissionais do Magistério Público Municipal, incluindo as funções de apoio às atividades escolares, não foram apresentadas quaisquer alterações, de modo que as adequações às necessidades e demandas atuais da educação, à época, a fim de promover uma carreira atrativa e equitativa no magistério público municipal, em todas as suas dimensões, além da salarial, não foram promovidas.

3.6 A POLÍTICA DE INTENSIFICAÇÃO DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS (2013-2020)

A política de intensificação da contratação de professores temporários tem se tornado uma prática cada vez mais presente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, objetivando atender às demandas emergenciais. Nesse contexto, para a administração pública municipal, a contratação de professores temporários torna-se uma política estratégia essencial para assegurar a regularidade das atividades educacionais. No entanto, a prática revela a existência de problemas estruturais no sistema educacional do município, como a falta de planejamento adequado para a gestão de pessoal, a carência de um plano de carreira atrativo para professores efetivos e a ausência de concursos públicos regulares.

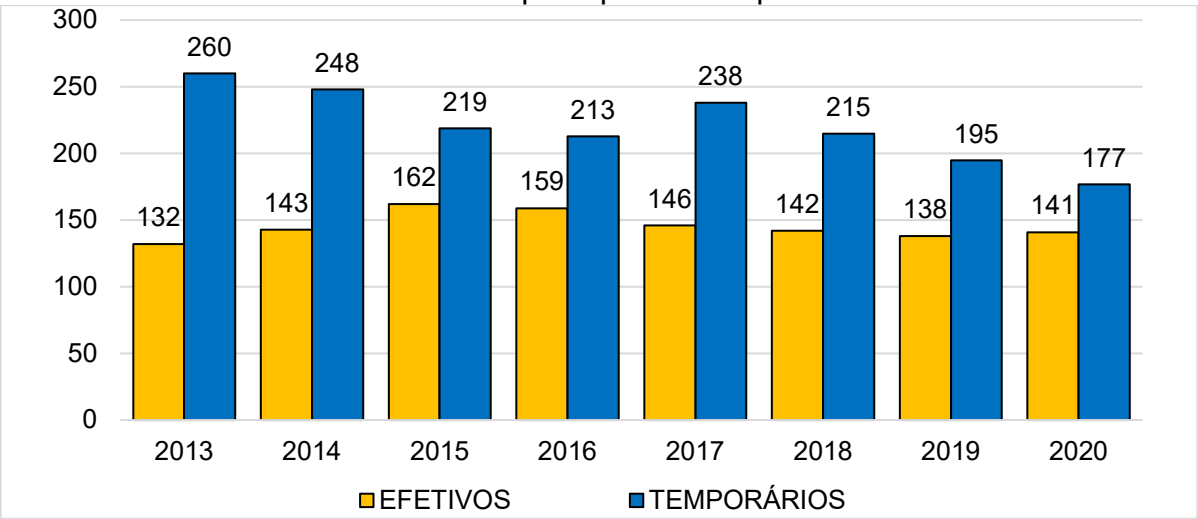
A opção contínua por políticas que favorecem a contratação de professores temporários em detrimento de um quadro efetivo levanta questionamentos sobre a abordagem adotada em relação às necessidades emergenciais na educação. Essa prática pode ser interpretada como uma solução de curto prazo, abordando as necessidades de maneira pontual, sem considerar uma visão de longo prazo para a estabilidade e qualidade do ensino, ou ainda como uma alternativa permanente para suprir a demanda de professores nas redes de ensino.

A periodização escolhida para esta seção, que abrange o período de 2013 a 2020, justifica-se devido à concentração dos maiores índices de contratações temporárias em relação aos professores do quadro permanente durante esses anos. Nesse contexto, a abordagem visa a analisar as políticas que intensificaram a contratação de professores temporários na rede municipal de Marechal Thaumaturgo.

Para tal análise, apresentamos indicativos dessa intensificação e realizamos uma avaliação dos impactos dessas políticas no funcionamento da rede municipal de ensino.

O primeiro indicativo é o quantitativo de professores temporários em comparação com os efetivos, conforme demonstrado no Gráfico 8. Essa comparação é fundamental para entender a proporção de professores temporários em relação aos efetivos e avaliar como essa relação tem evoluído ao longo do tempo.

Gráfico 8 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo: 2013-2020

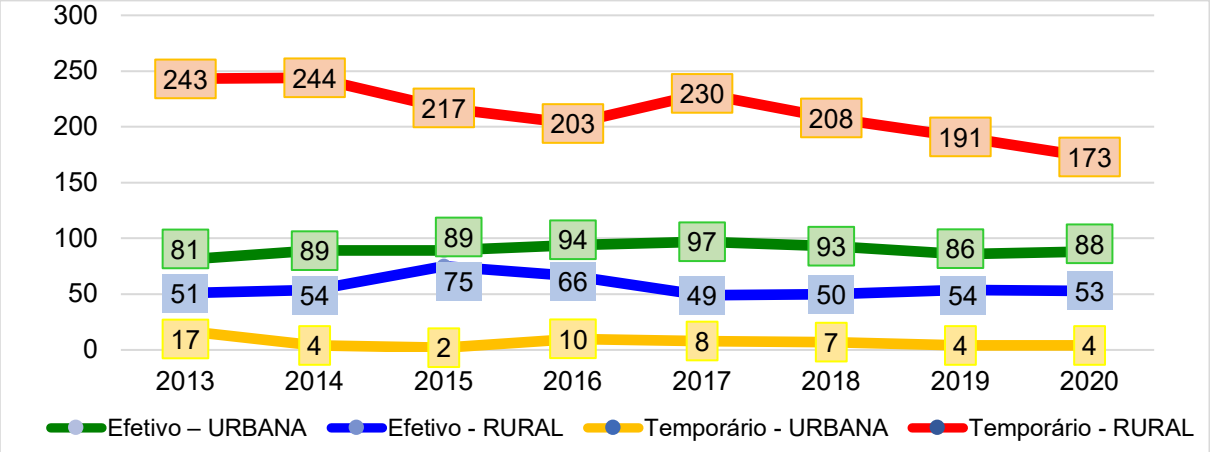


FONTE: Elaboração própria (2013), a partir do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

Ao examinarmos os números dos professores temporários na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo ao longo dos anos de 2013 a 2020, em termos percentuais, observamos uma predominância constante em relação aos professores efetivos, com variações relativamente pequenas ao longo desse período. Em 2013, os professores temporários representavam 67% do quadro docente, totalizando 260 profissionais, enquanto em 2020, esse número diminuiu para 117. Portanto, a média percentual geral de professores efetivos ao longo desses anos foi de 40%, ao passo que a média percentual geral de professores temporários foi de 60%.

Além disso, ao analisar a distribuição dos professores em relação ao tipo de vínculo e à localização na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, fica claro que os resultados são significativos, conforme ilustrado no Gráfico 9. Isso aponta para padrões notáveis que merecem uma análise mais aprofundada e atenção, pois têm implicações no funcionamento e na estabilidade da educação no município.

Gráfico 9 - Professores municipais quanto ao tipo de vínculo por localização: 2013-2020



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir do Laboratório de Dados Educacionais/UFPR (2023).

Os dados dos professores municipais quanto ao tipo de vínculo por localização, no período de 2013 a 2020, é possível observar algumas tendências e disparidades entre as categorias. Na zona urbana, o número de professores efetivos apresentou certa estabilidade ao longo dos anos, oscilando entre 81, em 2013, e 97, em 2017, quando apresentou o maior índice.

Já na zona rural, a situação é diferente. O número de professores efetivos variou de 49 a 75, indicando uma maior flutuação em relação à zona urbana. Além disso, a quantidade de professores temporários na zona rural permaneceu em um patamar elevado, com um declínio gradual ao longo dos anos, mas ainda com um total significativo em 2020.

Mesmo com a realização de um concurso público em 2014 para a zona rural, os dados indicam que a contratação de professores temporários ainda se manteve em um patamar elevado nesta localização ao longo dos anos seguintes. O Concurso Público nº 01, de 18 de março de 2014, tinha por objeto a seleção de candidatos aos cargos público efetivos do município de Agente Comunitário de Saúde (ACS), Professor P2, Psicólogo e Assistente Social.

Ao preenchimento dos cargos de Professor P2, foram destinadas 50 vagas, mais o Cadastro de Reserva (CR), com carga horária de 30h, todas com lotação exclusivamente nas escolas da zona rural do município, observando a ordem de classificação, partindo da comunidade mais próxima para a mais distante (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

Ao preenchimento dos cargos de Professor P2, foram destinadas 50 vagas, mais o Cadastro de Reserva (CR), com carga horária de 30h, todas com lotação

exclusivamente nas escolas da zona rural do município, observando a ordem de classificação, partindo da comunidade mais próxima para a mais distante (MARECHAL THAUMATURGO, 2014). Analisando o total de vagas apresentadas no concurso para a zona rural do município de Marechal Thaumaturgo, podemos observar que teve uma oferta consideravelmente menor em relação à demanda por professores efetivos, considerando que o número de professores temporários na mesma localização totalizou 244 naquele ano.

Para suprir a necessidade de professores efetivos na zona rural de Marechal Thaumaturgo, seria necessário ofertar um número maior de vagas efetivas no concurso público realizado pelo município. A medida seria fundamental para atrair e reter profissionais qualificados com disposição em trabalhar nas escolas rurais, garantindo, assim, a continuidade e a estabilidade do corpo docente.

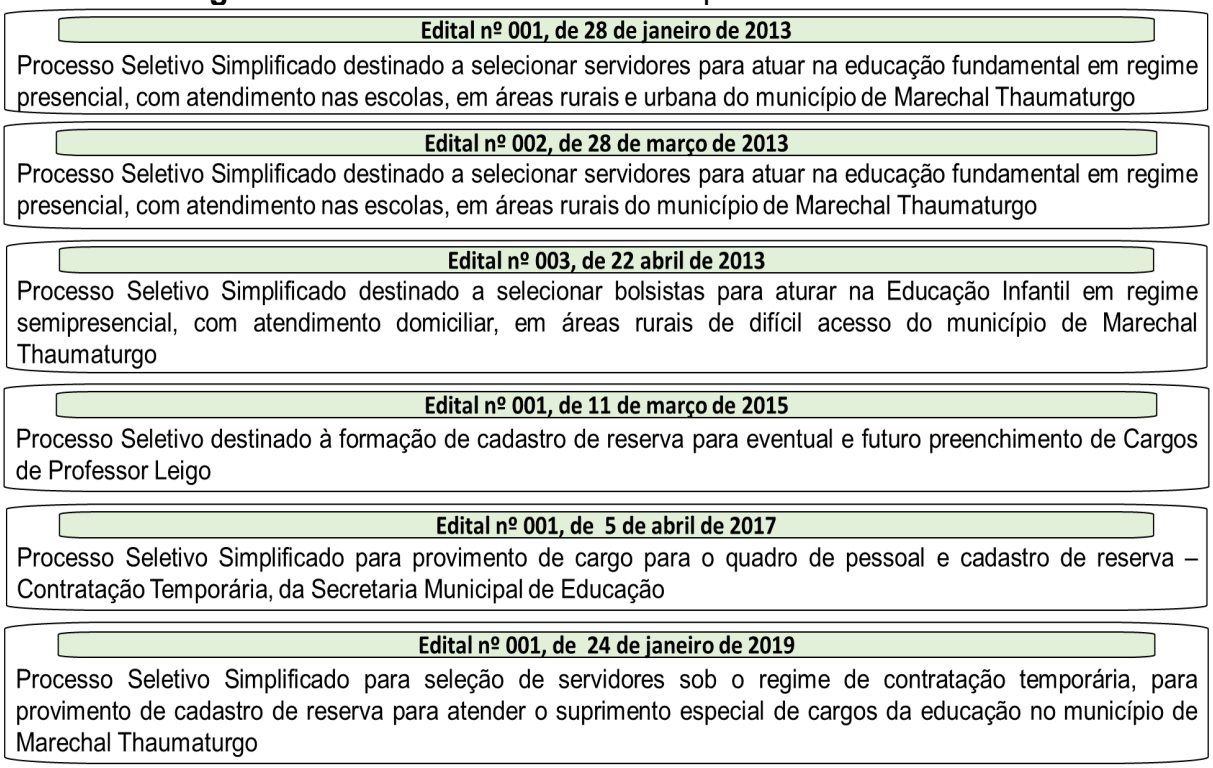
A realização do referido concurso no ano de 2014, além do objetivo expresso, visava atender duas demandas políticas. A primeira delas, uma estratégia de promoção da gestão pública em razão do prefeito aspirar permanecer à frente da administração pública municipal através de sua possível reeleição na eleição que ocorreria no ano de 2016. Portanto, a realização de um concurso efetivo contava como instrumento para ampliar o contingente do seu eleitorado.

Outra demanda importante a ser considerada foi representada pelas reiteradas reinvindicações de professores temporários e outros profissionais que concluíram o Ensino Superior em 2010 nos cursos de pedagogia, letras-português, matemática e ciências biológicas, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), porém, não haviam tido a oportunidade de concorrer a uma vaga no magistério público municipal através de concurso público efetivo.

A intensificação da contratação de professores temporários se manifesta no quantitativo de Processos Seletivos Simplificados realizados nesse período, bem como a partir das disposições impressas e regidas nos mesmos. As reservas em relação ao processo seletivo pela administração pública não estão na utilização do instrumento legal em si, mas no que estes representam quando são deliberadamente e reiteradamente utilizadas para “suprir carências de natureza temporária” (MARECHAL THAUMATURGO, 2013a), que requerem medidas eficazes do ponto de vista da responsabilidade social, o que, no caso, seria a realização de concurso público para contração permanente.

Como consta na figura a seguir, entre os anos de 2013 e 2020, foram realizados seis processos seletivos simplificados voltados à contratação temporária de professores, especialmente para as áreas rurais do município. Cada um traz algumas especificidades quantos aos seus dispositivos (Figura 16).

Figura 16 - Processos Seletivos Simplificados: 2013 a 2020



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2013a, 2013b, 2013c, 2015, 2017, 2019).

O dispositivo referente ao prazo de validade dos processos seletivos varia significativamente ao longo dos anos. Nos Editais nº 001 e nº 002 de 2013, consta o prazo de validade de 10 meses, a partir da data de publicação da homologação do resultado. Já no Edital n° 0003, do mesmo ano, a validade é de oito meses, o que se caracteriza um prazo de validade relativamente curto. No entanto, estes prazos estão em consonância com o tempo médio, em meses, de duração do ano letivo[86], principalmente nas escolas da zona rural.

Quando o prazo de validade do processo seletivo é mais curto, como é o caso do Edital n° 001/2015, com seis meses de validade, com possibilidade de prorrogação

[86] Em Marechal Thaumaturgo, geralmente as aulas na zona rural são iniciadas entre os meses de abril e maio, sendo encerradas impreterivelmente no mês de dezembro.

por igual período, a remuneração dos professores temporários, após a prorrogação, é realizada apenas sobre os meses necessários à finalização do ano letivo.

Mesmo quando o concurso realizado tem validade de um ano, prorrogável por igual período, como os de 2017 e 2019, os professores são remunerados pelos meses trabalhados (na média de oito meses) e o vínculo temporário é encerrado. Somente no início do próximo ano letivo, dá-se a prorrogação do processo seletivo e mais uma vez o período passa a contar até o final do ano letivo, ou seja, o tempo de validade e prorrogação dos processos seletivos não representam o mesmo tempo em que os professores temporários serão remunerados. Desse modo, este tipo de relação empregatícia contribui para a intensificação do trabalho dos professores temporários.

A intensificação da contratação de professores temporários em Marechal Thaumaturgo pode ser ainda apreendida a partir da análise dos processos seletivos quanto as vagas. Em alguns editais, como o de 2013, foram disponibilizadas 106 vagas para o cargo de professor do Ensino Fundamental, distribuídas por escolas da zona urbana, rural e indígenas, indicando uma demanda mais expressiva por profissionais nestas duas últimas áreas, os professores trabalham majoritariamente com turma multisseriadas[87].

Por outro lado, em outros editais, como o de 2017, o número de vagas oferecidas foi de 122 para o cargo de professor, mas houve também a abertura de 79 vagas de cadastro de reserva. A estratégia, com possibilidade de contratação além do disposto no edital, sob a justificativa de suprir carências futuras de professores temporários, na perspectiva da análise das condições de trabalho dos professores temporários, incide na dimensão da flexibilização das relações de trabalho, contribuindo para a sua precarização.

O processo de flexibilização, precarização e desprofissionalização do trabalho docente temporário torna-se mais evidente quando, nos editais, como os de 2015 e 2019, nem sequer é especificada a quantidade de vagas, sendo oferecidos apenas o cadastro de reservas e a indicação dos locais de lotação por escola e localidade. Nessas condições, ao não especificar a quantidade de vagas disponíveis, a administração municipal deixa em aberto a possibilidade de contratar professores temporários de forma temporária e pontual, sem garantias, gerando tão somente a

[87] Das 106 vagas disponibilizadas, 74 eram para professores que trabalhariam com turmas multisseriadas.

expectativa de contração, uma vez que não se sabe quantos serão convocados para cada escola.

Existe, na Secretaria Municipal de Educação, desde 2009, o cargo de agente educador, que compartilha as mesmas condições contratuais de trabalho dos professores temporários, à exceção do período contratual e atendimentos aos alunos, como comprovam os editais de processo seletivo simplificado nº 003/13 e 001/17. Estes servidores trabalham com alunos da Educação Infantil nas comunidades das áreas rurais, pelo Programa Estadual Asas da Florestania Infantil[88] (Asinhas), em parceria com as prefeituras municipais, através de atendimento domiciliar semanal de crianças de quatro e cinco anos de até dez famílias, desde que não ultrapassasse três crianças juntas de uma só vez, sendo o critério de escolha a proximidade das residências, de modo a facilitar a locomoção, custeada pelo servidor.

Em síntese, a intensificação da contratação de professores temporários em Marechal Thaumaturgo é evidente ao analisarmos as vagas ou cadastro de reserva propostos nos processos seletivos ao longo dos anos. Além das especificidades apresentadas nos editais, é possível perceber que a administração pública do município recorreu, de forma exagerada e recorrente, a esta política de contratação temporária, conforme indicam os dados dos professores quanto ao tipo de vínculo. No período entre 2013 e 2020, a média anual de contratação de professores temporários foi de, aproximadamente, 220, o que representa um número significativo de contratações temporárias a cada ano.

3.6.1 A (des)valorização salarial da política de contratação temporária de professores adotadas pelo município

A (des)valorização salarial da política de contratação temporária de professores é uma problemática que afeta diretamente a qualidade da educação oferecida nas redes municipais de ensino, inclusive no município de Marechal Thaumaturgo. Com o aumento da demanda por profissionais do magistério para suprir necessidades emergenciais e sazonais, é comum que as administrações municipais recorram à

[88] "Trata-se de um Programa de Educação Infantil destinado às crianças de 4 e 5 anos residentes em comunidades rurais de difícil acesso (localizadas em reservas extrativistas, às margens de rios e em assentamentos" (ACRE, 2008, p. 3).

contratação de professores temporários como uma medida de enfrentamento das carências de docentes efetivos.

Ao longo dos anos, a intensificação desta prática tem sido evidente, com a oferta de vagas e cadastros de reserva em processos seletivos, especialmente para atender às demandas da educação nas escolas rurais. No entanto, como demonstram as informações, a remuneração dos professores temporários nem sempre tem sido condizente com a importância de sua atuação no processo educativo.

Tabela 6 - Remuneração dos professores temporários nos diferentes editais

Edital	Remuneração para Licenciatura	Remuneração para Magistério	Remuneração para Ensino Médio	Remuneração para Agente Educador*
Edital nº 001/2013	R$ 1.386,60	R$ 1.200,00	R$ 700,00	-
Edital nº 002/2013	R$ 1.386,60	R$ 1.200,00	R$ 700,00	-
Edital nº 003/2013		-	-	R$ 678,00
Edital nº 001/2015	R$ 950,00	R$ 950,00	R$ 950,00	R$ 788,00
Edital nº 001/2017	R$ 1.881,02	R$ 1.000,00	R$ 1.000,00	R$ 937,00
Edital nº 001/2019**	R$ 1.100,00	R$ 1.100,00	R$ 1.100,00	R$ 998,00

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2013a, 2013b, 2013c, 2015, 2017, 2019).
Notas: *Independentemente o nível de formação, a referência de remuneração é o salário-mínimo vigente em cada ano. ** Não apresenta distinção de remuneração por nível de formação.

Na Tabela 6, podemos observar as diferentes remunerações oferecidas nos editais ao longo dos anos. Alguns editais especificavam remunerações distintas de acordo com o nível de formação dos professores temporários, enquanto outros ofereciam valores fixos, independentemente da qualificação. Esta variação nas remunerações reflete a (des)valorização salarial das políticas de contratação temporária de professores adotadas pelo município ao longo desse período.

No Edital nº 001/2013 e nº 002/2013, o município ofereceu três faixas de remuneração para os professores temporários, sendo R$ 1.386,60 para Licenciatura, R$ 1.200,00 para Magistério e R$ 700,00 para Ensino Médio. Já no Edital nº 003/2013, a remuneração era estabelecida com base em um salário-mínimo, ou seja, R$ 678,00.

No Edital nº 001/2015, não há distinção de remuneração conforme o nível de formação, e todos os professores temporários receberiam o vencimento de R$ 950,00. Já no Edital nº 001/2017, o município ofereceu R$ 1.881,02 para professores com nível superior e licenciatura, R$ 1.000,00 para nível médio, e R$ 937,00 para os Agentes Educadores do Programa Asas da Florestania Infantil, independentemente

do nível de formação. No Edital nº 001/2019, a remuneração foi estabelecida em R$ 1.100,00 para todos os professores temporários, e R$ 998,00 para os Agentes Educadores do Programa Asas da Florestania Infantil, também independentemente do nível de formação.

Diante da análise das políticas de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, é possível constatar que a prática se configura como uma prática histórica de precarização do trabalho docente. Ao longo das seções que compuseram este estudo, foram evidenciados diversos aspectos geopolíticos, históricos, demográficos e socioeconômicos do município que têm influenciado diretamente na gestão educacional e nas políticas de contratação de professores.

A caracterização da rede municipal de ensino na emancipação político-administrativa de Marechal Thaumaturgo revelou a fragilidade estrutural do sistema educacional local, o que pode ter impulsionado a busca por soluções emergenciais, como a contratação de professores temporários para atender às demandas da educação. No entanto, a prática tem se perpetuado ao longo do tempo, indicando uma falta de planejamento e de investimentos mais sólidos no magistério público municipal.

A regulamentação do magistério público municipal, embora estabeleça critérios para as contratações temporárias, não parece ter sido suficiente para garantir uma remuneração adequada e uma valorização destes profissionais. A falta de um plano de carreira atrativo e a ausência de concursos públicos regulares também contribuem para a precarização do trabalho docente temporário, resultando em uma (des)valorização salarial que desmotiva esses profissionais.

A política de expansão do atendimento educacional e da contratação de professores, por sua vez, parece ter sido mais direcionada para suprir demandas emergenciais, em detrimento de um planejamento mais estratégico e efetivo na valorização e qualificação do corpo docente. Isso fica evidente nos processos seletivos simplificados que oferecem vagas limitadas ou apenas cadastro de reserva, sem garantias claras de efetivação ou valorização salarial para os professores temporários.

Diante das políticas de reestruturação da rede municipal de ensino e do trabalho docente, o aumento significativo das contratações temporárias, ao longo dos anos, reforça a ideia de que a prática se tornou uma estratégia comum para suprir a carência de professores efetivos. No entanto, em vez de resolver a problemática, a

política intensifica a precarização do trabalho docente e desvaloriza a profissão, gerando consequências negativas para a qualidade da educação ofertada no município.

Em suma, a contratação temporária de professores em Marechal Thaumaturgo, como uma prática histórica de precarização do trabalho docente, revela a necessidade urgente de políticas mais assertivas e comprometidas com a valorização destes profissionais.

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES DE MARECHAL THAUMATURGO NOS INDICADORES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No município de Marechal Thaumaturgo, assim como em diversas localidades brasileiras, os professores se deparam com dificuldades consideráveis em suas condições de trabalho, resultando em uma crescente preocupação com a precarização do trabalho docente. Os professores temporários, por sua vez, têm sido essenciais para suprir demandas emergenciais e duradouras na rede pública de ensino.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo caracterizar os professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo e os aspectos da precarização do trabalho docente, a partir de indicadores educacionais da Educação Básica pública brasileira. Na primeira seção, discutimos a relevância e as funções dos indicadores como ferramentas fundamentais para a compreensão do funcionamento de diversos setores da sociedade e, na área da educação, destacamos a importância dos indicadores educacionais na análise, medida e avaliação do desempenho, eficácia e qualidade dos sistemas educacionais.

Na segunda seção, o foco reside na apresentação e análise dos principais indicadores educacionais dos professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo e sua relação com a precarização do trabalho docente.

Como fonte para coleta de dados sobre os professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, utilizamos o sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na seção *Dados abertos*, campo *Indicadores educacionais*, uma autarquia do governo federal vinculada ao Ministério da Educação, com atuação em todo o território brasileiro, voltada à organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais no Brasil para subsidiar ações do poder público voltadas à educação, em todas as esferas governamentais, a partir de três áreas gerais: avaliações e exames educacionais, gestão de conhecimento e estudos educacionais, pesquisas estatísticas e indicadores educacionais. Nossa abordagem está concentrada nos indicadores educacionais, de acesso livre ao seu conteúdo, disponibilizados.

4.1 RELAVÂNCIA E FUNÇÕES DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Os indicadores desempenham um papel crucial na análise e compreensão do funcionamento de diversos setores da sociedade. Eles representam de maneira sintética e resumida aspectos fundamentais das atividades, permitindo uma visão mais nítida e objetiva das condições que permeiam os âmbitos sociais, econômicos, ambientais e culturais de um país ou região.

Quando utilizados de maneira apropriada e criteriosa, esses indicadores sociais "podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais" (JANNUZZI, 2002, p. 53). Assim, os indicadores desempenham um papel crucial na tomada de decisões e no monitoramento de progresso em áreas como educação, saúde, economia, meio ambiente e muito mais, contribuindo para um melhor entendimento e aprimoramento da qualidade de vida das populações.

A crescente utilização dos indicadores é uma tendência observada nos últimos anos, impulsionada pelo desenvolvimento da informática, que torna possível o armazenamento e a análise de grandes volumes de dados de forma rápida e eficiente, além de permitir o acesso instantâneo às informações por meio da internet. São medidas quantitativas ou qualitativas que representam um determinado fenômeno, processo ou aspecto da realidade, integrando um sistema de informação[89] composto por uma série de variáveis usadas no cálculo de determinados indicadores (SOUZA, 2010).

Seu papel é fornecer informações precisas e acessíveis para que decisões e ações possam ser orientadas de forma fundamentada. Nesse sentido, os indicadores são multifuncionais, o que implica que eles têm múltiplos usos em diferentes contextos, servindo de base de dados sólidos para pesquisadores, bem como um guia para gestores e formuladores de políticas públicas em diversas áreas, proporcionando informações cruciais da realidade e orientando as tomadas de decisões e avaliação, como no direcionamento de recursos e esforços para áreas prioritárias.

As diversas funções desempenhadas pelos indicadores estão detalhadas no Quadro 13:

[89] "Sistemas de informação são entendidos como o registro sistemático de informações, atualizado periodicamente, e organizado para facilitar a tomada de decisões" (SOUZA, 2010, p. 156).

Quadro 13 - Funções dos indicadores

FUNÇÃO	APLICAÇÃO	EXEMPLO	FINALIDADE
Dimensionar a magnitude do fenômeno	Podem ser usados para medir e quantificar a magnitude de um fenômeno específico.	O indicador de taxa de matrícula fornece uma medida numérica que indica a proporção de crianças e jovens matriculados em instituições educacionais.	Avaliar a extensão da participação educacional em uma determinada população.
Conhecer a evolução temporal	Podem ser usados para acompanhar a evolução de um fenômeno ao longo do tempo.	O indicador de taxa de alfabetização pode revelar se a taxa de alfabetização está aumentando ou diminuindo ao longo do tempo, fornecendo *insights* sobre o progresso educacional de uma sociedade.	Fornecer informações sobre a taxa de variação deste fenômeno, permitindo identificar tendências e padrões ao longo dos anos.
Observar diferenças regionais e sociais	Podem ser usados para observar e analisar diferenças entre regiões geográficas ou grupos sociais.	Ao comparar a taxa de conclusão do Ensino Médio entre diferentes regiões, é possível identificar áreas com maiores desafios educacionais e direcionar recursos para estas regiões.	Identificar disparidades e desigualdades que possam existir.
Avaliar a convergência ou estabilidade	Podem ser usados para avaliar se as diferenças regionais ou sociais estão diminuindo ao longo do tempo, indicando um processo de convergência.	Ao analisar a taxa de analfabetismo entre diferentes grupos socioeconômicos, é possível verificar se as disparidades estão diminuindo.	Estimar o ritmo de convergência e o tempo necessário para alcançar determinadas metas educacionais.

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Souza (2010).

Por meio destas funções, os indicadores permitem que diferentes esferas, como governo, setor privado, instituições educacionais, organizações e a sociedade em geral, tenham uma visão mais clara e objetiva do panorama em estudo, de modo que consigam identificar os problemas, monitorar e avaliar o desempenho de políticas e programas a fim de torná-los mais eficazes.

No contexto brasileiro, os indicadores são obtidos a partir de variáveis coletadas de duas fontes principais de dados: o Censo Escolar e o Censo Demográfico do IBGE, além dos levantamentos anuais das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADS).

Na área da Educação, os indicadores são ferramentas fundamentais para avaliar e medir o desempenho, a eficácia e a qualidade dos sistemas educacionais. Os indicadores educacionais “são expressos, usualmente, por uma razão ou proporção entre duas variáveis” (SOUZA, 2010, p. 159), que permite tornar os indicadores comparáveis e mais facilmente compreensíveis, independentemente do

tamanho da população ou região em análise. Contudo, segundo Fernandes (2016), é relevante estabelecer uma diferenciação entre avaliação e indicadores educacionais.

> Enquanto avaliações exprimem um julgamento (expressam uma conclusão normativa acerca da qualidade ou sucesso de estudantes, professores, escolas, programas, políticas ou sistemas educacionais), indicadores podem ter um caráter mais descritivo. Entretanto, a principal função dos indicadores é justamente auxiliar na formação de um juízo avaliativo. Assim, o desempenho médio dos alunos de determinada escola em um exame oficial seria mais propriamente um indicador educacional do que uma avaliação (p. 974).

As avaliações e os indicadores educacionais desempenham papéis distintos, mas complementares, no campo da Educação. As avaliações fornecem informações sobre a efetividade das práticas pedagógicas, a aprendizagem dos alunos, a qualidade dos recursos e infraestrutura das escolas e a eficácia das políticas educacionais implementadas. Por outro lado, os indicadores educacionais fornecem dados estatísticos, como taxas de matrícula, taxas de aprovação e reprovação, índices de aprendizagem, entre outros, que permitem uma compreensão mais detalhada da realidade educacional em determinado contexto. Assim, quando combinados, promovem uma análise abrangente e embasada da educação.

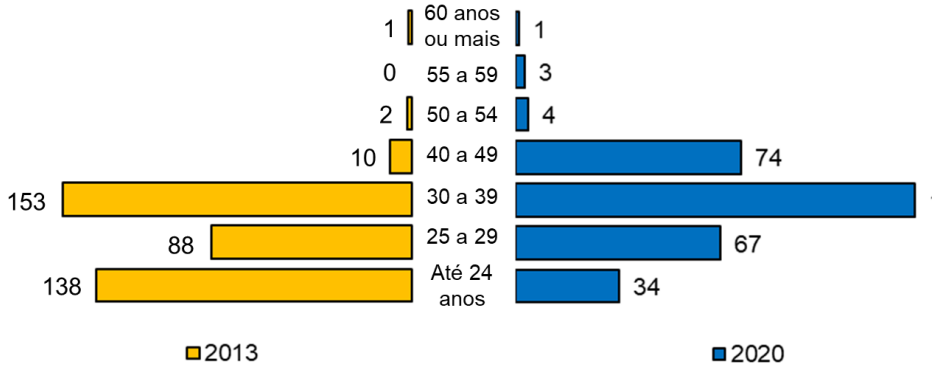
Destacamos os indicadores sociodemográficos dos docentes da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, pertinentes à faixa etária e ao sexo[90], como importantes instrumentos para entender a composição do corpo docente em uma instituição educacional ou em um sistema educacional mais amplo, pois fornece informações cruciais sobre a distribuição etária desta categoria profissional, assim como a representatividade quanto ao sexo dos professores.

Por meio destes indicadores, é possível identificar faixas etárias predominantes, o que pode ser útil para avaliar questões futuras, como aposentadorias em massa e a necessidade de renovação do quadro de professores. Referente à faixa etária dos professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo nos anos de 2013 e 2020 (Gráfico 10), podemos observar algumas tendências significativas.

---

[90] Para o IBGE, é fundamental ressaltar a distinção entre estatísticas desagregadas por sexo e estatísticas de gênero. “A palavra “sexo” refere-se aqui às diferenças biológicas entre homens e mulheres. “Gênero”, por sua vez, refere-se às diferenças socialmente construídas em atributos e oportunidades associadas com o sexo feminino ou masculino e as interações e relações sociais entre homens e mulheres” (IBGE, 2018, p. 2).

Gráfico 10 - Faixa etária dos professores da rede municipal de ensino: 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de INEP (2013, 2020).

Em 2013, 138 professores estavam situados na faixa etária de até 24 anos de idade, assinalando uma proporção considerável de profissionais mais jovens no quadro docente. O número, porém, em 2020, reduziu para 34 professores nessa faixa etária, o que pode estar associado à leve diminuição nas vagas de trabalho docente temporário, ou devido ao preenchimento das vagas por professores que já foram contratados temporariamente algumas vezes e que, durante o processo seletivo, se sobressaem na classificação devido à pontuação por período de experiente e análise de títulos, principalmente os de formação continuada, fazendo com que os candidatos mais novos, sem experiencia no magistério, não consigam ser classificados.

Na mesma direção, a faixa etária de 25 a 29 anos também apresentou diminuição, saindo de 88 professores, em 2013, para 67 em 2020. Contudo, a maior proporção de professores encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos, sendo 153 professores no ano de 2013, e 131 no ano de 2020, representando 39,0% do total em 2013, e 41,7% em 2020, se apresentando como a faixa etária mais estável em relação à contratação de professores ao longo dos anos.

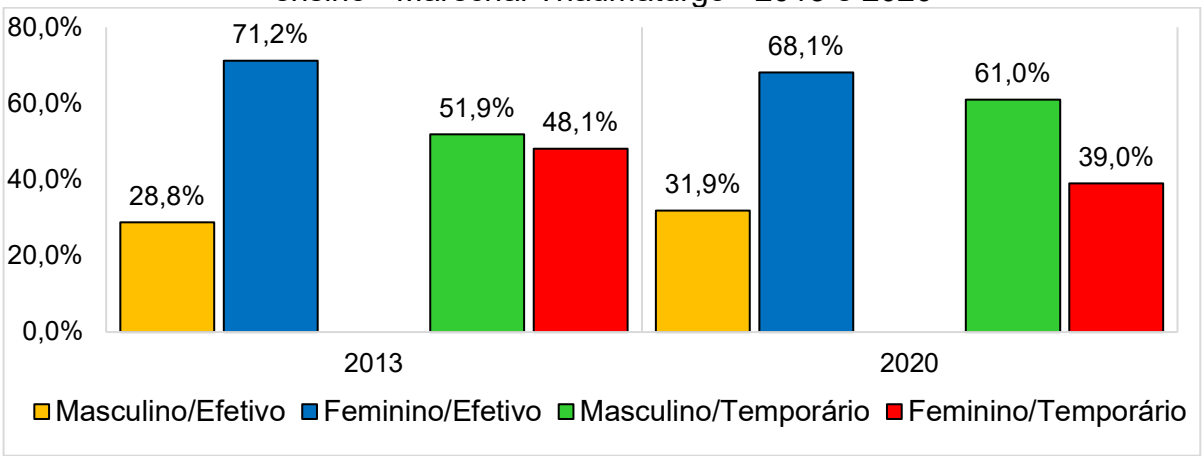
Uma das tendências mais evidente é o avanço na proporção de professores entre 40 e 49 anos. Em 2013 eram 10, representavam apenas 12% do total, e esse número cresceu 74, o que correspondeu a 88% em 2020, denotando que houve uma maior contratação de professores nessa faixa etária ao longo do período.

A partir da faixa etária entre 50 e 54 anos, a presença de professores em sala de aula começa a tornar-se menos proeminente, embora seu valor não seja minimizado. Em 2013, havia dois professores nesse grupo, e o número aumentou para quatro em 2020. No intervalo etário de 55 a 59 anos, foram contabilizados três professores no ano de 2020, enquanto, na faixa dos 60 anos ou mais, em ambos os anos examinados, apenas um professor foi registrado. Com o objetivo de assegurar a

estabilidade empregatícia, os docentes nestas faixas etárias passam a direcionar parte de sua carga horária para atividades de apoio dentro da escola, como na biblioteca, até que acumulem o tempo necessário para a aposentadoria integral, seja por idade, seja por tempo de serviço. Estes procedimentos e as condições de trabalho antes e após a aposentadoria se constituem em extensão das tendências de precarização no trabalho docente.

Estas tendências demonstram que houve uma mudança na composição etária do corpo docente ao longo dos anos em Marechal Thaumaturgo. A redução na proporção de professores mais jovens e o crescimento na proporção de professores mais experientes são consequências de políticas de contratação e retenção de docentes, bem como as questões demográficas, sociais e econômicas impactam a disponibilidade e a procura por profissionais da educação em diferentes faixas etárias. Todos estes condicionantes, somados à falta de oportunidades, à sobrecarga de trabalho e à resistência à aposentadoria, dadas as suas condições, contribuem para a fragilização do sistema educacional e para a precarização das condições de trabalho dos professores.

Gráfico 11 - Sexo dos professores quanto ao tipo de vínculo: rede municipal de ensino - Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de INEP (2013, 2020).

Quanto ao indicador sociodemográfico sobre o sexo do corpo docente, é possível também verificar se há equidade, ou seja, se homens e mulheres estão sendo igualmente representados nas escolas e instituições de ensino. Além disso, é possível correlacionar a outros indicadores, como fizemos entre o indicador sociodemográfico sobre sexo e o indicador educacional sobre o tipo de vínculo dos professores, apresentados no Gráfico 11.

No caso dos professores efetivos, a proporção de homens em ambos os anos passou de 28,8%, em 2013, para 31,9%, em 2020. Em contrapartida, a maioria dos professores efetivos é do sexo feminino, representando 71,2%, em 2013, e 68,1% em 2020. Apesar da queda na proporção ao longo dos anos, a presença majoritária das mulheres nos quadros efetivos permanece relevante e ainda pode estar correlacionada a questões históricas e culturais de representação feminina na educação[91]. De igual modo, tem a ver com os índices de matrículas escolares, pois os dados do indicador matrícula do município de Marechal Thaumaturgo apontam que, historicamente, a taxa de matrícula e a participação feminina na educação formal são maiores em comparação às dos homens, o que possivelmente aumenta o número de mulheres disponíveis para seguir a carreira docente.

Já em relação aos professores temporários, a proporção de homens expandiu de 51,9%, em 2013, para 61,0%, em 2020. Ao mesmo tempo, a proporção de mulheres entre os professores temporários apresentou uma diminuição, de 48,1%, em 2013, para 39,0%, em 2020. Esta configuração pode ser atribuída a dois fatores principais.

O primeiro fator está conexo à localização das escolas com vagas para professores temporários, que são predominantemente em áreas rurais e fora das comunidades domiciliares dos professores. Esta realidade exige deslocamentos diários para outras comunidades onde fica a escola ou, quando isso não é viável[92], a fixação de residência nestas áreas. Nesse contexto, pode ser mais fácil para os homens aceitarem as condições precárias de trabalho temporário, uma vez que muitas professoras temporárias também são mães de família e podem encontrar dificuldades em se deslocar diariamente ou mudar para áreas distantes e desempenhar suas funções educacionais ao mesmo tempo em que cuidam de suas famílias.

O segundo fator está associado a questões socioeconômicas e de empregabilidade nestas regiões. O progresso na proporção de homens entre os

[91] Historicamente, a profissão de professor tem sido associada à figura feminina, sendo uma das primeiras oportunidades de emprego disponíveis para as mulheres no passado, no trabalho com as crianças, principalmente as menores e as referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante muito tempo, a docência foi vista como uma extensão do papel tradicionalmente atribuído às mulheres, o de cuidar e educar (MÉDICI, 2022). Esta concepção influenciou a escolha profissional de muitas mulheres, levando-as a se dedicarem à carreira docente.

[92] A inviabilidade de tempo (comunidades com longa distância entre si) e recursos (indisponibilidade de meio de transporte fluvial próprio ou impossibilidade de manter os custos com o combustível necessário ao deslocamento diário).

professores temporários tem relação com a escassez de oportunidades de trabalho remunerado no campo, o que tem levado muitos homens a optarem por trabalhar como professores temporários em comunidades rurais, visto que esta pode ser uma das poucas opções, senão a única, disponíveis.

4.2 INDICADORES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MARECHAL THAUMATURGO

Nesta seção, concentraremos nossa atenção na análise de indicadores educacionais específicos dos professores, a fim de compreender de que forma a precarização do trabalho docente se manifesta nas condições laborais dos professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo. Para a amostragem dos dados dos indicadores educacionais, em razão de sua disponibilidade no banco de dados e para permitir uma análise comparativa ao longo de um período extensivo, foram selecionados os dos anos de 2013 e 2020. Os indicadores educacionais analisados são:

Quadro 14 - Indicadores educacionais: Educação Básica INEP

INDICADORES	OBJETIVOS	CLASSIFICAÇÃO
Adequação da Formação do Docente (AFD)	Avaliar a adequação da formação inicial dos docentes das escolas de Educação Básica brasileira, segundo as orientações legais.	Indicadores de avaliação
Regularidade do Docente (IRD)	Avaliar a regularidade do docente nas escolas de Educação Básica com base na observação da permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos (2009 a 2013).	
Esforço Docente (IED)	Medir o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício de sua profissão.	
Percentual de Docentes com Formação Superior (PDES)	Expressa o nível de qualificação dos docentes com grau de formação de ensino superior em exercício.	Indicadores de oferta
Média de Horas-aula Diária (NHAD)	Medir o tempo médio de duração diária do aluno na escola.	
Remuneração Média dos Docentes (RM)	Calcular a remuneração mensal bruta e padronizada para uma carga horária de 40 horas semanais dos docentes em exercício em sala de aula, por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) e para diferentes níveis de agregação	

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Brasil/INEP (2004, 2020).

Os resultados dos percentuais dos indicadores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, à exceção do indicador da remuneração média dos docentes, são abordados a partir de dois modos de organização dos dados: pelo total, segundo a dependência administrativa[93] pública (municipal), e pela localização das áreas geográficas (urbana e rural). Os indicadores esforço docente e remuneração média dos docentes serão analisados quanto aos seus dados gerais, segundo a dependência administrativa municipal.

A discussão dos indicadores educacionais selecionados para a análise dos dados sobre os professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo e sobre a precarização do trabalho docente está apresentada nas subseções seguintes. Cada indicador escolhido desempenha um papel fundamental na compreensão das condições de trabalho dos docentes, bem como na avaliação da qualidade do sistema educacional.

4.2.1 Indicador de adequação da formação do docente

O indicador de adequação da formação do docente é uma ferramenta utilizada para avaliar a qualidade da formação inicial dos professores nas escolas de Educação Básica no Brasil, com a coleta de dados realizada através do Censo Escolar da Educação Básica. Está fundamentado em dispositivos legais e normativos referentes à formação dos professores nas escolas de Educação Básica brasileiras, incluindo a LDB nº 9.394/96, pareceres e resoluções do CNE, o Decreto nº 6.755/09, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Lei nº 13.005/14, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com o que está determinado na LDB/96, em seu Artigo 62,

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos

[93] Na base dados dos indicadores educacionais analisados, são estimadas as informações das dependências administrativas públicas (estadual e municipal). No Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/INEP), incluem-se as dependências administrativas públicas (federal, estadual, municipal) e dependência administrativa privada, sem classificá-la. Na base de dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, além das dependências administrativas públicas citadas, são especificadas as dependências administrativas privadas (privada conveniada sem fins lucrativos, privada conveniada com fins lucrativos, privada não conveniada sem fins lucrativos, privada não conveniada com fins lucrativo, privada sem detalhamento).

> do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

De acordo com os referenciais legais, a avaliação da adequação da formação do docente está intrinsecamente conjugada à sua área de atuação, ou seja, às etapas da Educação Básica em que leciona e às disciplinas que exerce a docência[94]. O indicador avalia "as docências oferecidas pela escola e seu corpo docente aos discentes" (BRASIL, 2014a, p. 5), quantificada pela relação entre a disciplina lecionada, constante nos componentes curriculares obrigatórios da base nacional comum do Ensino Fundamental e Médio, e a formação do professor, a partir da classificação do indicador de adequação da formação do docente, conforme os perfis de regência das disciplinas identificados e agrupados em cinco categorias[95].

Quadro 15 - Categorias de adequação da formação do docente em relação à disciplina que leciona

GRUPO	DESCRIÇÃO
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: BRASIL/INEP (2014a).

O primeiro modo de organização dos dados leva em conta o total dos percentuais da dependência administrativa municipal, que refletem na proporção de professores, cuja formação é adequada às disciplinas que lecionam na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona, considerando o conjunto das escolas do município.

---

[94] De acordo com Brasil (2014a, p.4), docência é compreendida como "ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vista ao desenvolvimento de habilidades e competências".

[95] Para conhecer as tabelas de organização das docências em disciplinas e áreas de formação, consultar Brasil (2014a, p. 9-12), em https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf.

Tabela 7 - Percentual de docentes no indicador de adequação da formação do docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

Ano	Educação Infantil				
	Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 3**	**Grupo 4**	**Grupo 5**
2013	0	0	1,2	1,2	97,6
2020	30,9	0	12,7	0	56,4
	Anos Iniciais - Ensino Fundamental				
2013	14,3	0	3,1	4,2	78,4
2020	49,2	0	9,8	0	41
	Anos Finais - Ensino Fundamental				
2013	2,6	0	4,7	2,6	90,1
2020	8	0	22	0,5	69,5
	EJA – Fundamental				
2013	0	0	4,3	16,1	79,6
2020	7,7	0	61,5	0	30,8

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

A análise dos dados referentes ao percentual de docentes por grupo de adequação da formação do docente revela que, na Educação Infantil, em 2013, não havia docentes classificados nos grupos 1 e 2, o que quer dizer que os professores possuíam formação superior em área diferente daquela que leciona, formação superior sem complementação pedagógica concluída e em área diferente daquela que leciona, ou como consta no grupo 5, sem possuírem curso superior completo, correspondendo a 97,6% dos professores.

Em 2020, o grupo 1 passou a representar 30,9% dos docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado na disciplina que lecionavam, ou com complementação pedagógica concluída, sinalizando uma maior qualificação na formação dos professores nesta etapa, embora o percentual de docentes sem curso superior completo (grupo 5), em 2020, seja de 56,4% do total.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2013, a maioria dos docentes nos anos iniciais estava no grupo 5, ou seja, não possuía curso superior completo, representando 78,4% do total. Em 2020, observamos uma mudança positiva no grupo 5, com a redução para 41,0%. Também, em 2013, houve uma pequena presença nos grupos 1 e 3, que contabilizou apenas 14,3% e 3,1%, respectivamente, enquanto, em 2020, o grupo 1 registrou um expressivo crescimento, com 49,2% com formação superior de licenciatura ou com complementação pedagógica concluída na mesma disciplina que lecionam.

Com relação ao percentual de docentes por grupo de adequação da formação do docente nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2013, a grande maioria dos docentes não possuía curso superior completo, representando expressivos 90,1% do total, o que, em termos qualitativos, revelava um cenário preocupante em relação à formação docente na época. Os grupos 1, 2 e 3, ao contrário, apresentaram proporções baixas.

Os dados do ano de 2020, por sua vez, mostram uma mudança neste cenário, pois o grupo 5 registrou uma redução para 69,5% dos docentes sem curso superior completo, enquanto os docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona (Grupo 3), tiveram uma redução expressiva de 47% (2013) para 22,0% dos docentes, sugerindo que mais professores estão realizando complementação pedagógica, ou buscando concluir o curso superior na área em que atua.

Corroborando a configuração acerca da adequação da formação do docente da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo quanto às etapas/modalidades de ensino anteriores, dados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental demonstram que, em 2013, 79,6% dos docentes não tinham curso superior completo (grupo 5), reduzindo positivamente para 30,8% em 2020.

Todavia, em 2020, os docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona (grupo 3), ainda representavam 61,5% dos docentes da EJA.

Os grupos 1 e 2 tiveram proporções reduzidas em ambos os anos, denotando que professores com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou outra formação superior, presentes nas categorias anteriores não era a realidade predominante dos docentes da EJA em Marechal Thaumaturgo.

O segundo modo de organização dos percentuais dos docentes no indicador adequação da formação do docente na análise contempla os dados expressos conforme a localização das áreas geográficas (urbana e rural) da instituição em que o professor estava lotado. A predominância das escolas da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo em áreas rurais (aproximadamente 93%, em 2013, e 88%, em 2020) apresenta particularidades que as distinguem de outras realidades escolares,

influenciando diretamente a disponibilidade e a qualificação dos profissionais que atuam nessas escolas.

A tabela 8, expressa a seguir, representa o percentual de docentes por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA – Fundamental, segundo localização geográfica do município de Marechal Thaumaturgo.

Tabela 8 - Percentual de docentes no indicador de adequação da formação do docente por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

Ano	Localidade	Educação Infantil				
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2013	Urbana	0,0	0,0	4,5	4,5	91,0
	Rural	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
2020	Urbana	41,4	0,0	24,1	0,0	34,5
	Rural	19,2	0,0	0,0	0,0	80,8
		Anos Iniciais - Ensino Fundamental				
2013	Urbana	31,0	0,0	6,7	6,3	56,0
	Rural	0,0	0,0	0,0	2,3	97,7
2020	Urbana	72,4	0,0	12,9	0,0	14,7
	Rural	27,9	0,0	7,1	0,0	65,0
		Anos Finais - Ensino Fundamental				
2013	Urbana	19,1	0,0	9,1	15,9	55,9
	Rural	0,1	0,0	4,0	0,6	95,3
2020	Urbana	46,5	0,0	47,0	0,0	6,5
	Rural	2,0	0,0	18,1	0,6	79,3
		EJA – Fundamental				
2013	Urbana	0,0	0,0	2,9	44,1	53,0
	Rural	0,0	0,0	5,1	0,0	94,9
2020	Urbana	11,1	0,0	77,8	0,0	11,1
	Rural	0,0	0,0	25,0	0,0	75,0

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Os dados referentes ao percentual de docentes no indicador de adequação da formação do docente por localização geográfica na Educação Infantil (Tabela 8) demonstram que, em 2013, tanto na área urbana, quanto nas rurais, não havia docentes classificados nos grupos 1 e 2, dos professores que possuíam formação inadequada para as disciplinas que lecionavam, de modo que a grande maioria dos

docentes não possuía curso superior completo (estavam no grupo 5), representando 91% na área urbana, e 100% nas áreas rurais.

Contudo, em 2020, na área urbana, o grupo 1 (docentes com formação superior de licenciatura ou complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam) ampliou para 41,4% e, nas áreas rurais, este mesmo grupo representa 19,2% dos docentes. Ademais, é relevante notar que o percentual do grupo 5 (docentes sem curso superior completo) apresentou uma redução na área urbana, caindo para 34,5% e, nas áreas rurais, o percentual também reduziu consideravelmente para 80,8%.

Quanto aos grupos 2, 3 e 4, que abrangem outras categorias de adequação da formação do docente, os percentuais são baixos tanto na área urbana, quanto nas rurais, o que sugere que os docentes com formação adequada nessas áreas ainda são minoria.

No Ensino Fundamental, a análise dos dados do indicador de adequação da formação do docente por localização geográfica, no ano de 2013, evidencia que, na área urbana, apenas 25,5% dos docentes estavam classificados no grupo 1, uma proporção robusta dos professores não tinha formação adequada para as disciplinas que lecionavam. O percentual do grupo 5 (docentes sem curso superior completo) era alto, representando 56,0% dos docentes urbanos e, nas áreas rurais, o índice era ainda mais acentuado, com apenas 0,1% dos docentes no grupo 1 e a grande maioria (95,7%) no grupo 5.

Observamos melhorias nos percentuais de adequação da formação do docente na área urbana, no ano de 2020. O grupo 1, os dos professores que estavam sendo habilitados adequadamente para lecionar nas disciplinas que atuam, foi o que cresceu para 61,5%, enquanto o percentual do grupo 5, dos docentes sem curso superior completo, caiu para 11,3%, mostrando uma redução acentuada.

Nas áreas rurais, entretanto, apesar do crescimento do grupo 1 para 6,9% em 2020, a maioria dos docentes ainda se encontra no grupo 5, representando 76,6%. O grupo 3 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam ou com complementação pedagógica concluída em área diferente) também apresentou crescimento nos percentuais tanto na área urbana (27,2%), quanto nas rurais (16,0%), um indicativo importante da existência de professores atuando em disciplinas para as quais não têm formação específica.

Quando direcionamos a análise ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental, constatamos que, em 2013, tanto na área urbana,

quanto nas rurais, os docentes da EJA apresentaram altos percentuais no grupo 5. Na área urbana, 53,0% dos docentes estavam neste grupo, enquanto, nas áreas rurais, o percentual foi ainda maior, atingindo 94,9%. Ademais, os docentes do grupo 4 (outra formação superior não avaliadas nas categorias anteriores) também tiveram relevância na área urbana, representando 44,1%.

Em 2020, observamos mudanças expressivas na adequação da formação do docente na EJA, especialmente na área urbana. O grupo 1 (docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com complementação pedagógica) cresceu para 11,1% na área urbana.

Outra mudança ocorreu no grupo 3, dos docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, ou com bacharelado em disciplinas da base curricular comum com complementação pedagógica concluída em área diferente, na área urbana, atingindo 77,8% dos professores da EJA.

Nas áreas rurais, os percentuais de docentes nos grupos 1 e 3 ainda são menores em comparação com a área urbana, embora tenham apresentado crescimento em relação a 2013. Apesar disso, o grupo 5 ainda é relevante nas áreas rurais, representando 75,0% dos docentes em 2020.

A análise dos indicadores de adequação da formação do docente aponta para uma tendência de melhora na qualificação dos professores em algumas etapas da Educação Básica em Marechal Thaumaturgo, o que é positivo para a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Em outra margem, os dados também revelam a persistência da precarização do trabalho docente em algumas áreas, quando os professores são submetidos a condições de trabalho em etapas ou modalidades educacionais ou disciplinas curriculares para as quais não estão devidamente habilitados, exigindo tempo e esforço extras destes professores para corresponder razoavelmente às funções docentes que lhes são atribuídas, podendo comprometer a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Adicionalmente, a falta de formação adequada ou a ausência de curso superior completo entre os docentes também é uma realidade que impacta diretamente na qualidade do ensino. Professores que não possuem formação para o magistério na Educação Básica encontram dificuldades em relação a aspectos didáticos e pedagógicos do seu trabalho e podem ter menos recursos para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Esta precarização do trabalho docente pode gerar também consequências negativas para toda a comunidade escolar, como a queda do

desempenho dos alunos, baixa motivação dos professores, altos índices de evasão e repetência escolar.

Diante deste cenário, é fundamental que políticas educacionais sejam implementadas para valorizar a formação inicial de professores, assim como a formação contínua dos professores, em consonância com a etapa, a modalidade ou a área de ensino que leciona.

4.2.2 Indicador do percentual de docentes com formação superior

De modo específico, mas corroborando os percentuais apresentados no indicador de regularidade docente por grupo de adequação da formação à disciplina que leciona e etapa/modalidade de ensino, o indicador do percentual de docentes com formação superior é uma métrica utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil, com o objetivo de verificar o percentual de professores que possuem formação de nível superior em suas respectivas áreas de atuação na Educação básica. O indicador busca avaliar o grau de qualificação dos professores que lecionam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial.

Este indicador possui uma base fundamentada em leis que regulam o sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, a LDB destaca a valorização dos profissionais da educação escolar básica[96] e a garantia de uma formação adequada para o exercício da docência. Ela determina, em seu Artigo 62, que a formação de docentes para atuar na Educação Básica será realizada em nível superior em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

[96] São os profissionais que, estando em efetivo exercício na área, foram formados em cursos reconhecidos e se enquadram nos seguintes critérios: (I) professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio; (II) trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, além de títulos de Mestrado ou Doutorado nessas áreas; (III) trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. A legislação também reconhece profissionais com notório saber (IV), atestados por titulação específica ou prática de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, assim como profissionais graduados que tenham realizado complementação pedagógica, (V) conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Destaca-se também a Resolução do CNE/MEC nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, englobando cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Na normativa, são definidas três modalidades de cursos de formação: os de graduação de licenciatura, que capacitam os estudantes para atuar como professores em diferentes níveis de ensino; os de formação pedagógica para graduados não licenciados, que permitem que profissionais de outras áreas obtenham habilitação para o magistério, e os de segunda licenciatura, que possibilitam que profissionais já licenciados em uma disciplina obtenham habilitação em outra área de ensino (Brasil, 2015).

A classificação dos docentes no indicador é feita de forma simples, dividindo-os em dois grupos distintos. O grupo 1 é composto pelos docentes que possuem formação superior completa na área em que atuam, ou seja, têm licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou são bacharéis na disciplina correspondente com curso de complementação pedagógica concluído. Já o grupo 2 engloba os docentes que não possuem formação superior completa em sua área de atuação.

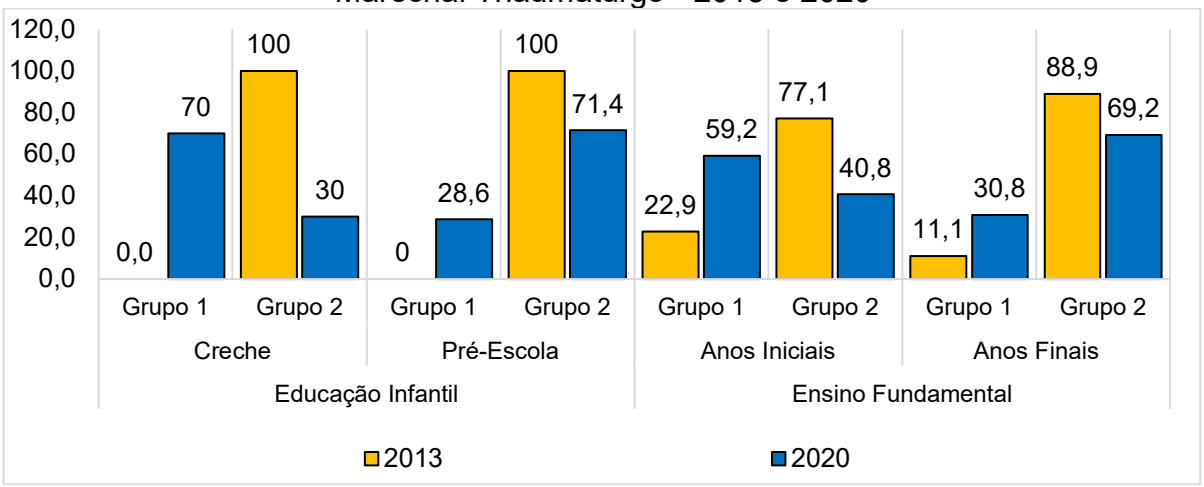
Para a apreciação dos dados, o INEP realiza a coleta de informações por meio de questionários respondidos pelas escolas e redes de ensino, projetados para identificar a formação dos docentes em cada disciplina ou área de atuação. A partir das informações coletadas, o INEP calcula o percentual de docentes em cada grupo, permitindo uma análise mais aprofundada da proporção de professores com formação de nível superior em relação ao total de docentes atuantes na Educação Básica.

Segundo dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar da Educação Básica/ (INEP, 2020), o Brasil apresenta o maior índice de docentes com formação superior, com 81%. No Acre, o percentual é de 79%. Em contraste, Marechal Thaumaturgo registra um percentual bem inferior, com apenas 41% dos docentes com formação adequada. Não obstante, quando tratamos dos docentes sem formação superior (com Ensino Fundamental ou Ensino Médio), o Brasil tem percentual de 13%, o Acre, 21%, e Marechal Thaumaturgo, 59% dos docentes sem formação superior.

A análise dos dados da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, sobre o percentual de docentes com curso superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), está organizada segundo a distribuição por dependência administrativa (rede municipal de ensino) e pela localização (urbana e rural).

O percentual de docentes com curso superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), segundo a dependência administrativa da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, está expresso no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Percentual de docentes com curso superior: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Na Educação Infantil e na Pré-Escola, em 2013, não havia docentes com curso superior atuando, o que representa um retrocesso em relação à formação dos profissionais que lidam com crianças em fase tão sensível de desenvolvimento.

Em contrapartida, os dados de 2020 demonstram que houve uma mudança positiva nesta realidade. O percentual de docentes com curso superior nas creches alcançou os 70,0%, em decorrência de maior qualificação dos professores nesta etapa. Na Pré-Escola, o índice também registrou uma evolução positiva, chegando a 28,6%, mesmo que não sendo ainda o adequado, uma vez que os professores sem formação ainda eram de 71,4%, evidenciando, por um lado, um investimento na formação destes profissionais, advinda de programas federais de formação docente diante da exigência da LDB e, por outro, a necessidade de intensificar a formação destes profissionais.

Os dados dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentaram um cenário adverso em 2013, com apenas 22,9% dos docentes com curso superior, os demais, 77,1%, não possuíam formação adequada para atuar nesta etapa crucial do ensino. Contudo, em 2020, observamos uma notável melhoria, com 59,2% dos docentes possuindo curso superior. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2013,

apenas 11,1% dos docentes tinham curso superior, mostrando uma carência quase generalizada em relação à formação docente nesta etapa. Em 2020, contudo, este índice chegou a 88,9% dos professores com Ensino Superior.

Quanto ao percentual de docentes com curso superior na Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), segundo a localização (urbana e rural) da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, está representado na Tabela 9 do seguinte modo:

Tabela 9 - Percentual de docentes com curso superior por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

Ano	Localização	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
		Creche		Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
2013	Urbana	0	100	14,3	85,9	44,1	55,9	45,5	54,5
	Rural	--	--	0	100	2,8	97,2	5,2	94,8
2020	Urbana	78,6	21,4	53,3	46,7	85,3	14,7	91,7	8,3
	Rural	50	50	10	90	35,1	64,9	21,7	78,3

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Em 2013, na Educação Infantil, tanto na área urbana, quanto nas rurais, a formação superior dos docentes era quase inexistente. Nas creches da área urbana, não havia nenhum docente com curso superior e, nas pré-escolas urbanas, apenas 14,3% possuíam a qualificação. Quanto aos percentuais de docentes com curso superior trabalhando com as turmas do Ensino Fundamental, nas áreas rurais, o percentual também era baixo, com 2,8% nos anos iniciais, e 5,2% nos anos finais.

Em 2020, o percentual de docentes com curso superior nas turmas de creches da área urbana alcançou 78,6% e, nas áreas rurais, somente 50%. Nas turmas de pré-escolas da área urbana, atingiu 53,3% e, nas áreas rurais, somente 10%.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve um crescimento do índice na área urbana, com 85,3% dos docentes possuindo curso superior em 2020. Nos anos finais, o crescimento foi ainda mais expressivo, chegando a 91,7% dos docentes com curso superior na área urbana. Contudo, nas áreas rurais, apesar de também ter havido melhorias em alguns casos, ainda se observa maior disparidade em relação à área urbana, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora o percentual de docentes com curso superior nos anos iniciais tenha saído de 2,8% em 2013 para 35,1%, ainda é expressamente menor do que na área urbana. Nos anos finais, o

percentual é de 21,7%, refletindo uma circunstância mais complexa em relação à formação dos professores que atuam nesta etapa nas áreas rurais.

As estatísticas do percentual de docentes com curso superior na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, em 2013, apontam para uma realidade de escassa presença de docentes com formação superior tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental na área urbana e rurais. Este cenário indica a precarização do trabalho docente, já que uma grande fração dos profissionais não possuía a formação adequada para lecionar nas respectivas etapas.

As dificuldades devido à falta de formação adequada podem levar à desistência do trabalho, especialmente dos professores temporários, uma vez que a sobrecarga de trabalho e a falta de resultados satisfatórios podem desmotivar os docentes. Mais ainda, requer dos professores, além das horas-aula, um acréscimo das horas-atividade, ultrapassando o que é previsto legalmente para a carga horária diária e semanal[97], prejudicando a saúde física e emocional dos profissionais.

Outro aspecto é que, muitas vezes, os professores acabam investindo recursos financeiros pessoais na busca por capacitações e materiais pedagógicos, o que acaba gerando um impacto negativo em sua vida financeira. Com salários muitas vezes defasados e condições de trabalho precárias, os professores, frequentemente, se veem obrigados a utilizar parte de sua renda pessoal para suprir as necessidades profissionais, o que impacta no equilíbrio com as necessidades da vida pessoal.

Apesar dos avanços alcançados, principalmente na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante destacar que há problemáticas estruturais a serem superadas, principalmente nas áreas rurais, onde os percentuais de docentes com formação superior ainda são inferiores aos da zona urbana e onde se materializam mais evidentes as condições precárias de trabalho.

4.2.3 Indicador de regularidade do docente

O Indicador de Regularidade do Docente (IRD) é uma ferramenta de avaliação que tem como propósito analisar a permanência e regularidade dos professores nas escolas de Educação Básica. Ele utiliza informações provenientes do censo escolar para determinar o período de tempo durante o qual os professores permanecem no

[97] Discutiremos detalhadamente este aspecto quando abordarmos o indicador da média de horas-aulas diárias da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

exercício de suas funções docentes nas instituições de ensino. Esse indicador considera o número de anos de permanência dos professores nos últimos cinco anos, fornecendo insights valiosos sobre a estabilidade do corpo docente nas escolas, um fator importante para a continuidade e qualidade da educação.

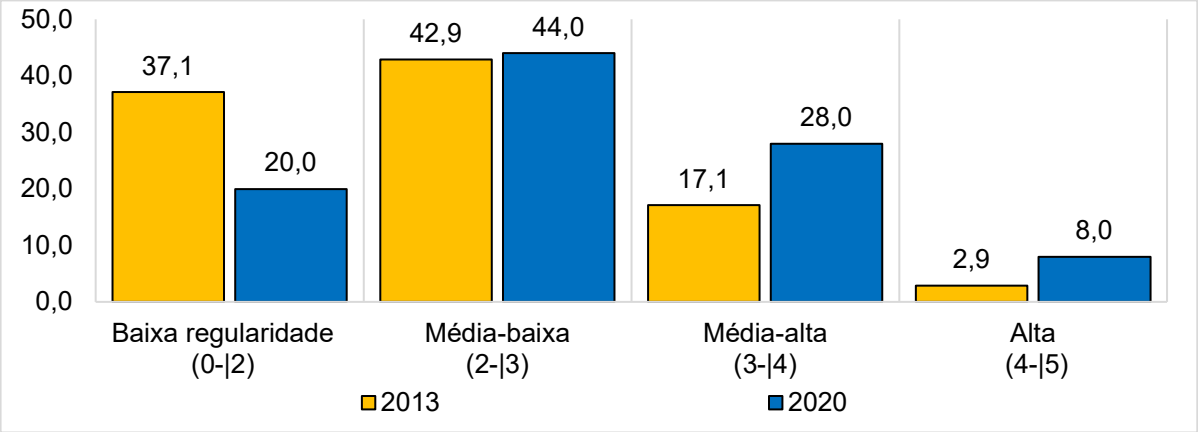
No estudo, como estamos analisando indicadores educacionais referentes aos anos de 2013 e 2020, para a elaboração dos resultados do indicador de regularidade do docente, o INEP estabeleceu a pontuação, por presença e por regularidade para composição do indicador do ano de 2013, dos últimos cinco anos, ou seja, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, e para o resultado do indicador do ano de 2020, os anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020.

A classificação e a definição do indicador envolvem a atribuição de pontuações para cada professor nas instituições escolares, considerando a presença em anos mais recentes, que recebe uma Pontuação por Presença (PP) maior, e a Pontuação por Regularidade (PR), que está relacionada à atuação contínua do professor na escola em anos consecutivos. Essas pontuações são determinadas com base na participação e continuidade do professor no exercício de suas funções docentes, permitindo uma avaliação mais precisa da regularidade do corpo docente nas escolas de Educação Básica.

A avaliação do indicador de regularidade do docente varia de 0 a 5, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola, e quanto mais próximo de 5, mais regular é esse vínculo (BRASIL, 2015). Nesse sentido, com base no valor do Indicador de Regularidade Docente (IRD), as escolas foram classificadas em quatro faixas de regularidade: "Baixa regularidade", para aquelas com IRD médio igual ou menor que 2; "Média-baixa", para as que possuem IRD médio maior que 2 e até 3; "Média-alta", para aquelas com IRD médio maior que 3 e até 4, e "Alta regularidade", para as escolas com IRD médio maior que 4 e até 5.

No município de Marechal Thaumaturgo, a análise do indicador de regularidade docente está estruturada observando a distribuição por dependência administrativa, ou seja, a rede municipal de ensino, bem como pela localização das escolas, que é dividida entre área urbana e rurais. No Gráfico 13, são apresentados os resultados referentes à regularidade dos docentes em cada uma faixa de regularidade das escolas, representando, assim, a regularidade média do corpo docente da escola nos últimos cinco anos.

Gráfico 13 - Indicador percentual de regularidade docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

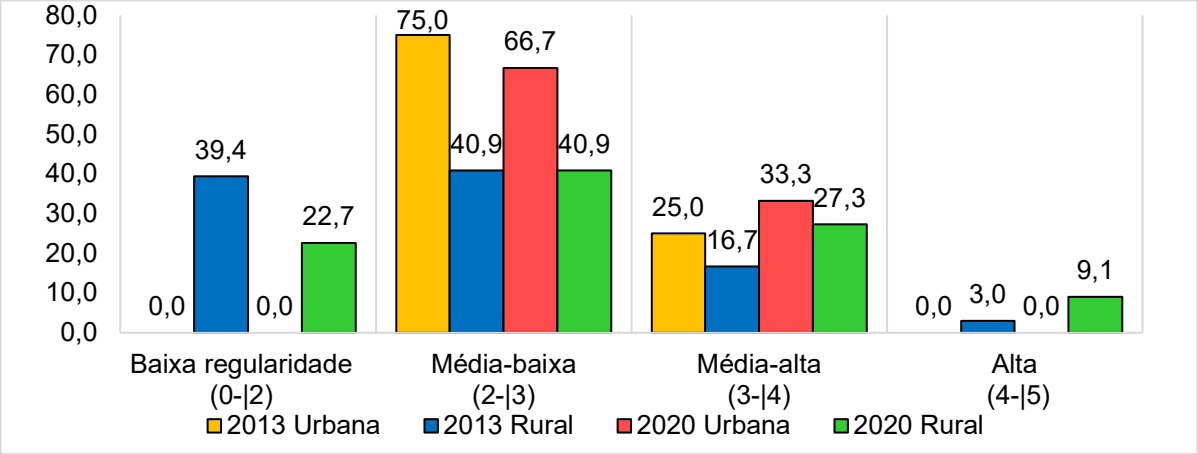
O resultado da coleta do indicador de regularidade docente da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo aponta que, em 2013, a maior parte das escolas apresentava uma baixa regularidade docente, com 37,1% delas sendo classificadas nessa faixa, onde a maioria dos professores tinha uma permanência pouco consistente nas escolas nos últimos cinco anos.

Em 2020, observamos uma melhoria neste cenário, com uma diminuição das escolas classificadas como "baixa regularidade" para 20,0%. Ao mesmo tempo, o percentual de escolas com uma média-baixa regularidade docente migrou de 42,9%, em 2013, para 44,0% em 2020, demonstrando que alguns professores estão permanecendo por um período um pouco mais longo nas escolas, mas ainda não o suficiente para alcançar uma regularidade mais alta.

Como um sinal positivo de que alguns professores estão se estabelecendo com maior consistência nas escolas, a faixa de escolas com média-alta regularidade docente também registrou um crescimento, de 17,1%, em 2013, para 28,0% em 2020. Na mesma direção, embora o percentual ainda seja baixo, o número de escolas com alta regularidade docente saltou de 2,9%, em 2013, para 8,0% em 2020.

Sobre o indicador que aborda a regularidade dos docentes em relação a diferentes faixas de regularidade nas escolas, o Gráfico 14 exibe as médias percentuais. Esse gráfico fornece uma representação visual das médias de regularidade dos professores em relação às categorias de escolas em termos de sua continuidade no exercício de suas funções docentes. Ele permite a comparação e análise das tendências de regularidade em diferentes contextos escolares, ajudando a identificar variações significativas.

Gráfico 14 - Indicador percentual de regularidade docente por localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Em 2013, os dados indicam que, nas áreas rurais, onde cerca de 39,4% das escolas apresentaram "baixa regularidade" docente, ou seja, havia uma expressiva rotatividade de professores nas instituições de ensino. Aproximadamente 40,9% das escolas nas áreas rurais foram classificadas como "média-baixa regularidade", o que sugere que muitos professores também não mantinham uma permanência consistente nas escolas rurais.

Apesar disso, na zona urbana, os números foram mais positivos em 2013, com 75% das escolas, mostrando "média-baixa regularidade", e 25% com "média-alta regularidade", e vale ressaltar que não houve escolas com "alta regularidade" no corpo docente, tanto na área urbana, quanto nas áreas rurais.

Analisando os dados de 2020, observamos melhorias na regularidade docente em ambos os locais. Na zona urbana, a "média-baixa regularidade" caiu para 66,7%, enquanto a "média-alta regularidade" ampliou para 33,3%. Neste ano, não houve escolas com "baixa regularidade" ou "alta regularidade" na área urbana. Já nas áreas rurais, a "média-baixa regularidade" permaneceu praticamente a mesma (40,9%), mas melhorando o número de escolas com "média-alta regularidade" (27,3%) e redução na proporção de escolas com "baixa regularidade" (22,7%). Não foram identificadas escolas com "alta regularidade" nas áreas rurais em 2020.

Os dados do indicador de regularidade docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo refletem elementos da precarização do trabalho docente, como sua influência na estabilidade e na continuidade dos professores nas escolas. Em 2013, a alta proporção de escolas classificadas como "baixa regularidade, com muitos professores que não conseguem manter uma permanência consistente nas

instituições de ensino por diversos fatores, como a falta de políticas efetivas de valorização e formação docente, de modo particular aos professores temporários, além de condições de trabalho desfavoráveis.

Uma das dimensões da precarização do trabalho docente é a flexibilização das relações de trabalho, atingindo a todos os professores, mas, de forma mais profunda, os professores contratados temporariamente, cujo vínculo empregatício se dá por um período determinado, portanto, sem estabilidade na função.

Esta condição de trabalho implica uma alta rotatividade dos profissionais nas escolas, uma vez que a necessidade de prestação de serviço corresponde aos interesses e demandas “conveniências da administração pública” (Marechal Thaumaturgo, 2013, 2015, 2017, 2019), extrapolando em muito aquilo que se avalia ser a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Os impactos da precarização no trabalho dos docentes, como evidenciados no indicador, está concentrada nas escolas das áreas rurais, onde a "baixa regularidade" docente ainda prevalece em 2020. Não por acaso é onde estão concentrados consecutivamente os maiores índices de contratação temporária de professores.

4.2.4 Indicador de esforço docente

O indicador de esforço docente é uma ferramenta de avaliação que visa analisar as características do trabalho dos professores em todas as etapas da Educação Básica. Seu propósito é quantificar o esforço investido pelos docentes no desempenho de suas funções profissionais, considerando um conjunto de variáveis que refletem a demanda e a complexidade das atividades pedagógicas que realizam. Essa métrica permite avaliar a intensidade e a exigência do trabalho dos professores, fornecendo informações importantes sobre as condições e desafios que enfrentam em seu dia a dia na Educação Básica.

A classificação do indicador de esforço docente envolve a categorização em seis níveis distintos, com base em características extraídas do Censo Escolar da Educação Básica. Cada nível representa um grau diferente de demanda e responsabilidade para os docentes, permitindo uma avaliação mais minuciosa das características do trabalho pedagógico executado por cada profissional. Essa classificação em níveis ajuda a diferenciar o esforço e a complexidade das atividades dos docentes em diferentes contextos educacionais.

Quadro 16 - Descrição dos níveis do indicador de esforço docente

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Fonte: BRASIL/INEP (2014b).

Para avaliar e mensurar o construto do esforço docente, o estudo utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI), uma metodologia estatística que possibilita obter uma medida indireta de características que não podem ser acessadas diretamente, ou seja, traços latentes. Com base na análise de características coletadas no Censo da Educação Básica, como o número de escolas[98], número de turnos[99], número de alunos atendidos[100] e número de etapas de ensino[101] em que lecionam, é possível desenvolver uma escala que posiciona cada docente em relação ao esforço empregado na atividade pedagógica, comparando-o com os demais profissionais desta população.

Estas características do docente, que são utilizadas para mensurar o esforço, de acordo com Brasil (2014b), são representadas por variáveis do tipo ordinal, ou seja, categorias que indicam diferentes níveis de esforço conforme sua posição na escala. Dessa forma, a análise do indicador de esforço docente permite identificar quais profissionais estão expostos a maiores demandas e desafios no exercício da

[98] "O número de escolas de atuação foi dividido em quatro categorias (1 escola, 2 escolas, 3 escolas, 4 escolas ou mais)" (BRASIL, 2014, p. 1).

[99] "Para o cálculo do número de etapas, abrange-se as seguintes classificações: educação infantil; anos iniciais; anos finais; ensino médio (incluindo ensino médio integrado); educação profissional; e EJA (qualquer etapa). A variável final, portanto, varia de 1 a 6 de acordo com o número de etapas nas quais o docente leciona. Não foi realizada distinção entre as modalidades regular e especial na construção dessa variável" (BRASIL, 2014, p. 2).

[100] "Para avaliar o número de turnos de trabalho dos docentes, as turmas de cada um deles foram classificadas de acordo com o seu horário de início em: matutino (5:00h às 10:59h), vespertino (11:00h às 16:59h) ou noturno (17:00h às 4:59h) e, por fim, o docente foi classificado de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam" (BRASIL, 2014, p. 2).

[101] "A categorização da variável número de alunos atendidos por docente foi dividida em seis categorias (0 a 25; 25 a 50; 50 a 150; 150 a 300; 300 a 400; acima de 400). Deve-se ressaltar que, tal característica representa a quantidade total de alunos, independentemente da etapa e disciplina em que o professor atua. Por exemplo, se o professor leciona para 70 alunos no ensino médio e 25 na educação profissional, a variável NUM_ALUNO recebe valor igual a 95" (BRASIL, 2014, p. 2).

docência, possibilitando uma compreensão mais detalhada das condições de trabalho dos professores em diferentes contextos educacionais.

O indicador está organizado em duas tabelas. Na primeira, contam os percentuais por dependência administrativa e a etapa de Ensino Fundamental. A segunda tabela contém os percentuais por localização e a etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, respectivamente.

Tabela 10 - Indicador percentual de esforço docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

Ano	Ensino Fundamental - Anos Iniciais					
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	60,0	35,7	2,9	0,0	1,4	0,0
2020	78,9	18,3	2,8	0,0	0,0	0,0
	Ensino Fundamental - Anos Finais					
2013	44,3	24,3	24,8	6,2	0,4	0,0
2020	25,6	52,7	11,4	8,2	1,6	0,5

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos, na Tabela 10, que a maioria dos docentes está concentrada nos níveis 1 e 2, representando 60% e 35,7%, respectivamente, que indicam que estes professores atuam em escolas com até 150 alunos, em um único turno e em uma única escola e etapa. Em contrapartida, o nível 3, que representa docentes com um pouco mais de carga de trabalho, atuando em escolas com até 300 alunos e em um ou dois turnos na mesma escola e etapa, corresponde a apenas 2,9%. Isso sugere que a proporção de professores que suportam um esforço moderado é menor em relação aos que estão em estado mais confortável no nível de esforço (níveis 1 e 2) ou estão sob maior demanda em níveis de esforço mais elevados.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a distribuição dos docentes entre os diferentes níveis de esforço é um pouco mais equilibrada. Os níveis 1 e 2 ainda são predominantes, totalizando 44,3% e 24,3% das parcelas dos docentes em escolas com até 150 alunos, em um único turno e em uma única escola e etapa. Os níveis 3 e 4 representam 24,8% e 6,2%, respectivamente, abrangendo professores que atuam em escolas com até 300 alunos e em um ou dois turnos, podendo ser em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Chama a atenção o percentual relativamente alto no nível 5, que representa 11,4% dos docentes nos anos finais, isto é, estes professores atuam com mais de 300

alunos, nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas e uma carga de trabalho bastante exaustiva, lidando com múltiplas turmas, horários e ambientes educacionais diferentes.

Em ambos os níveis de ensino, notamos que o nível 6, que representa docentes com mais de 400 alunos e atuando em três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas, apresenta percentuais muito baixos ou mesmo nulos. É importante ressaltar que mesmo os níveis mais baixos de esforço podem apresentar implicações ao trabalho docente, especialmente em virtude de outros fatores como a qualidade do ambiente escolar, recursos disponíveis e apoio institucional oferecido aos professores.

Portanto, a análise destes dados deve ser complementada por uma abordagem mais abrangente do contexto educacional e das condições de trabalho dos docentes para se obter uma visão mais completa e precisa do indicador de esforço docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, motivo pelo qual organizamos os resultados na Tabela 11, contendo os percentuais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a fim de favorecer uma comparação entre o nível de esforço dos professores tanto em relação à etapa de ensino, quanto à sua localização nas áreas urbana e rurais.

Tabela 11 - Indicador percentual de esforço docente por etapa de ensino e localização: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

Ano	Localização	Ensino Fundamental - Anos Iniciais					
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
2013	Urbana	47,1	52,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	Rural	72,2	19,4	5,6	0,0	2,8	0,0
2020	Urbana	70,6	29,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	Rural	86,5	8,1	5,4	0,0	0,0	0,0
		Ensino Fundamental - Anos Finais					
2013	Urbana	0,0	15,2	57,6	24,2	3,0	0,0
	Rural	51,8	25,9	19,2	3,1	0,0	0,0
2020	Urbana	0,0	24,9	37,5	29,2	4,2	4,2
	Rural	29,3	56,9	7,5	5,0	1,3	0,0

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Em 2013, na zona urbana, a maior parte dos docentes estava concentrada nos níveis 1 e 2, representando 47,1% e 52,9%, respectivamente, indicando que a maioria destes professores atuava em escolas com até 25 alunos ou entre 25 e 150 alunos, em um único turno, escola e etapa. Na zona rural, em 2013, a concentração maior ocorreu também nos níveis 1 e 2, com percentuais de 72,2% e 19,4%,

respectivamente. Assim como na zona urbana, não houve docentes nos níveis 3, 4, 5 e 6.

Em 2020, tanto na zona urbana, quanto na rural, os níveis 1 e 2 continuaram sendo predominantes, com altos percentuais em ambas as localidades. Na zona urbana, os níveis 3 e 4 tiveram uma elevação notória, chegando a 24,9% e 37,5%, respectivamente, com uma maior presença de professores atuando em escolas com mais de 150 alunos e em dois turnos, refletindo uma demanda maior nesta área.

Na zona rural, em 2020, o progresso maior ocorreu no nível 1, chegando a 86,5%, de concentração de docentes em escolas com até 25 alunos e em um único turno. Também foi observado que o nível 2 chegou a 56,9%, sugerindo um cenário em que muitos professores estavam atuando em escolas com até 150 alunos e em um único turno. Ainda os níveis 3 e 4 tiveram um crescimento, com uma maior presença de docentes em escolas com mais de 150 alunos e em dois turnos.

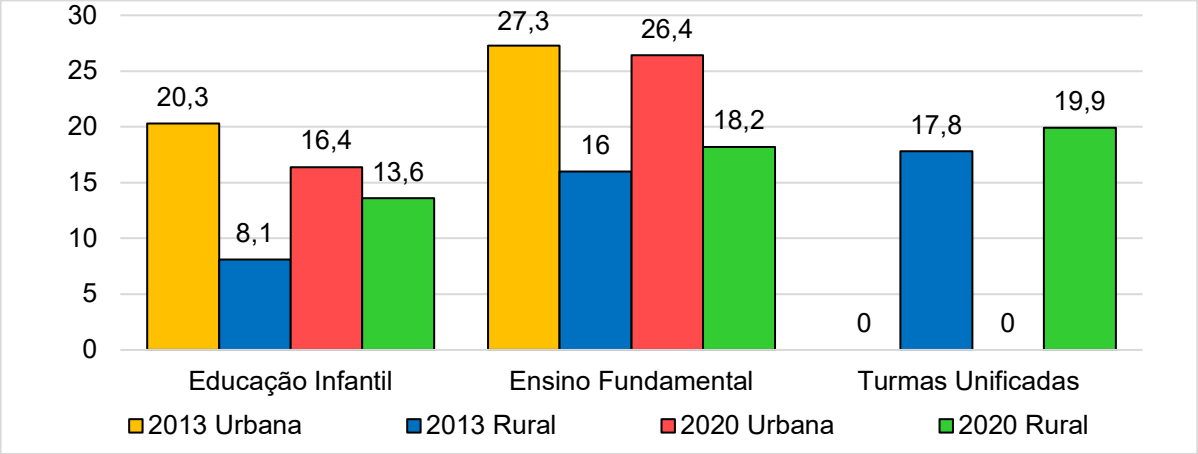
Em geral, os dados mostram que, ao longo dos anos, houve mudanças na distribuição do esforço docente nas etapas de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, com o fortalecimento da presença de professores em escolas maiores e em mais de um turno.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observamos que a maioria dos docentes se concentra nos níveis 1 e 2, com o docente atuando em escolas menores, em um único turno e com um número limitado de alunos. Esta configuração, pelas variáveis ponderadas na elaboração do indicador de esforço docente, sugere uma distribuição desigual dos professores, com muitos deles com uma carga de trabalho mais leve, enquanto poucos lidam com um esforço moderado.

É importante destacar, contudo, para uma melhor compreensão das características do indicador de esforço docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, como ele se constitui, se analisados o indicador da Média de Alunos por Turma (NAT), e neste, compararmos as médias de alunos das turmas da zona rural no Ensino Fundamental e nas denominadas de turmas unificadas[102] (BRASIL /Inep, 2013) ou turmas multietapa[103], multi ou correção de fluxo[104] (BRASIL /Inep, 2020).

[102] São aquelas que comportam alunos da creche e da pré-escola numa mesma turma (BRASIL/Inep, 2004, p. 7).
[103] Atendem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental na mesma turma (BRASIL /Inep, 2010).
[104] São compostas por alunos do Ensino Fundamental de oito anos, de séries diferentes, numa mesma turma (BRASIL /Inep, 2010).

Gráfico 15 - Média de alunos por turma: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020



Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Primeiramente, ao analisarmos a média de alunos por turma na Educação Infantil (Gráfico 15), podemos observar uma redução tanto na área urbana, quanto na rural ao longo dos anos. Em 2013, a média de alunos por turma na área urbana era de 20,3, enquanto, na área rural, era de 8,1. Em 2020, estes valores diminuíram para 16,4 e 13,6, respectivamente.

No Ensino Fundamental, a média de alunos por turma se manteve relativamente estável ao longo dos anos. Em 2013, a média era de 27,3, na área urbana, e 16, na zona rural. Em 2020, estes valores foram para 26,4 e 18,2, respectivamente.

Em relação às turmas unificadas, é importante ressaltar que focaremos nas turmas que se enquadram nestes grupos, embora seus cálculos não sejam pontuados em separado no questionário do censo escolar. A ausência de diferenciação neste levantamento pode dificultar a análise individualizada destas turmas, mas é fundamental abordar alguns de suas dificuldades e particularidades.

> No questionário do Censo Escolar, os alunos pertencentes a estas turmas (multisseriadas) são distribuídos nas suas séries correspondentes, não sendo possível fazer distinção entre as matrículas de alunos provenientes de turmas multisseriadas das que não pertencem a estas turmas. Disso decorre que o cálculo deste indicador, onde há exclusivamente turmas multisseriadas, é feito apenas para o total do ensino fundamental. *Quando existem, na escola, turmas multisseriadas e convencionais*, *não se calcula o indicador* (BRASIL/Inep, 2004, p. 7, grifo nosso).

As turmas multisseriadas, como denominadas por Brasil/Inep (2004), são as turmas compostas por alunos de diferentes séries agrupados em uma mesma sala de aula. Geralmente, as turmas estão sob a responsabilidade de um único professor, que

precisa tratar da organização do currículo escolar, do ensino de conteúdos e das habilidades previstas para cada série que atendam às necessidades educacionais específicas de cada aluno, respeitando seus diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento.

Esta modalidade de turma surge por diversas razões, como a reduzida quantidade de estudantes em cada série ou a falta de estrutura para criar turmas individualizadas para cada ano escolar. Em muitas comunidades rurais, a presença das turmas multisseriadas reflete a realidade social e educacional, onde as escolas enfrentam limitações de recursos e infraestrutura e onde há baixa densidade populacional

A média de alunos por turma da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo das turmas unificadas (Brasil/Inep, 2013) ou das turmas multietapa multi ou correção de fluxo (BRASIL/Inep, 2020), na verdade, corresponde à média composta dos dados inseridos no censo escolar referentes aos alunos das turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental[105], todas localizadas nas escolas da zona rural.

Nesse sentido, já comparadas as médias de alunos por turmas multisseriadas, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Turmas Unificadas, e tendo sido verificado, em termos quantitativos, que a média de alunos é maior nas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da zona urbana, refinamos a comparação entre as turmas seriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas na zona rural. Assim, temos:

Tabela 12 - Turmas seriadas e multisseriadas da zona rural: anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo - 2013 e 2020

ANO	LOCALIZAÇÃO	**TURMAS SERIADAS** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	**TURMAS MULTISSERIADAS** - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2013	Rural	17	17,8
2020	Rural	17,9	19,9

Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

Em 2013, a zona rural da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo apresentava uma média de 17 alunos por turma seriada nos anos iniciais do Ensino

[105] Não existe, na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, composição das turmas no formato de turmas unificadas, multietapa, multi ou correção de fluxo em nenhuma das etapas.

Fundamental, enquanto a média de alunos por turma multisseriada era um pouco maior, com 17,8 alunos, evidenciando que as turmas multisseriadas tinham um número ligeiramente maior de estudantes em comparação com as turmas seriadas.

Ao focarmos nos dados do ano de 2020, é perceptível a ampliação do número de alunos nas turmas seriadas e multisseriadas da zona rural. A média de alunos por turma seriada foi de 17,9, enquanto, nas turmas multisseriadas, este número cresceu para 19,9 alunos.

Da relação entre o esforço docente e a média de alunos nas turmas multisseriadas, depreendemos algumas perspectivas da precarização do trabalho dos professores. A expansão no número de alunos por turma multisseriada ao longo do tempo indica uma sobrecarga de trabalho para os professores que atuam nestas classes. Somado a isso, se destaca o fato de que os professores são todos de contrato temporário e uma parte ainda não possui habilitação específica para o magistério.

Com um maior número de estudantes, aos docentes, há implicações adicionais em termos de gerenciamento de sala de aula e adaptação do ensino para atender às necessidades de cada aluno, e que, por isso, precisam administrar uma variedade de níveis de conhecimento e habilidades dentro da mesma sala. Esta diversidade exige dos docentes uma preparação mais complexa das aulas, o que contribui para a precarização do trabalho docente, uma vez que demanda esforços adicionais para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas.

A precarização do trabalho docente também está vinculada a questões estruturais e de recursos nas escolas rurais. No município, a turmas multisseriadas surgem como uma estratégia para otimizar os recursos humanos, materiais e financeiros e garantir o funcionamento das escolas em áreas com menor demanda por educação. Isso tem resultado em condições precárias de trabalho, como falta de apoio pedagógico adequado, de infraestrutura e de recursos didáticos limitados.

Outro aspecto a ser examinado é a valorização dos professores que atuam em turmas multisseriadas, no que tange à formação e remuneração O trabalho com turmas diversificadas requer uma capacitação específica para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, suas diferenças de aprendizagem e necessidades individuais.

Outro aspecto a ser examinado é a valorização do trabalho dos professores no que tange à remuneração. Sobre isso, na subseção seguinte, abordaremos a

precarização partir do indicador de hora média de aulas diárias e de remuneração média dos docentes.

4.2.5 Indicador da média de horas-aula diária

O Indicador da Média de Horas-aula Diária (NHAD) é uma métrica que busca medir o tempo médio de duração diária do aluno na escola, calculada por meio da soma ponderada das horas-aula diárias (h), multiplicadas pelo número de alunos matriculados na série, grupo de séries ou nível de ensino (k), dividido pelo total de matrículas na mesma série, grupo de séries ou nível de ensino (k).

Em termos legais, a fundamentação para a fixação de parâmetros da carga horária do ensino, não sendo precisa[106], está baseada na LDB nº 9.394/96 e em pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que contribuem para a regulamentação e definição da carga horária em diferentes níveis e modalidades de ensino, dentre esses, o Parecer CNE/CES nº 261/2006, em vigência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 estabeleceu obrigações tanto para os estabelecimentos de ensino, quanto para os docentes, visando garantir a qualidade e efetividade do ensino. Para os estabelecimentos de ensino, além de respeitar as normas comuns e do sistema de ensino ao qual estão vinculados, uma de suas principais responsabilidades é assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos. Isso implica garantir que o calendário escolar seja cumprido e que a carga horária de ensino seja atendida conforme o previsto.

Já para os docentes, entre suas obrigações, está a de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, ou seja, cumprir com a carga horária de trabalho em sala de aula conforme determinado. De igual forma, os professores são responsáveis por participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento

[106] A LDB nº 9.394/96 não apresentou com precisão detalhada a fixação dos parâmetros para a carga horária a ser ministrada nos três principais níveis da educação: básica, média e superior. Ao longo de seus 92 artigos, distribuídos por nove títulos, foram utilizados diversos termos para tratar da mensuração do tempo de ensino, como "horas", "horas-aula", "horas letivas", "horas de trabalho efetivo", "horas semanais de trabalho", "horas semanais de aula", "dias de trabalho acadêmico efetivo", "duração", "carga horária", "tempo reservado" e "tempo integral". A variedade de terminologias gerou diferentes interpretações e aplicabilidades em diferentes contextos e situações (Brasil, 2006). Para compreensão e regulamentado uniforme da carga horária estabelecida para a educação em todos os níveis, foram publicados diversos pareceres pelo CNE.

profissional. Isso ressalta a importância do planejamento das aulas e da avaliação do desempenho dos alunos, bem como a necessidade de atualização e aprimoramento contínuos da prática docente.

No que diz respeito à jornada escolar no ensino fundamental, a LDB definiu um tempo mínimo a ser cumprido. De acordo com o Art. 34 da lei, a jornada escolar no Ensino Fundamental deveria incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo que este período poderia ser progressivamente ampliado para garantir uma maior permanência dos alunos na escola e, consequentemente, uma maior carga horária de ensino.

A despeito das divergências conceituais sobre o que é "hora" e "hora-aula", no Parecer CNE/CES nº 261/2006, se esclarece que

> [...] não são sinônimos. Hora é um segmento de tempo equivalente ao período de 60 (sessenta) minutos. Hora-aula é o mesmo que hora de atividade ou de trabalho escolar efetivo, sendo esse, portanto, um conceito estritamente acadêmico, ao contrário daquele, que é uma unidade de tempo" (Brasil, 2006, p. 17).

De acordo com o parecer, distinção entre hora e hora-aula não gera conflitos, mesmo que ambas mensurem atividades distintas. A primeira refere-se à quantidade de trabalho que o aluno deve dedicar ao longo do curso para atingir a titulação, tendo o estudante e seu processo de aprendizado como referências. A hora, nesse contexto, é uma dimensão absoluta de tempo referente à carga de trabalho do aluno, expressando a quantificação do conteúdo a ser apreendido (BRASIL, 2006).

A hora-aula representa ainda uma necessidade de natureza acadêmica ou uma convenção trabalhista sobre a estruturação do trabalho docente. Ela tem como foco as obrigações do professor, especialmente no que se refere à jornada de trabalho, e serve como base para a remuneração destes profissionais. A hora-aula pode ser convencionada e pactuada em projetos de curso ou em acordos coletivos, conforme o entendimento das partes envolvidas (BRASIL, 2006).

Ainda nessa diretiva, de acordo com o esclarecimento presente no parecer, a concepção de "hora-aula" não se restringe apenas à atividade de preleção em sala de aula, ou seja, não se limita apenas ao tempo em que o professor está ministrando conteúdo para os alunos.

Em Marechal Thaumaturgo, a regulamentação existe em três instrumentos legais vigentes, a Resolução CME nº 01, de 26 de agosto de 2009, a Instrução

Normativa n° 01, de 02 de março de 2012, e a Lei nº 14, de 24 de junho de 2014, que fazem menção aos aspectos, ou alguns deles, sobre a composição das hora-aula[107], hora-atividade[108], dias letivos e à organização anual do ensino.

A Resolução CME nº 01/2009, em seu Artigo 3 estabelece a administração de do Sistema Municipal de Ensino organizará o Ensino Fundamental em anos/séries ou em ciclos, entendido como "o tempo de duração da fase ou etapa de organização de ensino, definido o projeto político pedagógico permitindo, para além das flexibilidades das exigências do art. 24 da LDB, do cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas" (MARECHAL THAUMATURGO, 2009, p. 2).

A Instrução Normativa da SEMEC n° 01/2012 tem como objetivo regulamentar a carga horária do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como garantir o cumprimento dos 200 dias letivos e 800 horas-aulas, conforme estabelecido pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A normativa também trata das particularidades das condições de acesso à escola no contraturno e dos aspectos socioeconômicos da população da área rural. Nesse sentido, resolve

> Art. 1º. Instituir uma tabela oficial de amostragem da divisão das disciplinas no horário de aula semanal (em anexo) para as unidades de ensino da área rural da rede pública municipal.
> Art. 2º. O horário semanal será organizado do seguinte modo: nos dias de 2ª e 3ª feira, haverá quatro horas aulas, com o tempo de duração de 1 (uma) hora cada; nos dias de 4ª, 5ª e 6ª feira haverá cinco horas aulas, com o tempo de duração de 50 (cinquenta) minutos (MARECHAL THAUMATURGO, 2009, p. 1).

Por sua vez, em referências à hora-aula e hora-atividade do professor, a Lei nº 14/2014, que dispõe sobre Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Ensino Púbico do Município de Marechal Thaumaturgo, estabelece, no Artigo 6, que, a jornada de trabalho dos professores será de 30 horas semanais, sendo 20 horas para atividades em sala de aula e dez para outras de caráter pedagógico extraclasse (MARECHAL THAUMATURGO, 2009, p. 6). Compilando as informações, chegamos à seguinte composição (Quadro 17):

---

[107] Diz respeito ao "padrão estabelecido pelo projeto pedagógico da escola, a fim de distribuir o conjunto dos componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinado para a Educação Básica e terá duração de 60 minutos" (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

[108] Corresponde ao conjunto de horas destinadas "à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e coma mesma duração de hora-aula (MARECHAL THAUMATURGO, 2014).

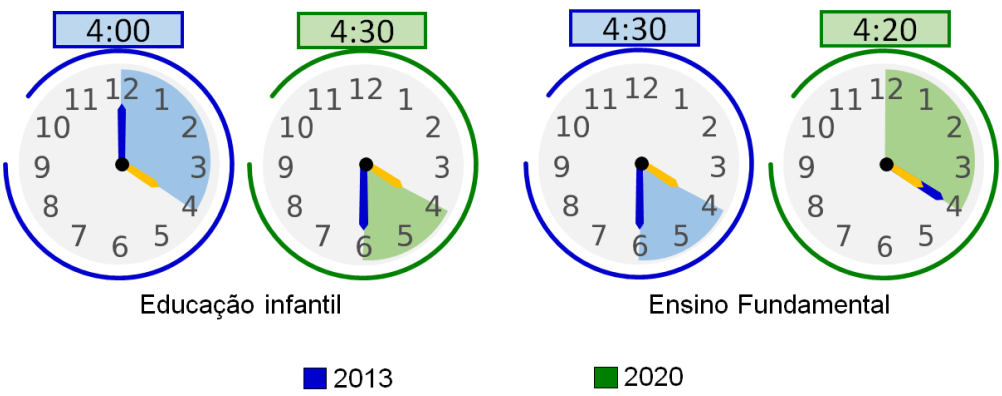
Quadro 17 - Parâmetros para carga de estudo e ensino - rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo: 2009, 2012 e 2014

PERÍODOS*	PARA O ALUNO	PARA O PROFESSOR
Carga horária-anual	No mínimo, 800 horas	No mínimo, 800 horas
Dias de efetivo trabalho escolar	No mínimo, 200 dias	No mínimo, 200 dias
Hora	No mínimo, 4 horas	No máximo, 4 horas
Horas-aula diárias	No mínimo, 4 horas-aula	No máximo, 4 horas, sendo: - 4 horas aulas, cada uma de 60 min.: Ed. Infantil e 1º ao 5º ano - Ens. Fundamental - 4 ou 5 horas-aula, cada uma de 60 e/ou 50 min.: 6º ao 9º - Ens. Fundamental
Horas-aula semanal	No mínimo, 20 horas	No máximo, 20 horas
Hora-atividade**		10 horas
Jornada de trabalho		30 horas

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Marechal Thaumaturgo (2009, 2012, 2014).
Notas: *Ao defender a aplicação, podem ser mensurados em dias, horas, semanas e outros. **Horas para “atividade extraclasse de caráter pedagógico” (Marechal Thaumaturgo, 2014, p. 6).

A construção do indicador da média de horas-aula diária segue uma metodologia precisa, envolvendo o cálculo da média ponderada das horas-aula diárias, considerando o número de alunos matriculados em cada série, grupo de séries ou nível de ensino. Esse indicador pode ser calculado para diversas etapas e modalidades de ensino, abrangendo creche, pré-escola, classe de alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, é possível realizar o cálculo separadamente para as diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio, o que possibilita uma análise mais detalhada da carga horária de aulas oferecida em cada contexto educacional.

Figura 17 - Média de horas-aula diária: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo



Fonte: Elaboração própria (2013), a partir de BRASIL/INEP (2013, 2020).

No ano de 2013, na Educação Infantil, a média de horas-aula diária era de 4h, o que indica um período adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças nesta etapa de ensino. Já no Ensino Fundamental, a média de horas-aula diária era de 4h30, sendo uma carga horária maior em relação à Educação Infantil.

No entanto, em 2020 (Figura 17), observamos que a média de horas-aula diária na Educação Infantil aumentou para 4 horas e 30 minutos, igualando-se ao valor registrado anteriormente no Ensino Fundamental. No Ensino Fundamental, a média de horas-aula diária diminuiu ligeiramente para 4 horas e 20 minutos. Essas variações na carga horária podem refletir mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas ao longo desse período.

Do ponto de vista do atendimento ao aluno, a média de horas-aula da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo apresenta uma carga horária organizada dentro dos parâmetros do que exige a legislação educacional, o que oferece uma série de benefícios para o aluno. Em primeiro lugar, proporciona o tempo mínimo suficiente de aprendizado. Além do mais, quando a carga horária proporciona mais tempo ao aluno, além das quatro horas diárias, acompanhadas de suporte pedagógico, há possibilidade de realizar atividades de aprofundamento dos conteúdos curriculares.

Outro benefício importante é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Com mais tempo de convivência na escola, os estudantes têm a oportunidade de interagir com colegas e professores, aprimorando suas habilidades sociais, como trabalho em equipe, empatia, comunicação e resolução de conflitos. Estas competências são essenciais para o desenvolvimento pessoal e para o sucesso na vida adulta. Ademais, uma carga horária suficiente pode contribuir para a redução do abandono escolar, pois, quando os alunos percebem que a escola oferece um ambiente estimulante e enriquecedor, com espaços físicos e alimentação suficientes e adequados, e que eles têm tempo suficiente para aprender e se desenvolver, a motivação para continuar estudando é aumentada.

Do ponto de vista docente, embora corrobore a relevância da ampliação das horas-aulas para os alunos, nas condições adequadas de suporte físico, humano e pedagógico, em termos de trabalho e remuneração, implica conflito, haja vista o cumprimento dos termos legais da relação trabalho/emprego disposta no regime ao qual está vinculado.

Seguindo a disposição regulamentar da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, a carga-horaria semanal dos professores é de 20h, distribuídas nos cinco dias úteis, o que corresponde ao quantitativo de 4h diárias de trabalho por vínculo. Embora o quantitativo de horas-aula diárias possa ser maior, o computo da carga-horária semanal não deve ultrapassar as 20h.

Nesse sentido, quando associados à média de horas-aula diária dos alunos com o tempo diário de efetivo trabalho escolar do professor, verificamos que há acúmulo de horas-extra realizadas por estes profissionais. As médias de horas-aulas apresentadas nos anos de 2013, no Ensino Fundamental, e 2020, na Educação Infantil, demonstram que os professores estão trabalhando 30 minutos a mais, diariamente o que, no cálculo das horas-aulas semanal, corresponde à 22h30 em horas de trabalho, ultrapassando em 2h30 o que está regulamentado na Lei Municipal nº 14/2014. Quanto ao cálculo referente ao ano de 2020, no Ensino Fundamental, o tempo excedentes de trabalho semanal corresponde à 1h40.

O fato de os professores estarem trabalhando além das quatro horas diárias previstas na carga horária estabelecida, sem remuneração pelas horas extras, é um claro indício de precarização do trabalho docente e aponta para questões mais amplas da precarização, como a falta de investimento adequado na educação e a desvalorização da profissão e do profissional. Isso se apresenta na escassez de recursos nas escolas, nas condições de trabalho desfavoráveis e, principalmente, nas escolas rurais, assim como na remuneração não condigna à função docente.

Cabe destacar que muitos professores, especialmente aqueles que estão em regime de contrato temporário, convivem com precariedade ainda maior ao precisarem conciliar múltiplas atividades laborais para garantir sua subsistência. A necessidade de buscar outras fontes de renda, como a pesca e a agricultura, é uma realidade comum em áreas rurais e regiões com menor oferta de empregos estáveis. Quando as horas-aula/hora-atividades são de trabalho excedente, se perde o tempo reservado a outras atividades, comprometendo sua qualidade de vida e o tempo para atividades pessoais e familiares, como o descanso e lazer. Nesse contexto, a remuneração recebida somente pelo exercício do trabalho docente não é suficiente para suprir todas sua as necessidades e demandas.

Na próxima subseção, abordaremos, de forma mais detalhada, a questão da remuneração docente e o impacto na valorização e no bem-estar destes profissionais.

4.2.6 Indicador da remuneração média dos docentes

O Indicador de Remuneração Média dos Docentes (RM) é uma métrica utilizada para calcular a remuneração mensal bruta e padronizada dos professores que atuam em sala de aula, a partir da carga horária de 40h semanais.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (Lei n° 13.005/2014), a remuneração adequada é uma das formas de valorização do profissional. Nesse sentido, a valorização do trabalho docente e o reconhecimento de sua importância no processo de ensino-aprendizagem são aspectos fundamentais que precisam ser enfatizados, como destacado por Brasil (2020). Portanto, o indicador de remuneração média dos docentes fornece informações cruciais para avaliar o nível de valorização e adequação salarial dos professores, aspectos essenciais no contexto educacional.

As remunerações mensais, de acordo com o Manual de Orientação RAIS, são compostas por

> salários, ordenados, vencimentos, soldos, soldadas, honorários, vantagens, adicionais extraordinários, suplementações, representações, bonificações, gorjetas, gratificações, participações, produtividade, porcentagens, comissões e corretagens (BRASIL, 2022, p. 38).

Na mesma esteira, remuneração é definida na Lei nº 005/2002, que dispõe sobre Regime Jurídico Único dos servidores público municipais de Marechal Thaumaturgo-Acre, no Artigo 39, como “o vencimento[109] do cargo, acrescido das vantagens pecuniárias, permanentes ou temporárias, estabelecidas em lei” (MARECHAL THAUMATURGO, 2002, p. 10).

O indicador é obtido por meio da média das remunerações mensais informadas na Relação Anual de Informações Sociais[110] (RAIS), referentes ao ano-base, levando

[109] O Artigo 38 da Lei nº 005/2002 define o vencimento como a compensação financeira pelo exercício de um cargo público, com um valor estipulado em lei, que nunca poderá ser inferior a um salário-mínimo, devendo ser reajustado periodicamente para preservar seu poder de compra, garantindo que não haja perda de valor ao longo do tempo, sendo expressamente proibida a sua vinculação, exceto nos casos previstos no inciso XIII do Art. 37 da Constituição Federal (MARECHAL THAUMATURGO, 2002).

[110] Instituída pelo Decreto nº 76.900/75 e sob responsabilidade do Ministério da Economia (ME), é uma importante ferramenta para coletar informações sobre a atividade trabalhista no Brasil. Seu objetivo principal é atender às necessidades de controle do trabalho, arrecadação e concessão de benefícios, como PIS, PASEP e FGTS. É obrigatório que todas as pessoas jurídicas de direito privado e órgãos da administração pública declarem informações à RAIS, independentemente da forma do vínculo empregatício (BRASIL, 2020).

em conta os valores concernentes aos rendimentos mensais e o número de meses trabalhados por cada docente.

O processo resulta em uma base de dados que combina as informações dos docentes do censo da Educação Básica com os dados de remuneração e carga horária contratual da RAIS. Esta integração permite o cálculo da remuneração média para diferentes níveis de agregação territorial e dependência administrativa. É importante ressaltar que a pesquisa do censo escolar analisa apenas informações dos profissionais da educação efetivamente em sala de aula na data de referência da pesquisa. Dessa forma, a análise da remuneração média dos docentes está direcionada aos que estão atuando no contexto escolar em sala de aula.

As variáveis selecionadas da base de dados do censo da Educação Básica para a pesquisa incluem o código do docente, a função exercida em sala de aula, a dependência administrativa da escola, além dos códigos do estado e município onde a escola está localizada e o número do CPF do docente. Da base de dados da RAIS, as variáveis utilizadas incluem a localização do estabelecimento (estado e município), classificação brasileira de ocupações (CBO), classe de atividade econômica (CNAE), número do CPF, natureza jurídica da empresa, remuneração média anual, quantidade de horas contratuais por semana, tempo de emprego do trabalhador, data de admissão e mês de desligamento do contrato.

Após realizar os tratamentos necessários nas bases de dados do censo da Educação Básica e da RAIS, são obtidos os valores da remuneração média dos docentes, expressas os indicadores do INEP, contendo dados gerais e os dados de remuneração bruta em R$ (1º quartil, mediana, média, 3º quartil e o desvio padrão), carga horária média semanal e remuneração média padronizada para 40 horas semanais em reais dos docentes em exercício na Educação Básica por município e escolaridade.

Tomando como referências os anos de 2014 e 2018, destacamos os resultados do Indicador de remuneração média docente da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo para 40 horas semanais em reais. Em paralelo e com base nos resultados, calculamos a remuneração média calculada para 30 horas semanais[111].

[111] Valores em reais calculados com base nos resultados da remuneração média padronizada -RAIS (40h semanais). Fórmula: X = (RM40 * 30) / 40. Onde: X = Remuneração média padronizada para 30 horas semanais; a Remuneração Média para 40 horas semanais = Valor da remuneração média padronizada para uma carga horária de 40 horas semanais (conforme os dados fornecidos); 30 =

Tabela 13 - Indicador de remuneração média docente: rede municipal de ensino – Marechal Thaumaturgo

ANO DE REFERÊNCIA	ESCOLARIDADE DO DOCENTE	REMUNERAÇÃO MÉDIA PADRONIZADA - RAIS 40h semanais	REMUNERAÇÃO MÉDIA 30h semanais
2014	Com Superior	R$ 1.523,16	R$ 1.142,37
	Sem Superior	R$ 997,18	R$ 747,89
2018	Com Superior	R$ 2.171,78	R$ 1.628,84
	Sem Superior	R$ 1.255,46	R$ 941,60

Fonte: Adaptada de BRASIL/INEP (2014, 2018).

A análise abrange diversos aspectos da remuneração média padronizada dos docentes da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo (Tabela 8), nos anos de 2014 e 2018. Primeiramente, analisamos as diferenças percentuais entre os docentes com formação superior e aqueles sem formação superior, observando os valores para ambos os anos. Em seguida, investigamos a variação destes percentuais para uma carga horária reduzida de 30 horas semanais. Posteriormente, foi feita uma comparação com a remuneração média padronizada dos docentes no estado do Acre e no Brasil para ambas as categorias de docentes, em ambos os anos.

Também foram estimadas as diferenças percentuais entre os docentes com formação e os sem formação para carga horária de 40 e 30 horas semanais, nos anos de 2014 e 2018. Por fim, estudamos os percentuais de remuneração dos docentes em Marechal Thaumaturgo em relação ao estado do Acre e ao Brasil para os docentes com e sem formação, nos anos de 2014 e 2018, com carga horária de 40 horas semanais.

Na comparação dos dados dos anos de 2014 e 2018 na remuneração média padronizada dos docentes da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, no caso dos docentes com formação superior, observamos elevação na remuneração média padronizada. Em 2014, os profissionais recebiam, em média, R$ 1.523,16 para uma carga horária de 40 horas semanais, enquanto, em 2018, a remuneração média chegou a R$ 2.171,78. Esta diferença representa uma majoração de aproximadamente 42,48% entre os dois anos.

Os docentes sem formação superior também tiveram um progresso na remuneração média padronizada, porém, proporcionalmente menor em relação aos docentes com nível superior. Em 2014, eles recebiam, em média, R$ 997,18 para 40

Número de horas da carga horária desejada (30 horas semanais); 40 = Número de horas da carga horária original (40 horas semanais).

horas semanais, enquanto, em 2018, a remuneração média aumentou para R$ 1.255,46, o que representa um acréscimo de aproximadamente 25,91% em relação a 2014.

Para carga horária de 30 horas semanais, nos dados do indicador de remuneração média, observando a formação dos docentes em Marechal Thaumaturgo, também há diferenças percentuais marcantes. Em 2014, os docentes com formação superior tinham uma remuneração média de, aproximadamente, 34,48% superior em relação aos docentes sem formação superior. Já em 2018, eram, aproximadamente, 42,04%, correspondendo ao número de docentes com formação superior que continuam a receber salários mais elevados em comparação aos docentes sem qualificação.

Por outro prisma, comparando a remuneração média padronizada para uma carga horária de 40 horas semanais, embora tenha ocorrido um crescimento nas remunerações médias padronizadas ao longo dos anos, é importante ressaltar que ainda se mantêm relativamente baixas em comparação com as médias do estado do Acre e do Brasil[112]. Em 2014, a remuneração média dos docentes em Marechal Thaumaturgo com formação superior apresentou uma diferença percentual menor, de aproximadamente 62%, em relação ao Acre, e 55%, em relação ao Brasil. Para os docentes sem formação superior, as diferenças percentuais foram de, aproximadamente, 59% em relação ao Acre, e 54%, em relação ao Brasil.

No ano de 2018, as diferenças percentuais também foram negativas para os docentes em Marechal Thaumaturgo em relação ao Acre e ao Brasil. Novamente, os docentes com formação superior tiveram diferenças percentuais mais acentuadas, com aproximadamente 56% a menos em relação ao Acre, e 53%, em relação ao Brasil. Já os docentes sem formação superior apresentaram diferenças percentuais de, aproximadamente, 62% em relação ao Acre, e 59%, em relação ao Brasil.

Apesar da evolução salarial ao longo dos anos, ainda se observa uma diferença maior entre as remunerações dos docentes com e sem formação superior e, mesmo que este aspecto não fosse contemplado na avaliação, a remuneração média padronizada dos docentes em Marechal Thaumaturgo ainda permanece abaixo da média do Acre e do Brasil.

[112] Dados referentes às médias das dependências administrativas municipais.

As diferenças da remuneração média docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo para carga horária de 40 e 30 horas semanais, dos professores sem formação superior em relação aos com Ensino Superior, é de, aproximadamente, 66% em 2014, e 58%, em 2018.

Quanto à análise comparativa dos percentuais de remuneração dos docentes com formação superior e sem formação superior em Marechal Thaumaturgo em relação ao estado do Acre e ao Brasil, nos anos de 2014 e 2018, para a carga horária de 40 horas semanais, podem ser assim representadas (Tabela 14):

Tabela 14 - Percentual de remuneração média docente: rede municipal de ensino - Marechal Thaumaturgo em relação ao estado do Acre e ao Brasil

	ESCOLARIDADE DO DOCENTE	2014	2018
Acre	Com Formação Superior	38%	44%
	Sem Formação Superior	40%	38%
Brasil	Com Formação Superior	44%	48%
	Sem Formação Superior	46%	41%

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de BRASIL/INEP (2014, 2018).

Em 2014, os docentes com formação superior em Marechal Thaumaturgo recebiam, em média, aproximadamente 38% da remuneração dos docentes com formação equivalente no Acre e 44% da remuneração dos docentes com formação superior no Brasil. Já em 2018, esses percentuais aumentaram, chegando a 44% em relação ao Acre e 48% em relação ao Brasil.

Não obstante, os docentes sem formação superior em Marechal Thaumaturgo recebiam, em média, cerca de 40% da remuneração dos docentes sem formação equivalente no Acre, e 46% da remuneração dos docentes no Brasil em 2014. Em 2018, houve uma leve redução nos percentuais, caindo para 38% em relação ao Acre, e 41% em relação ao Brasil.

Diante da abordagem neste capítulo, caracterizamos os professores da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo e os aspectos da precarização do trabalho docente, a partir de indicadores educacionais da Educação Básica pública brasileira. A análise dos dados dos indicadores revelou uma realidade complexa e multifacetada, com desafios e áreas que carecem formulação, redirecionamento ou implementação de políticas educacionais mais efetivas que visem valorizar e fortalecer a atuação dos profissionais.

Aspectos como a regularidade do docente, o esforço dedicado às aulas, a média de alunos por turma e a média de horas-aula diária mostraram-se importantes indicadores para avaliar a sobrecarga e a qualidade do trabalho dos professores. No que tange à remuneração dos docentes, observamos que a valorização salarial, que apresentou números abaixo dos de outras realidades, ainda é um desafio significativo a ser superado.

Portanto, os resultados e as análises apresentadas apontam para a urgência de políticas educacionais que valorizem o trabalho docente através da remuneração, da promoção de formação inicial e contínua ou de melhores condições de trabalho nas escolas, para que os professores possam se dedicar adequadamente ao ensino e oferecer um ambiente propício para a aprendizagem.

CAPÍTULO V

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARECHAL THAUMATURGO

Neste capítulo, adotando os princípios explicativos da dialética marxista como base para a compreensão dos fenômenos sociais, que têm fornecido consistência metodológica à construção da fundamentação teórica (bibliográfica e documental) em nosso estudo, e respaldados pela perspectiva teórica de Thompson sobre a historicidade e totalidade, aprofundamos a análise, focando no contexto mais específico do objeto e dos sujeitos da pesquisa investigados. Nosso objetivo é discutir a precarização do trabalho docente na política de contratação temporária de professores, a partir da perspectiva da realidade material dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

Para Thompson (1981), o princípio da totalidade e historicidade de todo fenômeno social implica buscar compreender um processo histórico por meio de evidências históricas. Esta compreensão visa apreender como homens e mulheres agem e pensam em suas vidas materiais e em suas relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais específicas, a partir da investigação da experiência[113] que eles têm dessas relações e como percebem seu contexto. Em outras palavras, o objetivo é entender como as pessoas vivem, interagem e refletem sobre sua própria realidade social e histórica.

Assim, o questionário e a entrevista foram instrumentos fundantes para a discussão da precarização do trabalho docente, a partir das perspectivas e experiências dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

O questionário com perguntas fechadas foi aplicado a 44 professores temporários e a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, foi realizada com cinco professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

[113] Thompson (1981) apresenta uma distinção entre experiência vivida e experiência percebida. A experiência vivida é resultado das vivências concretas das pessoas na realidade material, enquanto a experiência percebida é a consciência social que elas têm sobre as vivências, em termos de classe. As pessoas percebem-se como sujeitos atuantes em contextos históricos e sociais concretos.

Ambos os procedimentos ocorreram na sede do município, com agendamento individual telefônico para os participantes da entrevista e permissão dos professores da UFAC e dos professores temporários, acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia pelo PARFOR e do curso de licenciatura em pedagogia[114], sob a responsabilidade da Universidade Federal do Acre, que, à época, estavam participando de mais um bloco de disciplinas dos cursos, de forma que, para estes, foi possível aplicar o questionário em cada uma das turmas ao mesmo tempo e para todos os alunos.

Em cumprimento das disposições da Resolução nº 466/2012-CNS, que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos, inscritas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, submetido com o nosso projeto de pesquisa ao sistema CEP/CONEP (Plataforma Brasil) e aprovado pelo Parecer nº 4.828.205, em 05 de julho de 2021, para manutenção do sigilo de privacidade sobre a participação dos sujeitos envolvidos, a divulgação dos dados será feira de maneira codificada.

Os códigos de representação são compostos pela letra P do alfabeto da língua portuguesa, em referência à palavra professor, mais as letras E e S (entrevista semiestruturada) ou Q e F (questionário com perguntas fechadas), indicando o tipo de instrumento utilizado na coleta de dados, ligado pelo sinal gráfico hífen a um algarismo arábico sequencial (Quadro 18 e 19).

Quadro 18 - Códigos de representação dos participantes da pesquisa: entrevista semiestruturada

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CÓDIGO	IDADE	SEXO	TEMPO DE TRABALHO (em anos)
Professor – Entrevista Semiestrutura	P1-ES	29	F	11
	P2-ES	26	M	8
	P3-ES	30	M	8
	P4-ES	32	M	10
	P5-ES	30	M	11

Fonte: Elaboração própria (2023).

[114] Custeada com recursos de emenda parlamentar da deputada federal Perpétua Almeida (PCdoB-AC) no valor de R$ 850 mil, para o preenchimento de 100 vagas, sendo 50 vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia em Marechal Thaumaturgo-AC e 50 vagas para o de Ciências Biológicas em Feijó-AC.

Quadro 19 - Códigos de representação dos participantes da pesquisa: questionário com perguntas fechadas

PARTICIPANTES DA PESQUISA	CÓDIGO
Professor – Questionário com perguntas fechadas	P1-QF a P44-QF

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados coletados nas entrevistas, após serem transcritos, a fim de obtermos validade interna no processo de exploração do material, foram submetidos a dois processos de tratamento e organização: aberta e manual, e direcionada e automática.

O primeiro processo, de forma manual, pela leitura na íntegra dos documentos, identificação e organização de palavras, termos e expressões recorrentes em unidade de contexto e unidade de registro, pelo agrupamento e definição da categoria de contexto, bem como das categorias e subcategorias de análise das unidades e categorias.

O segundo processo foi desenvolvido seguindo as mesmas etapas anteriores, utilizando o *software* NVivo[115], versão 14, com a inserção dos dados (fragmentos da transcrição das entrevistas), denominados de “nós”, organizados em pastas e subpastas, estabelecendo uma hierarquização do projeto, que são processados de forma automática pelo *software* e “funcionam como variáveis que reúnem informações descritivas do texto, possibilitando a identificação de tendências” (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 125), com a geração dos resultados em formatos variados, como tabelas de frequência de palavras, criação de gráficos, árvores de palavras e nuvens de palavras.

O questionário, com perguntas fechadas e alternativas de resposta fixas preestabelecidas dicotômicas ou de múltipla escolha, versa sobre as mesmas temáticas abordadas nas entrevistas semiestruturada, organizadas em seis itens: 1) identificação; 2) formação; 3) especificidades quanto a área de formação e prática docente; 4) especificidades das condições de contratação temporária; 5) especificidades das condições de trabalho temporário, e 6) especificidades das condições de trabalho dos temporários x efetivos.

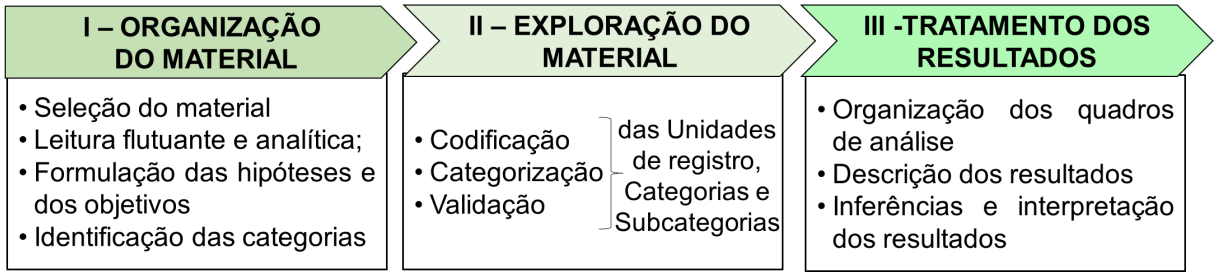
[115] “É um programa para análise de informação qualitativa que integra as principais ferramentas para o trabalho com documentos textuais, multimétodo e dados bibliográficos.” (ALVES; FIGUEIREDO FILHO; HENRIQUE, 2015, p. 125).

Os dados coletados através dos questionários aplicados foram transcritos utilizando a ferramenta digital de pesquisa e avaliação *Google Forms*[116]. Das respostas inseridas, obtivemos um relatório dos resultados, com alguns dados representados em forma de gráficos, e outros com a transcrição das respostas de acordo com o participante.

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e, dentro desta perspectiva, na Análise de Conteúdo Temático-categorial (Oliveira, 2008). Segundo Bardin (2016), do tratamento dos resultados, surgem as categorias de análise da pesquisa por meio de uma operação indutiva de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, com os critérios previamente definidos, de forma dedutiva, sendo predominantemente qualitativa quanto aos resultados, mas utilizando procedimentos quantitativos e qualitativos.

Esquematicamente, conforme a Figura 18, as etapas da técnica de Análise de Conteúdo podem ser assim representadas (Figura 18):

Figura 18 - Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaboração própria (2023), a partir de Bardin (2016) e Oliveira (2008).

Durante a etapa de exploração do material das entrevistas, em que se buscou codificar, categorizar e validar as unidades de contexto e de registro e as categorias e subcategorias de análise, no processo manual, foram identificadas e selecionadas como categorias analíticas centrais: precarização do *trabalho, precarização da política* e *precarização dos recursos*. Após submeter e processar estas categorias no Nvivo, foram evidenciadas como categorias mais presentes: *trabalho, professor* e *formação*.

Nesse sentido, com base nestes procedimentos metodológicos balizados no materialismo histórico-dialético como fundamento teórico e prático desta pesquisa,

[116] O questionário no *Google Forms* não foi disponibilizado aos participantes em razão de não sabermos se os mesmos possuíam conhecimento sobre esta ferramenta digital, condições materiais de acesso à equipamentos (celular, notebook) e internet.

bem como na atenção dedicada ao problema de pesquisa, aos objetivos e questões norteadoras, foi possível definir as seguintes categorias centrais: trabalho, política (*policy*[117]) e recurso sobre a perspectiva da precarização. Como resultado, organizamos a seguinte estrutura conceitual-teórica de análise de conteúdo temático-categorial:

Quadro 20 - Síntese estrutural da análise de conteúdo temático-categorial

CATEGORIA DE CONTEXTO OU TEMA: **P**recarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	**SUBCATEGORIAS**	**UNIDADE DE REGISTROS**
Precarização do Trabalho	Trabalho docente	Condições de trabalho
		Localização das escolas (áreas rurais)
		Polivalência funcional
		Experiencia profissional docente
	Relação sindical	Filiação/participação sindical
		Representação sindical
	Sentidos/Importância	Afirmação pessoal
		Necessidades individuais e familiares
Precarização da Política	Processos de seleção e Contratação de professores temporários	Contratação clientelista
		Prestação de serviço
		Processo seletivo
		Período dos contratos
		Período de trabalho /ano letivo
	Formação de professores temporários	Formação inicial
		Formação continuada
		Acompanhamento e apoio pedagógico
Precarização dos Recursos	Remuneração	Referência salarial adequada a função
	Garantias trabalhistas	Desvalorização
		Instrumento de intimidação/persuasão
	Infraestrutura e materiais	Local de trabalho
		Recursos didáticos pedagógicos
	O trabalhador	Identidade profissional
		Saúde

Fonte: Elaboração própria (2023).

A síntese das palavras mais citadas nas entrevistas sobre a categoria "precarização do trabalho", que foi analisada por meio da análise das subcategorias, unidades de registro e unidades de contexto, e organizada utilizando o software NVivo, resultou na seguinte ilustração:

[117] O termo *policy* (no plural, *policies*) designa a dimensão material dos conteúdos da política. Compreende a dimensão dos resultados, dos conteúdos concretos que derivam da interação entre as forças e agentes dos processos políticos na formulação, tomada de decisões e implementação de políticas para atender as necessidades das sociais, com base em problemas que afetam a coletividade. É o Estado em ação, a partir do processo de política (RUA, 2012). É importante frisar que as conotações que a palavra política pode assumir na língua inglesa são dimensões interrelacionadas da ação política, influenciando-se mutuamente (TUDE, 2010).

Figura 19 - Mapa de palavras da análise de conteúdo: precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores



Fonte: Organizada no NVivo 14 (2023).

As categorias centrais revelam-se essenciais para a compreensão das dimensões teórico-práticas relacionadas ao trabalho de professores temporários e às políticas empregadas nesse contexto, bem como as consequências da precarização na realidade dos docentes da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

5.1 TRABALHO COMO NECESSIDADE DE AUTOAFIRMAÇÃO E SUBSISTÊNCIA

Na concepção marxista, a categoria precarização do trabalho mantém uma posição central na análise da sociedade e das relações humanas. Para Marx (2013), o trabalho é a atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza e produzem os meios de subsistência necessários à sua sobrevivência. É por meio do trabalho que os seres humanos se apropriam dos recursos naturais e os transformam em bens materiais, garantindo sua existência e possibilitando o desenvolvimento da sociedade.

Nas sociedades capitalistas, o trabalho é visto como uma atividade socialmente mediada, ou seja, a forma como o trabalho é organizado e realizado é influenciada por relações sociais, políticas e econômicas existentes na sociedade. Portanto, está diretamente relacionada à questão da exploração do trabalho pelo capital, onde o trabalhador é remunerado com uma fração do valor que ele produz, sendo a mais-valia apropriada pelo empregador e, nessa relação de exploração, o trabalho humano é convertido em mercadoria e utilizado como meio de acumulação de capital (MARX, 2013). Além disso, de acordo com Marx (2013), o trabalho também abrange a luta de classes e a busca pela emancipação dos trabalhadores por meio da transformação radical das relações sociais, onde os trabalhadores, como classe dominante, controlariam coletivamente os meios de produção, eliminando a exploração e a alienação do trabalho.

Na conjuntura de análise presente em nosso estudo, a categoria trabalho é abordada de forma a contemplar às dimensões específicas relacionadas ao trabalho docente dos professores temporários na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo. Dentre as diversas dimensões da categoria, destacamos três aspectos centrais: o trabalho docente propriamente dito, as relações sindicais e os sentidos e importância atribuídos pelos professores temporários a essa experiência laboral.

5.1.1 Trabalho docente

A subcategoria trabalho docente engloba aspectos cruciais da experiência dos professores temporários em seu dia a dia profissional, considerando desde as condições de trabalho nas escolas até a atuação polivalente em diferentes disciplinas. Especialmente quando se trata de professores temporários, o trabalho docente ocupa um lugar conflituoso nos processos de reorganização do mercado de trabalho. De acordo com Silva Junior (2020), estes professores enfrentam desafios específicos em meio às mudanças na área educacional.

No intuito de tornar o tratamento dos resultados mais didático, quando ocorrer mais de uma subcategoria para cada uma das categorias de análise, procedemos com a abordagem destas, a partir de suas apresentações em quadros próprios. O Quadro 21 traz os resultados da análise de conteúdo da categoria precarização do trabalho, subcategoria trabalho docente, com as respectivas unidades de registros e unidades de contexto, extraídas das entrevistas.

Quadro 21 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria trabalho docente

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização do trabalho	Trabalho docente	Condições de trabalho	P1-ES: *Eu, particularmente, nunca tive oportunidade de dizer, eu quero trabalhar com essa disciplina ou então com esse ano.*
				P3-ES: *No primeiro ano da pandemia, a gente já entra devendo, sem suporte algum. Tive que fazer serviços na roça e bicos para sobreviver.*
				P4-ES: *Tenho reconhecimento na comunidade como professor, mas ainda vejo distinção na secretaria.*
				P4-ES: Ganhamos pouco, parece que pagamos para trabalhar. Fazemos de tudo para sobreviver com dignidade.
				P4-ES: *[...] já fiz de tudo um pouco para sobreviver quando o contrato acabava.*
				P5-ES: *A insegurança como professor provisório interfere em nossos planos.*
				P1-ES: *O professor, ele cuida da escola. Acaba cuidando e aí, cuida, cuida, mas que acaba não sendo reconhecido pelo trabalho.*
				P2-ES: *[...] tem medo de perder o trabalho [...].*
			Localização das escolas (áreas rurais)	P1-ES: *As dificuldades são muitas, devido a gente trabalhar na zona rural, a distância da sede (do município), da falta de e apoio.*
				P3-ES: *[...] é uma grande preocupação que se tem quando você muda de comunidade, que nem eu fiz, saí da comunidade que eu morava e fui para uma comunidade que eu não conhecia ninguém.*
				P3-ES: *[...] os professores, principalmente os provisórios, eles são um pouco esquecidos. Eu me refiro aos professores provisórios, os professores do campo principalmente, da zona rural.*
			Polivalência funcional	P1-ES: *Muitas vezes ficava com várias disciplinas para trabalhar, diferentes.*
				P1-ES: *Fui atribuída à disciplina de espanhol sem experiência prévia na área.*
				P1-ES: *[...] o diretor simplesmente falou [...] já estamos com o quadro aqui formado, os efetivos já sabem onde vão ficar, os provisórios, a gente coloca onde colocar, ele sabe que tem que ficar lá.*
				P2-ES: *Além da sala de aula, já tive que fazer merenda e cuidar a limpeza da escola. [...] só era eu de funcionária.*
				P3-ES: *Tive dificuldades em trabalhar com língua portuguesa e espanhol, pois exigem muito do professor e nem sempre tinha o domínio das regras. Faltava conhecimento teórico por ainda não ter formação acadêmica completa.*
				P5-ES: *A gente trabalhou de tudo, da educação infantil ao 9º ano, todas as etapas do ensino básico do nosso município.*
				P4-ES: *Com formação pedagógica, prefiro trabalhar com educação de 6º ao 9º, mas isso não quer dizer que eu não tenho trabalhado em outras áreas.*
			Experiencia profissional docente	P1-ES*: Não me sinto segura. A tecnologia vem ajudando muito.*
				P2-ES: *O professor provisório não pode ter total segurança, porque há sempre falhas que a gente comete ao longo do trabalho.*
				P2-ES: *No início, não sabia nem como dar aula, era leigo nessa questão. Fui aprendendo com o tempo, mas a formação inicial não prepara para a prática.*
				P3-ES: *Com a graduação, a gente fica mais apto para o domínio em sala de aula.*
				P5-ES: *Se eu levar em consideração a minha formação acadêmica, ela me preparou para isso. Porém, há um entrave quando eu parto para a prática, porque, na minha prática pedagógica, eu preciso de espaço, eu preciso de estrutura didática para que eu possa desenvolver um bom trabalho. Isso gera uma dificuldade, gera uma defasagem no ensino.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em suas manifestações, os professores provisórios expressam preocupações relacionadas às *condições de trabalho*, como a falta de oportunidades para manifestar suas preferências quanto à escolha da disciplina ou ano/série que desejam lecionar. Além disso, a incerteza em relação à renovação dos contratos também cria um ambiente de instabilidade quanto à continuidade do emprego, interferindo em seus planos futuros e levando-os a viver com preocupações constantes sobre suas permanências nas escolas. A situação é ainda mais agravada pela baixa remuneração recebida pelos professores provisórios, que relatam sentir como se estivessem "pagando para trabalhar", dado o esforço necessário para sobreviver financeiramente.

Em primeira instância, Marx (2013) destaca as péssimas condições de trabalho às quais o trabalhador estava submetido, ressaltando que esta exploração também se torna um elemento de produção de mais-valia. Seus estudos revelam como o sistema capitalista, ao priorizar a busca por lucro e acumulação de capital, frequentemente negligencia o bem-estar dos trabalhadores. A exploração do trabalho humano em condições adversas e desfavoráveis, como apontado pelos participantes da pesquisa, contribui para o aumento da produtividade e dos lucros ou, no mínimo, contribui a redução de gastos, à custa da saúde física e mental dos trabalhadores.

Um aspecto relevante, embora timidamente abordado pelos participantes da entrevista, porém, não menos significativo, diz respeito ao *trabalho docente nas áreas rurais do município*. Em virtude de suas particularidades geodemográficas e históricas, as condições de trabalho para os professores nessas localidades tornam-se ainda mais precárias, "*os efetivos não quererem trabalhar na zona rural, por ser distante, o acesso ser difícil*", destaca P2-ES. Esta constatação merece especial atenção, uma vez que o contexto rural apresenta desafios adicionais, exigindo a implementação de políticas específicas voltadas à melhoria e valorização do trabalho destes profissionais nestes locais.

A localização das escolas em áreas rurais, onde trabalha a maioria dos professores temporários, foi mencionada pelos entrevistados como um aspecto que confere desafios e preocupações ao trabalho docente. Um dos principais problemas indicados é a falta de apoio e recursos adequados nestas escolas, decorrente da escassez de materiais didáticos.

A mudança para as comunidades rurais, da zona urbana para a rural ou de uma comunidade rural para outra, também foi destacada como uma fonte de apreensão,

pois os docentes relataram se sentir esquecidos ou negligenciados, pois a disponibilidade de recursos e suporte institucional são limitados e esporádicos.

Quando indagados sobre os anos de experiência como professores temporários e a quantidade de escolas em que atuaram, constatou-se que 64% dos participantes da pesquisa afirmaram ter trabalhado em duas escolas, enquanto 68% relataram ter experiência em três escolas, chegando a 5% os professores já atuaram em cinco escolas diferentes. Estes resultados evidenciam a frequente rotatividade e instabilidade vivenciada pelos professores temporários, que são constantemente deslocados entre diferentes instituições educacionais.

A situação dos professores temporários pode envolver várias residências temporárias em função de seus contratos de trabalho, mas eles podem não ter um domicílio fixo ou permanente. Esta condição pode ter implicações legais e administrativas, especialmente em relação a questões trabalhistas, previdenciárias e tributárias, uma vez que o domicílio é relevante para determinar a competência territorial em ações judiciais e para fins de obrigações contratuais e fiscais. Portanto, a natureza temporária do trabalho dos professores pode influenciar a definição de residência e domicílio, tornando a situação mais complexa e sujeita a diferentes interpretações e tratamentos legais.

Quando um professor temporário precisa mudar para outra comunidade, em curtos períodos, devido ao seu contrato de trabalho em uma escola específica, pode enfrentar ainda desafios relacionados ao referencial de pertencimento comunitário. A falta de pertencimento pode afetar a qualidade de vida do professor temporário, uma vez que ele pode se sentir isolado e deslocado em relação ao ambiente em que está trabalhando.

Ocorre também em alguns casos de o professor temporário ser preterido e isolado por alguns membros ou lideranças da comunidade, principalmente por aqueles que veem no professor alguém que tomou (ocupou) uma vaga de trabalho que era para ser de alguém da própria comunidade, de um familiar. Como relata P2-ES: “*já vi muitos casos em que o cara faz uma coisinha que não deu certo, a comunidade vem e fala. Acabou! O professor sai da comunidade*”. Esta sensação de instabilidade e insegurança reflete em sua motivação e satisfação no exercício da profissão.

A residência em uma comunidade geralmente implica estabelecer laços sociais, culturais e afetivos duradouros com os membros dessa comunidade, bem como se familiarizar com o ambiente local, suas tradições e costumes.

Os dados e indicadores educacionais da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, abordados nos capítulos 3 e 4, reforçam a perspectiva de que o referencial geográfico, ou seja, a localização das escolas no território municipal, é um elemento que influencia a forma como as políticas públicas, incluindo a educação, são conduzidas na região.

Embora não se possa afirmar que a localização seja um fator determinante, ela certamente condiciona as decisões e estratégias adotadas pela Administração pública. Esta realidade pode ser observada, por exemplo, na distribuição do quantitativo de professores efetivos lotados nas escolas urbana e nas rurais, sendo nessas últimas bem menos.

Nesses termos, a localização territorial, delimitada pelas dimensões rural e urbana, adquire o caráter categorial para pensar na educação no âmbito do município, que congrega um montante de particularidades que o diferem, até mesmo de outros territórios amazônicos. As características geográficas e demográficas específicas, como a vasta área territorial e a presença de áreas rurais de difícil acesso, onde vivem ribeirinhos e indígenas, demandam políticas educacionais adaptadas e sensíveis às necessidades locais.

A condição que denominamos de *polivalência funcional* dos professores temporários é mais um aspecto relevante que evidenciado nos resultados da pesquisa e que contribui para a precarização do trabalho docente. A polivalência é compreendida no sentido de “capacidade de exercer várias funções diferentes [...], de forma a que produtos, processos e trabalhadores operem dentro da mesma lógica de flexibilização” (VIDAL, 2002, p. 62).

Professores temporários polivalentes são aqueles que, para exercerem sua função, precisam atuar em múltiplas disciplinas ou séries, muitas vezes por falta de especialização ou por necessidade de preencher lacunas em diferentes áreas do conhecimento. Os resultados do questionário mostraram que, em seu último contrato temporário, 23% dos professores trabalharam com turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, contabilizados os anos de trabalho anteriores, eram 43% o que trabalham nestas condições. Além do mais, 11% disseram ter trabalhado em seu último ano de contrato com a média de três disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental.

São polivalentes também aqueles professores temporários a quem é incumbido realizar diversas tarefas no ambiente escolar, incluindo limpeza da sala de aula,

preparação da merenda, gerenciamento da documentação escolar e responsabilidade pela conservação do patrimônio público (TERUYA *et al*, 2013).

A condição funcional polivalente dos professores temporários também é manifesta nos resultados das entrevistas, quando expressam os desafios enfrentados nessa realidade multifacetada. O participante P1-ES relata que frequentemente é designado para trabalhar com várias disciplinas diferentes, o que pode sobrecarregar suas responsabilidades pedagógicas. Ademais, revela que foi atribuído a lecionar a disciplina de espanhol sem experiência prévia na área, o que ressalta a falta de preparo específico e adequado para lidar com tais demandas.

Da mesma forma, o P2-ES destaca que, além da sala de aula, precisou assumir tarefas não relacionadas à docência, como fazer merenda e cuidar da limpeza da escola, indicando uma sobrecarga de atribuições que vão além de sua função principal. Por outro lado, o P3-ES aponta as dificuldades enfrentadas ao trabalhar com disciplinas como língua portuguesa e espanhol, pois exigem um amplo domínio das regras linguísticas e teóricas, e o fato de não possuir uma formação acadêmica completa contribui para a carência de conhecimento teórico necessário.

Enquanto isso, o P4-ES revela que, apesar de possuir formação pedagógica, ainda precisa trabalhar em áreas diferentes daquelas de sua preferência, evidenciando a dificuldade de escolher e exercer uma atuação mais especializada na docência temporária, o que pode ser constatado também na fala do P1-ES, quando externaliza sua indignação, dizendo: *"[...] o diretor simplesmente falou [...] já estamos com o quadro aqui formado, os efetivos já sabem onde vão ficar, os provisórios, a gente coloca onde colocar, ele sabe que tem que ficar lá"*. Esta falta de participação e reconhecimento dos professores temporários gera um sentimento de desvalorização e precarização do trabalho docente ao atingir sua competência e autonomia e excluí-los dos processos decisórios coletivos da vida escolar.

O último aspecto evidenciado pelos participantes da pesquisa, dentro da subcategoria de análise trabalho docente, aborda a experiência profissional docente, que envolve uma série de aspectos que se desenvolvem ao longo do percurso da carreira de um indivíduo como professor. Trata-se, de acordo com Alves (2010), de uma dimensão que se relaciona com o trabalho concreto realizado pelo profissional e está mediada pela sua formação específica e pelo contexto em que ela é efetivamente colocada em prática nas situações laborais. Nesse sentido, acrescenta, "não existe

por sobre a realidade social e tampouco se faz sem os sujeitos concretos, o que remete à experiência dos homens e mulheres no trabalho" (ALVES, 2010, p. 3).

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores temporários apresentam experiência profissional docente variada, abrangendo um período de três a 14 anos de atuação na área. Dentre os participantes, 9% possuíam três anos de experiência, 16% com quatro anos, 18% com cinco anos, 9% com seis anos, 14% com sete anos, 18% com oito anos e 5% com 11 e 12 anos cada. Além disso, 2% dos entrevistados tinham nove, dez e 14 anos de trabalho, respectivamente.

A experiência destes professores, marcada por contratos precários e instabilidade laboral, revela os desafios e as fragilidades enfrentadas por eles ao longo dos anos. Por um lado, o acúmulo de experiência proporcionado pelo tempo de atuação como professor temporário pode indicar um amadurecimento sobre a própria profissão e o seu lugar no mundo do trabalho. Nesse sentido, estes profissionais criam formas diferenciadas da práxis pedagógica para sobreviverem aos desafios expostos pela condição precária à qual estão sujeitos ao longo desses anos, à falta de estabilidade e a tudo o que acarreta.

Nas percepções dos participantes da pesquisa, uma das questões destacadas, como expressa o participante P1-ES, é a insegurança em relação ao trabalho.

> *[...] no início mesmo, eu fiquei perdida, não sabia o que fazer dentro da sala, porque eram quatro séries diferentes, e eu não sabia como ia atender, se eu dava mais atenção aos que estavam chegando, de 1º ano, aos que estavam saindo, que já iam para outra escola, então eu ficava assim, meio que desorientada dentro da sala de aula, e não vou mentir, até costumo dizer que, no início, "eu assassinei muitos alunos", porque não é intencionalmente, mas por essa falta mesmo de apoio que a gente não tinha, simplesmente mandavam, aí a gente buscava até ajuda de outros professores na escola mais perto, perguntava àqueles mais experientes, como que a gente fazia pra atender (P1-ES).*

Já o participante P2-ES assinala que a condição de professor temporário não permite total segurança devido às possíveis falhas que ocorrem ao longo do trabalho. Além disso, o mesmo participante destaca que a formação inicial não o preparou adequadamente para a prática docente, revelando uma lacuna entre teoria e prática.

O participante P3-ES destaca que a Graduação proporciona maior aptidão para o domínio em sala de aula, sugerindo que a formação acadêmica pode ser relevante para aprimorar a atuação docente. Por sua vez, o participante P5-ES mostra dificuldades relacionadas à falta de espaço e estrutura didática, o que impacta

negativamente sua prática pedagógica e pode resultar em defasagens no processo de ensino.

É importante ressaltar que a experiência profissional não se limita apenas à dimensão temporal, mas também está intrinsecamente ligada à formação acadêmica, às oportunidades de atualização e ao apoio institucional oferecido aos professores temporários. Ou seja, uma formação inicial mais sólida e adequada à realidade do trabalho docente, aliada a políticas de valorização e suporte ao desenvolvimento profissional, contribuindo para uma melhor preparação e desempenho dos professores temporários nas suas atribuições pedagógicas.

5.1.2 Relação sindical

A subcategoria "relação sindical" examina a importância da representação sindical para os professores temporários, considerando sua filiação e participação em entidades sindicais. Os sindicatos, como entidades de representação dos interesses e direitos dos professores, desempenham o papel de intermediários entre os profissionais e as instituições de ensino. Através da filiação sindical e da organização coletiva, os professores têm a possibilidade de se unir para defender suas demandas e lutar por melhores condições de trabalho e remuneração (ANTUNES, 2009).

Nesse contexto, a análise dessa subcategoria ajuda a compreender como os professores temporários percebem a importância dos sindicatos em sua condição laboral, se estão envolvidos em atividades sindicais e se consideram que a representação sindical está atuando efetivamente em prol de seus interesses.

Como menciona Lovatto (2019), a aproximação dos professores com o movimento geral dos trabalhadores trouxe uma mudança paradigmática na compreensão da profissão e na forma como os professores enxergavam a sua atuação no contexto educacional. Também possibilitou que os professores se organizassem coletivamente para enfrentar os desafios da profissão e buscar soluções para as questões que afetam a educação e o trabalho docente.

As inferências e interpretações das percepções dos participantes da pesquisa em relação à subcategoria "relação sindical" ocorrem a partir de duas dimensões: a filiação/participação sindical, que envolve o movimento de adesão à entidade de representação legal dos professores; e, em outra dimensão, como a representação sindical se manifesta na realidade material de trabalho e vida dos docentes.

Quadro 22 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria relação sindical

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização do trabalho	Relação sindical	Filiação/Participação sindical	P1-ES: *É uma forma de recorrer e ter a quem procurar.*
				P3-ES: *[...] sou filiado ao sindicato para ter uma base para recorrer e me representar, apesar de não ter muita força no município.*
				P3-ES: *Os provisórios podem se filiar ao sindicato dos professores, mas como não pagam a conta do mês, acabam não tendo muito o que opinar.*
				P4-ES: *O sindicato atua na valorização do efetivo, mas parece ignorar os problemas dos provisórios.*
				P4-ES: *Já tive vontade de me filiar, mas percebi que o sindicato não busca os direitos dos professores provisórios como faz com os efetivos, por isso decidi não me filiar.*
				P5-ES: *Nunca tive conhecimento de um movimento relacionado aos professores provisórios.*
				P5-ES: *Não sou filiado porque tinha o pensamento de que só quem era funcionário permanente poderia ser, além do receio de não conseguir pagar a mensalidade nos meses de desemprego.*
			Representação sindical	P1-ES: *Não me sinto representada pelo SINTEAC na questão do provisório, nunca participamos de reuniões exclusivas.*
				P1-ES: Nunca participei de uma reunião exclusiva para provisórios, só vejo ações para efetivos.
				P2-ES: *O sindicato não abraça a causa do provisório; só vejo reuniões com os efetivos.*
				P2-ES: *Nunca fui procurado pelo sindicato, imagino que o professor provisório não é procurado porque sua contribuição é temporária.*
				P4-ES: *Como professor temporário, não me sinto representado pelo nosso SINTEAC.*
				P5-ES: *[...] o sindicato não faz intervenções para melhorar a vida dos temporários.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

No que diz respeito à primeira dimensão, as declarações fornecem uma visão variada sobre o tema. Alguns docentes destacam que a filiação é vista como uma forma de recorrer e ter suporte em questões relacionadas ao trabalho, "*uma base para recorrer e me representar*" (P3-ES, buscando respaldo e representação em situações de necessidade). No entanto, há indicações de que o sindicato pode não ter muita força ou não representar adequadamente os interesses dos professores temporários no município e *"não busca os direitos dos professores provisórios"* (P4-ES).

Do total de participantes da pesquisa pelo questionário, acerca da relação sindical, 86% responderam não ser filiado ao sindicato dos trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC). De modo quase similar, 82% dos professores temporários responderam nunca ter participado de discussões ou mobilizações promovidas pelo SINTEAC.

Alguns entrevistados relatam que, apesar de poderem se filiar, muitos professores provisórios não o fazem, devido à falta de recursos financeiros para arcar com as mensalidades, no período em que estão desempregados ou por perceberem que o sindicato prioriza mais os interesses dos professores efetivos.

Outras falas também sinalizam para a falta de conhecimento sobre movimentos relacionados aos professores temporários, questão corroborada pelos respondentes do questionário, ao expor que 96% não sabe se o sindicato já promoveu discussões ou mobilizações, a fim de tratar dos direitos dos professores temporários, assinalando uma possível lacuna de informação que pode afetar a participação sindical destes profissionais.

Nesse sentido, é possível perceber que a filiação/participação sindical entre os professores temporários é influenciada por diversos fatores, incluindo a percepção da força do sindicato, a representatividade percebida e as questões financeiras.

A partir das respostas ao questionário e declarações em entrevistas sobre a representação sindical dos professores temporários, se constrói uma clara percepção de insatisfação e descontentamento com a atuação do SINTEAC nesta questão específica. As respostas ao questionário demonstram que 65% dos professores temporários não se sentem representados, enquanto 34% se sentem parcialmente representados.

Os relatos de P1-ES revelam que não se sente representada pelo sindicato no contexto dos professores provisórios, destacando a ausência de reuniões exclusivas para esta categoria e a percepção de que as ações do sindicato se concentram mais nos interesses dos efetivos. P2-ES compartilha a mesma opinião, afirmando que *"o sindicato não abraça a causa dos provisórios"* e que raramente ocorrem reuniões direcionadas a eles. Além disso, P2-ES e P3-ES levantam a hipótese de que a falta de procura do sindicato pelos temporários se deve à natureza temporária de sua contribuição, o que pode implicar menor interesse por parte do sindicato em representá-los adequadamente.

A constatação de falta de representatividade também é manifestada por P4-ES, que expressa não se sentir representado pelo SINTEAC enquanto professor temporário, suscitando questionamentos sobre a efetividade da representação sindical para os professores temporários e suas demandas específicas, e, como mencionado por P5-ES, "*o sindicato não faz intervenções para melhorar a vida dos*

temporários", reforçando um ambiente de insatisfação por parte dos professores temporários.

A ausência ou mínima representação sindical em relação aos professores temporários, neste mote, por ser compreendida como uma forma de precarização que agrava a precarização do trabalho docente, quando por consequência, é submetida e convive com as mais diversas condições de vulnerabilidade, como contratos precários, falta das garantias trabalhistas legais, demissões arbitrárias, pouca proteção contra abusos e violações laborais e desvalorização de suas funções, incidindo em tratamento desigual e negligente, que são, em certa medida, decorrentes da dificuldade em fazer ouvir suas vozes e reivindicações junto às autoridades educacionais e políticas por falta da representação sindical.

É inegável que os professores temporários, embora estejam inseridos na categoria profissionais da educação, definidos como os profissionais da educação básica em atuação efetiva no desempenho das atividades docentes, com vinculação contratual temporária com o ente governamental que o remunera, nos termos da Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, enfrentam dificuldades consideráveis em propor e implementar reivindicações para melhorar suas condições laborais. A natureza temporária de sua condição de trabalho, como mostram os resultados da pesquisa, leva-os a hesitar em reivindicar demandas, temendo retaliações ou perda de oportunidades de emprego.

5.1.3 Sentidos e importância do trabalho

A subcategoria "sentidos/importância do trabalho" fornece insights valiosos sobre as motivações pessoais dos professores temporários ao escolherem essa modalidade de contratação. Ela revela os significados que atribuem ao trabalho docente temporário em suas vidas, bem como suas necessidades individuais e familiares que influenciam essa escolha.

Através dessa subcategoria, é possível entender as razões pelas quais os professores temporários optam por esse tipo de trabalho, se é uma escolha consciente ou motivada por circunstâncias específicas, e quais são os benefícios percebidos ou as restrições enfrentadas nessa modalidade de contratação. Também ajuda a identificar se a natureza temporária do emprego afeta sua satisfação profissional e pessoal, bem como suas expectativas em relação ao trabalho a longo prazo. Essa

compreensão mais profunda dos sentimentos e importância atribuída ao trabalho docente temporário pode ser fundamental para desenvolver políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades e motivações dos professores temporários.

Antunes (2009) aborda a ideia de que o trabalho pode ser tanto uma atividade alienante e opressiva, como também uma fonte de realização pessoal e transformação social. Ele destaca a contradição entre o trabalho como meio de subsistência e como meio de humanização, uma vez que, por um lado, o trabalho pode ser fonte de exploração e precarização, mas, por outro, é através do trabalho que os indivíduos podem se desenvolver e se tornar sujeitos ativos na sociedade.

A subcategoria é analisada sob duas perspectivas distintas, mas complementares: o trabalho docente enquanto afirmação pessoal e o trabalho como meio de prover as necessidades individuais e familiares, assumindo um caráter instrumental e pragmático, pois sua finalidade principal, nesta ótica, é garantir a subsistência e o bem-estar tanto do trabalhador quanto de sua família, contribuindo para a melhoria das condições de vida e a satisfação das demandas cotidianas.

Segundo Marx (2013), o trabalho é uma atividade fundamental do ser humano, que lhe permite transformar a natureza e criar bens úteis à sociedade. No entanto, no contexto capitalista, o trabalho se torna alienado, pois o trabalhador é separado do produto de seu próprio trabalho e do processo criativo, resultando em uma perda de conexão com sua atividade laboral.

No escopo dos resultados da pesquisa, acerca dos sentidos/importância do trabalho como autoafirmação, os participantes dão mais ênfase à percepção do trabalho como atividade profissional, um meio de onde provém os recursos para a manutenção das necessidades básicas, ao mesmo tempo em que afirmam ser um meio de expressar sua identidade, valores e habilidades, conferindo-lhes um senso de propósito e realização.

No contexto do trabalho docente, muitos professores enxergam o ensino também como uma oportunidade de impactar positivamente a vida dos alunos e contribuir com a sociedade. Dentro desse contexto, também se destacam aqueles que enxergam no exercício do magistério uma via para o aprimoramento intelectual, visualizando-o como uma plataforma para a expansão de suas capacidades e habilidades pedagógicas.

Estes professores reconhecem a importância da constante atualização e busca ativa por novas tendências educacionais, procurando, assim, enriquecer suas

abordagens de ensino e proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e relevante. Para eles, o ambiente educacional não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço dinâmico no qual podem se desenvolver como educadores, contribuindo para o avanço da qualidade da educação e o enriquecimento das perspectivas dos estudantes.

O Quadro 23 traz as colocações dos professores temporários sobre o aspecto dos sentidos e importância atribuídos ao trabalho docente.

Quadro 23 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria sentido/importância

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização do trabalho	Sentidos/Importância	Afirmação pessoal	P1-ES: *[...] uma forma de eu me afirmar como pessoa, é fruto do meu esforço.*
				P1-ES: *A gente vai pegando gosto, querendo trabalhar bem, com gosto, querendo fazer mesmo da forma que é, porque reflete no profissional da gente [...].*
				P2-ES: *Eu gosto de trabalhar [...]. Acho que foi feito mesmo pra mim a profissão. Não imaginei, mas me identifico muito com a profissão [...]*
				P2-ES: *Eu nunca tinha imaginado ser professor, mas entrei no cargo e hoje me sinto feliz e realizado.*
				P3-ES: *[...] a cada dia que passa, mais o gosto a gente tem pela profissão, mais a gente se sente capaz de passar aquilo que um dia foi ensinado pra gente, pra significativamente tentar mudar um pouco da realidade da nossa população, dá um pouco do que a gente aprendeu.*
				P4-ES: *[...] é melhor trabalhar com contrato temporário do que não ter oportunidade.*
				P4-ES: *A princípio, a gente olha a necessidade, mas quando começa a trabalhar, a acaba se apaixonando pela profissão.*
			Necessidades individuais e familiares	P1-ES: *Arrumar alguma fonte de renda pra poder ter minhas coisas e ajudar minha família.*
				P3-ES: *Contrato temporário ajuda os moradores da comunidade a terem oportunidades no mercado de trabalho.*
				P3-ES: *É como se a gente dissesse que já entra o ano devendo, porque eu, que estou estudando, passo em torno de três meses na sede do município, pagando aluguel e alimentação também, que a gente não recebe suporte de nada.*
				P4-ES: *É até cômico, o negócio. A gente lembra da história de José do Egito, que foi revelar o sonho do faraó 'é tempo de vaca gorda e tempo de vaca magra'. A gente faz de tudo, faz racionamento pessoal, seja de dinheiro, seja de recursos materiais, pra, quando chegar aquela época do 'não tem', a gente conseguir se manter com dignidade, mas confesso que é bem complicado.*
				P5-ES: *Eu fui lá e abracei essa oportunidade de trabalhar em sala de aula, mesmo sabendo das limitações.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os relatos destacam o desenvolvimento de um sentimento positivo em relação ao trabalho ao longo do tempo, percebendo-o como uma forma de transmitir conhecimento e contribuir para mudanças significativas na realidade da população. Esta sensação de propósito e realização está ligada à possibilidade de compartilhar o que foi aprendido, refletindo um desejo de fazer a diferença por meio da educação.

Além disso, os professores temporários também mencionam a identificação com a profissão e a felicidade e realização encontradas no exercício do trabalho docente. Mesmo aqueles que não haviam inicialmente planejado seguir a carreira relatam ter encontrado na docência um campo em que se identificam e se sentem bem.

A afirmação pessoal também se relaciona ao sentimento de autossuperação, como mencionado por um dos participantes, que vê a docência como uma oportunidade de se destacar e ser reconhecido pelo próprio esforço. A valorização do trabalho e a possibilidade de se afirmar como pessoa através dele são elementos essenciais para o desenvolvimento de uma relação positiva e enriquecedora com a profissão.

Em algumas das percepções apresentadas nas entrevistas, há a fetichização do trabalho, manifesta quando a ideia de encontrar satisfação e realização pessoal através do trabalho. O trabalho é romantizado como uma atividade que deve trazer sentido e propósito à vida do indivíduo, transcendendo sua mera função de sustento econômico, de modo que as atividades e relações sociais são distorcidas, ocultando as verdadeiras condições e relações de poder presentes nas estruturas sociais.

A ideia é reforçada pela valorização cultural do trabalho árduo, da dedicação extrema, ignorando as condições adversas de trabalho, a exploração e a precariedade enfrentadas por muitos trabalhadores, de modo a servir para legitimar e perpetuar as desigualdades e injustiças presentes nas relações de trabalho (MARX, 2013). O esforço a ser empreendido é o movimento de superação do trabalho como fetiche, amplamente difundido nas sociedades capitalistas como um mecanismo ideológico de conformação das massas e trabalhadores.

Estes sentimentos positivos em relação ao trabalho coexistem com a percepção da precariedade do contrato temporário, como expresso por P4-ES, ao destacar que *"[...] é melhor trabalhar com contrato temporário do que não ter oportunidade."* Mesmo diante das limitações e incertezas inerentes a esse tipo de

contratação, a alternativa de atuar como professor temporário se mostra preferível à falta de oportunidades de trabalho.

A realidade concreta dos professores temporários está intrinsicamente relacionada ao aspecto da percepção atribuída ao trabalho não apenas como uma atividade profissional para autorrealização, mas, sobretudo, como um meio de suprir as necessidades básicas, como alimentação, moradia, vestuário e acesso a serviços essenciais. Entretanto, é importante reconhecer que nem sempre o trabalho é suficiente para garantir a subsistência adequada, especialmente em contextos de desigualdade social e falta de oportunidades de emprego.

Em Marechal Thaumaturgo, as atividades agrícolas são uma das principais fontes de trabalho, e os poucos postos de trabalho nas comunidades são assegurados pelos serviços públicos de educação e saúde. Segundo dados do IBGE, 2020, existem, no município, 39 empresas e outras organizações atuantes vinculadas ao setor privado e, junto ao setor público, mantêm 944 pessoas ocupadas assalariadas, o que, em proporção à população total, representa somente 5,1%, com média salarial mensal de dois salários-mínimos.

As contrações temporárias na Educação de professores, mediadores, ajudantes gerais e serviços diversos e motoristas fluviais compreende a maior e mais regular oportunidade de ingresso no mercado de trabalho, embora provisório, principalmente para os jovens recém-saídos do Ensino Médio, que veem nessa condição uma alternativa para obter algum recurso para se manter e contribuir para o sustento da família.

Aos que trabalharam ou ainda trabalham por este tipo de contratação, fica a expectativa de continuidade no serviço, como confirmam os participantes da pesquisa ao destacarem as necessidades individuais e familiares como um fator significativo na busca por emprego, especialmente em contextos em que as opções de trabalho são limitadas, como nas comunidades rurais e remotas.

No entanto, a precariedade do trabalho temporário também é evidente nos depoimentos dos entrevistados, ao citar a falta de suporte adequado ao desenvolvimento da função e à estabilidade financeira dos profissionais. Alguns relatam a necessidade de enfrentar gastos extras, como aluguel e alimentação, durante os períodos em que precisam se deslocar para o local de trabalho.

A metáfora utilizada por P4-ES, comparando a situação com a história de José do Egito e o tempo das "vacas gordas e vacas magras", ilustra a incerteza e a

instabilidade inerentes ao trabalho temporário, em que são obrigados a fazer racionamentos pessoais e adaptar-se às limitações financeiras para garantir uma sobrevivência digna diante das dificuldades surgidas durante o período de contrato, bem como quando este for encerrado e se tem que aguardar como sua situação de trabalho será definida no próximo processo seletivo de contratação temporária se houver, quando houver. Em fala literal de um dos entrevistados:

> *A gente se pergunta: e agora, como vai ser? Agora, ultimamente, a gente sabe que sempre tem concurso, mas que tu fica naquela de certeza: será que vou passar? Ainda tem a questão da quantidade de vaga nas escolas, é uma vaga, são duas vagas? O tanto de pessoas que vai concorrer? A gente fica muito insegura dessa forma* (P1-ES).

Quando chega a época do "não tem", conforme denomina o P4-ES, para se manterem, os professores contam com a ajuda da família, geralmente composta de trabalhadores que produzem a base da economia de subsistência[118]. O relato de P1-ES traduz esta realidade:

> *[...] nesse período que tu não está trabalhando, tá ajudando, tu tá fazendo uma farinha. Então, a gente vai se virando da maneira que dá, porque não tem como você ficar parada, porque vai faltar comida na tua mesa. A gente ganha pouco e tem que fazer uma reservinha. Geralmente, eu tiro pouquinho, vai guardando no banco, guardando uns cem, uns cinquenta dali, guardando pra questão da alimentação mesmo, porque, por mais que você more na zona rural, você necessita. Tem um dia que você não tem uma carne, falta açúcar, e aí, o comerciante sabe que tu é provisório, que tu não está recebendo, então, se tu não guardar alguma coisa, tu não vai ter como comprar e pagar, por mais que eles confiem, tu tenha um crédito, mas que tu sabe que aquele crédito tem um período, pra tu chegar e pagar. Então a gente sempre tá aguardando e arrumando, fazendo um trabalho aqui, outro ali, até mesmo de ajudar nas casas. No início, quando comecei, eu pegava serviço de doméstica, lavar roupa para outro, porque era a forma que a gente via de tentar chegar ao próximo momento na esperança de ser contratada novamente* (P1-ES).

Corroborando esta questão, P3-ES acrescenta:

> *O que pintasse pra eu fazer, eu fazia. Como eu também moro na zona rural e venho de uma família de produção familiar, eu tinha meus roçados e fazia*

[118] A economia de subsistência, também conhecida como economia de autoconsumo, é caracterizada pela autossuficiência das famílias ou indivíduos na produção do que consomem. Nesse sistema, os excedentes de produção são escassos e costumam ser trocados ou comercializados através de permutas, sendo essa prática comum entre as comunidades. As atividades econômicas centrais desse contexto envolvem caça, coleta, agricultura, pesca e pecuária, responsáveis por prover os alimentos e roupas essenciais para a sobrevivência (DELGADO, 2004). Com alguns avanços, ainda faz parte da realidade de diversas comunidades rurais brasileiras e, de modo pujante, nas da região amazônica.

> *uma farinhazinha aqui, outra acolá, e tentei levar até onde está dando. Não é fácil, mas a gente tem que dar um jeito* (P1-ES).

A incerteza quanto à permanência no emprego e à continuidade da fonte de renda gera um sentimento de insegurança entre os professores temporários, que se veem constantemente enfrentando o desafio de prover o sustento próprio e de suas famílias. A falta de estabilidade profissional impõe a necessidade de estar constantemente à procura de novas oportunidades de trabalho, o que pode gerar ansiedade e angústia em relação ao futuro.

5.2 POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESOSRES

A categoria de análise *precarização da política* foi desdobrada em duas subcategorias, sendo a primeira relacionada à seleção e contração de professores temporários, abrangendo os aspectos das contrações por afinidades político-partidária, processo seletivo, prestação de serviço, período de contrato e período de trabalho.

A segunda abrange a formação dos professores temporários quanto à formação inicial, formação continuada, acompanhamento e apoio pedagógico. Paralelo a estes aspectos (unidades de registro), estão os extratos das falas dos participantes da entrevista semiestruturada, que, conforme a pertinência, serão relacionados aos dados resultantes das respostas ao questionário.

5.2.1 Precarização da política dos processos de seleção e contratação de professores temporários

A admissão de servidores no serviço público pode ocorrer por meio de três formas distintas e regulamentadas pela Constituição da República. A primeira delas é a nomeação em cargo de provimento efetivo, que ocorre quando o indivíduo é aprovado em concurso público (Art. 37, II).

A segunda forma é a nomeação em cargo de provimento em comissão, ou designação para função de confiança (Art. 37, V). Nesses casos, a admissão não ocorre por meio de concurso público, mas, sim, através da escolha discricionária da autoridade competente, que designa o servidor para ocupar um cargo de confiança. Geralmente, estes cargos são ocupados por pessoas que possuem a confiança da

administração e exercem funções de direção, chefia ou assessoramento (MAGALHÃES, 2005; LANGE, 2017).

A terceira forma de admissão é a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (Art. 37, IX). Nesses casos, a administração pode contratar, temporariamente, profissionais para suprir demandas pontuais e emergenciais, como em situações de calamidade pública, ou para atuação em projetos específicos.

Cada uma destas formas de admissão possui suas peculiaridades e objetivos específicos. Enquanto a nomeação em cargo de provimento efetivo busca garantir a estabilidade e a qualificação dos servidores, a nomeação em cargo de provimento em comissão ou designação para função de confiança visa proporcionar à administração a possibilidade de contar com colaboradores de sua confiança em posições estratégicas. Por sua vez, a contratação por tempo determinado visa atender a situações de necessidade temporária e urgente (MAGALHÃES, 2005), permitindo uma maior flexibilidade na gestão de recursos humanos (LANGE, 2017).

De todo modo, é essencial que todos os processos de admissão no serviço público sejam conduzidos em estrita conformidade com a legislação vigente e os princípios fundamentais da administração pública, que incluem a transparência, publicidade, impessoalidade, moralidade e eficiência. Isso garante que a seleção de servidores seja justa, equitativa e baseada em critérios objetivos, promovendo a meritocracia e a confiança dos cidadãos nas instituições públicas. Além disso, o cumprimento rigoroso da legislação e dos princípios da administração pública contribui para a promoção de um serviço público de qualidade e eficiente, atendendo às necessidades da sociedade e garantindo o pleno funcionamento das instituições governamentais.

A regularidade e a conformidade de uma contratação temporária, destaca Lange (2017), estão intrinsecamente ligadas à existência de um interesse público que justifique a medida. Em outras palavras, a contratação temporária não pode atender a interesses particulares do contratado ou dos administradores, mas, sim, ser norteada pelo propósito de assegurar a prestação eficiente dos serviços públicos essenciais para o adequado funcionamento da administração.

O foco deve estar na garantia do interesse coletivo, proporcionando soluções emergenciais e temporárias em situações excepcionais que demandam uma resposta imediata, sem comprometer a continuidade dos serviços fundamentais para a

sociedade. Para tanto, é fundamental que os critérios e fundamentos da contratação estejam devidamente embasados e transparentes, demonstrando a efetiva necessidade da medida e o cumprimento das normas constitucionais que regem esta modalidade de admissão no serviço público.

A contratação temporária, portanto, não deve ser utilizada como uma estratégia política corriqueira de suprir vagas ou contornar a realização de concursos públicos. Sua finalidade é lidar com demandas imediatas e emergenciais que não podem ser prontamente atendidas por meio dos procedimentos regulares de seleção de pessoal.

Retomadas estas ponderações, acerca da contratação temporária, abordaremos a precarização da política de contratação presentes nos *processos de seleção e contratação* de professores para o trabalho docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, na perspectiva dos participantes da pesquisa.

Por "processo" na contratação temporária, entende-se o conjunto de meios e instrumentos pelos quais se dá a admissibilidade do contrato temporário. Este processo abrange diversas etapas, desde a identificação da necessidade temporária de excepcional interesse público até a formalização do contrato propriamente dito.

Via de regra legal, o processo de contratação temporária inclui a publicação de um edital de processo seletivo específico para a vaga temporária, a análise e a seleção dos candidatos com base nos critérios estabelecidos, a verificação de documentos e requisitos exigidos, a formalização do contrato e a devida publicação no diário oficial, ou meio oficial de comunicação.

Os resultados da pesquisa revelam uma percepção mista em relação aos critérios de seleção e classificação do último processo seletivo simplificado. Enquanto 58% dos participantes consideram que esses critérios são adequados, ou seja, estão alinhados com as exigências e requisitos necessários para o cargo, 42% consideram os critérios inadequados. Além disso, em outro aspecto correlacionado, 53% dos entrevistados mencionaram que os critérios usados nos processos seletivos são injustos, enquanto 47% os consideram justos. Essa divergência de opiniões pode refletir a complexidade e subjetividade envolvidas nos processos seletivos, bem como as diferentes expectativas e experiências dos participantes.

Essa variação de perspectivas destaca a importância de avaliar e aprimorar continuamente os critérios e procedimentos de seleção, a fim de garantir que sejam justos, transparentes e alinhados com as necessidades do serviço público e as expectativas dos candidatos. Além disso, ressalta a necessidade de promover um

diálogo aberto entre as partes envolvidas, como órgãos governamentais e candidatos, a fim de melhorar o processo de seleção e torná-lo mais equitativo.

Outra questão importante e recorrente na administração pública municipal é a prática disseminada da contratação temporária realizada por indicação direta, promovida a parir de relações clientelistas. Também é comum a prestação de serviços temporários através de indicação direta para suprir uma demanda específica durante um curto período.

No âmbito da administração pública, a ação de nomear, indicar ou influenciar, de maneira direta ou indireta, a contratação de indivíduos com base em afinidades, de qualquer natureza, em detrimento de critérios meritocráticos, constitui uma atitude que vai ao encontro dos princípios fundamentais que regem esta esfera. Tal conduta não apenas viola os pilares essenciais da administração pública, tais como legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, conforme estabelecidos pelo Artigo 37 da Constituição da República, mas também compromete a integridade da gestão ética.

Diferentemente do setor privado, onde a indicação de funcionários pode ser parte de estratégias para aprimorar o processo de seleção e fortalecer a cultura organizacional, no ambiente público, tais práticas minam a credibilidade da administração, abrindo espaço para favorecimentos pessoais em detrimento do interesse público.

Enquanto a indicação no setor privado pode visar agilizar o recrutamento de profissionais alinhados à cultura da empresa, no contexto público, isso, muitas vezes, prejudica a transparência, a igualdade de oportunidades e a qualidade dos serviços prestados à sociedade. Portanto, a adoção de critérios objetivos e imparciais na seleção de servidores é crucial para a promoção da ética, do profissionalismo e da confiança nas instituições públicas.

Nesse sentido, trazemos os resultados extraídos das entrevistas e dos questionários realizados com os professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo da categoria *precarização da política*, sobre a subcategoria *processos de seleção e contratação de professores temporários,* organizada no Quadro 24, contendo as unidades de registro (aspectos a serem analisados) e os extratos das entrevistas selecionados na análise.

Quadro 24 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria processos de seleção e contratação de professores temporários

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização da política	Processos de seleção e contratação de professores temporários	Contratação clientelista	P2-ES: *[...] veio a indicação de pessoas do legislativo, me perguntaram se eu queria trabalhar.*
				P3-ES: *Teve um ano de eleição que um chegado meu lá da secretaria, que era amigo de alguém que ia se candidatar a vereador, fez uma visita lá em casa e perguntou se eu queria trabalhar. O motivo disso, não precisa nem dizer, né?*
				P4-ES: *[...] alguém que estava na secretaria disse assim: "olha, esse rapaz aqui, ele trabalha bem e ele merece receber uma contratação direta".*
				P5-ES: *Fui contratado diretamente após indicação e trâmites legais de permuta com o Estado.*
			Prestação de serviço	P3-ES: *Trabalhei seis meses por prestação de serviço.*
				P5-ES: *Fui chamado para trabalhar temporariamente por 2 a 3 meses em substituição a outro professor.*
				P3-ES: *Processo seletivo não me chamou, fui contratado com prestação de serviço.*
			Processo seletivo	P1-ES: *[...] Contrato temporário dura um ano, [...] às vezes prorrogado, [...], mas fico sem salário no início do ano.*
				P1-ES: *Contrato temporário dura um ano, às vezes prorrogado, mas fico sem salário no início do ano.*
				P2-ES: *[...] exclui direitos [...] obriga a trabalhar como efetivo, mas recebendo menos.*
				P3-ES: *[...] é como tapa-buraco, sem segurança e não deveria existir.*
				P4-ES: [...] pode prorrogar por 2 anos.
				P4-ES: *No caso, é comum nosso município promover concursos temporários de 2 anos. Faz por 1 ano e prorroga por mais 1 ano.*
				P4-ES: *[...] todo ano é diferente. Às vezes, começa em maio e termina em dezembro. Alguns anos, os provisórios são dispensados e o ano letivo não é finalizado.*
				P4-ES: *[...] inicia por meses.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

A *política de contratação clientelista* tem fundamento no clientelismo, que é uma prática social, geralmente de feições política, baseada em relação de reciprocidade (FELDMAN; COSTA, 2021), estabelecida a partir da troca de apoio político por benefícios públicos na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções (BAIA, 2022). Nesse cenário, algumas pessoas são contratadas temporariamente sem passar por um processo seletivo adequado ou transparente, sendo beneficiadas por

indicações de pessoas influentes ou por conexões políticas, em vez de serem selecionadas com base em critérios objetivos de mérito e qualificação.

O resultado da pesquisa obtido através da aplicação do questionário revela que uma parcela significativa dos respondentes, representando 70% do total, relatou já ter sido contratada por indicação direta. Isso é confirmado nos relatos dos participantes da entrevista.

Através dos relatos dos participantes da pesquisa, fica evidente que a contratação por indicação direta clientelista tem sido uma forma recorrente de ingresso neste tipo de trabalho. Alguns entrevistados mencionaram ter sido contratados após indicações de pessoas do legislativo ou de amigos que possuíam conexões com o poder público. Por exemplo, P3-ES, relata que *"teve um ano de eleição que um chegado meu lá da secretaria, que era amigo de alguém que ia se candidatar a vereador, fez uma visita lá em casa e perguntou se eu queria trabalhar. O motivo disso, não precisa nem dizer, né?"* No mesmo sentido, P2-ES: afirma que *"veio a indicação de pessoas do legislativo, me perguntaram se eu queria trabalhar"*.

Nesses casos, a contratação clientelista é pautada em relações de favorecimento recíproco, mas desigual, pois quem articulou ou mandou articular a contratação temporária, para obter apoio político ou outros benéficos, muitas vezes possui maior poder e influência do que quem foi contratado. É caso das indicações políticas para contratação direta intermediadas pelos vereadores, que sai favorecido ou alguém a quem representa, com o compromisso de votos não só da pessoa que ganhou um contrato, mas também dos seus familiares. Assim, o vereador tem mais condições de se manter na posição social privilegiada em que se encontra ou deseja alcançar, enquanto, em questão de meses, o professor estará mais uma vez na fila dos desempregados.

A política de contratação clientelista contribui para a precarização do trabalho dos professores temporários por diversos motivos. Em primeiro lugar, esta forma de seleção e contratação não se baseia em critérios objetivos, mesmo que sejam os de mérito e qualificação, pois a preferência de alguns ocorre em favor daqueles que possuem conexões políticas ou indicações de pessoas influentes, o que significa que profissionais mais capacitados e competentes podem ser preteridos em favor daqueles que possuem conexões políticas ou indicações de pessoas influentes.

Adicionalmente, a política de contratação clientelista cria uma cultura de instabilidade e insegurança no trabalho, onde os professores temporários contratados

por indicação direta geralmente possuem contratos precários, de curta duração, o que os deixa vulneráveis ao encerramento do contrato ou atrasos nos pagamentos, conforme o interesse da gestão pública.

Outra modalidade de ingresso na função docente temporária, similar à anterior, que ocorre por indicação direta, é a *prestação de serviço*. Em Marechal Thaumaturgo, o que denominam de prestação de serviço é de caráter temporário, mas não é estabelecido via contratual. Trata-se de uma espécie de acordo entre o gestor público, prefeito ou secretários e a parte interessada em prestar o serviço remunerado em determina função, por um período predefinido, que pode ser dias, semanas e até meses, mas que não celebram nenhum ato administrativo, além do acordado, para formalizar a relação de trabalho.

A escolha dos que trabalham por esta condição pode ocorrer através da indicação dos próprios gestores, outra autoridade política, como um vereador, algum agente ou servidor público, ou por autoindicação. Nessas condições, não são incomuns os relatos de protesto pela ausência de pagamento pelo trabalho realizado, mas que não há muito a quem recorrer, haja vista não existir formalização da relação laboral para comprovação do que fora combinado verbalmente. Como alguns dizem no município, é o *trabalho apalavrado* ou *acerto de boca*.

Na Educação, a prática da prestação de serviço é mais utilizada em casos de substituição de professores, licenciados por questões de doenças, licença-maternidade ou outra motivação que exija mudança imediata para a continuidade do serviço. Portanto, no município, é uma prática corriqueira, como demonstram os resultados da pesquisa por questionário, onde 87% dos professores temporários confirmam já terem sido admitidos para prestação de serviços como professor.

De acordo com o que disseram os professores temporários, fica evidente que a prestação de serviço é uma prática comum nesse contexto. Um dos professores foi chamado para trabalhar temporariamente por um curto período, de 2 a 3 meses, com o objetivo de substituir outro professor. Por sua vez, outro professor relata com detalhes que:

> *Teve um ano que [...] fiz o processo seletivo, passei, mas, como a minha escola fica muito próxima do município e basicamente tem muitos professores formados e efetivos, e esses professores foram lotados para essa escola, eu não fui chamado pelo processo seletivo. Aí, alguns deles desistiram e a secretaria acabou me notificando e me chamando para trabalhar com prestação de serviço. Inclusive, eu trabalhei seis meses nessa situação de*

> *serviços prestados, aí, todos os meses, vinha pedir pra eles reverem minha situação e fazer um contrato, eles não queriam fazer, sempre colocavam alguma dificuldade e chegou até ao ponto de eu dizer: "Não! Chega! Se desse jeito, eu não quero mais e entrego o trabalho agora e só volto para a escola se eu vim com o contrato na mão. Graça a Deus que, quando eu coloquei essa situação para eles, eles fizeram meu contrato e eu pude contar com os pequenos direitos que lá no processo seletivo podia constar. A minha principal briga era por esse fato, que, no pessoal que estava lotado pelo contrato feito pelo processo seletivo, todos os dias 10 recebia normal do pagamento e a gente que trabalhava com prestação de serviços, eles sempre colocavam no dia 30, mas chegava a 30, a gente recebia, passava de um mês pro outro e a gente tinha que vim aqui, correr atrás, e chegou a um ponto que eu tá a três meses trabalhando sem ver a cor de nenhum salário, então, no meu ver, isso torna, cria uma barreira muito grande para quem trabalha provisório, porque a gente ocupa tempo da vida que professor, ela não é só 4 horas de aula, ela demanda mais horas extras fora da sala, então, a gente acaba é se dedicando ao máximo pela causa e, quando chegar ao final do mês, você ainda não receber, isso acaba se tornando muito difícil* (P3-ES).

A fala do professor revela uma experiência marcada por incertezas enfrentadas por professores temporários, resultantes de uma forma de precarização mais cruel dentro desta relação de exploração da força de trabalho humana. Ele, inicialmente, participou de um processo seletivo para uma vaga efetiva, mas não foi chamado, pois a escola já tinha muitos professores efetivos lotados. Posteriormente, foi contratado temporariamente por prestação de serviço para substituir outros professores que desistiram. No entanto, mesmo desempenhando suas funções com dedicação, enfrentou dificuldades para conseguir um contrato formal e, consequentemente, ter seus direitos garantidos.

O atraso no pagamento, chegando ao ponto de trabalhar por três meses sem receber, cria uma barreira significativa para os professores temporários que se dedicam, além das horas em sala de aula, e dependem da remuneração para sustentar suas vidas.

Na prestação de serviços, não há a formalização de um contrato administrativo entre o profissional e a instituição empregadora, o que acarreta uma relação de trabalho precária e sem garantias trabalhistas. A falta de um contrato adequado dificulta o acesso a direitos básicos, como férias, 13º salário e outros garantias, ou até mesmo pode levar a atrasos no pagamento dos salários ou à falta de pagamento, como relatado na fala do professor mencionado anteriormente, de modo que compromete diretamente a vida do profissional, que fica sem uma fonte de renda e enfrenta dificuldades para sustentar suas necessidades básicas.

A falta de reconhecimento formal através de um contrato de trabalho adequado pode levar ainda os professores temporários a se sentirem desvalorizados e

desmotivados em sua atuação profissional, podendo levar a uma rotatividade alta de profissionais nas escolas. Portanto, a prestação de serviços como forma de contratação temporária de professores contribui para a precarização das políticas de seleção e contratação, gerando insegurança, desvalorização e falta de continuidade no trabalho docente.

De acordo com o Artigo 3 da Lei Municipal nº 04/2005, a seleção do pessoal a ser admitido para cargos temporários será realizada por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS). O objetivo do PSS é permitir que a administração pública possa suprir suas necessidades temporárias de pessoal de maneira eficiente e adequada, respeitando as normas legais vigentes.

Observamos que, embora o processo seletivo simplificado seja uma forma de seleção especificada em legislação, não deve ser utilizado como uma prática para contornar as exigências e garantias do concurso público, mas, sim, como uma opção legal, mais ágil e válida para situações específicas de contratação temporária, de caráter excepcional, devidamente justificadas.

Ocorre que, em Marechal Thaumaturgo, as contratações temporárias se dão de forma recorrente e sistemática, se mantendo as mesmas justificativas de excepcionalidade para suprimento de cargos. Na Educação, a maioria dos processos seletivos simplificados é para contratação de servidores para atuar na educação fundamental em áreas rurais.

Dentre os professores participantes da pesquisa, por questionário, existiram aqueles que estavam no seu segundo contrato temporário por PPS, assim como os que haviam participado de oito PPS, contabilizando 13 anos de contratos temporários consecutivos.

Compete esclarecer sobre a discrepância entre quantidade de processos seletivos *versus* anos de contrato temporário, conforme os resultados da pesquisa, que mais ou menos, na primeira década de emancipação do município, as contratações eram de forma direta, por indicação e, a partir desse período, a prática passou a coexistir com as contratações temporárias através de PSS. Os primeiros Processos Seletivos Simplificados tinham validade de um ano, sem prorrogação, depois passaram a ser prorrogáveis por seis meses ou por um ano até 2017, quando passaram a ter validade de dois anos, podendo ser prorrogados até o prazo máximo de dois anos. É possível, então, por exemplo, que o professor com 13 anos de trabalho temporário na educação, em alguns anos, tenha sido contratado por indicação direta

e, em outros, através dos processos seletivos. Reiteramos que o prazo de contrato não significa o prazo de trabalho[119], geralmente este último é inferior.

Os professores participantes da entrevista enfatizaram algumas questões preocupantes em relação aos processos de seleção e contratação por meio de processo seletivo para o trabalho temporário. A duração do contrato temporário é mencionada como um ponto problemático. Alguns contratos têm uma duração de um ano, outros, meses, outros, alguns prorrogáveis, outros, não. Também há relato de que o contrato temporário *"exclui direitos [...] obriga a trabalhar como efetivo, mas recebendo menos"* (P2-ES).

Outro aspecto destacado é a falta de segurança e estabilidade no trabalho temporário, o que é comparado a *"tapa-buraco"* por P3-ES, porque os contratos temporários são utilizados como medida provisória para resolver questões estruturais na Educação, como a falta de professores efetivos, a falta de planejamento adequado na gestão dos recursos humanos e a ausência de políticas públicas que valorizem e incentivem a carreira docente.

Assim como um "tapa-buraco" temporário em uma estrada, estes contratos são vistos como uma solução provisória para preencher uma lacuna perene, mas sem oferecer uma solução permanente ou uma abordagem sustentável para o problema, em vez disso os contratos temporários são renovados ou prorrogados por períodos curtos.

Por fim, a falta de regularidade no início e término dos contratos temporários também é destacada, com inícios variando em diferentes meses e, em alguns casos, o término dos contratos ocorre antes do final do ano letivo, prejudicando os professores temporários e o andamento das atividades escolares.

5.2.2 Precarização da política de formação de professores temporários

A precarização da política de formação de professores temporários também compôs uma subcategoria a partir da extração da análise de conteúdo dos resultados da pesquisa. Ao abordar a temática da formação de professores, Limeira (2021) considera que

[119] O prazo do contrato pode ser de um ano, mas os professores podem trabalhar somente durante oito meses, de modo que serão remunerados com base no período de trabalho, e não com base no contrato.

> Em relação à presença de professores com graduação em outras áreas diferentes da área da formação de professores, vemos a estreita relação com aspectos da historicidade da profissionalização docente que é tensionada pelos diferentes perfis de formação que foram sendo permitidos ao longo de sua história. Conforme já indicamos anteriormente, isso ratificaria a presença da formação em nível médio, anteriormente em cursos normais; após certo período em cursos de habilitação específica em magistério; e mais recentemente, em nível médio na modalidade normal (2021, p. 135).

Nesse sentido, ressaltamos de início ser importante que as políticas educacionais e as instituições de ensino promovam a formação inicial e continuada dos professores, independentemente de sua área de graduação ou nível de escolaridade, para garantir que todos os profissionais estejam aptos a desempenhar suas funções.

A constatação de que ainda é possível encontrar professores e professoras na rede básica de ensino sem formação adequada é uma preocupação séria e revela um desafio para o sistema educacional brasileiro. Muitos professores, efetivos e temporários, não têm acesso à formação superior ou acesso adequado à formação continuada ao longo de suas carreiras, permanecendo assim, em constante defasagem (OLIVEIRA, 2020) em relação à aquisição das competências necessárias para atuar em um mundo em constante mudança e evolução tecnológica. Desse modo, “a formação é um dos quesitos mais importantes para que o docente possa "exercer a sua profissão de forma correta e, ao mesmo tempo, manter a identidade do profissional" (OLIVEIRA, 2020, p. 67).

Uma chave explicativa para que a formação dos professores não seja tratada como uma questão prioritária, ao contrário, ser negligenciada, segundo Shiroma (2003), pode ter como motivação a redução de custos ou a busca por um controle maior sobre o docente, visando torná-lo mais submisso e menos reivindicador em relação a seus direitos e condições de trabalho, ou seja, proletarizar a categoria.

A estratégia do capitalismo por uma mão de obra mais econômica e flexível se reflete também no âmbito educacional, em um cenário no qual a precarização se estende para comprometer a qualidade da formação dos professores, “levado ao empobrecimento da formação e do conhecimento” (OLIVEIRA, 2020, p. 73). A crescente pressão por redução de custos e maximização de lucros tem resultado na adoção de políticas que subvalorizam o trabalho docente, gerando efeitos prejudiciais para o desenvolvimento profissional através da diminuição de investimentos em

formação contínua, da falta de incentivos adequados e da instabilidade laboral imposta aos docentes.

No contexto dos professores temporários, os resultados da pesquisa demonstram que podem ser contratados sem a formação pedagógica necessária ou sem qualquer formação que o habilite ao exercício do magistério, tornando suas condições de trabalho ainda mais precarizadas.

Para fundamentar a análise da subcategoria *precarização política da formação de professores temporários*, organizamos os resultados da pesquisa em três unidades de registro: formação inicial, formação continuada, acompanhamento e apoio pedagógico, como mostra o Quadro 25.

Quadro 25 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria formação de professores temporários

(continua)

Categorias de contexto	**Categorias de análise**	**Subcategorias**	**Unidades de registro**	**Unidades de contexto das entrevistas**
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização da política	Formação de professores temporários	Formação inicial	P3-ES: *(...) mais oportunidade ingresso no Ensino Superior.*
				P2-ES: *(...) importante a oferta de curso superior público no município.*
				P3-ES: *(...) quando a gente tá fazendo a faculdade, é bem importante, mas a gente acaba tendo mais despesas, porque quem mora longe ou fica na casa de um parente ou tem que alugar uma casa, além das despesas com alimentação. Mas, é bom poder fazer.*
				P5-ES: *Muito bom poder cursor o Ensino Superior, embora seja um período bastante cansativo.*
			Formação continuada	P1-ES: *[...] geralmente eles fazem as formações de início de ano, [...] não é aquela coisa de ensinar mesmo, de mostrar prática ali.*
				P1-ES: *[...] quando a gente fazia nas escolas, essas, a gente aprofundava mais com eles [...].*
				P1-ES: *Quando vem, é muita informação, que, às vezes, a gente não consegue captar, [...] a gente acaba que não transmitindo da forma que é pra ser, para o aluno.*
				P2-ES: *As que são oferecidas pelo município, eu considero que são boas [...] cada uma que você faz, você aprende uma coisa diferente.*
				P3-ES: *[...] elas são muito corridas e de pouca duração [...] muito curto pra se aprender e aplicar métodos que são desenvolvidos nesse período.*
				P3ES: *[...] eu não sei como seria o meu trabalho se, no primeiro ano que foi pra eu entrar na sala de aula, eu não tivesse tido uma formação.*
				P4-ES: *[...] ocorrem formações continuadas em processo inicial de ano letivo. Em alguns casos, não todos os anos, algumas no meio de ano também [...].*
				P4-ES: *[...] a gente aprende como lidar com os materiais didáticos, com os conteúdos, coisas assim mais didáticas em si.*

(conclusão)

Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização da política	Formação de professores temporários	Acompanhamento e apoio pedagógico	P1-ES: *[...] tem que acompanhar mais de perto o professor [...] assiste à aula uma vez em cada 2 meses [...].*
				P1-ES: *Esse apoio deveria vir mais [...] essa questão do material, de tá chegando o material na escola para que a gente pudesse trabalhar melhor.*
				P2-ES: *[...] precisa melhorar, [...] principalmente porque, em todo início de ano, a gente tem professores novos que saem do ensino médio e vão pra sala de aula.*
				P2-ES: *[...] as viagens pedagógicas, elas são muito corridas. O coordenador chega, ele assiste a tua aula, ele preenche o formulário com os itens sim ou não, terminando a aula, ele senta contigo e diz: "você atingiu aqui, sim, aqui não, pronto, você melhora aqui nisso e nisso". Pronto. Ali ele recolhe os recolhe os dados, você tem que para passar para ele, acabou a visita pedagógica. Então, o que que o professor pode aproveitar do coordenador pedagógico nessa visita? [...] E as dificuldades que ele tem para trás, as dúvidas?*
				P2-ES: *O coordenador não tem um tempo pra gente tirar essas dúvidas. Porque o que seria necessário seria que ele tivesse mais tempo.*
				P3-ES: *[...] seria essencial [...] um coordenador pedagógico direcionado à cada escola [...] com esses coordenadores todas as semanas nas escolas, isso ia ajudar muito no trabalho [...].*
				P4-ES: *[...] um apoio pedagógico seria uma relação ampla da equipe gestora com o professor e com a escola.*
				P4-ES: *[...] apoio com materiais, pois nós não temos computador, a internet é de péssima qualidade [...].*
				P5-ES*: Que nós tivéssemos um coordenador para cada escola ou para uma regional, que não ficássemos esperançosos, simplesmente ficar ali esperando só o coordenador da secretaria passar a cada 2 meses.*
				P5-ES: *[...] os problemas da nossa escola eles surgem às vezes a cada dia, então, você não pode esperar 2 meses para você tentar resolver esse problema.*
				P5-ES: *[...] se não precisássemos de suporte, os coordenadores não existiriam, e é justamente aí onde eu acredito que a gente precisa de uma presença pedagógica maior nas escolas.*
				P5-ES: *[...] se a secretaria pensasse numa estratégia, por exemplo, de montar um coordenador para ele atender 2 ou 3 escolas, que seria mais viável, ao invés de um coordenador atender 15, 20 escolas*
				P5-ES: *[...] a gente precisa de uma estratégia mais eficaz, mais efetiva e tem que ser pensada, porque nós acabamos ficando ali sujeitos e alheio às vezes as informações porque não chegam.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

A formação inicial, conforme definida por Aguiar (2010), refere-se à preparação dos docentes para atuarem no magistério da Educação Básica, ou seja, na Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em cursos específicos direcionados à preparação profissional dos futuros professores.

De acordo com o Artigo 62 da LDB/96, a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena de graduação plena, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação, “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). Conforme o parágrafo 3, do Artigo 62, deve ser priorizado o ensino presencial, sendo permitido, de forma complementar, o uso subsidiário de recursos e tecnologias de educação à distância.

No município de Marechal Thaumaturgo, para investidura do cargo de professor temporário, se estabelece como critérios, além de outros requisitos básicos, “possuir nível de escolaridade e/ou formação compatível com o exigido para o exercício do cargo”: diploma, devidamente registrado de conclusão de Ensino Médio magistério ou Formação Integral, fornecido por instituição reconhecida pelos órgãos normativos” (MARECHAL THAUMATURGO, 2019).

O resultado do questionário aplicado aos participantes indicou que somente 7% dos professores temporários possuem formação em Ensino Superior, enquanto a grande maioria, 93%, possui Ensino Médio completo. No entanto, vale ressaltar que todos os participantes da pesquisa, inclusive aqueles que já possuem Ensino Superior, estavam cursando ou em fase de conclusão do curso licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UFAC, na sede do município, entre os meses de janeiro e abril de 2022.

Após o encerramento das aulas na zona rural, os professores matriculados no curso de pedagogia deslocam-se para a sede do município para frequentar as aulas. Em seguida, participam da formação continuada de início de ano letivo antes de retornarem às comunidades para iniciar as aulas. O ciclo se repete ao longo do período em que estão cursando a formação superior.

Nas entrevistas com os participantes, foram destacados diversos pontos sobre este processo. Um dos aspectos ressaltados foi a importância da formação inicial em nível superior, proporcionando mais oportunidades de ingresso no Ensino Superior para os professores. Além disso, a oferta de um curso superior público no município foi considerada uma conquista significativa.

No entanto, os participantes também mencionaram os desafios financeiros e logísticos enfrentados durante esse período de estudos, como as despesas adicionais com moradia e alimentação, especialmente para aqueles que moram longe da sede do município. As falas dos participantes das entrevistas revelam que, além de dispendioso, o processo de cursar a formação superior para os professores temporários é considerado cansativo.

Eles enfrentam dificuldades financeiras, pois precisam se manter com os poucos recursos que conseguem reservar durante o período em que estão trabalhando como professores temporários. Esta situação se torna um desafio para a sua permanência no curso. Ademais, os professores mencionam que o curso de formação é cansativo e aligeirado, o que não permite que tenham tempo suficiente para se aprofundar, de forma tranquila, no conteúdo das disciplinas e nas atividades desenvolvidas.

A precarização da política de formação dos professores temporários em Marechal Thaumaturgo é evidente ao analisar o perfil educacional destes profissionais, que revela a falta de investimentos e políticas próprias adequadas voltadas para a qualificação e valorização destes profissionais. Conforme os resultados da pesquisa, a grande maioria dos professores temporários possui apenas Ensino Médio completo, o que é insuficiente para atender às exigências do Artigo 62 da LDB, que estabelece a formação em nível superior como requisito para atuar na educação básica.

Embora alguns os participantes estejam cursando a licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR/UFAC na sede do município, enfrentam dificuldades financeiras e logísticas para se manterem durante o período de estudos. Os desafios financeiros e logísticos que enfrentam, somados ao cansativo e aligeirado processo de formação, para aprofundamento nos conteúdos e práticas educacionais, também são fatores referidos como condicionantes de precarização da política de formação inicial dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

Ainda no âmbito da análise de conteúdo dos resultados da pesquisa acerca da política de precarização da formação dos professores temporários, foi assinalada sua relação com a formação continuada, concebida pelos professores como um processo contínuo, com atividades de curta duração, de aprimoramento dos conhecimentos essenciais, de “captar” para transferir “para o aluno” (P1-ES), de “aprender uma cosia diferente” (P2-ES), de “aprender e aplicar método” (P3-ES) para o exercício da

atividade profissional, no intuito de garantir que os educadores adquiram habilidades e competências atualizadas, ”para aprender como lidar com os materiais didáticos, com os conteúdos” (P3-ES) buscando, assim, proporcionar um ensino de melhor qualidade aos estudantes. Para alguns professores, como para P3-ES, as atividades de formação continuada cumprem a função de formação inicial para o professor temporário, sem a qual, como destaca, não saberia como seria o seu trabalho.

A despeito da concepção de formação continuada, Pereira (2010) argumenta que, no Brasil, prevalece a abordagem de formação em serviço, seguindo a formação inicial ou pré-serviço. No entanto, ele ressalta que a visão fragmentada de formação não se adequa à realidade de muitas regiões do país, onde um número significativo de professores, já com vários anos de experiência no magistério, ingressa em cursos ou programas de formação docente em instituições de ensino superior. Esta é precisamente a situação dos participantes desta pesquisa, que entraram no Ensino Superior enquanto já desempenham funções como professores temporários.

Pereira (2010) aponta a necessidade de superar a concepção de formação de professores como momentos isolados e de formação continuada como intervenções isoladas, ocasionais e breves, normalmente consistindo em cursos de curta duração, que, em geral, não contribuem significativamente para aprimorar a prática pedagógica na sala de aula. Pelo contrário, ele advoga pela "noção de desenvolvimento profissional dos professores como uma abordagem de formação inseparável da própria prática docente,

> sem esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos) (PEREIRA, 2010, p. 2).

O capítulo V, título VI, da LDB/96, que trata dos profissionais da Educação, no Artigo 61, ressalta a importância da associação entre teorias e prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço (inciso II). O texto menciona ainda o aproveitamento das formações e experiências anteriores, tanto em instituições de ensino, como em outras atividades (inciso III).

No Artigo 62, após estabelecer que a formação de docentes para atuar na Educação Básica deve ser em nível superior, no parágrafo 2º, o texto dispõe sobre a

formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, destacando que estes processos podem utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. O parágrafo único, do Artigo 62, acrescenta que a formação continuada pode ocorrer no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Superior, englobando diversos tipos de cursos.

Reforçando a importância de investir na qualificação constante dos profissionais da educação, a Lei nº 14.113/20, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de acordo com o Capítulo VII, Seção II - Disposições Finais, estabelece que:

> Art. 51. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:
> I - remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
> II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
> III - melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
> IV - medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> Parágrafo único. Os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2020)

São aspectos fundamentais deste processo contínuo de formação dos professores, de acordo com Candau (1997), o ambiente escolar, considerado o local privilegiado para o desenvolvimento dessa capacitação e a valorização do saber docente, compreendendo tanto o conhecimento curricular e disciplinar, quanto o conhecimento adquirido por meio da experiência profissional. Por fim, acrescenta que é imprescindível valorizar e resgatar o conhecimento docente construído a partir da prática pedagógica, reunindo teoria e prática de forma integrada.

Para Gatti (2009), as atividades de formação continuada são aquelas que proporcionam oportunidades efetivas de trocas e aprofundamento de conhecimentos. Deve ser uma via para o aperfeiçoamento constante dos professores, possibilitando uma atuação mais qualificada e alinhada com as demandas educacionais contemporâneas.

Enquanto política de obrigação do poder público, a formação continuada deve compor os termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, prevendo a

participação dos professores em programas de formação “para o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (GATTI, 2009, p. 222).

Na legislação municipal, existem algumas referências sobre a formação inicial e continuada de professores. Através do regime jurídico único dos servidores públicos municipais e do estatuto dos servidores públicos municipais, são previstos mecanismos para que os professores tenham acesso a programas de treinamento e licenças para capacitação, permitindo o aprimoramento constante de suas competências.

O Plano de Carreira dos Profissionais do Ensino Público Municipal vai além ao estabelecer a obrigatoriedade da frequência em cursos de formação, o aperfeiçoamento e o treinamento, de acordo com os interesses da administração e as prioridades do sistema municipal de ensino. Além disso, a possibilidade de licenciamento para realização de cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado representa um incentivo à qualificação profissional dos docentes.

Dentro do Plano Municipal de Educação (PNE), encontramos metas específicas voltadas para a formação dos professores. A meta de universalização da Educação Infantil (Meta 1) enfatiza a necessidade de programas de formação para os profissionais da Educação Infantil, garantindo que todos os docentes possuam nível superior e formação específica para essa etapa educacional (Estratégia 1.8). A meta de fortalecimento das políticas de formação de professores alfabetizadores (Meta 5) reforça a importância de práticas pedagógicas eficazes para garantir a alfabetização plena das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental (Estratégia 5.8).

Outra medida relevante é o fomento à oferta de cursos de formação continuada (Meta 7 e 12), tanto em parceria com instituições públicas de ensino superior, quanto através de outras iniciativas (Estratégia 7.1, 12.1). A busca pelo oferecimento de cursos de pós-graduação para os professores da Educação Básica (Meta 15), aliado à formação continuada em suas áreas de atuação, demonstra o compromisso do município em valorizar o aprimoramento profissional dos docentes (Estratégia 15.1 e 15.2).

Embora esteja previsto na legislação municipal, a formação inicial e continuada de professores nem sempre é implementada na íntegra, e algumas medidas acabam não sendo colocadas em prática. Como consequência evidenciada nos resultados da pesquisa, os professores se sentem privados de oportunidades de desenvolvimento

profissional e aprimoramento de suas habilidades e dizem que isso impactou e tem impactado negativamente a qualidade da educação oferecida nas escolas, além de prejudicar o crescimento e a motivação destes profissionais.

A análise dos dados revela que, apesar de existirem previsões na legislação municipal para a formação inicial e continuada dos professores, a sua implementação não ocorre plenamente e até mesmo em algumas situações é negligenciada. Isso se reflete nos resultados da pesquisa, onde 61% dos professores relataram não se sentirem totalmente seguros em sua prática docente. Adicionalmente, todos os professores entrevistados (100%) afirmaram ter enfrentado dificuldades em sala de aula, seja por questões relacionadas à sua experiência profissional, seja à sua formação acadêmica.

Conforme mencionaram os professores temporários, há um consenso de que as formações de início de ano, apesar de ocorrerem regularmente, não são suficientemente práticas e efetivas. Alguns professores destacam que as formações não são focadas no ensino real e prático, o que acaba dificultando a aplicação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

O tempo de duração das formações é sinalizado como insuficiente para assimilar e aplicar os métodos ensinados, especialmente considerando que são professores que já estão trabalhando na área da educação e têm demandas diárias na escola. É o que afirma P3-ES, "*elas são muito corridas e de pouca duração, dois, três dias, quatro, no máximo. Isso é um tempo, para quem trabalha na área da educação, muito curto pra se aprender e aplicar métodos que são desenvolvidos nesse período*". Ainda assim, alguns professores reconhecem a importância das formações oferecidas pelo município, mencionando que cada uma traz aprendizados distintos.

Outra questão levantada é a relevância das formações continuadas para o início da carreira. O P3-ES ressaltou não saber *"como seria o meu trabalho se, no primeiro ano que foi pra eu entrar na sala de aula, eu não tivesse tido uma formação".* Para este professor, as formações continuadas foram essenciais para o seu desempenho como educador.

Demonstrando o interesse em buscar aprimoramento profissional, 75% dos professores disseram ter participado de atividades formativas no último período de trabalho. Ficou demonstrado também, com afirmação de 93% dos professores, que a

secretaria municipal de educação promove atividades formativas nas férias letivas, visando a formação continuada dos docentes.

As afirmações dos professores assinalam a necessidade de uma formação continuada mais consistente, prática e aprofundada, que possibilite uma efetiva aplicação dos conhecimentos e métodos no contexto da sala de aula. Reforçam ainda a importância da formação inicial como base para o trabalho docente, destacando que um investimento adequado neste aspecto impacta o desempenho e a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Nessa perspectiva, o acompanhamento e o apoio pedagógico cumprem um papel fundamental: auxiliar os professores na articulação e compartilhamento de teorias e práticas, no desenvolvimento de sua autonomia pedagógica e profissional (CASTRO; COSTA; FARIAS, 2021).

Estão inseridos nesse contexto, além do professor, o coordenador pedagógico, que, entre outras atribuições, é “o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada” (FERNADES, 2010, p. 1).

Na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, o papel do coordenador pedagógico é claramente definido pela Lei de Gestão Democrática (Lei nº 0004/2018). Conforme o Artigo 45, inciso II, sua atribuição principal é coordenar todo o trabalho pedagógico da escola, o que inclui a responsabilidade de planejar tanto vertical quanto horizontalmente as séries e turnos sob sua tutela (MARECHAL THAUMATURGO, 2018).

A Lei de Gestão Democrática estabelece, no Artigo 44, parágrafo 5º, que, nas unidades escolares rurais do tipo A e B, a coordenação pedagógica será organizada por área geográfica. Essa classificação anual, em “Tipos”, é atribuída às escolas de acordo com o número de alunos efetivamente matriculados com base nos dados do Censo Escolar/INEP do ano anterior, pela Lei Complementar nº 004, de 21 de novembro de 2018.

Ao todo, são cinco os tipos de escolas: i – Tipo A: com até 100 alunos; II – Tipo B: de 101 a 250 alunos; III – Tipo C: de 250 a 400 alunos; IV– Tipo C: de 401 a 600 alunos, e V – Tipo D: acima de 601 alunos. A classificação serve de parâmetro nos Processos Seletivos de Gestão Democrática de certificação para diretores e coordenadores administrativos, pedagógicos e de ensino. Das escolas rurais,

somente duas escolas estão classificadas no Tipo C, as demais, são do Tipo A ou Tipo B (MARECHAL THAUMTURGO, 2018).

Esta definição será feita pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), estabelecendo a abrangência, os critérios e a periodicidade para a atuação do coordenador pedagógico em cada área geográfica. É obrigatório que o cargo de coordenação pedagógica nestas escolas seja ocupado por um professor lotado em qualquer uma das escolas que integram a área geográfica designada pela SEMEC (MARECHAL THAUMATURGO, 2018).

O acompanhamento e o apoio pedagógico em Marechal Thaumaturgo ocorrem por meio de diversas ações, incluindo formações continuadas oferecidas no início e meio do ano letivo, além do atendimento individualizado aos professores na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e nas viagens de área. As viagens às áreas são realizadas, aproximadamente, quatro vezes ao ano, com as quais os coordenadores pedagógicos levam materiais, documentos e informações relacionados à Educação, assistem aos professores em uma hora-aula e conduzem reuniões para fornecer devolutivas, coletar dados e dar orientações gerais.

O tempo de permanência na escola varia de acordo com o número de professores, mas, geralmente, não ultrapassa dois dias nas escolas que funcionam em dois turnos. Durante o processo de acompanhamento e apoio pedagógico, são dedicadas, em média, cerca de três horas para a observação das aulas ministradas pelos professores e para as devolutivas individuais.

A grande maioria dos professores temporários, representados por 95% dos participantes, segundo os resultados da pesquisa por meio do questionário, afirmou ter recebido auxílio e contribuição da equipe pedagógica quando necessário. A alta porcentagem indica, a priori, que os professores se sentiram amparados e apoiados pela equipe responsável pela coordenação pedagógica.

O trabalho dos professores temporários em Marechal Thaumaturgo está intrinsecamente relacionado ao acompanhamento e apoio pedagógico oferecido a estes profissionais, especialmente nas escolas das áreas rurais. Os depoimentos apontam para a necessidade de uma maior proximidade e suporte por parte dos coordenadores pedagógicos. Sendo assim, reclamam que: “*tem que acompanhar mais de perto o professor [...] esse apoio deveria vir mais*” (P1-ES), “*precisa melhor*” (P2-ES).

A frequência das visitas é considerada apressada e insuficiente, com o acompanhamento de aulas ocorrendo apenas uma vez a cada dois meses, o que compromete a capacidade de identificar e resolver problemas de forma ágil. Conforme o relato de P2-ES, *"o coordenador não tem um tempo pra gente tirar essas dúvidas. Porque o que seria necessário seria que ele tivesse mais tempo".*

Os professores destacam a importância de um apoio mais abrangente, que não se limite apenas às visitas pedagógicas, mas que envolva questões como o fornecimento adequado de materiais didáticos. A falta de recursos materiais, como computadores e acesso à internet de qualidade, é mencionada como uma dificuldade enfrentada pelos professores temporários, que afeta diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

O relato do P2-ES destaca a dinâmica das viagens pedagógicas realizadas pelos coordenadores, mostrando que são breves e pouco aprofundadas.

> *[...] as viagens pedagógicas, elas são muito corridas. O coordenador chega, ele assiste a tua aula, ele preenche o formulário com os itens sim ou não, terminando a aula, ele senta contigo e diz: "você atingiu aqui, sim, aqui, não, pronto, você melhora aqui nisso e nisso". Pronto. Ali, ele recolhe os dados, você tem que para passar para ele, acabou a visita pedagógica. Então, o que que o professor pode aproveitar do coordenador pedagógico nessa visita? [...] E as dificuldades que ele tem para trás, as dúvidas? (P2-ES).*

A descrição apresentada pelo professor sobre a rotina de acompanhamento e apoio pedagógico nas escolas da zona rural levanta questionamentos acerca da efetividade das visitas como instrumento de apoio pedagógico. O professor deixa claro que, após a visita, não há muito que possa aproveitar do coordenador pedagógico, visto que não há tempo suficiente para aprofundar discussões e receber orientações mais detalhadas sobre seu trabalho.

Os docentes também sinalizam para a necessidade de uma estrutura mais eficiente na atuação dos coordenadores pedagógicos. A ideia de direcionar um coordenador para cada escola ou para uma região específica é sugerida como uma forma de garantir uma presença pedagógica mais constante, "mais de perto" (P1-ES).

Para aprimorar a formação de professores temporários, é essencial investir em um acompanhamento e apoio pedagógico mais efetivo e adequado às necessidades dos profissionais e das escolas, incluindo uma maior frequência de visitas pedagógicas, o fornecimento de materiais didáticos necessários e a estruturação de

uma equipe de coordenadores mais bem distribuída e capacitada para atender às demandas de cada escola.

5.3 A PRECARIZAÇÃO DOS RECURSOS PARA A GERAÇÃO DA MAIS-VALIA

A *precarização dos recursos* enquanto categoria central de análise abrange as subcategorias *remuneração, garantias trabalhistas, infraestrutura e materiais e, o trabalhador.* A aplicação do vocábulo *recursos,* plural do substantivo masculino na língua portuguesa (do latim *recursus*), nesse contexto, faz referência aos meios ou bens com os quais se conta para realizar algo (FERREIRA, 2009). Incluem os recursos financeiros, materiais e humanos.

De acordo com Sousa (2019), a disseminação do neoliberalismo provoca uma devastação que permeia todas as esferas da sociedade, onde as legislações se desvinculam da proteção dos direitos essenciais dos trabalhadores para favorecer uma abordagem de contenção orçamentária. Isso se manifesta por meio de privatizações, deterioração das estruturas de infraestrutura e uma proliferação generalizada das práticas de terceirização, resultando em formas alarmantes de emprego precário.

Na perspectiva da teoria marxista, a "precarização dos recursos" está associada ao sistema econômico capitalista, onde a busca pelo lucro leva à exploração da força de trabalho (recursos humanos), redução de custos para obtenção de lucro (recursos financeiros), redução dos meios de produção (recursos materiais) e negligência em relação a direitos e necessidades básicas. Os trabalhadores são coisificados, porque

> O capital se encarna em coisas: instrumentos de produção criados pelo homem. Contudo, no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção — convertidos em capital pela relação social da propriedade privada — é que usam o trabalhador. Dentro da fábrica, o trabalhador se torna um apêndice da máquina e se subordina aos movimentos dela, em obediência a uma finalidade — a do lucro — que lhe é alheia. O trabalho morto, acumulado no instrumento de produção, suga como um vampiro (a metáfora é de Marx) cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra (MARX, 2013, p. 34).

Marx (2013) aborda dinâmica do trabalho no sistema capitalista, destacando como os meios de produção, ou seja, as ferramentas e máquinas, se tornam

instrumentos de exploração do trabalhador e como, no processo de produção, o trabalhador se submete aos ritmos e às demandas das máquinas, que são propriedade privada dos capitalistas. Essa relação, ele argumenta, é desigual e explora o trabalhador, já que os frutos do seu trabalho são apropriados pelos proprietários dos meios de produção em busca de lucro.

Transformados em meras mercadorias, os trabalhadores são reduzidos a uma condição de mera força de trabalho, desvalorizando sua humanidade e individualidade em prol da maximização do lucro e da exploração pelo sistema econômico (BONFIM, 2008) de forma reificada (FRIGOTTO, 2012). Portanto, no sistema de produção capitalista, “o que os indivíduos são, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87), ou seja, o sistema econômico molda a identidade e as oportunidades dos indivíduos.

Em termos práticos, como sugere o título desta seção, a precarização dos recursos indica a redução da qualidade, disponibilidade ou acessibilidade dos recursos utilizados em processos produtivos, como mão de obra, tecnologia, infraestrutura, entre outros, através da exploração econômica das condições precárias destes recursos, na busca pela obtenção de lucros excedentes em relação ao valor pago aos trabalhadores.

Na educação, quando analisados diversos elementos essenciais para o funcionamento do sistema educacional, incluindo a remuneração dos profissionais, as garantias trabalhistas, a infraestrutura escolar e os materiais de trabalho, frequentemente não estão em conformidade com as necessidades reais ou são negligenciados e, no caso dos trabalhadores, explorados frente às políticas governamentais.

5.3.1 A remuneração

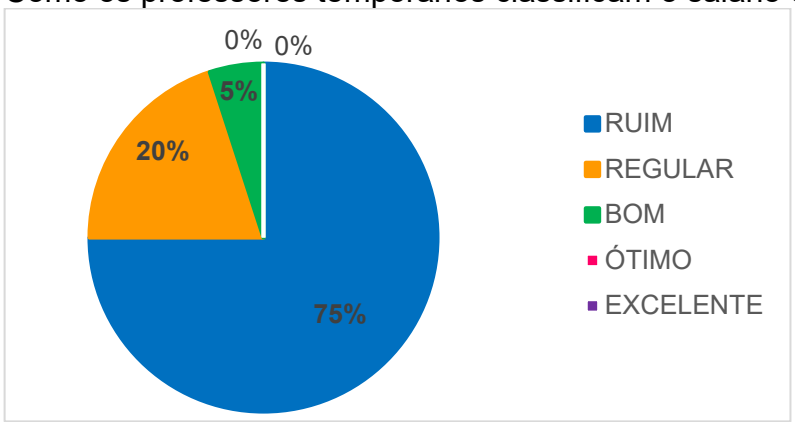
A admissão temporária de professores, de acordo com Oliveira Junior (2019), resulta em uma redução das despesas estatais relacionadas à remuneração de pessoal, pois é uma estratégia adotada pela administração pública para controlar os custos associados à folha de pagamento, uma vez que os professores temporários recebem remunerações diferentes das oferecidas aos professores efetivos. Os professores temporários, no entanto, assumem as mesmas cobranças e

responsabilidades que recaem sobre os professores efetivos, porém, recebendo uma remuneração menor.

Conforme observado por Lemes (2021), a inadequação salarial e a falta de reconhecimento financeiro podem minar a motivação e o engajamento dos trabalhadores, resultando em uma força laboral desmotivada e desinteressada em lutar por melhores condições de trabalho e remuneração. Esta desmobilização, por sua vez, favorece os interesses do sistema capitalista, já que trabalhadores menos engajados tendem a ser menos propensos a buscar mudanças ou a desafiar as estruturas de poder estabelecidas. Assim, os professores temporários, “ao perceberem que podem ser remunerados em níveis diferenciados, conforme seus cargos ou graus de escolaridade, passam a se comportarem com o único objetivo de se manterem no emprego” (LEMES, 2021, p. 208).

Os resultados da pesquisa expõem uma inquietante realidade no que tange à precarização dos recursos, especialmente quando se trata de remuneração. A pesquisa evidencia a ausência de uma referência salarial adequada para a função desempenhada. Quando os participantes foram questionados a respeito da classificação de seus próprios salários, os resultados das respostas, conforme demonstrado no Gráfico 16 do questionário, revelam um cenário insatisfatório.

Gráfico 16 - Como os professores temporários classificam o salário que recebem



Fonte: Elaboração própria (2023).

A maioria dos professores temporários (75% deles) classificou o salário recebido como "ruim", expondo uma insatisfação significativa com a remuneração oferecida para este grupo de profissionais. Apenas 20% professores consideraram o salário como "regular", enquanto 5% o avaliaram como "bom". Não houve respostas

nas categorias "ótimo" ou "excelente", o que sugere uma ausência de percepção positiva em relação à remuneração oferecida.

O Quadro 26 contém os resultados obtidos na análise de conteúdo das entrevistas da subcategoria "remuneração", focando especificamente na perspectiva dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, em relação à "referência salarial adequada à função".

Quadro 26 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria remuneração

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização dos recursos	Remuneração	Referência salarial adequada à função	P1-ES: *A classe de provisórios, a gente sabe, ela é muito grande, a educação, ela oferece muito trabalho provisório [...], sempre estão querendo manter essa classe de provisórios, porque é bem mais barato, é bem mais vantajoso, bem melhor para eles manter.*
				P1-ES: *A gente não recebe nada, nem abono, nem a questão do 13º salário, tudo isso aí, a gente não tem, não tem um incentivo.*
				P1-ES: *[...] muito ruim mesmo essa remuneração que a gente recebe, o salário, porque eu vejo que, por mais que tu seja provisório, mas que tu exerce uma mesma função de um efetivo.*
				P1-ES: *A gente acaba se sujeitando a essa situação, tem que fazer, "porque ou faz, ou fica desempregada.*
				P1-ES: *Eu estou com 11 anos de serviço e, até o meu último contrato, eu recebia R$ 1.300,00. A gente terminou nossa faculdade, passamos aí os 2 anos recebendo esse salário, R$ 1.300,00.*
				P2-ES: *No meu ponto de vista, é uma forma de economia.*
				P3-ES: *É um salário pequeno [...] muitos gestores municipais, eles pensam que, com esse contrato temporário, ele vai suprir a necessidade do funcionário [...] no contrato temporário, ele paga dois professores com o salário de um professor efetivo, então, ele já abrange muito.*
				P4-ES: *Muito ruim. [...] Ele não atende às nossas demandas básicas [...], muitas vezes, chegava a ser o mínimo e, em alguns casos, abaixo do mínimo.*
				P4-ES: *[...] é como se tu estivesse pagando pra trabalhar, e não recebendo uma remuneração pelo teu trabalho.*
				P4-ES: *[...] tu ganhar abaixo de um salário-mínimo, acho que desmotiva o teu ato de fazer acontecer o teu trabalho. Ele não atende às nossas demandas básicas.*
				P5-ES: *[...] com o salário de um professor efetivo, talvez desse para pagar uns 3 provisórios ou mais.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em consonância com os resultados apresentados na pesquisa por questionário, os depoimentos revelam uma clara percepção da inadequação salarial em relação à função desempenhada. Os relatos dos professores refletem uma visão geral de insatisfação com os níveis salariais oferecidos para os professores

temporários. Para muitos deles, o salário é considerado pequeno e incapaz de atender às necessidades básicas.

Nas informações que apresentaram, P1-ES e P2-SE destacam a ampla utilização da classe de professores temporários na educação, sendo uma opção vantajosa para as instituições em termos de custos, como uma estratégia de economia. No entanto, esta lógica de economia não leva em consideração as implicações negativas para os próprios professores temporários, e as reduzidas garantias trabalhistas agravam ainda mais a sensação de desvalorização. A ausência de abono e 13º salário reduz significativamente o pacote de compensações que os professores temporários recebem em comparação com seus colegas efetivos.

As declarações dos participantes P4-ES e P5-ES ressaltam, de forma contundente, a precariedade da remuneração oferecida a estes profissionais. Ao classificar a remuneração como "*muito ruim*" e afirmar que ela não atende às "demandas básicas", o participante enfatiza o impacto direto da inadequação salarial em sua qualidade de vida e subsistência. Além disso, a afirmação de que o salário, muitas vezes, chegava a ser *"o mínimo e, em alguns casos, abaixo do mínimo"* (P4-ES) revela uma situação alarmante de vulnerabilidade econômica, destacando a gravidade da situação enfrentada por estes professores temporários.

Alguns professores enfatizam que o baixo salário dos temporários pode ser visto como uma estratégia de economia por parte das instituições de ensino, pois *“sempre estão querendo manter essa classe de provisórios, porque é bem mais barato, é bem mais vantajoso, bem melhor para eles manter”* (P1-ES), “*é uma forma de economia”,* adverte P2-ES. Além disso, os depoimentos sugerem uma comparação direta entre os salários dos professores temporários e efetivos, com a percepção de que os temporários recebem uma remuneração significativamente inferior, o que levanta questões sobre a equidade e justiça salarial.

Os relatos também destacam a dimensão estrutural da precarização, demonstrando que a manutenção de uma grande classe de professores temporários é vista como uma opção mais vantajosa e econômica para as instituições, haja vista que *“no contrato temporário, ele paga dois professores com o salário de um professor efetivo”,* orientando para uma lógica que pode perpetuar a fragilidade financeira destes profissionais, afinal, *“já abrange muito”* (P3-ES).

A ausência de uma regulamentação clara e específica voltada para a remuneração dos professores temporários é amplamente perceptível. Esta lacuna

resulta em uma situação em que, em grande medida, os salários destes profissionais são definidos com base no salário-mínimo, muitas vezes influenciados pelas decisões de gestão e/ou inclinações políticas vigentes. Isso leva a uma uniformidade salarial que não reflete devidamente as diferenças nas qualificações e formações destes professores, contribuindo para a sensação de desvalorização e injustiça remuneratória que esses profissionais frequentemente experimentam.

A precarização salarial refere-se, então, às condições desfavoráveis que os trabalhadores enfrentam em relação aos seus salários, remunerações e direitos trabalhistas, sendo caracterizada por salários baixos, falta de reajustes adequados ao custo de vida, ausência de acesso aos serviços sociais e trabalhistas, e pela insegurança em relação à estabilidade financeira.

A remuneração inadequada está correlacionada à precarização das garantias trabalhistas, que adiciona uma camada de vulnerabilidade aos professores temporários, tornando-os mais suscetíveis a condições de trabalho desfavoráveis.

5.3.2 Garantias trabalhistas

As garantias trabalhistas dizem respeito às proteções legais e direitos trabalhistas assegurados aos profissionais. Sua precarização, no contexto em discussão, ocorre quando as garantias são ignoradas, reduzidas, ou desvalorizadas, como a falta de estabilidade no emprego, a ausência de planos de carreira bem definidos, a precariedade dos contratos de trabalho e a não observância de normas trabalhistas. Manifesta-se também como recurso argumentativo de persuasão, cujo objetivo é manter o trabalhador em condição passiva quanto à luta pela valorização profissional.

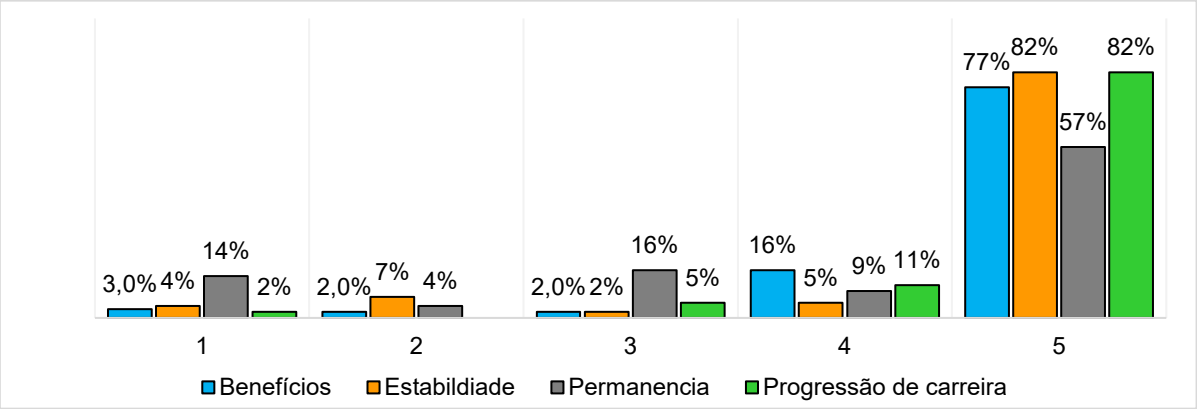
As garantias trabalhistas são utilizadas como um instrumento, um recurso argumentativo eficaz de intimidação e persuasão dos professores temporários de diferentes maneiras, visando controlar e limitar os direitos e ações dos professores temporários, muitas vezes em detrimento de seus interesses e bem-estar. Por exemplo, os gestores podem utilizar a ameaça de encerrar ou não renovar o contrato temporário como forma de pressionar os professores a aceitarem condições de trabalho precárias, baixos salários ou até mesmo a realizarem atividades extras sem remuneração adequada. Além disso, de modo sutil, é utilizado como meio de dificultar

sua participação na entidade de representação sindical e em movimentos para exigir melhores condições de trabalho.

Outra forma de intimidação/persuasão ocorre por meio do controle e supervisão excessiva dos professores temporários, com a avaliação constante de seu desempenho, com a ameaça implícita de não serem contratados novamente caso não atendam às expectativas da gestão, mesmo em situações em que as condições de trabalho não são adequadas ou não favorecem um bom desempenho. Também são utilizadas como forma de persuasão, tornando os professores temporários mais suscetíveis a aceitarem condições desfavoráveis, já que não têm acesso a licenças remuneradas, serviços sociais fundamentais ou garantias de estabilidade no emprego.

São apresentados, no Quadro 27, os resultados da análise de conteúdo referentes à subcategoria "garantias trabalhistas", obtidos a partir das entrevistas realizadas com professores temporários, no contexto da desvalorização profissional e do uso destas garantias como instrumento argumentativo de persuasão. Nesses aspectos, se encontram, em contraponto entre o que anseiam e a realidade concreta, os resultados da pesquisa por questionários, onde os professores expressam a importância atribuída aos direitos trabalhistas conquistados pelos professores efetivos e que gostariam de ser contemplados, seguido pelos resultados das entrevistas, em que são expressas as razões e percepções sobre os impactos em sua vida profissional e pessoal.

Gráfico 17 – Níveis de importância atribuídos aos direitos trabalhistas pelos professores temporários



Fonte: Elaboração própria (2023).
Notas: *Os números na base dos grupos de colunas indicam o grau de importância atribuído aos direitos trabalhistas, onde 1 representa o menos significativo, e 5, o mais significativo para sua atividade profissional. **Descrição dos direitos trabalhistas: *Benefícios* (gratificação por cargos, adicional por tempo de serviço, licenças, afastamentos etc.), *Estabilidade no emprego* (contratação permanente/efetiva), *Permanência na mesma escola* (lotação numa única instituição), e *Progressão de carreira* (devido a graduações, titulações acadêmicas, formação continuada etc.).

No que tange aos denominados “benefícios”, uma parcela considerável, equivalente a 77% dos participantes, atribuiu o nível máximo de importância a este aspecto. Os benefícios oferecidos aos professores efetivos são altamente valorizados pelos professores temporários, por representarem uma forma de compensação pelo caráter de sua contratação, assim como um suporte importante para suas necessidades financeiras e de segurança social. A ênfase nos benefícios reflete uma compreensão de que estes aspectos podem mitigar algumas das incertezas inerentes ao trabalho temporário. Para os professores temporários, têm uma função de caráter pragmático nas relações de trabalho, de modo que os benefícios signifiquem valorização.

Em relação à estabilidade, impressionantes 82% dos participantes classificaram este elemento como de alta importância. O dado é especialmente revelador, uma vez que expõe a preocupação expressiva dos professores temporários em relação à falta de segurança em suas posições de trabalho, sendo a busca por estabilidade uma manifestação clara do desejo por um ambiente profissional mais previsível e seguro, no qual possam desenvolver suas atividades com mais tranquilidade e foco.

A permanência no cargo também foi destacada como um fator significativo, com 57% dos participantes apontando sua importância máxima. Isso demonstra que os professores temporários valorizam a oportunidade de permaneceram na mesma escola e comunidade, permitindo-lhes aprofundar sua prática pedagógica, estabelecer conexões mais sólidas com os alunos e o ambiente escolar e desenvolver um senso de continuidade e pertencimento.

O dado mais expressivo foi observado na avaliação da progressão de carreira, onde novamente 82% dos professores temporários atribuíram o nível máximo de importância. Este achado é crucial, pois evidencia a aspiração destes profissionais por crescimento profissional, reconhecimento e oportunidades de desenvolvimento contínuo em suas trajetórias como educadores.

As vozes dos participantes listados no Quadro 27 destacam a falta de reconhecimento, a instabilidade contratual e a dificuldade em acessar direitos trabalhistas essenciais como temas centrais de preocupação, refletindo a necessidade de abordar questões relacionadas à precarização do trabalho docente temporário na busca por maneiras de melhorar as condições e os direitos desses profissionais.

Quadro 27 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria garantias trabalhistas
(continua)

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização dos recursos	Garantias trabalhistas	Desvalorização	P1-ES: *[...] a gente não recebe um 13º no final do ano, terminou dezembro, é só o teu último salário.*
				P1-ES: *Eu me sinto mesmo indignada! Não vou mentir. É indignação mesmo, porque a gente batalha tanto, a gente faz tantos planos [...], não tem o reconhecimento moral e nem tem um reconhecimento na parte profissional do salário.*
				P1-ES: *O professor cuida de tudo na escola e não é reconhecido pelo trabalho. [...] Contratos temporários salvam muitas escolas.*
				P2-ES: *[...] eu me senti quase que excluído pelo trabalho que eu fiz até aqui e não lembraram de mim.*
				P2-ES: *A gente se sente um pouco, na verdade, excluído dessa massa aí, porque a gente faz o que pode fazer melhor, mas aí, a qualquer momento que você acabou o seu contrato, você não é mais falado, você não é mais lembrado.*
				P3-ES: *Eu me sinto assim lesado pelo fato de que, como a gente é provisório, as contas do município sempre vão favorecer àquelas pessoas que têm um certo direito... acaba que esses provisórios não recebem normalmente como se é para receber.*
				P3-ES: *A gente se sente assim, desamparado. Eu faço até uma comparação aqui bem simples, 'é como jogar um peixe fora d'água', a gente não sabe pra onde recorrer... essa temática dói.*
				P5-ES: *No caso do serviço prestado, eu tive toda uma chateação para que eu pudesse receber o meu salário ali. Eu trabalhei e aí, quando foi na hora de receber, a coisa complicou... você, de tanto estar ali, querendo receber, e a pessoa, às vezes, enrolando.*
				P4-ES: *Esta é uma questão muito importante, porque a gente se sente desvalorizado (...), a gente não recebe férias, décimo, quando querem, agradam um ano e esquecem em 6 e por aí vão.*
				P4-ES: *Tenho reconhecimento na comunidade como professor, mas ainda vejo distinção na secretaria.*
				P5-ES: *[...] a minha condição financeira, ela é precária.*
				P5-ES: *Eu me sinto, né, lesado... Enquanto eu poderia estar assegurado, tendo meus direitos assegurados, enquanto eu poderia estar dando uma condição de vida melhor para a minha família... eu acabo que, às vezes, negligenciando meus deveres dentro da minha família.*

(conclusão)

Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização dos recursos	Garantias trabalhistas	Instrumento de intimidação/persuasão	P1-ES: *[...] sempre aquela coisa de a gente ficar com medo de falar e depois a gente ser prejudicado pelo que a gente falou, mesmo que você ache que esteja correto.*
				P1-ES: *É melhor deixar quieto. Os poucos que acabam tentando buscar mais, acabam saindo da escola ou até do município, por não aguentar mais tá daquela forma, vendo o erro, querendo buscar, mas que não conseguia, não conseguia solucionar, e acabava era perseguido no trabalho.*
				P1-ES: *[...] dessa forma, "do medo, do medo mesmo do provisório, que ele tem de não conseguir trabalhar, do medo de ser perseguido", então, acaba que gente não se reúne, acaba que a gente deixa do jeito que está.*
				P2-ES: *[...] vivem à opressão mesmo, a materialidade da vida exige que se submeta a essas condições, porque, sem o trabalho, não vai ter como se sustentar, vão viver com mais dificuldade ainda, mas vamos pensar uma vez, se os professores provisórios dissessem assim: nós não vamos trabalhar, todos. Veja só, que aqui nós não teríamos mais uma ou outra pessoa dizendo com medo, teria uma classe de trabalhadores, e que naturalmente, por exemplo, a educação da zona rural não funcionaria. Nós temos aqui um poder implícito, mas que falta um pouco dessa compreensão.*
				P2-ES: *[...] a educação é que ganha com o esforço da pessoa que tem medo de perder o seu trabalho.*
				P2-ES: [...] já entendi que o contrato temporário [...] leva um professor provisório a ter a obrigatoriedade de fazer um trabalho, porque, se ele não fizer, ele corre, de certa forma, alguns riscos, o professor vai ter esse medo, e ele é excluído [...], é uma exclusão, muitos direitos, uma forma que eles têm de ter um profissional atuando de uma forma boa [...], tendo menos direitos, recebendo muito menos.
				P4-ES: *[...] se a gente pra fazer movimentos e tentar mudar essa situação, a gente é tachado de perseguidor, e isso acaba dificultando ainda mais para quem é funcionário temporário.*
				P5-ES: *eu era uma pessoa que tinha medo de falar e depois sofrer retaliações.*
				P5-ES: *Medo de retaliação ao reivindicar direitos em contrato temporário.*
				P5-ES: *Quando você está lá, parece que você, parece que é tão manipulado, que é aquilo mesmo, que você não tem que falar nada, que estava tudo certo.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

A percepção unânime de que o salário oferecido aos professores temporários é insuficiente para atender às necessidades básicas é evidente. As expressões *"salário pequeno", "muito ruim", "não atende às nossas demandas básicas"* são recorrentes. Alguns professores enfatizam que o pagamento, muitas vezes, chega a ser o mínimo ou até mesmo abaixo do mínimo, o que reflete uma situação financeira precária e insegura.

Outro aspecto preocupante revelado pelos professores temporários é a dificuldade em receber salários de forma adequada e oportuna. A experiência descrita por P5-ES exemplifica a situação vivida por muitos: *"No caso do serviço prestado, eu tive toda uma chateação para que eu pudesse receber o meu salário ali. Eu trabalhei, e aí, quando foi na hora de receber, a coisa complicou [...], você, de tanto estar ali, querendo receber, e a pessoa, às vezes, enrolando"*. Esta situação destaca um claro descompromisso do empregador (estado) nas práticas de pagamento de pagamento aos professores temporários, gerando incertezas e insegurança financeira.

A desvalorização profissional também é um tema recorrente nas observações dos participantes. Eles expressam sentir-se excluídos e lesados, como observado em comentários como:

> *A gente se sente um pouco, na verdade, excluído dessa massa aí, porque a gente faz o que pode fazer melhor, mas aí, a qualquer momento que você acabou o seu contrato, você não é mais falado, você não é mais lembrado* (P2-ES).
>
> *A gente se sente assim, desamparado. Eu faço até uma comparação aqui bem simples, 'é como jogar um peixe fora d'água', a gente não sabe pra onde recorrer... essa temática dói* (P3-ES).

Além disso, a falta de estabilidade contratual e a consequente insegurança também são questões destacadas. Um dos participantes afirma: *"Eu me sinto assim lesado pelo fato de que, como a gente é provisório, as contas do município sempre vão favorecer àquelas pessoas que têm um certo direito... acaba que esses provisórios não recebem normalmente como se é para receber."*

Os professores temporários relatam incertezas quanto à renovação dos contratos, o que gera ansiedade e insegurança quanto ao futuro e impacta tanto a vida pessoal, quanto profissional, interferindo na capacidade de planejamento e nas perspectivas de crescimento na carreira. As dificuldades financeiras e a falta de segurança contratual afetam diretamente a qualidade de vida dos professores temporários e suas famílias. Alguns relatam a necessidade de negligenciar deveres familiares diante da precariedade da situação, o que evidencia o impacto abrangente das condições de trabalho.

A ausência de garantias trabalhistas, como férias, décimo terceiro e outras proteções legais, é destacada pelos participantes. Muitos relatam que estes direitos, muitas vezes, não são respeitados ou são oferecidos de forma inconsistente, o que

reforça a sensação de vulnerabilidade e exploração, enquanto a condição financeira precária impede muitos de proporcionar uma vida melhor para suas famílias.

Acerca das garantias trabalhistas serem utilizadas como recurso argumentativo de intimidação e persuasão dos professores temporários, criando um ambiente de vulnerabilidade e insegurança, os participantes expressam receio de sofrer retaliações ou prejuízos, caso reivindiquem seus direitos ou expressem insatisfações, *"a gente ficar com medo de falar e depois a gente ser prejudicado pelo que a gente falou*" (P1-ES), temendo que suas posições possam prejudicar sua permanência no cargo ou afetar sua relação com a gestão pública. Diante destas condições, acrescenta o professor:

> *É melhor deixar quieto. Os poucos que acabam tentando buscar mais, acabam saindo da escola ou até do município, por não aguentar mais tá (*permanecer*) daquela forma, vendo o erro, querendo buscar, mas que não conseguia, não conseguia solucionar, e acabava era perseguido no trabalho (*P1-ES).

A percepção de que a manifestação de descontentamento, ou a busca por melhores condições de trabalho, pode ser interpretada como um comportamento inadequado ou "perseguição" cria um clima de inibição da expressão individual e coletiva dos professores temporários, influenciando na relutância deles em se envolverem em movimentos de reivindicação ou participarem de debates sobre suas condições de trabalho.

P1-ES relata o medo de falar e ser prejudicado por isso, mesmo quando se acredita estar correto. Esta percepção de que expressar opiniões ou reivindicar direitos pode levar a consequências negativas é claramente uma forma de intimidação que silencia os professores temporários. A noção de que os poucos que tentam buscar mais acabam sendo perseguidos ou até mesmo saindo da escola é um indicativo das pressões que estes profissionais enfrentam para não contestarem a situação.

P2-ES menciona a opressão e a obrigação de submissão que os professores temporários sentem devido à sua situação precária.

> *[...] vivem à opressão mesmo, a materialidade da vida exige que se submeta a essas condições, porque, sem o trabalho, não vai ter como se sustentar, vão viver com mais dificuldade ainda, mas vamos pensar uma vez, se os professores provisórios dissessem assim: nós não vamos trabalhar, todos. Veja só, que aqui nós não teríamos mais uma ou outra pessoa dizendo com medo, teria uma classe de trabalhadores, e que naturalmente, por exemplo,*

> *a educação da zona rural não funcionaria. Nós temos aqui um poder implícito, mas que falta um pouco dessa compreensão* (P2-ES).

A ideia de que a educação se beneficia do medo de perder o emprego reforça como estes profissionais são levados a aceitar condições desfavoráveis por medo de retaliações ou perdas maiores. O poder implícito da classe dos professores temporários é citado, mas a falta de compreensão deste poder limita a capacidade de ação coletiva.

Em conjunto, a análise de conteúdo das declarações dos participantes demonstra a interconexão entre remuneração inadequada, desvalorização profissional, instabilidade contratual e dificuldades no acesso a direitos trabalhistas. Estes fatores contribuem para a precarização do trabalho dos professores temporários, afetando não apenas sua vida profissional, mas também sua qualidade de vida e bem-estar pessoal e o das suas famílias.

5.3.3 Infraestrutura e materiais

Os aspectos relacionados à infraestrutura e materiais, mencionado neste estudo como uma das subcategorias de análise de conteúdo, compreende uma dimensão de precarização do trabalho resultante da política de contratação temporária de professores. Sob esta subcategoria, abordamos a disponibilidade e a qualidade dos recursos didáticos pedagógicos disponibilizados aos professores, sendo essencial para que possam desenvolver um trabalho mais eficiente e de qualidade.

Conforme observado por Oliveira (2020), a precariedade da infraestrutura educacional não é um problema restrito apenas aos professores temporários, mas se manifesta de maneira abrangente, prejudicando alunos, funcionários e os docentes efetivos. Nesse contexto, "uma infraestrutura de baixa qualidade faz com que o docente não consiga desenvolver o seu trabalho da melhor forma" (OLIVERIA, 2020, p. 125).

A persistência das condições precárias nas escolas públicas em relação ao seu funcionamento continua a ser um desafio significativo, que está intrinsecamente relacionado à qualidade da educação e aos resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais. A falta de uma infraestrutura física adequada e a escassez de equipamentos e materiais didático-pedagógicos tanto para os alunos, quanto para os

docentes, especialmente nas escolas localizadas em áreas rurais, são fatores determinantes nesse cenário (SILVA; SOUZA, 2013).

Sobre a importância da infraestrutura, UNESCO (2017) pondera:

> [...] qualquer que seja o universo pesquisado no Brasil, é importante levar em conta itens como: as instalações físicas e suas condições de conservação; a existência de material didático e paradidático; e as condições de uso e de funcionamento de bibliotecas, laboratórios, salas de aula, dependências administrativas e outras instalações da escola (2017, p. 58).

Esta constatação enfatiza a importância crucial de realizar um investimento significativo na melhoria da infraestrutura escolar e na manutenção adequada dos recursos essenciais. Tal empenho se revela fundamental para viabilizar uma experiência educacional enriquecedora e inclusiva. Portanto, o reconhecimento da necessidade de investir de maneira substancial nestes aspectos deve orientar as políticas educacionais, visando um sistema mais equitativo e eficaz.

Analisando a infraestrutura das escolas da rede municipal de Marechal Thaumaturgo quanto à acessibilidade, alimentação, dependências, serviços, tecnologia e equipamentos, foi observado:

Tabela 15 - Comparativo percentual das características de infraestrutura: escolas da rede municipal, do Acre e do Brasil

(continua)

CARACTERÍSTICAS	MUNICÍPIO	ACRE	BRASIL
Acessibilidade			
Escolas com Acessibilidade	0%	14%	33%
Dependências com Acessibilidade	8%	31%	55%
Sanitário com Acessibilidade	2%	19%	40%
Alimentação			
Alimentação fornecida	100%	100%	100%
Água filtrada	49%	68%	94%
Dependências			
Sanitário dentro da escola	59%	80%	96%
Biblioteca	1%	5%	23%
Cozinha	90%	94%	97%
Laboratório de informática	2%	5%	23%
Laboratório de ciências	0%	0%	3%
Sala de leitura	0%	9%	21%
Quadra de esportes	0%	5%	26%
Sala da diretoria	31%	28%	61%
Sala de professores	27%	22%	52%
Sala de Atendimento Especial	4%	14%	20%

(conclusão)

Serviços			
Água tratada (rede pública)	12%	22%	65%
Água do poço artesiano	20%	23%	18%
Água de Cacimba	29%	21%	3%
Água de fonte de Rio	20%	8%	6%
Energia elétrica (rede pública)	43%	56%	95%
Energia elétrica (gerador)	8%	8%	1%
Energia elétrica (Outros)	2%	1%	1%
Sem energia elétrica	49%	36%	3%
Esgoto (rede pública)	4%	11%	42%
Esgoto (fossa)	51%	43%	52%
Esgoto inexistente	45%	46%	7%
Lixo com coleta periódica	16%	31%	71%
Lixo (Queima)	75%	43%	29%
Lixo (Joga em outra área)	4%	20%	4%
Lixo reciclagem	53%	30%	20%
Lixo (Enterra)	4%	21%	3%
Lixo (Outros)	8%	5%	28%
Tecnologia			
Internet	20%	26%	69%
Banda Larga	18%	21%	56%
Equipamentos			
Aparelho DVD	10%	28%	60%
Impressora	45%	36%	58%
Parabólica	4%	9%	14%
Copiadora	4%	7%	32%
Retroprojetor/Projetor	4%	0%	8%
TV	31%	39%	75%

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir do Censo Escolar/INEP (2022).

A análise detalhada das características de infraestrutura nas escolas de Marechal Thaumaturgo, em comparação com outros contextos educacionais, destaca áreas de extrema carência que merecem atenção prioritária. Estas áreas críticas têm impactos profundos na qualidade da educação, na experiência dos alunos e, consequentemente, na precarização do trabalho docente.

Uma das áreas mais críticas é a acessibilidade. A ausência completa de acessibilidade ao prédio, às dependências e aos sanitários nas escolas municipais de Marechal Thaumaturgo é alarmante e coloca em evidência a dificuldade enfrentada por alunos com mobilidade reduzida e, ao mesmo tempo, impõe limitações ao trabalho dos professores, uma vez que a falta de acesso a espaços físicos essenciais não

apenas prejudica a participação plena dos estudantes nas atividades escolares, mas também sobrecarrega os educadores, que podem encontrar dificuldades em adaptar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos.

Outra área crítica é a falta de recursos educacionais fundamentais, com a quase inexistência de bibliotecas, laboratórios e espaços de leitura nas escolas municipais, prejudicando diretamente a qualidade do ensino. Nesse contexto, os professores podem ser forçados a improvisar, criando alternativas para suprir a falta destes recursos, o que consome tempo e energia. Além do mais, a precariedade dos recursos educacionais também não engloba planejamento e desenvolvimento das atividades a partir da variedade de métodos de ensino, limitando a capacidade dos docentes de proporcionarem uma experiência educacional abrangente e enriquecedora aos alunos.

Além disso, a ausência de tecnologia e de equipamentos eletrônicos é uma área crítica que merece destaque. O acesso limitado à internet e a falta de computadores e notebooks dificultam a preparação de aulas modernas e interativas. Os professores podem enfrentar dificuldades em acompanhar as demandas educacionais contemporâneas e de oferecer experiências de aprendizado estimulantes aos alunos.

A infraestrutura de serviços básicos também se apresenta como uma área crítica. A falta de água tratada proveniente da rede pública, a precariedade no tratamento de esgoto e a gestão inadequada de resíduos impactam negativamente o ambiente de trabalho nas escolas, o que pode afetar a saúde e o bem-estar, criando um ambiente de trabalho insalubre.

Nesse sentido, a precariedade na acessibilidade, a falta de recursos educacionais, a escassez de tecnologia e a inadequação dos serviços básicos são obstáculos que afetam tanto os alunos, quanto os docentes, apontando a necessidade urgente de investimentos e melhorias significativas na infraestrutura escolar da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

Em Marechal Thaumaturgo, segundo dados do Censo Escolar/INEP 2020 e da Secretaria Municipal de Educação, existiam 51 escolas, sendo seis localizadas na zona urbana, todas construídas em alvenaria, e 45 escolas localizadas em áreas rurais, sendo a maioria destas construídas em madeira, a exemplo das apresentadas nas Figuras 20 e 21:

Figura 20 - Escola Antonio Pérez Nobre – Comunidade Nova Vida/Rio Tejo



Fonte: Acervo pessoal (2013).

Figura 21 - Escola Antonio Pedro Rodrigues – Comunidade Foz do Tejo/Rio Juruá



Fonte: Acervo pessoal (2014).

A Escola Antonio Pedro Rodrigues, situada na Comunidade Foz do Tejo, à margem esquerda do Rio Juruá, atende as etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Composta de três salas de aula, uma cozinha e um espaço administrativo, possui 12 funcionários lotados na escola, incluindo oito professores que atendem a 125 alunos.

Em meio a esse panorama da infraestrutura e das escolas, apresentamos e, em seguida, discutimos os resultados da análise de conteúdo da pesquisa realizada com professores temporários, organizados no Quadro 28.

Quadro 28 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria infraestrutura e materiais

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização dos recursos	Infraestrutura e materiais	Recursos didáticos pedagógicos	P1-ES: *[...] falta de apoio no material e orientação no ensino multisseriado.*
				P1-ES: *Eu mesma já tirei do meu bolso pra comprar material.*
				P1-ES: *Quando mandava o material, era aquele material que trabalhava poucos dias, não tinha mais como a gente está trabalhando com alunos.*
				P1-ES: *A gente não tem aquele apoio básico, não tem aquele apoio necessário mesmo, em questão de material que vai para as escolas, geralmente é o básico, é o lápis e o caderno, não vai aquele apoio mesmo que a gente possa trabalhar da forma que a gente quer, trabalhar o lúdico com os alunos.*
				P1-ES: *[...] as dificuldades maiores são essas mesmas, a questão do apoio de material, de apoio pedagógico pra gente, da questão de imprimir uma atividade pro aluno, não tem uma impressora, não tem a tinta, não tem energia para que a gente possa fazer isso. As dificuldades mesmo são bastante, questão que até hoje a gente ainda tem o quadro lá, que tem que tem que copiar conteúdo, que não vão os livros alunos, perde-se muito tempo com isso, a questão de passar conteúdo para o aluno.*
				P3-ES: *[...] faltava esse recurso didático pra eles acabar nos ofertando.*
				P4-ES: *A gente encontra alguns percalços, [...] falta de materiais didáticos [...], livros, apostilas, coisa simples.*
				P4-ES: *Na minha visão pessoal, um apoio pedagógico [...], a gente leva em consideração apoio com materiais, pois nós não temos computador, a internet é de péssima qualidade, esse seria um ponto pra gente receber apoio, incentivo da equipe gestora, dos gestores maiores em educação para fazer o trabalho fluir de uma melhor maneira possível. E sem contar também os aspectos físicos do trabalho. A gente tem de suportar um calor horrível, algumas vezes chove dentro da sala, questões assim que deixam a gente triste, mas que a gente tem que continuar no processo.*
				P5-ES: *[...] o nosso modelo de ensino que precisa ser melhorado no geral, para que a gente possa ter esse suporte, que a gente possa ter esse subsídio, de recurso didático e pedagógico.*
				P5-ES: *[...] na minha prática pedagógica, eu preciso de estrutura didática para que eu possa desenvolver um bom trabalho. [...] Isso gera uma dificuldade, gera uma defasagem no ensino [...].*

Fonte: Elaboração própria (2023).

A análise dos relatos revela uma interconexão direta entre a falta de recursos didáticos-pedagógicos e a precariedade das condições de trabalho enfrentadas por

esses profissionais. A escassez de materiais didáticos e recursos tecnológicos, como mencionado por diversos entrevistados, não apenas limita as possibilidades de metodologias de ensino mais eficazes e engajadoras, mas também impõe um fardo extra aos professores temporários. A necessidade de suprir as carências utilizando recursos pessoais, como *"dinheiro do próprio bolso para comprar materiais"* (P1-ES), reflete uma situação de precariedade em que os docentes são forçados a assumirem responsabilidades que deveriam ser providas pela instituição educacional.

A falta de infraestrutura física adequada das escolas e de recursos tecnológicos, incluindo a ausência de equipamentos básicos como "computadores" e acesso à "internet" (P4-ES), afeta tanto o processo de ensino, quanto o aprendizado dos alunos (P5-ES).

Além disso, a carência de recursos didáticos-pedagógicos compromete a própria eficácia do processo de ensino-aprendizagem, com a impossibilidade de fornecer materiais impressos ou digitais aos alunos, como mencionado por P1-ES, resultando em perda de tempo valioso em sala de aula, prejudicando o avanço do currículo escolar e dificultando o alcance dos objetivos educacionais. A fala do professor P1-ES explicita bem estas condições:

> *A gente não tem aquele apoio básico, não tem aquele apoio necessário mesmo, em questão de material que vai para as escolas, geralmente é o básico, é o lápis e o caderno, não vai aquele apoio mesmo que a gente possa trabalhar da forma que a gente quer, trabalhar o lúdico com os alunos.*
> *[...] as dificuldades maiores são essas mesmas, a questão do apoio de material, de apoio pedagógico pra gente, da questão de imprimir uma atividade pro aluno, não tem uma impressora, não tem a tinta, não tem energia para que a gente possa fazer isso. As dificuldades mesmo são bastante, questão que até hoje a gente ainda tem o quadro lá, que tem que tem que copiar conteúdo, que não vão os livros alunos, perde-se muito tempo com isso, a questão de passar conteúdo para o aluno (*P1-ES).

Os professores temporários, para o P4-ES, precisam lidar ainda com condições físicas desfavoráveis, como salas inadequadas e situações climáticas adversas, enquanto tentam realizar seu trabalho educacional. De acordo com o professor, além de apoio pedagógico e materiais, para que o trabalho possa fluir, se faz necessário ter boas condições da estrutura física dos locais de trabalho, as escolas, pois os professores têm que *"suportar um calor horrível, algumas vezes chove dentro da sala, questões assim que deixam a gente triste, mas que a gente tem que continuar no processo"* (P4-ES).

Os relatos também evidenciam um ciclo de precarização, onde a falta de investimentos na infraestrutura e nos recursos educacionais leva a um ensino de qualidade inferior, o que, por sua vez, afeta o desempenho dos alunos em avaliações nacionais. Esta situação pode levar a um ciclo de baixos resultados, que, muitas vezes, é utilizado para justificar a manutenção da precarização e a falta de investimentos adicionais.

5.3.4 O trabalhador

Os professores temporários, trabalhadores inseridos no contexto do sistema educacional, são submetidos a condições que refletem a lógica do modo de produção capitalista, onde são tratados como mão de obra barata e mercadoria em um mercado de trabalho precarizado.

Nesse contexto, a coisificação destes profissionais se evidencia, por exemplo, quando enfrentam uma realidade em que são transformados em meros instrumentos de transmissão de conhecimento, relegando suas capacidades e experiências pessoais a segundo plano. Suas condições de trabalho são caracterizadas pela falta de estabilidade, garantias trabalhistas e reconhecimento apropriado, o que os deixa em uma posição vulnerável e instável no mercado de trabalho.

A precarização do trabalhador na educação, quando analisada sob os aspectos da identidade profissional e da saúde, refere-se a condições adversas que afetam o modo como os profissionais da área são reconhecidos e tratados, bem como seu bem-estar físico e emocional no ambiente de trabalho.

No aspecto da identidade profissional, isso ocorre quando os professores não são devidamente respeitados e considerados em sua função social pela sociedade, pelos gestores escolares, ou pela própria comunidade educativa. Pode ainda se manifestar através de baixos salários, falta de perspectivas de carreira, pouca participação nas decisões escolares, ou até mesmo estereótipos negativos associados à profissão.

O bem-estar físico e emocional dos profissionais da Educação é precarizado quando as condições de trabalho são desfavoráveis, levando a altos níveis de estresse, esgotamento emocional, carga horária excessiva, pressão por resultados e falta de suporte adequado para lidar com os desafios do ambiente escolar. A saúde

física também pode ser afetada por condições precárias de infraestrutura nas escolas, exposição a ambientes insalubres, ou falta de acesso a serviços de saúde.

A análise dos resultados da pesquisa traz aspectos significativos relacionados à identidade profissional destes trabalhadores.

Quadro 29 - Resultados da análise de conteúdo: subcategoria trabalhador

Categorias de contexto	Categorias de análise	Subcategorias	Unidades de registro	Unidades de contexto das entrevistas
Precarização do trabalho docente e política de contratação temporária de professores	Precarização dos recursos	O trabalhador	Identidade profissional	P1-ES: *O trabalho é também uma forma de eu me afirmar como pessoa, é fruto do meu esforço. Às vezes, eu bato no peito mesmo, falo: estou aqui por favor de ninguém, estou aqui pelo que eu sei, pelo meu conhecimento, de estar aqui. Me sinto orgulhosa por mim mesma. Eu estudo, eu sempre busco mesmo tá sempre lendo e me aprimorando para que eu venha conseguir vencer essas etapas difíceis da vida.*
				P1-ES*: Tem hora que dá vontade de você desistir, de você parar, porque não tem um reconhecimento, não tem o reconhecimento moral e nem tem um reconhecimento na parte profissional do salário [...].*
				P2-ES: *[...] A palavra certa que eu tenho para isso aí é insegurança, porque você tem todo um projeto de vida, você vai passando o tempo, você vai projetando sua vida, mas chega ao final do ano, você para com todo o seu projeto que você vem trazendo, porque você não tem segurança com o que vai acontecer para frente.*
				P5-ES*: Pois é! Nós acabamos nos sentindo menosprezados diante da sociedade [...] então isso faz com que você se sinta assim, meio perdido naquilo que você faz. O quê que eu sou? Quem eu sou na sociedade?*
				P5-ES: *[...] esses contratos, esses contratos, eles são ruins, porque eles tão eles geram um clima de incerteza no profissional.*
				P5-ES: *Enquanto professor provisório, eu não posso nem fazer planejamento. Se o meu contrato acaba agora em dezembro, por exemplo, eu não posso planejar nada de janeiro até março, até abril. Por quê? Porque, nesse período, eu estou sem salário, então, "como que eu vou planejar sem estar recebendo?*
				P5-ES: *Eu acho esses processos ruins porque eles geram perdas, eles tiram os nossos direitos e eles impedem que você cresça como profissional.*
			Saúde	P1-ES: *[...] nunca fiquei fora de um concurso, mas [...] a gente fica nessa incerteza, à noite, tu acorda e fica lembrando, será que eu vou conseguir?*
				P1-ES: *[...] pressão psicológica colocada sobre nós pelos gestores e por nós mesmos, preocupados em realizar um bom trabalho.*
				P3-ES: *[...] a incerteza sobre o contrato gera inquietação e pressão psicológica.*
				P4-ES*: Vem esse sentimento ruim, mas a gente procura não se deprimir quanto a isso.*
				P5-ES: *E, quando você está incerto, você já perde a estrutura de trabalho. Quando eu me refiro à estrutura, é o seu emocional, isso mexe até com o seu emocional, porque você não tem estabilidade.*

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os participantes da pesquisa ressaltam a importância do trabalho como uma forma de afirmação pessoal e de reconhecimento do esforço individual. Expressões utilizadas nas falas como a *"dedicação", o "estudo constante" e a "busca pelo aprimoramento"* são destacadas como elementos que sustentam a motivação e o orgulho em exercer a profissão docente, mesmo em condições desafiadoras.

Narrando qual a importância do trabalho para si, P1-ES é categórico ao afiançar que:

> *O trabalho é também uma forma de eu me afirmar como pessoa, é fruto do meu esforço. Às vezes, eu bato no peito mesmo, falo: estou aqui por favor de ninguém, estou aqui pelo que eu sei, pelo meu conhecimento, de estar aqui. Me sinto orgulhosa por mim mesma. Eu estudo, eu sempre busco mesmo tá sempre lendo e me aprimorando para que eu venha conseguir vencer essas etapas difíceis da vida* (P1-ES).

O professor expressa um senso de orgulho e realização ao reconhecer seu esforço e dedicação na busca por conhecimento e aprimoramento contínuo, apesar das dificuldades, e, em sua perspectiva, o trabalho vai além de uma mera ocupação, sendo um meio de conquistar desafios e superar obstáculos pessoais.

No entanto, a autoafirmação encontra obstáculos no contexto de precarização do trabalho temporário. Os professores temporários expressam sentimento de insegurança e instabilidade, visto que não possuem garantias de continuidade, ou perspectivas claras para o futuro. A falta de reconhecimento, tanto moral, quanto profissional, é um fator desmotivador que impacta não apenas a autoestima dos profissionais, mas também afeta suas perspectivas de carreira e desenvolvimento pessoal.

A insegurança gerada pelos contratos temporários é um tema recorrente nas colocações dos participantes. A impossibilidade de planejar, a médio ou longo prazo, devido à intermitência dos contratos, cria um cenário de vulnerabilidade financeira e profissional, e a impossibilidade de realizar planejamentos comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido.

> *[...] A palavra certa que eu tenho para isso aí é insegurança, porque você tem todo um projeto de vida, você vai passando o tempo, você vai projetando sua vida, mas chega ao final do ano, você para com todo o seu projeto que você vem trazendo, porque você não tem segurança com o que vai acontecer para frente* (P2-ES).

Somado à incerteza, a sensação de menosprezo diante da sociedade também foi evidenciada nas narrativas dos professores temporários, como relata P5-ES*: "acabamos nos sentindo menosprezados diante da sociedade"*. A constante mudança de status empregatício e a falta de reconhecimento contribuem para uma percepção de desvalorização social, levantando questionamentos sobre a própria identidade profissional e posição na comunidade.

A precarização do trabalho docente na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo não se limita apenas às questões materiais e profissionais, mas também afeta a saúde emocional e psicológica dos professores temporários. As falas dos participantes destacam a pressão psicológica e a incerteza, associadas aos contratos temporários como elementos impactantes em sua saúde mental.

Conforme citado por Pereira (2016, p. 53), "existem cinco elementos potencialmente geradores de estresse no contexto profissional da escola: carência de suporte administrativo; interações com estudantes e colegas; sobrecarga de tarefas e instabilidade financeira". Estes elementos permeiam intensa e diariamente a rotina laboral dos docentes, sejam eles efetivos, sejam temporários, mas, no caso dos professores temporários, estes aspectos são exacerbados, resultando em impactos adversos em sua saúde mental e contribuindo de forma indireta para a agravante precariedade das condições de trabalho (SANTOS, 2022).

Os professores temporários vivenciam um constante estado de insegurança devido à natureza intermitente dos contratos, o que leva a preocupações constantes sobre a continuidade de seu emprego, manifestadas através de picos de ansiedade e inquietação, afetando o bem-estar emocional dos profissionais. A pressão psicológica também é ampliada pela busca por um desempenho excepcional, seja para garantir a renovação do contrato, seja para enfrentar as expectativas dos gestores.

Embora não sejam relatos com base em diagnóstico clínico, até porque a prestação deste serviço pela rede pública de saúde é escassa, sabe-se que o estresse causado pela incerteza do emprego, a preocupação em corresponder às expectativas e a falta de estabilidade emocional são fatores que podem contribuir para o esgotamento e a depressão e atingir o próprio desempenho profissional, dificultando a criação de um ambiente de aprendizado saudável para os alunos. Nesse contexto, a precarização do trabalho docente não é apenas uma questão de condições materiais, mas também uma questão de saúde mental.

O estudo da precarização do trabalhador, portanto, chama a atenção para a importância de reconhecer a identidade do trabalhador e valorizar sua atuação como profissional, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, o sentimento de pertencimento à profissão e, no aspecto da saúde do trabalhador, para o reconhecimento da relevância do cuidado com a saúde física e emocional dos professores, considerando que a precarização do trabalho pode gerar impactos negativos na saúde mental e física dos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objeto de pesquisa a política de contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre, este estudo analisou a política de contratação temporária e sua relação com a precarização do trabalho docente. Diante deste propósito, o problema de pesquisa que direcionou a investigação foi: como a política de contratação temporária de professores está relacionada à precarização do trabalho docente em Marechal Thaumaturgo/Acre? Esta questão conduziu à exploração sistemática das relações, contradições e impactos que permeiam a interação nesse contexto específico.

Assim, nossa tese de trabalho, que inicialmente refletia nossa empiria, à medida que a pesquisa se desenvolvia, foi construída como uma síntese do nosso percurso intelectual e defendeu que a contratação temporária de professores, no âmbito do município de Marechal Thaumaturgo/Acre, é uma estratégia de natureza político-administrativa, que opera com a aparente intenção de fomentar oportunidades de emprego. Contudo, coexiste com a estratégia subjacente de contenção e redução de despesas por parte do governo, impactando significativamente na precarização do trabalho docente.

Para atingir o objetivo geral definido, delineamos objetivos específicos que nos permitiram avançar sobre a temática e suas implicações educacionais, sociais e políticas. A ênfase inicial recaiu na compreensão das relações entre a política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente, alicerçada na contextualização com as transformações do sistema capitalista e seus desdobramentos no mundo do trabalho.

Para tanto, inicialmente, ancoramos nossa análise nos resultados das produções acadêmicas recentes nos últimos cinco anos, presentes em teses, dissertações e periódicos científicos entre os anos de 2018 e 2022. No contexto abordado, fundamentamos a categoria trabalho em suas dimensões ontológica e histórica, visando ampliar a compreensão de sua evolução e significado. Adentrando ainda mais, analisamos as formas como o trabalho se apresenta sob a perspectiva do processo de reestruturação produtiva e acumulação flexível, firmados nos princípios do neoliberalismo. Além disso, traçamos conexões essenciais entre as reformas empreendidas no contexto do Estado neoliberal e as mudanças no âmbito do trabalho docente, identificando interações recíprocas que exercem influência mútua.

O neoliberalismo, como uma ideologia e uma abordagem econômica, molda profundamente as políticas educacionais e as relações de trabalho, influenciando a relação entre trabalhadores (os professores) e empregadores (o Estado). A política de contratação temporária, como uma resposta à demanda por mão de obra *flexível* e *adaptável,* se encaixa nesse contexto, proporcionando às instituições educacionais uma alternativa viável de atender às permanentes flutuações da demanda sem comprometer a estabilidade financeira.

A precarização do trabalho docente ganha maior intensidade em meio à concorrência por recursos escassos e à carência de investimento público na esfera educacional. A presença constante de uma reserva de trabalhadores, aguardando oportunidades no mercado de trabalho, que, no contexto municipal, é predominantemente vinculado a postos de trabalho no setor público, culmina em uma abordagem utilitária estratégica da política de contratação temporária no município de Marechal Thaumaturgo/Acre, gerando uma realidade onde os professores são concebidos e tratados meramente como prestadores de um serviço, suscetíveis a critérios e interesses da gestão pública, que podem, facilmente, levar à sua substituição.

A redução de custos e a estratégia subjacente têm sido uma prioridade-chave para muitos governos. Nesse sentido, a contratação temporária de professores é frequentemente considerada uma opção atraente para diminuir os gastos públicos, uma alternativa mais econômica em comparação à contratação de professores efetivos, com salários mais altos e mais acesso aos direitos trabalhistas, uma solução aparentemente viável, embora, ao ser analisada sob outras perspectivas, como a dos professores e dos indicadores educacionais, revele implicações prejudiciais tanto para os professores, quanto para o sistema educacional.

Nesse intuito, destacamos ainda, de forma específica, a instituição da modalidade de contratação temporária, delimitando seus contornos a partir dos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da redefinição do papel do Estado, reverberando na legislação e gestão pública municipal. Sob essa perspectiva, aparece claramente a influência da intervenção estatal no serviço público brasileiro, inclusive e preponderantemente no âmbito municipal, ganhando destaque na área da Educação e no campo do trabalho docente.

No decurso de nossa análise, tornou-se incontestável que a política de contratação temporária de professores encontra-se intrincadamente entrelaçada com

os pressupostos capitalistas, cujas nuances ressoam notavelmente na busca incessante por flexibilidade, na habilidade de adaptação às oscilações das demandas do mercado e na incansável busca pela otimização da eficiência econômica. Esta abordagem, que permeia a política de contratação temporária, não apenas se harmoniza de maneira coesa com os alicerces da acumulação flexível e da reestruturação produtiva, com as características que definem os princípios do neoliberalismo, como também sofre diretamente sua influência na formulação e na implementação dessas políticas.

A convergência entre os elementos se desdobra na influência profunda que o neoliberalismo exerce sobre a formulação de políticas públicas e a administração do sistema educacional. A tendência de precarização do trabalho docente, intrínseca à política de contratação temporária, caracteriza uma expressão direta desta relação, contribuindo para a subvalorização da função docente e para a desvalorização do ensino em sua totalidade.

A redução de custos, a flexibilidade e a otimização dos serviços públicos são fatores que imprimem um movimento articulado e próprio às práticas de contratação temporária, frequentemente resultando em situações de instabilidade laboral, remuneração inadequada e insegurança profissional para os educadores temporários, ao mesmo tempo em que as exigências são intensificadas, concorrendo para a manutenção de estruturas e relações de trabalho precarizados. A precarização, portanto, em nosso entendimento, transcende a categoria de mero subproduto, assumindo-se como uma realidade concreta para a qual convergem e a partir da qual despontam outras condições degradantes de trabalho.

No processo investigativo, concentramos nossos esforços em cumprir dois objetivos específicos interligados. Primeiramente, abordamos aspectos sociodemográficos e históricos da constituição do município, do trabalho docente e da contratação temporária de professores na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, explorando as origens, influências e transformações ao longo do tempo, no intuito de oferecer um panorama histórico contextualizado, capaz de oferecer indícios elucidativos para a compreensão da situação atual. Em seguida, aprofundamo-nos na constituição do trabalho docente através da descrição minuciosa da política de contratação de professores implementadas pelo município, analisando critérios, procedimentos e aspectos político-administrativos que delineiam a política,

destacando suas características, implicações e impactos nas condições de trabalho dos professores temporários.

Observamos que fatores históricos e contextuais moldaram a adoção da modalidade de contratação, influenciando diretamente as práticas atuais e os desafios enfrentados pelos professores temporários. Também evidenciamos a complexidade intrínseca deste processo, revelando como ele se entrelaça com diversos elementos, como questões econômicas, sociais, políticas educacionais e aspirações políticas.

As interações multifacetadas entre a política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente, portanto, se manifestam como um complexo de fatores e elementos imbrincados, onde as influências passadas e presentes se encontram, estruturando o contexto educacional de Marechal Thaumaturgo, de maneira que não podem ser compreendidas ou analisadas de modo isolado.

Na pesquisa das práticas e procedimentos adotados no processo de contratação temporária, identificamos aspectos como critérios de seleção, períodos de vigência dos contratos, remuneração e implicações práticas para os docentes. A descrição minuciosa permitiu-nos uma visão acerca dos modos com a política de contratação de professores, permanentemente temporários, são operacionalizadas na rede municipal de ensino.

Nossa atenção se voltou à caracterização dos professores que atuam na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo. Utilizamos os resultados do banco de dados dos indicadores educacionais da Educação Básica pública brasileira, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, como base para a nossa análise, enfocando, especificamente, nos anos de 2013 e 2020, a fim de compreendermos as mudanças e as tendências nas condições de trabalho dos professores temporários.

A exploração dos indicadores educacionais provenientes do INEP nos permitiu compreender a realidade dos educadores que atuam na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo em um contexto mais amplo. Através desses dados, identificamos um ambiente marcado por uma alta proporção de docentes contratados de forma temporária, refletindo a prevalência de uma força de trabalho instável.

Além disso, os indicadores também nos forneceram percepções sobre aspectos salariais e de desenvolvimento profissional, evidenciando que os professores temporários têm remunerações abaixo da média e, em muitos casos, há ausência de acesso a oportunidades de formação inicial, fatores que agravam a

vulnerabilidade destes educadores e mantêm a precarização de suas condições de trabalho. A precarização do trabalho docente, quando analisada a partir dos indicadores educacionais, sob a perspectiva da política de contratação temporária de professores, é uma realidade presente e mensurável na rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo.

Finalmente, realizamos a discussão acerca da precarização do trabalho docente, direcionando nossa análise especificamente para a política de contratação temporária de professores. Nesse contexto, dedicamos nossa atenção à realidade material dos professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, por meio de suas próprias vozes, coletadas em entrevistas e questionários, buscando compreender, de maneira abrangente e contextualizada, as complexas ramificações desta modalidade de contratação em relação à qualidade do trabalho docente e às condições de vida desses profissionais.

Os resultados da pesquisa revelaram a maneira como a política de contratação temporária afeta diretamente o comprometimento profissional e a vida destes educadores, reforçando os aspectos da precarização identificados em nossa pesquisa. Constatamos que a falta de estabilidade e segurança no emprego é uma preocupação central para estes educadores, afetando negativamente não apenas sua sensação de bem-estar, mas também sua motivação e dedicação ao trabalho. A insegurança laboral se traduz em um ambiente de trabalho estressante, onde os professores temporários frequentemente convivem com a insegurança de sua permanência e a consequente dificuldade de planejamento de longo prazo.

Ademais, a discussão revelou uma conexão direta entre a política de contratação temporária e a desvalorização salarial dos professores temporários. A remuneração baixa e as garantias trabalhistas insuficientes em comparação com os efetivos contribuem para uma situação de precariedade financeira; a falta de infraestrutura adequadas quanto às dependências físicas, de acesso à equipamentos, serviços e tecnologia impacta negativamente a qualidade de vida destes educadores e, por consequência, afetam sua capacidade de se dedicar plenamente à profissão.

A análise também nos permitiu compreender como a falta de investimento em formação e desenvolvimento profissional dos professores temporários perpetua em um espiral de precarização. A ausência de oportunidades para aprimorar habilidades pedagógicas e atualizar conhecimentos diminui a qualidade do ensino oferecido,

restringindo o potencial de crescimento profissional dos docentes. Além disso, a lacuna impede a progressão salarial, que é determinada pelo nível de escolaridade.

Diante das questões que envolvem a precarização do trabalho docente e suas implicações para os professores temporários da rede municipal de ensino de Marechal Thaumaturgo, faz-se imprescindível explorar alternativas que possam abordar os desafios enfrentados por estes profissionais. Dentre as propostas que se delineiam como possibilidades potenciais, destacam-se algumas medidas estratégicas:

- Limitar o uso excessivo de contratações temporárias, priorizando a implementação de uma política de concurso público.
- Estabelecer critérios claros e transparentes para a contratação temporária de professores se mostra fundamental, garantindo, assim, mais equidade e justiça no processo de seleção e minimizando possíveis arbitrariedades.
- Garantir que os professores temporários tenham remuneração equitativa compatíveis com suas responsabilidades e qualificações, refletindo a importância de seu trabalho no sistema educacional.
- Investir em programas de desenvolvimento profissional para professores temporários, aprimorando suas habilidades pedagógicas e promovendo o crescimento em suas carreiras.
- Oferecer serviços de apoio psicológico e emocional para professores temporários, reconhecendo os desafios únicos que enfrentam devido à insegurança de emprego.
- Criar condições de participação ativa de professores temporários em decisões educacionais e políticas que afetem suas condições de trabalho.
- Fomentar a participação de professores temporários junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre, SINTEAC - Núcleo Marechal Thaumaturgo.
- Estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação regulares para acompanhar as condições de trabalho dos professores temporários e garantir que as políticas implementadas estejam tendo os impactos desejados.
- Promover um diálogo construtivo entre educadores, sindicatos, gestores educacionais, comunidade e governo para colaborativamente abordar questões relacionadas à precarização do trabalho docente.

- Alocar recursos adequados para as escolas, visando melhorar as condições de trabalho, o ambiente de aprendizado e a disponibilidade de materiais educacionais.

A pesquisa realizada em Marechal Thaumaturgo demonstrou que a precarização de trabalho existente dos professores temporários pode suscitar novas investigações, ampliando extensivamente a realidade, fornecendo uma compreensão mais completa da precarização do trabalho docente na região. Assim, os resultados apresentados são pontos de partida para novas investigações e os futuros estudos podem aprofundar as categorias e subcategorias apresentadas, ampliando-as para a compreensão da realidade e trazendo possibilidades de reflexões para a práxis educacional.

Em direção a um aprofundamento de questões relacionadas à precarização do trabalho docente e à política de contratação temporária em Marechal Thaumaturgo, várias áreas podem ser exploradas em pesquisas futuras. Uma abordagem promissora seria a exploração das perspectivas de alunos e membros da comunidade sobre a contratação temporária de professores e seu impacto na qualidade da educação. Seria proveitoso conduzir pesquisas que analisassem o impacto das condições de trabalho dos professores temporários na aprendizagem e no desempenho dos alunos, identificando possíveis correlações entre a precarização do trabalho e os resultados acadêmicos. Estudos comparativos entre Marechal Thaumaturgo e outras regiões semelhantes ou com diferentes abordagens de contratação poderiam fornecer uma análise mais ampla das práticas e implicações em questão.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, que abrangeu entrevistas, análises quantitativas e revisão de literatura, estabeleceu um potencial modelo para investigações futuras que busquem explorar a interconexão entre a política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente em diferentes regiões ou contextos educacionais.

Ao nosso ver, a pesquisa contribui para o corpo de conhecimento acadêmico ao mobilizar e aprofundar nossa compreensão das relações contraditórias subjacentes à precarização do trabalho docente, contextualizando estas questões dentro da realidade específica de Marechal Thaumaturgo. Os resultados obtidos acrescentam um novo nível de análise à discussão sobre a relação entre política de contratação temporária e a precarização do trabalho docente, destacando como estas

questões se manifestam em um contexto local específico. Ao fazê-lo, contribuímos para a expansão das bases teóricas e empíricas, proporcionando um terreno mais sólido para investigações subsequentes.

REFERÊNCIAS

A CASA do Barateiro. **O Cruzeiro do Sul**. Cruzeiro do Sul, p. 4, 15 jun. 1906.

ACRE. **Programa Asas da Florestania.** Rio branco: SEE/AC, 2008. Disponível em: https://issuu.com/fmcsv/docs/programa_asas_da_florestania_infantil. Acesso em 20 dez. 2008.

ACRE. **Constituição do Estado do Acre. Rio Branco: ALEAC**, 1989. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_constituicao. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Estado do Acre. **Zoneamento Ecológico-Econômico:** Indicativos para a gestão territorial do Acre. Documento Final. Rio Branco: SECTMA, 2000,

ACRE. **Lei Complementar n° 33, de 19 de julho de 1991**. Dispõe sobre a contratação temporária de pessoal por tempo limitado, nos termos do inciso X do art. 27 da Constituição Estadual. Rio Branco: ALEAC, 1991a. Disponível em: https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/03/LeiComp33.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar n° 33, de 19 de julho de 1991**. Emenda Constitucional nº 3, de 30 de setembro de 1991. Rio Branco: ALEAC, 1991b. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar_emendas/3. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 155, de 12 de janeiro de 2006**. Acresce dispositivos da Lei Complementar n. 58, de 17 de julho de 1998, que dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do art. 27 da Constituição Estadual. Rio Branco: ALEAC, 2006. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3714. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 168, de 31 de junho de 2007**. Altera e acresce dispositivos à Lei Complementar n. 58, de 17 de julho de 1998. Rio Branco: ALEAC, 2007. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3857. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 195, de 7 de maio de 2009.** Altera a Dispositivos da Lei Complementar n. 58, de 17 de julho de 1998. Rio Branco: ALEAC, 2009. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3884. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 223, de 14 de março de 2011.** Altera a Lei Complementar n. 58, de 17 de julho de 1998. Rio Branco: ALEAC, 2011. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3912. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 270, de 27 de dezembro de 2013.** Altera a Lei Complementar n. 58, de 17 de julho de 1998 que dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de

excepcional interesse público. Rio Branco: ALEAC, 2013. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3957. Acesso em: 11 mar. 2023

ACRE. **Lei Complementar nº 286, de 15 de maio de 2014**. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 58, de 17 de junho de 1998. Rio Branco: ALEAC, 2014. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/3973. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 356, de 10 de maio de 2019**. Altera a Lei Complementar nº 58, de 17 de julho de 1998, que dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do art. 27 da Constituição Estadual. Rio Branco: ALEAC, 2019. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/4039. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 43, de 23 de maio de 1994**. Altera dispositivos da Lei Complementar n. 33, de 19 de julho de 1991 e dá outras providências. Rio Branco: ALEAC, 1994. Disponível em: https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2017/03/LeiComp43.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 50, de 12 de julho de 1996**. Dispõe sobre a Contratação de pessoal por tempo limitado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do art. 27 da Constituição Estadual. Rio Branco: ALEAC, 1996. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/188-0. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Complementar nº 58, de 17 de julho de 1998**. Dispõe sobre a contratação temporária de pessoal para atender às necessidades por tempo limitado de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do art. 27 da Constituição Estadual. Rio Branco: ALEAC, 1998. Disponível em: http://www.legis.ac.gov.br/detalhar/201. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. **Lei Estadual n° 1.162, de 27 de outubro de 1995**. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 1996-1999, e dá outras providências. ALEAC, 1995a. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1162.pdf. Acesso em: mar. 2023.

ACRE. **Lei Estadual nº 1.176, de 27 de dezembro de 1995**. Autoriza o Poder Executivo a aderir ao Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal de Estados, proposto pelo Conselho Magistério Nacional, e dá outras providências correlatas. ALEAC, 1995b. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1176.pdf. Acesso em: mar. 2023.

ACRE. **Lei Estadual nº 1.231, de 27 de junho de 1997a**. Dispõe sobre a privatização, extinção, fusão, municipalização e incorporação de Órgãos e Entidades que compõem a Administração Direta ou Indireta do Poder Executivo do Estado do Acre e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1231.pdf. Acesso em: mar. 2023.

ACRE**. Lei nº 1.252, de 22 de dezembro de 1997b**. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1162.pdf. Acesso em: mar. 2023.

ACRE. **Lei Ordinária nº 1.155, de 7 de julho de 1995**. Dispõe sobre as outras situações de urgência de que trata o art. 2º, inciso VI, da Lei Complementar n. 43, de 23 de maio de 1994, e dá outras providências. Rio Branco: ALEAC, 1995. Disponível em: https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1155.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

ACRE. Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre. **Zoneamento ecológico-econômico do Acre fase II.** 2. ed. Rio Branco, AC: SEPLAJ/SEMA, 2010.

AGUIAR, M. A. S. Formação inicial *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ALESSI, D. **Relações de Trabalho Docente no Brasil à Luz do Neoliberalismo**: Uma análise da Reforma Trabalhista de 2017, 150 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais,) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ALVES, D.; FIGUEIREDO FILHO, D.; HENRIQUE, A. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, 24 (2), 119-134, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/3723. Acesso em: 19 jul. 2023.

ALVES, G. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: Ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.

ALVES, G. **Trabalho docente e precarização do homem-que-trabalha.** Blog da Boitempo. São Paulo, 2012. Disponível em: https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precarizacao-do-homem-que-trabalha/. Acesso em: fev. 2023.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: A nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina. Editora Praxis, 1999.

ALVES, G. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório**: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. Estudos do Trabalho, ano V, (8), 1-31, 2011.

ALVES, G. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho no capitalismo global, Editora Parxis, Londrina, 1999.

ALVES, W. F. Experiência profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/295-1.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

AMARO, R. R. Descentralização e desenvolvimento em Portugal: algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. *In*: BARROSO, J.; PINHAL, J. (org.). **A administração da educação**: os caminhos da descentralização. Lisboa: Colibri, 1996.

ANTUNES, R. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **CADERNO CRH,** n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18601/11975. Acesso em: 10 jan. 2023.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In:* GENTILI, P. FRIGOTTO, G. (org.). **A Cidadania Negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010020526/gentili.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 12 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, R. A**deus ao Trabalho?** Ensino Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APOLINÁRIO, V. A racionalização taylorista da produção e do trabalho. **Revista de economia regional, urbana e do trabalho**, v. 05, nº 02, 2016. Disponível em: https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/rerut/issue/view/87/Vald%C3%AAnia%20Apolin%C3%A1rio. Acesso em: 11 jan. 2023.

APPLE, M. **Trabalho e Identidade Docente e Textos:** economia política das relações de classe e gênero. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: fev. 2023.

ATKINSON, J. Fiexibilite ou fragmentation? Le marche du travail du Royaume-Uni dans les annees. **Travail et Societe/Cahiers Economiques de Bruxel**. vol. 12, nº 01,1987.

BAÍA, P.; SILVA, M. G. A tutela do voto: clientelismo, chaguismo e outros dilemas da política no Rio de Janeiro. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica,** pp. 312-338, 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistapassagens/article/view/50173/32651. Acesso em: 30 jul. 2023.

BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, nº 2. p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf. Acesso em: mar. 2023.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARROS, J. A. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina,** 2008. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BENDRATH, E. A. **O Programa Escola da Família enquanto Política Pública**: Políticas compensatórias e avaliação de rendimento. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

BOBBIO, N. **Dicionário de política I**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Trad. Cramem C. Varrialle. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BOMFIM, M. I. R. M. **Trabalho docente, classe e ideologia**: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de estudos sociais aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BOYER, R. **Flexibilidade des Marchés de Travail et/ou Recherch dún Nouveau Rapport Salarial?** Paris: CEPREMAP, 1985.

BOYER, R. **La Flexibilité du Travail en Europe**. Paris: La Découverte, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 5.188, de 7 de abril de 1904.** Organiza o território do Acre. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5188-7-abril-1904-516300-republicacao-107275-pe.html. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da** República, Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 261, de 9 de novembro de 2006**. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 5/2005, relativa a esclarecimentos sobre os conceitos de hora e hora-aula tendo em vista questionamentos sobre a aplicabilidade do Parecer CNE/CES nº 575/2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pces26106.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/MEC nº 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília: MEC, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **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 nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/17728053. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado na Edição Extra do Diário Oficial da União, de 26 de junho de 2014, nº 120-A. Disponível em: http://www.in.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8429.htm>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.727, de 5 de novembro de 1993.** Estabelece diretrizes para a consolidação e o reescalonamento, pela União, de dívidas internas das

administrações direta e indireta dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8727-5-novembro-1993-349582-norma-pl.html. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de Burnout. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde de A a Z**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout, Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de Orientação da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**: ano base 2022. Brasília: MTE, - STRAB - SEET – CGEET, 2022. Disponível em: http://www.rais.gov.br/sitio/rais_ftp/ManualRAIS2022.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho:** perguntas frequentes. Brasília: MT, 2023. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pces26106.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Os avanços da reforma na administração pública**: 1995-1998. Brasília: MARE, 1998.

BRASIL. **Presidência da República. Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial**.** **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, 1996. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702. Acesso em: fev. 2023.

BRESSER PEREIRA, L. C. Estratégia e estrutura para um novo Estado. **Revista do Serviço Público**, ano 48, nº 1, Jan-Abr, 1997. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/375/381/1415. Acesso em: fev. 2023.

CAETANO, M. **Princípios fundamentais do direito administrativo**. Coimbra: Almedina, 1996.

CANÁRIO, R. **Reforma educativa:** mudança e conservação. Porto: Afrontamento, 1992.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2023.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (org.). **Como anda a reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1997.

CARVALHO FILHO, J. S. **Manual de Direito Administrativo**. 28. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2015.
.
CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a Reforma Trabalhista. **Mercado de trabalho,** nº 63, out, 2017. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

CASACA, S. F. Flexibilidade, trabalho e emprego: ensaio de conceptualização. **SOCIUS Working Papers**, n. 10, 2005. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2025/1/wp200510.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. et al (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CASTRO, I. M. S.; COSTA, S. L.; FARIAS, I. M. S. O acompanhamento pedagógico do professor iniciante na Educação Infantil: conceitos, concepções e reflexões. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p.1-12, 2021.

CAVALCANTE, J. Q. P. **O Empregado Público**. 2. ed. São Paulo: LTr, 2009.

CIPOLLA, F. P. Trabalho em Equipe como Forma da Subsunção Real. **Est. Econ**., São Paulo, v. 35, nº 1, p. 203-232, janeiro-março, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ee/a/W6WcNMBzmYJppKLT4qWd59d/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. E**ducação & Realidade,** v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 fev. 2023.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CORAGGIO, J. L. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DASSO JÚNIOR, A. É. "Nova Gestão Pública" (NGP): A teoria de administração pública do Estado ultraliberal. **XXIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil (CONPEDI),** 2014. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d48. Acesso em: fev. 2023.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. Editora Atlas, 2000.

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 29 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

DRUCK, G. Globalização e reestruturação produtiva: o Fordismo e/ou Japonismo. **Revista de Economia Política**, vol. 19, nº 2 (74), pp. 271-290, abril-junho, 1999. Disponível em: https://old.scielo.br/pdf/rep/v19n2/1809-4538-rep-19-02-271.pdf. Acesso em: fev. 2023.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? Salvador: **Caderno CRH**. v. 24, spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPNcmnSfHYJjH4RXLN3r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: fev. 2023.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

DRUCK, G.; FRANCO, T. (org.). **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução. PAULO NEVES. Revisão da tradução. EDUARDO BRANDÃO. Martins Fontes. São Paulo 2007.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991. Disponível em: Acesso em: fev. 2023.

FARIA, J. H. **Economia política do poder**: fundamentos. Curitiba: Criar, 2004

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FELDMAN, A.; ALVES, C. A. de S. A política de contratação de professores temporários em Portel (PA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 559–579, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102127. Acesso em: 24 maio. 2023.

FELDMAN, A.; COSTA, D. M. dos S. A política de contratação de professores temporários na rede municipal de ensino de Cametá (Pará, Brasil, 2013-2020). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 29, n. January - July, p. 80, 2021. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5687. Acesso em: 24 maio. 2023.

FELDMAN, A.; GOUVEIA, A. B. Os professores temporários nas redes municipais do Estado do Pará (2011-2020). **Educação em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38517. Acesso em: 24 maio. 2023.

FERNADES, M. J. S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERNANDES, R. Indicadores educacionais: entrevista com Reynaldo Fernandes. [Entrevista concedida a] Gabriela Miranda Moriconi e Gelson Mendes. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 971-986, set./dez. 2016. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4337/3279. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2009.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Papirus Editora, 2016.

FIGUEIREDO, L. V. **Curso de direito administrativo**. 9. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

FONSECA, F. A concepção neoliberal de justiça. **Rev. Bras. Adm. Pol**., 7(2):33-61. 2005. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/f_fonseca_-_rebap_-_55artigo2_0.pdf . Acesso em: 29 mar. 2022.

FRANÇA, P. I. S. de. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital:** uma

problematização sobre o trabalho do tutor. 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009

FRIGOTTO. G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: **Ensino Médio Integrado:** Concepção contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FUJITA, M. S. L.; TARTAROTTI, R. C. D. Análise de palavras-chave da produção científica de pesquisadores: o autor como indexador. **Informação & Informação**, v. 25, n. 3, p. 332-374, 2020. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/149492. Acesso em: 23 maio 2023.

GALVÃO, A. *et al.* Reforma Trabalhista: precarização do trabalho e os desafios para o sindicalismo. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, p. 253–270, maio, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mmnFbTSWxvFnP7n8LPnxnCz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2023.

GASPARINI, D. **Direito administrativo**. 12. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Editora Atlas, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Docencia y cultura escolar**: reformas y modelo educativo. Buenos Aires: Lugar, 1997.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, A. V. A. **Contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica e o cumprimento da estratégia 18.1 do plano nacional de educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/38341/contratacao_temporaria_professores_gomes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 mar. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRUND, Z. C.; PARENTE, C. M. D. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na Rede Estadual de São Paulo. **Colloquium**

Humanarum, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 30–39, 2018. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2115. Acesso em: 24 maio. 2023.

HARVEY, D.. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília: Inep, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica CGCQTI/DEED nº 020, de 21 de novembro de 2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 039, de 17 de dezembro de 2014.** Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: INEP, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Informativa | Aprimoramento metodológico no cálculo do indicador Média de Alunos por Turma**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/2011/indicadores_educacionais/media_alunos_turma/2010/nota_informativa_media_alunos_por_turma_2010.xlsx. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11, de 25 de junho de 2015**. Indicador de regularidade do docente da educação básica. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica CGCQTI/DEED nº 10, de 25 de junho de 2020**. A remuneração média dos docentes em exercício na educação básica: pareamento das bases de dados do Censo da Educação Básica e da Rais. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/dados_abertos/indicadores_educacionais/nota_tecnica_remuneracao_media_docentes_educacao_basica.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2021**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2021.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 12 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisa**: Informações demográficas e socioeconômica, n 38, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/9d6f4faeda1f1fb7532be7a9240cc233.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

JANNUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 1, p. 51 a 72, 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427. Acesso em: 20 jul. 2023.

JUSTEN FILHO, M. **Curso de direito administrativo**. 7. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

KEYNES, J. M. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda.** 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma governabilidade na educação. In: ROSAR, M. F. F.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). **Tendências Contemporâneas da Administração e Gestão Educacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: aprendizagem flexibilizada. *In*: **Reunião Científica Regional da ANPED**: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, julho, p. 1-22, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf. Acesso em: mar. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. Editora Atlas, 2007.

LANGE, G. B. **Contratação Temporária e Processo Seletivo Simplificado**. Porto Alegre: DPM PN Publicações. 2017.

LEITE, M. P. Toyotismo. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2018.

LEMES, A. T. **Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Paraná**: análise das políticas de provimento e da contratação da força de trabalho na Secretaria Estadual de Educação e no Instituto Federal do Paraná a partir de 2011. 2021. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

LENIN, V. I. **Obras Completas**. Moscú: Editorial Progresso Moscú, vol. 23. 1986.

LENIN, V. I. Uma grande iniciativa. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, t. 3, p. 143-160. 1980.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, C. L. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. *In*: LIMA, L; AFONSO, A. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

LIMEIRA, J. C. **A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade de docentes em contratação temporária no Distrito Federal**. 2021. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LINKE, D. D. **Seleção de professores temporários como estratégia na gestão da educação em municípios do Rio Grande Do Sul**. 2020, 107 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2020.

LOPES, F. J. O. et al. (De)forma trabalhista: flexibilização e precarização pela(s) perspectiva(s) da(s) psicologia(s) do trabalho. **Psicologia em Estudo**, v. 25, p. e 48213, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/kZrGkfBvwBBcmpdTKmX9nGs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 mar. 2023.

LOVATTO, G. S. **Escola Precária:** contratos temporários, terceirização na escola pública e as implicações no trabalho das professoras de educação física. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LUKÄCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, p. 1-5, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx [tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MADEIRA, J. M. P. **Servidor Público na Atualidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

MAGALHÃES, G. A. **Contratação temporária por excepcional interesse público**: aspectos polêmicos. São Paulo: LTr, 2005.

MARECHAL THAUMATURGO. **Contrato de trabalho por prazo determinado**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2000a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Contrato de trabalho por prazo determinado.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2001c.

MARECHAL THAUMATURGO. **Contrato individual de trabalho por tempo de duração determinada.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2012b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Dados Educacionais das escolas do município de Marechal Thaumaturgo 2001**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2001.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Concurso Público nº 001/2001**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2001a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de concurso público nº 001/2008**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2008

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Concurso Público nº 01, de 18 de março de 2014**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2014.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 01, de 4 de fevereiro de 2009**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2009c.

MARECHAL THAUMATURGO**. Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001, de 28 de janeiro de 2013**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2013a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 002, de 28 de março de 2013**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2013b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 003, de 22 de abril de 2013**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2013c.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001, de 11 de março de 2015.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2015.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001, de 5 de abril de 2017**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2017.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001, de 24 de janeiro de 2019**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2019.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital nº 001, de 19 de abril de 2004.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2004b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Edital nº 001/2006** Prefeitura de Marechal Thaumaturgo. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2006.
MARECHAL THAUMATURGO. **Edital nº 002, de 16 de maio de 2003**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2003.

MARECHAL THAUMATURGO. **Instrução Normativa n°. 01, de 02 de março de 2012**. Normatiza a Carga Horária do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e determina outras providências no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Justiniano de Serpa. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 2012.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 004, de 21 de novembro de 2018.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino de Marechal Thaumaturgo e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2018.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 005, de 28 de marco de 2002.** Dispõe sobre Regime Jurídico Único dos servidores público municipais de Marechal Thaumaturgo-Acre, e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2002.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 04, de 11 de abril de 2005**. Dispõe sobre a admissão por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: Câmara Municipal, 2005.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 04, de 28 de abril de 1995.** Dispõe sobre a criação do Plano de cargos, empregos, salários, benefícios e vantagens do magistério do município de Marechal Thaumaturgo-Acre, e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 1995a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 07, de 24 de junho de 2014**. Dispõe sobre Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Ensino Púbico do Município de Marechal Thaumaturgo e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: Câmara Municipal, 2014.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 10, de agosto de 1995**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Púbico Municipal de Marechal Thaumaturgo e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 1995b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 40, de 27 de junho de 2011.** Altera o Anexo I, da Lei nº 02, de 20 de 11 de abril de 2005 - Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: Câmara Municipal, 2011a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Lei nº 41, de 13 de novembro de 2011**. Altera o Anexo I, da Lei nº 40, de 27 de junho de 2011 - Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos e dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2011b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Organograma da Secretaria Municipal de Educação.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2009a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Projeto de Lei nº 02, de 11 de abril de 2005**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Poder Executivo Municipal dá outras providências. Marechal Thaumaturgo: Câmara Municipal, 2005.
MARECHAL THAUMATURGO. **Quadro de funcionários: Rede municipal 1997**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 1997.

MARECHAL THAUMATURGO. **Relação das escolas municipais e funcionários**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2004a

MARECHAL THAUMATURGO. **Resolução CME nº 01, de 26 de agosto de 2009**. Regulamenta a ampliação do ensino fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Marechal Thaumaturgo. Marechal Thaumaturgo: CME, 2009.

MARECHAL THAUMATURGO. **Resumo da folha para empenho por funcionário 2001**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2001b

MARECHAL THAUMATURGO. **Resumo da folha para empenho por funcionário 2009.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2009b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Resumo da folha para empenho por funcionário 2010.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2010.

MARECHAL THAUMATURGO. **Resumo da folha para empenho por funcionário 2012**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2012a.

MARECHAL THAUMATURGO. **Resumo da folha para empenho por** funcionário 2014. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2014c.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Edital de concurso público nº 001/93**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 1993e.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Relação dos professores estaduais que atuam no município de Marechal Thaumaturgo – Acre 1993**. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 1993c.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Relação dos professores municipais que foram transferidos de Cruzeiro do Sul para Marechal Thaumaturgo 1993**. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 1993d.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Relação das escolas do município de Marechal Thaumaturgo 1994**. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 1994.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação**. Relação das escolas do município de Marechal Thaumaturgo**. Marechal Thaumaturgo: SEMEC, 1993a.

MARECHAL THAUMATURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Relações dos professores municipais de Marechal Thaumaturgo admitidos a partir de 1993**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 1993f.

MARECHAL THAUMATURGO. **Termo de rescisão do contrato de trabalho por prazo determinado 2000**. Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2000b.

MARECHAL THAUMATURGO. **Termo de rescisão do contrato de trabalho por prazo determinado 2001.** Marechal Thaumaturgo: PMMT, 2001d.

MARINELLA, F. **Direito Administrativo**. 4. ed. Niterói: Impetus, 2011.

MARQUES NETO, F. A. A nova regulação dos serviços públicos. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, n. 228, p. 13-29, abr./ jun. 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/46521/57635. Acesso em: 17 maio 2022.

MARQUES, A. P. F. Reestruturação produtiva e recomposições do trabalho e emprego. Um périplo pelas “novas” formas de desigualdade social. **Ciência & Saúde Coletiva**, 18(6):1545-1554, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/RxqsmzGLfGQ5LyFz89svQhC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARX, K. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Tradução de Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2010.

MARX, K. **Contribuições da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2011.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. Tradução de Lívia Cotrim. Nova Gazeta Renana, n. 266, 7 abr. 1849. São Paulo: Educ, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 4. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 2007.

MAZZINI, M. C. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília/SP**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília/SP, 2017.

MÉDICI, M. S. **A questão do gênero na docência: as mulheres-professoras no** magistério. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins. Palmas/TO, 2022.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MELLO, C. A. B. **Curso de direito administrativo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2016.

MELLO, C. A. B. **Regime dos Servidores da Administração Direta e Indireta**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1991.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo. 2011.acre

MIGUÉIS, A.; NEVES, B.; SILVA, A. L.; TRINDADE, Á.; BERNARDES, J. A. A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das Ciências Farmacêuticas, depositados no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE**. InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 112-125, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/69284. Acesso em: 23 maio 2023.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, J. L. O.; ALBUQUERQUE, F. C. A. A Reforma do Estado e novos mecanismos de gestão educacional. **IV FIEPED.** Campina Grande: Realize Editora, 2012

NOMA, A. K. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, M. B. **Políticas para a Educação:** análises e apontamento. Maringá: Eduem, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção:** além da produção em larga escala. Trad. Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, S. **Um olhar do paradigma da complexidade sobre a construção da identidade docente dos professores iniciantes admitidos em caráter temporário**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, C. R. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1987.

OLIVEIRA, D. A. *et al*. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. Belo Horizonte: **Rede Estrado**, 2012.

Disponível em: http://estrado.fae.ufmg.br/documentos/opus.PDF. Acesso em: fev. 2023.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, out/dez; 16(4):569-76, 2008. Disponível em: http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004, set./dez. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, J. H. F. **Precarização do trabalho docente:** a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

OUTHWAITE, W.; BOTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, K. C. M. de; GOMES, M. Â. do N.; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e síndrome de burnout: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 16, n. 3, 2016.

PASTOR, M.; BREVILHERI, E. C. L. Estado e política social. **Serv. Soc. Rev**., Londrina, v. 12, n.1, p. 135-156, jul/dez. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Micro/Downloads/scordeiro,+Gerente+da+revista,+7)+V12+n1+M%C3%A1rcia-ok.pdf. Acesso em: fev. 2022.

PENTEADO FILHO, N. S. **Manual de direito administrativo**. Campinas: Millennium Editora, 2006.

PEREIRA, A. P. B.; SOUZA, L. M. Acerca da dicotomia atividade-fim e atividade-meio e suas implicações na licitude da terceirização trabalhista. **Revista de Informação Legislativa**, ano 51 nº 201, jan./mar. 2014. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/201/ril_v51_n201_p175.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

PÉRES, C. F. **Mapa Político de Marechal Thaumaturgo**: Marechal Thaumaturgo: SEMSA, 2003

PERISSINOTTO, R. Classes sociais/Luta de classes. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRELLA, R. Europe at work: challenges and prospects. In: **New Technology and the Futur of Work and Skills**. Maestand: Ed. Pauline, 1984.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. **ETD: Educaçao Temática Digital,** v. 18, n. 1, p. 178-197, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/v6nvnfBBsMC6cKqdpxtXJ3Q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: fev. 2023.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

POULANTZAS, N. **As classes sociais no capitalismo hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Campinas: Unicamp, 2019.

REIS, M. I. A. As transformações no mundo do trabalho e as repercussões na escola e no trabalho docente. **V Encontro brasileiro de educação e marxismo**. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC: 2011. Disponível em: www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/. Acesso em: mar. 2022.

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. Lutas Sociais, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: ago. 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf. Acesso em: jan. 2023.

RODRÍGUEZ, M. V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, nº 30(1), p. 45-56, 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324802011. Acesso em: fev. 2023

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2012.

SALERNO, M. S. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório:** elementos para análise da produção na indústria. 1991. 232 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Departamento de Engenharia da Produção, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Dados eletrônicos - Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS FILHO, F. W. **Análise da legislação para contratação de professor temporário no contexto da política educacional do Ceará no governo Cid Gomes (2007 a 2015).** 2018. 65 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro de Estudos Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, A. R. Flexibilidade do trabalho e flexibilidade da tecnologia: conceitos, tipologias e medidas. **Estudos de Economia**, IX (3), pp: 325-336, 1989. Disponível em: https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9589/1/ee-ars-1989.pdf. Acesso em: ago. 2022.

SANTOS, J. B. S. **Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil**. 2022. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: ago. 2022.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: fev. 2023.

SETTI, G. Do patrimonialismo ao gerencialismo: características, avanços e retrocessos da administração pública brasileira. **VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política**. Bogotá, 25 al 27 de septiembre de 2013. Disponível em: https://alacip.org/cong13/266-setti-7c.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

SHEPHERD, G.; VALENCIA, S. Modernizando a administração pública na América Latina: problemas comuns sem soluções fáceis. **Revista do Serviço Público**. Ano 47, v. 120, nº 3, Set-Dez, 1996. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/download/397/404/1504. Acesso em: fev. 2023.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** In: MORAES, Maria Célia Marcondes Moraes de (Org). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA JUNIOR, F. A. **Os professores temporários na literatura educacional:** levantamento bibliográfico e documental sobre a concentração provisória nas Redes Públicas de Educação Básica. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA JUNIOR, J. A.; OLIVEIRA, I. F. A contratação em regime especial de direito administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 6, n. 1, 3 jan. 2019. Disponível em: https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/288/173. Acesso em: 24 maio. 2023.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 772–787, set. 2013.

SILVA, E. B. **(Des)vinculados: contratos temporários e precarização do trabalho na administração pública brasileira.** 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Ciências contábeis e Turismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, J, A, F. **Marechal Gregório Thaumaturgo de Azevedo:** o genial fundador da cidade de Cruzeiro do Sul.: Cruzeiro do Sul: Gráfica do TJAC, 2001.

SOUSA, B. J. R.; OLIVEIRA, R. F. Implicações da reforma trabalhista para o financiamento da educação básica: o caso do salário-educação. **Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE**. Mato Grosso: CONAPE, 2018. Disponível em: https://fnpe.com.br/relacao-de-trabalhos-academicos-inscritos-e-aprovados/. Acesso em: 11 mar. 2023.

SOUSA, L. R. **Contratação de professores temporários na rede estadual de ensino: um dispositivo de manifestação do capital.** 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educ. Rev**. [online], nº 22, p.17-49, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n22/n22a03.pdf. Acesso em: fev. 2023.

SOUZA, A.M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.153-179, mai./ago. 2010. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOUZA, C. A. A. **História do Acre:** novos temas, nova abordagem. Rio Branco: Editor Carlos Alberto de Souza, 2005.

SOUZA, M. N. **Condições de trabalho e remuneração docente:** o caso do professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI 3116/AP,** Relator(a): Min. Cármen Lúcia, Tribunal Pleno, DJe-097, DIVULG 23-05-2011, PUBLIC 24-05-2011.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos, 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TEIXEIRA, F. J. S. **O capital e suas formas de produção de mercadorias:** rumo ao fim da economia política. Fortaleza, mimeo, 1999.

TERUYA, T. K. *et al*. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 564–584, maio 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BjnmtFsfqBwDtcH6S8ZZk6H/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 29 jul. 2023

THEODOROSK, E. F. **Condições de trabalho e alocação de docentes da educação básica:** uma análise dos professores temporários de Curitiba. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

THOMPSON, E. P. A **miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOEBE, J. C. **Contratação temporária de professores na grande Florianópolis:** Condições de trabalho, formação e valorização dos professores. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Cetro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TORRES, E. S. **Precarização do trabalho docente:** o caso do professor substituto do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado profissional em políticas públicas) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

TUDE, J. M. Conceitos gerais de políticas públicas. Políticas públicas. Curitiba: **IESDE Brasil as**, 2010, 11-34. Disponível em: http://www2.videolivraria.com.br/pdfs/24132.pdf. Acesso em: mar. 2022.

UNESCO. **Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras:** evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). Brasília: UNESCO Office Brasília, 2017.

VALVERDE, R. S. **O novo plano de carreira e a contratação temporária horista na rede estadual de ensino de Santa Catarina (2015-2017**). 2018, 212 f.

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VIDAL, M. B. **Taylorismo, fordisrmo e toytismo:** uma análise do sistema do trabalho. 2002. 77 f. Dissertação (Mestrado em economia rural e regional) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, 2002.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** Brasília: UnB, 1996.

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) sr.(a) para participar do projeto de pesquisa “Política pública de contratação de professores da educação básica no município de Marechal Thaumaturgo/Acre”, sob responsabilidade do pesquisador responsável Rair de Lima Nicácio, endereço profissional (Secretaria Municipal de Educação de Marechal Thaumaturgo), rua 05 de novembro, nº 113, Centro,– Acre, CEP: 69983-000, Fone: (68) 3325-1074, e-mail: semec2013@hotmail.com, sob a orientação da Professora Doutora Pérsida da Silva Ribeiro Miki, endereço profissional Av. General Rodrigo Octávio, Coroado I, telefone (92) 3305-1181, e-mail: ppge@ufam.edu.br.

O objetivo do projeto é analisar as contradições do trabalho docente em seus aspectos históricos, sociais e legais, a partir da política pública de contratação de professores temporários da educação básica no município de Marechal Thaumaturgo/Acre. Sua participação é voluntária e se dará por meio da realização de entrevista semiestruturada e consistirá em responder a perguntas de um roteiro de entrevista ao pesquisador responsável do projeto. O(a) sr.(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado”. As entrevistas que tiverem sua gravação autorizada serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e sua orientadora. A pesquisa terá duração média de uma hora.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, os riscos estão relacionados a algum constrangimento decorrente das questões levantadas durante a entrevista. Como forma de minimizar este risco, serão asseguradas a manutenção do sigilo e a privacidade sobre a participação dos sujeitos envolvidos e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e, posteriormente, na divulgação científica. Para isso, a divulgação dos dados será feita de maneira codificada.

Aos participantes, serão asseguradas a garantia de acompanhamento e a assistência integral em qualquer etapa do estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas ou resolução de quaisquer problemas relacionados à pesquisa, com tratamento adequado a ser realizado através contato via telefone (celular); via aplicativo de mensagem (WhatsApp), ou via e-mail, disponibilizados para estes fins.

Ao participar desta pesquisa, o(a) sr(a) contribuirá para a discussão sobre política pública de contratação de professores e valorização do trabalho docente. Os benefícios referem-se aos resultados em termos de possibilidade de gerar conhecimentos e subsídios teóricos na área da educação para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da

pesquisa e de outros indivíduos. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes da pesquisa, quando finalizada, através de *folders* explicativos digitais.

Também estão assegurados ao(à) sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ainda o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

O(a) sr.(a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração por sua participação na pesquisa, sendo a entrevista agendada previamente em dia, local e horário mais adequados ao entrevistado, evitando gastos com transporte, alimentação e outros. Depois do estudo, caso ainda surja a necessidade de assegurar direitos de reparação a qualquer dano, a pesquisa seguirá o regulamentado na Resolução nº 466/2012-CNS.

O(a) sr.(a) pode entrar com contato com o pesquisador responsável a qualquer tempo para informação adicional. Além disso, também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), situado na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, li e entendi o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração. Por isso, CONCORDO em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso deixar de participar a qualquer momento. Este documento (TCLE) é emitido em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) sr.(a) e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um de nós.

Autorizo a gravação da entrevista em áudio.

_____, ____ de _____ de_____

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice B – Roteiro da Entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

Item I – Identificação:

1. Nome: _____

2. Sexo: ☐ F ☐ M

3. Idade: _____

4. Dados para contato: Celular: ( )_____ E-mail:_____

Item II - Formação:

1. Grau de Escolaridade:

1.1 - Nível Médio: ☐ Ensino Médio Regular ☐ Ensino Médio (ASAS) ☐ Ensino Médio Magistério

- Qual o nome da instituição de sua formação? _____
- A instituição é: ☐ Pública ☐ Privada?

1.2 - Nível Superior: ☐ Ensino Superior (concluído). Qual o ano de conclusão? _____

☐ Ensino Superior (por concluir). Qual o ano de previsão para concluir? _____

- Qual o nome da instituição de sua formação? _____
- A instituição é: ☐ Pública ☐ Privada?

1.3 Possui Pós-Graduação? ☐ SIM ☐ NÃO.

2. Se sim, em qual nível e área?

☐ Especialização. Área: _____

- Qual o nome da instituição de sua formação? _____
- A instituição é: ☐ Pública ☐ Privada?

Item III – Especificidades quanto a área de formação e prática docente

1. Considerando sua formação acadêmica (em curso ou concluída), você se sente totalmente seguro para o trabalho docente? ☐ Sim ☐ Não. Por quê?

2. Já teve dificuldades em sala de aula devido sua experiência profissional ou por questões vinculadas à sua formação acadêmica? ☐ Sim ☐ Não. Se sim, comente.

3. A equipe pedagógica sempre prestou auxílio ou contribuição para o seu trabalho docente quando necessário? ☐ Sim ☐ Não. Comente.

4. Considerando a importância do apoio pedagógico ao professor, comente como gostaria que fosse este acompanhamento.

5. Em geral, a Secretaria de Educação promove cursos, palestras e discussões nas férias letivas, visando formação continuada dos professores? ☐ Sim ☐ Não. Comente.

6. Em seu último período de trabalho, participou de alguma capacitação?

☐ Sim ☐ Não. Comente.

Item IV - Especificidades das condições de contratação temporária:

1. Na sua compreensão, o que é contrato temporário (significado dele)?

2. Ao seu ver, qual a função desse formato de contrato para a escola?

3. Ao seu ver, por que este formato de contrato e continuamente utilizado pela administração pública? (questão satélite a ser refeita no final)

4. Há quanto tempo trabalha como professor(a) temporário(a)?

5. O que o levou a procurar esta modalidade de trabalho?

6. Quanto aos critérios de seleção e classificação do último Processo Seletivo Simplificado em que você trabalhou, considera que são: ☐ adequados ☐ inadequados ☐ justos ☐ injustos? Por quê?

7. Além de Processo Seletivo Simplificado (PSS), já foi admitido por outra forma de contratação temporária (indicação direta, prestação de serviço)? Se sim, como ocorreu a contratação?

8. Na sua visão, há diferença de remuneração e garantias trabalhistas entre os professores contratados através de PSS e outras modalidades de contratação?

9. Você se sente lesado em trabalhar por este tipo de contrato? De que modo?

10. Como é saber que não lhes são asseguradas as garantias trabalhistas plenas?

11. Como professor temporário, já recebeu alguma indenização por rescisão de contrato?

12. É filiado do Sindicato dos Professores? ☐ SIM ☐ NÃO. Se sim, por que se filiou? Se não, por que não se filiou?

13. Já participou de discussões ou mobilizações promovidas pela sindicato a fim de tratar dos direitos dos professores temporários? ☐ SIM ☐ NÃO.

14. Sabe se o sindicato tem promovido discussões ou mobilizações a fim de tratar dos direitos dos professores temporários? ☐ SIM ☐ NÃO. Se sim, relate a respeito.

15. Você se sente representado pelo sindicato da sua categoria? Comente.

Item V - Especificidades das condições de trabalho temporário:

1. Em quantas e quais escolas trabalhou como professor temporário? (indicar ano e localidade)
2. Se já trabalhou em outra(s) escola(s) pública(s) como professor temporário, por que não continuou?
3. Quanto tempo permaneceu na(s) escola(s) em que trabalhou por último?
4. Qual foi o prazo de duração (em anos) do seu último contrato temporário?
5. Quais os critérios de lotação na(s) escola(s) que trabalha?
6. Como é feita a distribuição de aula entre os professores no início do ano letivo?
7. E em anos anteriores, era feito de forma diferente?
8. Qual sua carga horária de trabalho? (Se trabalhar em mais uma escola, desmembrar por escola).
9. Se trabalha em mais de uma escola, qual o tempo (em horas e/ou minutos) de deslocamento de uma escola para outra?
10. Se trabalha em mais de uma escola, como se desloca de uma escola para outra?
11. Em seu último contrato como professor temporário, trabalhou com qual etapa de escolarização:

a) Educação infantil: ☐ Regular ☐ Asinhas

b) Ensino Fundamental (séries iniciais): ☐ Regular ☐ Multisseriado

c) Ensino Fundamental (séries finais) ☐ Regular ☐ Multisseriado

d) Ensino Médio: ☐ Regular ☐ ASAS Médio

12. Quais disciplinas você lecionou no seu último contrato temporário?

☐ todas ☐ português ☐ matemática ☐ história ☐ geografia

☐ ciências ☐ língua estrangeira ☐ arte ☐ ensino religioso

☐ educação física

13. Além da(s) etapa(s) de ensino e disciplina(s) mencionadas, já trabalhou com outras em anos anteriores? Quais?
14. Na(s) escola(s) em que trabalhou, sentiu algum tipo de distinção pelo fato de ser professor temporário, por parte dos(a): (se trabalhar em mais de uma escola, desmembrar as respostas).

ALUNOS: ( ) SIM ( ) NÃO. Se sim, especifique o tipo de distinção.

PROFESSORES: ( ) SIM ( ) NÃO. Se sim, especifique o tipo de distinção.

FUNCIONÁRIOS: () SIM ( ) NÃO. Se sim, especifique o tipo de distinção.

GESTÃO ESCOLAR: () SIM ( ) NÃO. Se sim, especifique o tipo de distinção.

SEMEC: ( ) SIM ( ) NÃO. Se sim, especifique o tipo de distinção.

15. No período em que você não está contratado, como faz para manter-se?
16. Como você lida com a incerteza de trabalho quanto ao próximo o ano letivo ou quando finda o prazo do contrato temporário? Isso interfere de alguma forma em seus projetos?
17. Além de trabalhar como professor temporário, já teve outra ocupação profissional? (setor público estadual, municipal, privado) Se sim, qual(ais)?
18. Já prestou concurso público para ser contratado como efetivo? ☐ SIM ☐ NÃO. Se não, por quê?

Item VI – Especificidades das condições de trabalho dos temporários X efetivos

1. Com relação ao salário que recebe como professor temporário, você o classificaria como: ☐ RUIM ☐ BOM ☐ REGULAR ☐ ÓTIMO ☐ EXCELENTE Por quê?
2. Com relação ao seu regime de contratação. Você classificaria o PSS como:
☐ RUIM ☐ BOM ☐ REGULAR ☐ ÓTIMO ☐ EXCELENTE Por quê?
3. Quando houver abertura de concurso público para professores, você pretende concorrer? ☐ SIM ☐ NÃO. Por quê?
4. O que mudou nas condições de trabalho, de salário e de emprego desde quando ingressou no magistério?
5. Avalie de 1 a 5, quais destes direitos trabalhistas que usufruem os efetivos e que você, enquanto professor temporário, não possui e sente mais falta (onde 1 representa o menos significativo, e 5, o mais significativo para sua atividade profissional):
a) ☐ GARANTIAS TRABALHISTAS (como: gratificação por cargos, adicional por tempo de serviço, licenças, afastamentos etc.)
b) ☐ ESTABILIDADE NO EMPREGO
c) ☐ PERMANÊNCIA NA MESMA ESCOLA (lotação numa única instituição)
d) ☐ PROGRESSÃO DE CARREIRA (devido a graduações e titulações acadêmicas, à formação continuada etc.)

Apêndice C - Questionário com perguntas fechadas

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES TEMPORÁRIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MARECHAL THAUMATURGO/ACRE

Item I – Identificação

1. Nome: _____

2. Sexo: ☐ F ☐ M 3. Idade: _____

4. Dados para contato: Celular: ( )_____ E-mail:_____

Item II - Formação

1. Grau de Escolaridade:

1.1 - Nível Médio: ☐ Ensino Médio Regular ☐ Ensino Médio (ASAS) ☐ Ensino Médio Magistério

- Qual o nome da instituição de sua formação? _____

- A instituição é: ☐ Pública ☐ Privada?

1.2 - Nível Superior: ☐ Ensino Superior (concluído). Qual o ano de conclusão? _____

☐ Ensino Superior (por concluir). Qual o ano de previsão para concluir? _____

- Qual o nome da instituição de sua formação? _____

- A instituição é: ☐ Pública ☐ Privada?

Item III – Especificidades quanto a área de formação e prática docente

1. Considerando sua formação acadêmica (em curso ou concluída), você se sente totalmente seguro para o trabalho docente? ☐ Sim ☐ Não.

2. Já teve dificuldades em sala de aula, devido sua experiência profissional ou por questões vinculadas à sua formação acadêmica? ☐ Sim ☐ Não.

3. A equipe pedagógica prestou algum auxílio ou contribuição para o seu trabalho docente quando necessário? ☐ Sim ☐ Não.

4. Em geral a Secretaria de Educação promove cursos, palestras e discussões nas férias letivas, visando formação continuada dos professores? ☐ Sim ☐ Não.

5. Em seu último período de trabalho, participou de alguma capacitação? ☐ Sim ☐ Não.

Item IV - Especificidades das condições de contratação temporária:

1. Há quanto tempo trabalha como professor(a) temporário(a)? _____

2. Quanto aos critérios de seleção e classificação do último Processo Seletivo Simplificado em que trabalhou, considera que são: ☐ adequados ☐ inadequados ☐ justos ☐ injustos

3. Além de Processo Seletivo Simplificado, já foi admitido por outra forma de contratação temporária?

☐ Indicação direta ☐ Prestação de serviço ☐ Professor substituto

4. É filiado(a) ao SINTEAC? ☐ SIM ☐ NÃO

5. Já participou de discussões ou mobilizações promovidas pela SINTEAC? ☐ SIM ☐ NÃO

6. Sabe se o sindicato tem promovido discussões ou mobilizações a fim de tratar dos direitos dos professores temporários das redes pública de Educação Básica? ☐ SIM ☐ NÃO

7. Você se sente representado pelo sindicato da categoria? ☐ SIM ☐ NÃO ☐ Parcialmente

Item V - Especificidades das condições de trabalho temporário:

1. Em qual(ais) escola(s) trabalhou como professor temporário?

- Escola:_____. C/h(semanal)_____.
Localidade:_____ Período (em anos):_____ a _____.
- Escola:_____. C/h(semanal)_____.
Localidade:_____ Período (em anos):_____ a _____.
- Escola:_____. C/h(semanal)_____.
Localidade:_____ Período (em anos):_____ a _____.

2. Qual foi o prazo (em anos) de duração do seu último contrato temporário? _____

3. Em seu último contrato como professor temporário, trabalhou com qual(ais) disciplinas(s) e etapa(s) de escolarização: (Marque com um X)

Etapas	**Disciplinas**	Todas	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	L. Estrang.	E. Religioso	Arte	Ed. Física	Física	Química	Filosofia	Sociologia	Biologia
Ensino Infantil	Regular															
	Asinhas															
Ens. Fundamental – Anos iniciais	Regular															
	Multisseriado															
Ens. Fundamental – Anos finais	Regular															
	Multisseriado															
Ensino Médio	Regular															
	ASAS Médio															

4. Além da(s) etapa(s) de escolarização e disciplina(s) mencionadas, já trabalhou com quais outras em anos anteriores? (Marque com um X)

Etapas	**Disciplinas**	Todas	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	L. Estrang.	E. Religioso	Arte	Ed. Física	Física	Química	Filosofia	Sociologia	Biologia
Ensino Infantil	Regular															
	Asinhas															
Ens. Fundamental – Anos iniciais	Regular															
	Multisseriado															
Ens. Fundamental – Anos finais	Regular															
	Multisseriado															
Ensino Médio	Regular															
	ASAS Médio															

5. Na(s) escola(s) em que trabalhou, sentiu algum tipo de distinção pelo fato de ser professor(a) de contrato temporário, por parte dos(a)

- ALUNOS: ☐ SIM ☐ NÃO. - PROFESSORES: ☐ SIM ☐ NÃO.

- FUNCIONÁRIOS: ☐ SIM ☐ NÃO. - GESTÃO ESCOLAR: ☐ SIM ☐ NÃO.

- SEMEC: ☐ SIM ☐ NÃO.

6. Além de trabalhar como professor temporário, já teve outra ocupação profissional? (setor público estadual, municipal, privado) ☐ SIM ☐ NÃO.

7. Já prestou concurso público para ser contratado como efetivo? ☐ SIM ☐ NÃO.

Item VI – Especificidades das condições de trabalho dos temporários X efetivos

1. Com relação ao salário que recebe como professor temporário, você o classificaria como:
☐ RUIM ☐ BOM ☐ REGULAR ☐ ÓTIMO ☐ EXCELENTE
2. Com relação ao seu regime de contratação, você classificaria o PSS como:
☐ RUIM ☐ BOM ☐ REGULAR ☐ ÓTIMO ☐ EXCELENTE
3. Quando houver abertura de concurso público para professores, você pretende concorrer?
☐ SIM ☐ NÃO.
4. Avalie de 1 a 5, quais destes direitos trabalhistas que usufruem os professores efetivos e que você, enquanto professor temporário, não possui e sente mais falta (onde 1 representa o menos significativo, e 5, o mais significativo para sua atividade profissional):
- ☐ GARANTIAS TRABALHISTAS (gratificação por cargos, adicional por tempo de serviço, licenças, afastamentos etc.)
- ☐ ESTABILIDADE NO EMPREGO
- ☐ PERMANÊNCIA NA MESMA ESCOLA (lotação numa única instituição)
- ☐ PROGRESSÃO DE CARREIRA (devido a graduações, titulações acadêmicas, à formação continuada e outros).

Agradeço sua participação!

Apêndice D – Índice dos documentos coletados

(continua)

Tipo de documento	Nº	Nome do documento	Ano de edição	Fonte de coleta
LEGISLAÇÃO	1	Lei nº 1.029, de 28 de abril de 1992	1992	SEMEC*
	2	Lei nº 010/95, de agosto de 1995 – Estatuto do Magistério público municipal	1995	SEMEC
	3	Lei nº 004/95, de 28 de abril de 1995 – Plano de Cargos, Emprego, Salário	1995	SEMEC
	4	Projeto de lei nº 001/95, de 05 de abril de 1995	1995	SEMEC
	5	Decreto nº 001/97	1997	SEMEC
	6	Lei nº 005/02, de 28 de março de 2002	2002	SEMEC
	7	Lei nº 04, de 11 de abril de 2005	2005	SEMEC
	8	Projeto de Lei nº 02, de 11 de abril de 2005	2005	SEMEC
	9	Lei nº 40, de 27 de junho de 2011	2011	SEMEC
	10	Lei nº 41, de 13 de novembro de 2011	2011	SEMEC
	11	Projeto de lei n 07, de 24 de junho de 2014	2014	SEMEC
QUADROS/PLANILHAS DE SERVIDORES DA SEMEC	1	Relação dos professores municipais de Marechal Thaumaturgo - 1993	1993	SEMEC
	2	Relação dos professores municipais que foram transferidos de Cruzeiro do Sul para Marechal Thaumaturgo - 1993	1993	SEMEC
	3	Relação dos professores estaduais que atuam no município de Marechal Thaumaturgo – Acre.	1993	SEMEC
	4	Relação dos professores municipais de Marechal Thaumaturgo admitidos a partir de 1993	1993	SEMEC
	5	Quadro de funcionários em educação - 1995	1995	SEMEC
	6	Quadro de professores municipais - 1995	1995	SEMEC
	7	Quadro demonstrativo de funcionários municipais - 1996	1996	SEMEC
	8	Quadro demonstrativo de funcionários estaduais - 1996	1996	SEMEC
	9	Quadro de funcionários: Rede municipal - 1997	1997	SEMEC
	10	Quadro de funcionários: Rede estadual - 1997	1997	SEMEC
	11	Quadro das escolas e professores municipais e estaduais de Marechal Thaumaturgo/Acre - 1999	1999	SEMEC
	12	Relação nominal dos professores que estão prestando serviço em escolas estaduais sem remuneração	1999	SEMEC
	13	Quadro de professores de Marechal Thaumaturgo - 2002	2002	SEMEC
	14	Relação de funcionários – Simples I	2002	SEMEC
	15	Quadro de professores de Marechal Thaumaturgo - 2003	2003	SEMEC
	16	Quadro de funcionários- ano 2005	2005	SEMEC
	17	Quadro de funcionários da EJA - ano 2006	2006	SEMEC
	18	Relação de professores provisórios - 2011	2011	SEMEC
	19	Funcionário do quadro efetivo da SEMEC 2011	2011	SEMEC
	20	Levantamento do quadro de professores 2013	2013	SEMEC
	21	Número de vagas necessário para preencher o quadro da SEMEC	Sem data	SEMEC
	22	Quadro de lotação de novos professores de acordo com classificação/distância da sede	2014	SEMEC

(continua)

QUADROS/PLANILHAS DE DADOS DAS ESCOLAS	1	Relação das escolas do município de Marechal Thaumaturgo	1993	SEMEC
	2	Relação das escolas de Marechal Thaumaturgo e o número de alunos	1993	SEMEC
	3	Relação das escolas do município de Marechal Thaumaturgo – 1994	1994	SEMEC
	4	Quadro demonstrativo das escolas municipais de Marechal Thaumaturgo - 1994	1994	SEMEC
	5	Relação das escolas que falta construir Marechal Thaumaturgo – Acre - 2000	2000	SEMEC
	6	Escolas municipais - 2002	2002	SEMEC
	7	Relação de escolas 1993 a 2002	2002	SEMEC
	8	Relação das escolas por área e quantidade de alunos - 2003	2003	SEMEC
	9	Escolas municipais - 2003	2003	SEMEC
	10	Escolas municipais e funcionários - 2004	2004	SEMEC
	11	Quadro de escolas municipais – ano 2004 – Resex Alto Juruá	2004	SEMEC
	12	Relação de escolas municipais por ano de funcionamento	2004	SEMEC
	13	Relação de escolas com nome de professor efetivo e provisório	2013	SEMEC
	14	Relatório Secretaria Municipal – Relação de Escolas – Educacenso 2013	2013	SEMEC
EDITAIS DE CONCURSOS EDITAIS DE PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO	1	Edital de concurso público nº. 001/93	1993	SEMEC
	2	Relação dos aprovados no concurso para professor - Edital nº. 001/93	1993	SEMEC
	3	Edital de concurso público nº 001/2001	2001	SEMEC
	4	Termo de homologação – Resultado final do Concurso Público-Edital nº 001/2001	2001	SEMEC
	5	Relação dos candidatos aprovados e contratados	2001	SEMEC
	6	Edital nº 002 PMMT/03	2003	SEMEC
	7	Edital nº 001 PMMT/04	2004	SEMEC
	8	Resultado do concurso seletivo de professores para contratação provisória 2004	2004	SEMEC
	9	Editar o nº 003 PMMT 2006	2006	SEMEC
	10	Concurso público nº 001/2006 - Resultado final	2006	SEMEC
	11	Edital concurso público nº 001/2008	2008	SEMEC
	12	Edital – Processo seletivo simplificado nº 01/2009	2009	SEMEC
	13	Adendo ao Edital nº 01/2009	2009	SEMEC
	14	Edital nº 001, de 17 de fevereiro de 2010 - Processo Seletivo Simplificado Asinhas	2010	SEMEC
	15	Quadro de vagas: Processo seletivo simplificado 002/2013	2013	SEMEC
	16	Concurso Público 001/2013 - Classificação	2013	SEMEC
	17	Resultado classificatório após sorteio Professor P2 - Concurso público edital 01/2014	2014	SEMEC
	18	Edital nº 001/2017 – Processo Seletivo Simplificado – Contratação temporária	2017	SEMEC

(conclusão)

PLANILHAS – FOLHA DE PAGAMENTO	1	Resumo da folha para empenho por funcionário - Efetivos	2001	SEMEC
	2	Resumo da folha para empenho por funcionário - Provisórios	2001	SEMEC
	3	Resumo da folha para o empenho por funcionário - Janeiro 2009	2009	SEMEC
	4	Folha de pagamento de salários – Março – 2009 – FUNDEB 60% - Professores	2009	SEMEC
	5	Folha de pagamento de salários – Janeiro – 2011 – FUNDEB 60% - Professores	2011	SEMEC
	6	Folha de pagamento de salários – Maio – 2011 – Contratos temporários - FUNDEB 60% - Assistente Educacional	2011	SEMEC
	7	Folha de pagamento de salários – Junho – 2011 – Contratos temporário - FUNDEB 60% - Professores	2011	SEMEC
	8	Folha de pagamento de salários – Outubro – 2012 – FUNDEB 60% - Professores	2012	SEMEC
	9	Folha de pagamento de salários – Outubro – 2012 – Contratos temporários - FUNDEB 60% - Agente Educacional	2012	SEMEC
	10	Folha de pagamento de salários – Janeiro – 2013 – Contratos temporário - FUNDEB 60% - Professores	2013	SEMEC
	11	Resumo mensal da Folha-Geral-2013 – Professores do Ensino Fundamental Efetivo	2013	SEMEC
	12	Resumo mensal da Folha-Geral-2013 – Professores do Ensino Fundamental Provisório	2013	SEMEC
	13	Resumo mensal da Folha-Geral-2013 – Professores do Ensino Infantil – Asinha Provisório	2013	SEMEC
CONTRATOS DE TRABALHO	1	Contrato de trabalho por prazo determinado	2000	SEMEC
	2	Contrato individual de trabalho de duração determinada	2001	SEMEC
	3	Termo de rescisão de contrato de trabalho	2001	SEMEC
	4	Contrato individual de trabalho de duração determinada	2012	SEMEC
	5	Contrato individual de trabalho de duração determinada	2013	SEMEC
DADOS DIVERSOS	1	Total de alunos Marechal Thaumaturgo - 1993	1993	SEMEC
	2	Resumo sobre educação Marechal Thaumaturgo – Acre - 1996	1996	SEMEC
	3	Dados populacionais – 1996-2000	1996	SEMEC
	4	Contagem da população – 1991-1996	1996	SEMEC
	5	Relatório educação 1999 - Marechal Thaumaturgo - Acre	1999	SEMEC
	6	Dados educacionais das escolas do município de Marechal Thaumaturgo - 2021	2001	SEMEC
	7	Tabela de código de Censo escolar	2002	SEMEC
OFÍCOS/S EMEC	1	Ofício/Rep./SEMEC - nº 029/98	1998	SEMEC
	2	Ofício/SEMEC/CIRC - Nº 047/99	1999	SEMEC
	3	Ofício/SEMEC/CIRC - Nº 065/99	1999	SEMEC