



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS MACEIÓ**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM QUÍMICA**

**JONATHAN AUGUSTO DA SILVA**

**SER PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO DE ALAGOAS: TENDÊNCIAS À  
FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**MACEIÓ, AL**

**2022**

JONATHAN AUGUSTO DA SILVA

SER PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO DE ALAGOAS: TENDÊNCIAS À  
FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Química.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elaine dos Reis Soeira.

MACEIÓ, AL

2022

---

S586s

Silva, Jonathan Augusto da.

Ser professor temporário no estado de Alagoas : tendências à flexibilização e precarização do trabalho docente / Jonathan Augusto da Silva. – Maceió : IFAL, 2022.

56 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elaine dos Reis Soeira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) -  
Instituto Federal de Alagoas / Campus Maceió, 2022.

Arquivo digital no formato PDF do trabalho acadêmico,

1. Docente – Contratação temporária – Rede Estadual – Alagoas. 2. Flexibilização do trabalho – Setor Público. I. Título.

*CDD: 371.14*

FOLHA DE APROVAÇÃO

JONATHAN AUGUSTO DA SILVA

**SER PROFESSOR TEMPORÁRIO NO ESTADO DE ALAGOAS: TENDÊNCIAS À  
FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Alagoas-IFAL, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Química.

Aprovado em 14 de março de 2022

BANCA EXAMINADORA:



---

Profa. Dra. Elaine dos Reis Soeira (Orientadora)  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL



---

Profa. Dra. Regina Maria de Oliveira Brasileiro (Examinadora)  
Instituto Federal de Alagoas – IFAL



---

Profa. Dra. Ana Cristina Limeira (Examinadora)  
Instituto Federal de Alagoas - IFAL

Dedico este trabalho aos membros da classe trabalhadora, que travam diariamente uma guerra para ter uma vida com o mínimo de sentido em um mundo assentado sobre a propriedade privada.

## AGRADECIMENTO

Aos meus pais, José e Maria, por serem alicerces, por me incentivarem, apoiando-me em todo meu processo formativo e por terem feito tudo o que puderam, renunciando a si mesmos, muitas vezes, para que eu pudesse chegar aqui hoje.

Às minhas irmãs, Maiara e Camila, e à minha tia Luciene, minha tia Sônia e meu priminho Ronald, por sempre se fazerem presentes, dando-me o apoio emocional necessário. Ao David, meu companheiro, que me apoiou e esteve comigo sempre que precisei, acompanhando-me ao longo de toda a minha etapa de vida na graduação.

Aos amigos e familiares, que direta ou indiretamente estiveram comigo me apoiando e torcendo por minha felicidade, mesmo a distância. Em especial à Carmem, uma colega de trabalho que se tornou amiga, por sempre me ajudar nas minhas ausências, pelas risadas, pelos abraços, pelos momentos de descontração vividos e por sempre ter uma palavra de amparo nos momentos de desesperança.

Aos meus camaradas, que tive a oportunidade de conhecer por meio do grupo de estudos Práxis Revolucionária e do grupo Leia Marxistas, que sempre me proporcionaram momentos de muitas reflexões sobre o mundo, sem as quais este trabalho não seria o mesmo. Em especial agradeço ao camarada Gavasso, que realizou a tradução do resumo deste trabalho para a língua inglesa.

Aos professores que tive ao longo da minha formação e que me fizeram manter acesa a chama do desejo por ser professor, em especial à minha orientadora, professora Elaine Soeira, e à professora Flávia Serbim, que além de serem grandes inspirações enquanto docentes, fizeram um esforço herculano para me ajudar nessa etapa final do meu curso.

Aos colegas de turma, curso e de instituição que tornaram as minhas noites muito mais leves e agradáveis. E aos professores que estiveram enquanto gestores do IFAL neste momento de finalização do curso e que também têm me ajudado muito nessa etapa de finalização.

Por fim, a todos aqueles e aquelas que me inspiram, torcem por mim e acreditam no meu potencial.

*O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades.*

Karl Marx

## RESUMO

O presente estudo se constitui enquanto uma pesquisa documental que se volta à análise dos dados do Censo Escolar a respeito da distribuição docente — por tipo de vínculo — na rede estadual de educação de Alagoas e à análise dos editais dos processos seletivos simplificados (PSS) realizados para contratação de professores temporários no período compreendido entre 2011 e 2020. O problema que se coloca é compreender qual o tipo predominante de vínculo de trabalho firmado com a administração pública estadual de Alagoas, com o objetivo de desvelar quais as tendências nas formas de ingresso à referida rede e como elas se articulam à inclinação geral do processo de acumulação capitalista sob a égide da reestruturação produtiva, que no serviço público se apresenta com a face do paradigma da “Nova Gestão Pública”. A partir do caminho percorrido, foram encontrados cinco editais de PSS, os quais foram submetidos a um processo de análise e categorização. Os dados estatísticos do Censo Escolar foram sistematizados e analisados. Com isso, observou-se que existe uma tendência na rede estadual de educação alagoana a contratar professores vinculados predominantemente por meio de contrato temporário. Inclusive, notou-se que desde 2015 a rede alagoana atua com mais da metade de seu corpo docente com vínculo temporário. Tal prática se constitui como um desvio à Constituição Federal e entra em contradição com o Plano Nacional de Educação e com a legislação estadual, mas esse não é foco que será dado. Aqui, buscou-se localizar essa prática no contexto da tendência geral de flexibilização e precarização das relações no setor público. Com isso, percebeu-se que a administração pública alagoana não foge à tendência imposta pela nova etapa do processo de acumulação capitalista: a acumulação flexível.

**Palavras-chave:** Reestruturação produtiva do capital. Nova Gestão Pública. Flexibilização do trabalho. Trabalho docente temporário.

## ABSTRACT

The present study consists of documental research that turns to the analysis of data from the School Census regarding the distribution of teachers — organized by type of contract — in the Alagoas state education system and the analysis of the public notices of simplified selection processes (PSS) carried out to hire temporary teachers in the period between 2011 and 2020. The problem that arises is to understand what is the predominant type of employment contract signed with the Alagoas state public administration, seeking to reveal the trends in the hiring models of the aforementioned system and how these trends are articulated to the general tendency of the capitalist accumulation process under the aegis of productive restructuring, which in the public service presents itself as the face of the paradigm of the “New Public Management”. From the path taken, five PSS notices were found, which were submitted to a process of analysis and categorization. Statistical data from the School Census were systematized and analyzed. With this, it was observed that there is a tendency in the Alagoas state education system to hire teachers predominantly through temporary contracts. It was even noted that since 2015, the Alagoas state system has been working with more than half of its faculty on a temporary employment relationship basis. This practice constitutes a deviation from the Federal Constitution, it contradicts the National Education Plan and state legislation, but this is not what will be focused on. Here, we sought to locate this practice in the context of the general trend of flexibilization and precariousness of labor relations in the public sector. With this, it was noticed that the public administration of Alagoas does not escape the flexibilization tendency of work imposed by the new stage of the capitalist accumulation process: flexible accumulation.

**Keywords:** Productive restructuring of capital. New Public Management. Work flexibility. Temporary teaching job.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A FLEXIBILIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO COMO REFLEXO DE UM NOVO ESTÁGIO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA.....</b>	<b>12</b>
2.1 Centralidade do trabalho no capitalismo: a nova morfologia da classe trabalhadora..	12
2.2 A reorganização produtiva do capital e as novas dinâmicas de trabalho .....	15
<b>3 A “PROFISSIONALIZAÇÃO” DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>18</b>
3.1 Da vocação à profissão: trabalho docente entre a igreja e o Estado.....	18
3.2 Os caminhos tortuosos no início da profissionalização docente no Brasil.....	20
3.3 O estatuto profissional docente.....	22
<b>4 PROFESSOR TEMPORÁRIO E O TRABALHO DOCENTE FLEXIBILIZADO NO ESTADO DE ALAGOAS.....</b>	<b>25</b>
4.1 Percurso e fundamentos metodológicos.....	25
4.2 Contratação de professores temporários: uma tendência na Educação alagoana.....	26
4.3 Seleção de professores temporários: estatuto legal.....	34
4.4 Critérios para ingresso de professores temporários na rede de educação alagoana..	36
4.5 Duração do contrato e a rotatividade docente.....	37
4.6 Jornada de trabalho e valor da hora-aula.....	42
4.7 Flexibilização e intensificação do trabalho no serviço público.....	45
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A produção acadêmica a respeito da Educação tem dedicado grande parte dos seus esforços ao estudo de conceitos abstratos, tais como a pedagogia, a didática, o conhecimento, o currículo, a aprendizagem, as tecnologias de ensino, a proposta pedagógica, entre outros. Se por um lado é verdade que os estudos desenvolvidos a respeito destas categorias são de suma importância, por outro, também é verdade que o estudo dessas têm se realizado, muitas vezes, à margem de uma categoria que é central e possivelmente muito anterior a elas: o trabalho docente.

Como aponta Tardif e Lessard (2014), essa situação tem gerado, amiúde, estudos e análises com visões normativas e moralizantes da docência. Tais visões, cujas raízes históricas remetem ao *ethos* religioso originário da profissão de ensinar, são bastante focadas naquilo que os docentes deveriam ou não fazer e pouco (ou nada) naquilo que eles são e fazem. Análises nessa perspectiva, constituem-se enquanto abstrações, uma vez que são desvinculadas da realidade concreta vivenciada pelos docentes e do contexto histórico, social, político, econômico e institucional no qual os educadores estão inseridos e no qual desenvolvem seu trabalho.

É numa tentativa de fugir dessas abstrações, que no presente trabalho dou um passo atrás para pensar a docência, antes de tudo, como um trabalho, como uma profissão. E, desse modo, refletir sobre a profissão docente a partir do vínculo institucional que se firma com a escola. Nesse sentido, parte-se do entendimento da docência como um trabalho submetido, como qualquer outro, a toda a dinâmica político-econômica na qual estamos inseridos, mesmo que atravessada por suas questões particulares.

Dentro de um panorama mais amplo, o trabalho desenvolvido parte do tema “A neoliberalização da profissão docente no serviço público”. Porém, em uma dimensão mais específica, busca refletir sobre como o processo de reestruturação produtiva do capital tem manifestado seus impactos na organização e gestão do trabalho docente, inaugurando formas de precarização que se vinculam a um ideal da “flexibilidade” do trabalho. Nesse ideal, o que para o capital significa “flexibilidade” para autorregular produção e consumo de mercadorias, para o trabalhador significa instabilidade, intermitência e incerteza quanto ao seu presente e ao seu futuro no trabalho, o que reduz consideravelmente seu poder de barganha para conquistar ou garantir a manutenção de direitos trabalhistas mínimos.

O problema que se coloca é compreender quais são os tipos prevalentes de vínculos de trabalho estabelecidos entre a administração pública estadual de Alagoas e os docentes da

rede de educação pública alagoana — no período compreendido entre os anos de 2011 e 2020 —, com o objetivo de desvelar quais as tendências nas formas de ingresso à referida rede e compreender como elas se articulam à inclinação geral do processo de acumulação capitalista sob a égide da reestruturação produtiva, que no serviço público se apresenta com a face do paradigma da “Nova Gestão Pública”.

Para tanto, o trabalho se vale da análise documental dos dados estatísticos do Censo Escolar a respeito do quantitativo de docentes distribuídos por tipo de vínculo com a rede de educação alagoana e da análise dos editais dos Processos Seletivos Simplificados para ingresso de professores temporários da mesma rede de educação ao longo do período considerado.

A escolha pela problemática advém do pressuposto de que no mundo do trabalho, sob o neoliberalismo, há uma inclinação para o estabelecimento de contratos cada vez mais precarizados, com longas jornadas (ou jornadas fixas com trabalho intensificado), salários baixos, com poucos ou nenhum direito garantido e com aumento da flexibilização, da incerteza e da intermitência laboral.

Se não todas, muitas dessas características são observadas em relatos cotidianos de professores com contratos por tempo determinado, e isso nos chama a atenção para refletir sobre como essas relações se expressam no vínculo de trabalho. Nessa discussão, incluir a profissão docente dentro da categoria “trabalho” torna-se irremediável, pois permite reflexões a respeito de sua flexibilização dentro de um panorama mais amplo, de modo a compreender a tendência geral desse novo momento do processo de acumulação capitalista.

Assim, a segunda seção tratará um pouco sobre o processo de reestruturação produtiva do capitalismo, que vem ocorrendo mundialmente a partir da década de 1970 e aceleradamente no Brasil, a partir dos anos 1990, e como ele intensifica o caráter gerencialista do Estado a partir do paradigma da Nova Gestão Pública.

Na terceira seção, proponho uma discussão e reflexão sobre a profissionalização docente. A intenção é compreender os percalços com que se depara a docência para se constituir enquanto profissão. Será refletido sobre os desafios verificados ao longo da história da docência no âmbito brasileiro, incluindo-se, nesse ínterim, o contexto alagoano.

Já na quarta seção, apresento o percurso metodológico de análise, os resultados e as discussões propostas. É nessa seção em que serão retomadas as discussões das seções anteriores, mostrando as tendências explícitas e ocultas no contexto da educação alagoana, apresentando os indícios de como ele se conecta com as tendências do capitalismo a nível nacional e mundial.

## **2 A FLEXIBILIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO COMO REFLEXO DE UM NOVO ESTÁGIO DA ACUMULAÇÃO CAPITALISTA**

Como descrito por Karl Marx em sua obra de vida, “O capital”, o mundo criado pelo capital é aquele no qual todas as relações sociais e produtivas estão imbricadas no processo de acumulação infinita de capital. Em virtude de suas contradições estruturais, o mundo do capital é abalado recorrentemente por crises de superprodução no processo de acumulação de capital (as chamadas crises cíclicas), as quais têm seus efeitos amenizados por meio de processos de “reestruturação produtiva”, que são responsáveis por aplicar alguns “ajustes” de modo a garantir a continuidade do processo de acumulação de valor.

Nesta seção serão abordadas algumas implicações da reestruturação produtiva por que passa o sistema capitalista desde 1970. Essa etapa, marcada pelo processo de “flexibilização” da acumulação de capital, ou seja, pela produção sob demanda, o “*just in time*”, inaugura o neoliberalismo como uma nova forma de gestão capitalista. Para o mundo trabalho, uma das principais consequências do processo de acumulação flexível do capital é a “flexibilização” e a precarização do trabalho, independentemente do caráter desse: material ou imaterial, intelectualizado ou manual, “produtivo” ou “improdutivo”, mais ou menos formal ou mais ou menos flexível.

### **2.1 Centralidade do trabalho no capitalismo: a nova morfologia da classe trabalhadora**

O avanço tecnológico das últimas décadas do século passado em direção a uma sociedade digitalizada e tecnologizada — fruto do aprimoramento, em especial, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) — alimentaram a ilusão de que o mundo do trabalho sob o capital, que é marcado pelo sofrimento nas múltiplas dimensões da vida humana, iria enfim superar seu caráter laboral, fetichizado, alienado e estranhado, nos levando a era da felicidade, na qual impera o trabalho automatizado, *on-line* e digital. Uma análise histórica da realidade concreta nos mostra que isso não passou de um mito (ANTUNES, 2020).

Mais do que nunca, nas duas primeiras décadas do século XXI, o que se observa é um aumento significativo do contingente de trabalhadores e trabalhadoras que, uma vez expropriados de seus meios de produção, são constrangidos a vender sua força de trabalho em troca de salário. A totalidade desses trabalhadores e trabalhadoras que dependem exclusivamente da venda de sua força de trabalho para sobreviver, independente de estarem

vinculados ao trabalho produtivo (industrial) ou improdutivo (serviços), constituem o que Ricardo Antunes nomeia como a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2009).

Ao passo em que aumenta o contingente de trabalhadores em escala global, assistimos a uma tendência à drástica redução do emprego, o que leva o grande volume de trabalhadores a realizarem uma “escolha”: submeterem-se a postos de trabalhos instáveis, precários, com altos níveis de exploração e baixos salários ou vivenciarem o flagelo do desemprego. Os que ainda estão empregados assistem à paulatina corrosão dos seus direitos sociais e, à medida em que a lógica destrutiva do capital se expande, há o desemprego de centenas de milhões de trabalhadores, recriando novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível” (ANTUNES, 2020).

Tais tendências evidenciam a falsidade da tese da “finitude do trabalho”, uma vez que nos mostram que, ao contrário da eliminação completa do trabalho por meio do maquinário-informacional-digital, estamos presenciando o surgimento de um “novo proletariado da era digital”, vinculado predominantemente ao setor de serviços. O capital na era da financeirização e da mundialização impõe, desse modo, uma nova divisão internacional do trabalho, que é marcada por duas tendências que se mesclam e se distanciam: 1) a intensificação da precarização e da informalidade de um lado, e 2) a “intelectualização” do trabalho de outro.

Venco (2019) aponta que a precariedade do trabalho refere-se a um conceito que sintetiza um conjunto de dinâmicas que imputam uma vulnerabilidade ao trabalhador, a saber: a temporalidade do contrato de trabalho, a jornada de tempo parcial, a ausência de direitos sociais trabalhistas, dentre outras. Tais dinâmicas estruturam um tipo de trabalho instável que conduzem a uma precarização das condições de vida do trabalhador.

Ou seja, a intensificação da precarização do trabalho é consequência da flexibilização do contrato de trabalho, o que implica também a flexibilização do processo de gestão, organização e execução do trabalho. Dentro da lógica da flexibilização, temos como reflexo a informalidade que se realiza por meio dos contratos de prestação de serviços temporários, terceirizados e muitas das vezes “pejotizados”<sup>1</sup>, sob os quais o trabalhador não possui vínculo empregatício em termos jurídicos, logo, também não possuindo direitos trabalhistas garantidos.

---

<sup>1</sup>A pejotização consiste em um fenômeno que permite a contratação de profissionais para atuar como prestadores de serviços em empresas e instituições sem nenhum tipo de vínculo empregatício ou proteção social. Como aponta Franco Filho (2018), se trata de um meio legal de praticar a ilegalidade, uma vez que se constitui como uma relação que mascara a relação de emprego e subordinação jurídica do trabalhador, mediante a criação de um pessoa jurídica (empresa).

Já a intelectualização do trabalho, por outro lado, é uma marca da gestão toyotista do trabalho e que, diferente do que se possa pensar, se constitui enquanto um processo de captura da subjetividade do trabalhador, de modo a submetê-la à dinâmica de acumulação e reprodução do capital (ALVES, 2011).

A subjetividade do trabalhador, antes rejeitada pela organização taylorista-fordista — uma vez que bastante mecanizada, sobretudo no âmbito da produção material —, agora é incorporada pelo processo produtivo, de modo a garantir que os próprios trabalhadores autoaprimorem constantemente a produção. Ao somar isso a todo o aparato informacional-digital do século XXI, podemos entender o porquê da demanda por uma formação permanente, contínua, inovadora e incessante dos trabalhadores, com forma de garantir sua “empregabilidade”<sup>2</sup>. Por isso também a suposta defesa de uma maior “autonomia” do trabalhador no seu processo de trabalho.

Nesse contexto, a intelectualização do trabalho, no processo de reestruturação produtiva, longe de representar uma valorização e uma profissionalização dos trabalhos, simboliza uma reorganização do âmbito laboral, de modo que esse se adapte à incerteza e à instabilidade do processo produtivo capitalista que agora, sob o paradigma neoliberal, tende a se realizar predominantemente sob demanda: ou seja, por meio de um processo de acumulação flexível de capital (ALVES, 2011 e HARVEY, 2014). Logo, a intelectualização do trabalho se constitui como o roubo dos saberes e das aprendizagens dos trabalhadores obtidos tanto no seu processo de trabalho, quanto no seu processo formativo, como forma de aumentar a produtividade laboral ao introjetar nos trabalhadores os valores que os permitam autointensificarem seus trabalhos permanentemente, como forma de se manter empregado.

O resultado da simbiose dessas tendências é uma forte ampliação dos mecanismos de funcionamento da lei do valor no mundo do capital, que agora incorpora novas formas de geração de trabalho excedente por meio da terceirização e da informalidade, ao mesmo tempo em que se expulsa da produção um conjunto significativo de trabalhadores com altos e baixos graus de qualificação (ANTUNES, 2009).

Em todos os espaços possíveis, o capital converte o trabalho em potencial gerador de mais-valor, seja ele material ou imaterial, intelectualizado ou manual, “produtivo” ou

---

<sup>2</sup> “O conceito de empregabilidade desenvolve a ideia de que cabe ao trabalhador se qualificar e se tornar empregável para uma diversidade maior de postos de trabalho, colocando como responsabilidade (ou culpa) do próprio trabalhador a sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Sendo assim, o conceito de empregabilidade pode ser definido como um conjunto de condições que garantiriam ao trabalhador a obtenção ou manutenção do emprego. *Para ter uma boa empregabilidade, o trabalhador deve ter competência profissional, estar preparado para desenvolver diferentes tarefas e atividades, ter disposição para aprender continuamente e ser empreendedor.*” (JORGE, 2010, on-line, grifo nosso).

“improdutivo”, mais ou menos formal ou mais ou menos flexível. Independente do trabalho, os trabalhadores, no capitalismo financeirizado da era informacional, estão cada vez mais integrados às cadeias produtivas globais, o que nos demanda uma concepção ampliada do conceito de classe trabalhadora que em sua nova morfologia inclui a totalidade dos trabalhadores que têm como único meio de subsistência a venda de sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário (ANTUNES, 2009).

Sob hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus lucros por meio da superexploração da força de trabalho, procurando formas de barateamento dos seus custos através da “flexibilização” do contrato de trabalho, e, especialmente, por meio da terceirização, que ganha centralidade na estratégia empresarial, dado que corrói os direitos trabalhistas a medida em que incrementa e expande novas formas de trabalho geradoras de valor. As novas formas de trabalho se destacam tanto no âmbito da produção material, quanto no âmbito das atividades imateriais, as quais vêm ganhando cada vez mais importância na reprodução ampliada do capital financeirizado, informacional e digital (ANTUNES, 2009).

A lógica de funcionamento das empresas terceirizadas, cujo crescimento quantitativo tem sido um importante propulsor de mais-valor, tem, inclusive, alcançado empresas públicas em que, em um passado recente, se caracterizavam como prestadoras de serviços sem fins lucrativos. Seja por meio da privatização, seja por meio da mercadorização, tais empresas têm se tornado, direta ou indiretamente, agentes importantes no processo de valorização do capital (ANTUNES, 2009).

## **2.2 A reorganização produtiva do capital e as novas dinâmicas de trabalho**

Desde a década de 1970, o mundo do trabalho, marcado por uma organização taylorista-fordista, vem sofrendo grandes abalos. Emergem desse fenômeno novas formas de organização e gestão do trabalho que sejam mais coerentes com a nova organização produtiva do capital, e que se configuram como reação a mais uma das crises cíclicas na qual mergulhou o sistema capitalista (GOMES, 2017). Desse modo, a organização taylorista-fordista, marcada, dentre outras coisas, pela estabilidade e direitos trabalhistas mínimos, agora perde espaço e se mescla a uma dinâmica toyotista que, assentada sob o pilar da “flexibilidade”, demanda a desregulamentação, a terceirização e a precarização do trabalho. Esse é o novo mote do trabalho dentro do paradigma da chamada acumulação flexível do capital (ANTUNES, 2009) e que não se limita mais ao âmbito da iniciativa privada.

Fundamentado no ideal gerencialista de descentralização da execução de serviços antes exclusivos do Estado, o Plano Diretor da Reforma do Estado, publicado em 1995 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, criou as bases jurídico-legais para dar seguimento à mercantilização e à privatização da esfera pública (GOMES, 2017).

Desde então, vivemos um processo acentuado de introdução de mecanismos pautados em uma lógica empresarial de resultados e de técnicas gerencialistas do setor privado na administração pública. Em especial no âmbito educacional, foco deste trabalho, as novas dinâmicas impostas pela reestruturação produtiva do capital impõem o crescimento de formas de contratação cada vez mais precárias, uma vez que mais flexibilizada no âmbito contratual (VENCO, 2016).

No setor público, é o paradigma da Nova Gestão Pública (NGP) o responsável pela reconfiguração do papel do Estado e pela reformulação de sua forma de organização. A NGP surge na década de 1970 no Reino Unido no contexto de ascensão da nova direita — um fenômeno responsável por reavivar os preceitos do liberalismo econômico, os quais ficaram encarregados pela desestruturação do Estado de Bem-Estar Social, que passou a ser lido como assistencialista, sobrecarregado, burocrático e impossível de ser mantido a longo prazo (VENCO, 2016). O novo Estado, adaptado aos “novos tempos”, incorpora esses preceitos e se constitui enquanto um Estado Neoliberal. Como aponta seus ideólogos,

*[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. (HARVEY, 2014, p. 75, grifo nosso)*

E no que concerne à garantia da competitividade do Estado no mercado mundial,

*Afirma-se que a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos - tantos os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global. (HARVEY, 2014, p. 76, grifo nosso)*

Nesse contexto, a NGP emerge como a ideologia que busca justamente “desinchar” o Estado, torná-lo mais flexível, mais competitivo. Para tanto, faz-se necessário que esse incorpore uma lógica de mercado, a racionalidade econômica, para se tornar um Estado eficiente. Por meio dessa lógica, a NGP se propõe a transferir técnicas gerencialistas do setor privado para a administração pública, de modo a tornar as poucas instituições estatais existentes, mais competitivas no mercado (OLIVEIRA, 2018).

Para alcançar altos níveis de eficiência, produtividade e competitividade, as instituições estatais passam a agir como empresas privadas: pautadas na flexibilização das relações de trabalho e na sua consequente precarização. No contexto educacional, o grande marco da incorporação dessa lógica é o aumento significativo do contingente de professores temporários e com contratos cada vez mais flexibilizados no setor público estadual — prática que tem se configurado como a forma de ingresso prioritária para o magistério público em parte significativa dos estados brasileiros e que é uma ameaça a qualquer tipo de pretensão que se tenha de que a docência seja alçada ao *status* de profissão.

### **3 A “PROFISSIONALIZAÇÃO” DA DOCÊNCIA**

A discussão a respeito da profissionalização da docência não é recente, tampouco um problema encerrado, uma vez que essa é uma “profissão” que por sua história e seu caráter existe sempre entre a profissionalização e a proletarização.

A história da docência é atravessada por um caráter fortemente religioso, marcado por uma compreensão da figura do professor como um voluntário, missionário que desenvolve sua atividade por amor e que, desse modo, precisa lidar pacificamente com as intempéries do ofício. Em que pese os avanços alcançados por meio do processo de estatização do ensino, esse foi incapaz de garantir a superação desse caráter sacerdotal, o que torna o processo de constituição de um “estatuto profissional docente” um processo tortuoso, evidenciado pela ausência de autonomia e pela não valorização do trabalho docente.

Nesta seção, será retomado um pouco da história da docência. Em um primeiro momento, evidenciarei a importância e as contradições do processo de constituição de um corpo docente laico e tutelado pelo Estado. Posteriormente, abordarei um pouco do processo tortuoso de constituição da docência enquanto profissão no Brasil e em Alagoas e, por fim, discutirei sobre o estatuto profissional da docência, dando ênfase às características que lhe aproximam e lhe afastam do status de “profissão”.

#### **3.1 Da vocação à profissão: trabalho docente entre a igreja e o Estado**

A instituição escolar e a profissão docente, tal como é conhecida hoje, datam da segunda metade do século XVIII, quando na Europa procurou-se esboçar o perfil do professor ideal. Esse processo, que estava incluído no movimento de estatização e secularização do ensino, significou, em poucas palavras, a substituição de um corpo docente religioso por um corpo docente laico e a transferência da tutela da educação, que passou da igreja para o Estado, apesar de mantidas as formas e os modelos escolares já elaborados pela estrutura religiosa — que, inclusive, vão acompanhar os professores ao longo de toda a sua história sócio-profissional (NÓVOA, 1989, 1999).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos foram configurando um corpo de saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente, o que tornou as congregações religiosas seio de origem da profissão professor. Isso não significa que a figura do mestre e do professor tenham-se iniciado apenas nesse período, pois a função docente já há tempo desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, sendo exercida

por religiosos e leigos das mais diversas origens, como uma segunda ocupação (NÓVOA, 1999) — basta lembrar, por exemplo, dos emblemáticos mestres da civilização grega, cuja influência e impacto são inegáveis. Significa, no entanto, que os contornos de suas funções, saberes, princípios e valores foram sendo esboçados à medida em que se desenvolvia a instituição escolar (LÜDKE, 2005).

Com o passar do tempo, o trabalho docente passa a se configurar como um “conjunto de práticas”, fruto de um longo acúmulo e aperfeiçoamento dos instrumentos, das técnicas pedagógicas e do alargamento dos currículos escolares, o que tornava difícil o desenvolvimento da docência como uma atividade secundária, levando-a, paulatinamente, a se tornar um “assunto de especialistas”. Apesar disso, seria equivocado afirmar que tal característica, que é marca significativa da profissionalização, é fruto direto da intervenção estatal e da criação dos sistemas de ensino, pois, desde o século XVIII, uma diversidade de grupos já encarava o ensino como ocupação principal (NÓVOA, 1999).

É na segunda metade do século XVIII, com as reformas estatais de ensino de Marquês de Pombal em Portugal<sup>3</sup>, que se inicia a proposta de estatização do ensino, o que para ele significava não uma ruptura com o modelo escolar clerical, mas sim uma questão de poder, ou seja, a substituição do controle da igreja sobre a questão do ensino pelo controle do Estado. Pombal, em uma medida inédita na Europa, instituiu um novo imposto, o chamado subsídio literário, que seria destinado ao pagamento dos professores e mestres e garantiria a manutenção do sistema de ensino emergente (NÓVOA, 1989).

A definição de regras uniformes de seleção e nomeação de professores foi uma das primeiras preocupações, seguida da constituição de um corpo laico de docentes que pudessem servir de agentes estatais nas várias regiões do reino. A necessidade de organizar os professores como um corpo de Estado e a diversidade de situações educativas do Antigo Regime, que dificultava o avanço dos novos interesses sociais e políticos, fez com que a estratégia de recrutamento não privilegiasse os candidatos que desejassem fixar-se em suas terras de origem, o que levou a constituição de um corpo de profissionais isolados e submetidos à disciplina do Estado (NÓVOA, 1999).

À medida que o corpo docente vai sendo submetido ao Estado, a escola vai passando a funcionar como uma instituição de controle ideológico de uma ordem econômica fundamentada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado

---

<sup>3</sup> Vale lembrar que o Brasil só alcançou a sua independência em 7 de setembro de 1822 (século XIX). Isso significa que as reformas estatais de ensino, empregadas por Marquês de Pombal em Portugal, também valeram para o Brasil e todas as outras colônias, já que estas faziam parte do Reino Português.

(NÓVOA, 1989). Tal processo de sujeição e “funcionalização” não deve, no entanto, ser encarada como arbitrariedade unilateral do Estado, mas como fruto de uma vontade partilhada entre Estado e corpo docente, dado que esse acaba por aderir a um projeto que lhe garante estatuto de autonomia e independência, especialmente em relação aos párocos da igreja (NÓVOA, 1999).

Um símbolo da “funcionalização docente” é a instituição de uma licença, uma autorização, para ensinar, o que facilitou o processo de definição de um perfil e de competências técnicas que serviram de base para recrutar professores e delinear a carreira docente. A licença simboliza, antes de tudo, a legitimação oficial da atividade docente e o reconhecimento social dos professores. Por aval do Estado, os professores daquele momento em diante estariam autorizados a atuarem no domínio social da Educação.

A estatização do ensino tornou os professores oficialmente funcionários públicos e a funcionarização dos professores foi condição para sua constituição como classe profissional. Isso, no entanto, não foi capaz de conferir à docência o estatuto de “profissão” já que o professor continuou mantido sob domínio de instituições mediadoras da regulamentação docente (NÓVOA, 1989).

### **3.2 Os caminhos tortuosos no início da profissionalização docente no Brasil**

O período colonial brasileiro, que se estendeu até o século XIX, e os laços políticos estreitos com a Coroa Portuguesa (mesmo após a independência) deixaram marcas profundas no que se refere ao desenvolvimento sociocultural brasileiro. Em especial, no âmbito da Educação, a simbiose entre a Igreja e o Estado deixou como herança uma certa identificação entre a profissão docente e o sacerdócio. Isso implicou em uma compreensão do educador como um voluntário, missionário que desenvolve sua atividade por amor e que, desse modo, precisa lidar pacificamente com as intempéries do ofício. Tal herança acabou por influenciar a concepção de educação que foi se estabelecendo por aqui: tão vinculada a princípios morais e religiosos, a ponto de utilizá-los como critério de seleção de professores (STOCKMANN, 2018).

Nessa época, em meados do século XVIII, o território alagoano ainda era parte integrante da capitania de Pernambuco<sup>4</sup>. E nele existiam dois conventos franciscanos que

---

<sup>4</sup> O atual estado de Alagoas passou a constituir-se enquanto Comarca de Alagoas em 1711, mas sua Emancipação Política só veio a ser concedida em 16 de setembro de 1817, por meio de um Decreto assinado pelo Rei de Portugal, Dom João VI.

assumiram a responsabilidade de fornecer vagamente algumas aulas de gramática gratuitamente. Antes disso, nada existia em termos de instrução pública em Alagoas. A precária situação intelectual da então Comarca de Alagoas era, no entanto, apenas um reflexo da situação da capitania e da colônia de modo geral (COSTA, 2011).

Esse cenário só começou a se alterar a partir das reformas de forte caráter iluminista implementadas por Marquês de Pombal, logo após a expulsão dos jesuítas do Brasil (1759). Essas reformas são a materialização da ruptura do elo entre igreja e Estado (ao menos formalmente, dado que a visão moralizadora ainda se manteve bastante presente na Educação), como reflexo da gradativa secularização da sociedade como um todo (ARANHA, 2011). Dentre as principais mudanças implementadas a partir das reformas pombalinas, temos a inserção das Aulas Régias, implementação do concurso público como método de ingresso à carreira docente, a criação de um imposto com o objetivo de custear a educação pública, a criação da licença para ensinar, o estabelecimento do ensino como matéria de Estado, dentre outras (SAVIANI, 2020).

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, foi criado em todo o país cursos de retórica, filosofia, latim, francês e matemática, além de universidades, museus e a imprensa como forma de firmar as bases para o estabelecimento da coroa portuguesa por aqui. No entanto, não houve preocupação em fundar um sistema de educação básica que pudesse atender as massas populares, apesar do elevado nível de analfabetismo e ignorância da população, como aponta Craveiro Costa:

A Chegada de D. João VI existiam em todo território alagoano uma cadeira da língua latina e uma escola de primeiras letras na sede da comarca e uma escola primária na vila de Santa Luzia do Norte, subvencionadas pelo governo. [...] De alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros. Não era mesmo considerado coisa de grande importância pela aristocracia rural dominante. (COSTA, 2011, p. 31)

À medida que o Estado foi tomando para si a função de sistematizar o ensino e organizar os sistemas escolares e a escola foi se institucionalizando, a docência foi se estabelecendo como profissão no Brasil, mesmo que ainda mantendo um caráter rudimentar dada a precária organização das escolas normais (destinadas à formação de professores) e a especialização do saber, que negava ao professor o lugar de produtor dos conteúdos de ensino. Tais fatos evidenciam que a substituição do modelo jesuítico pelo modelo laico por si só não foi capaz de elevar a atividade docente ao caráter de “profissão”, mesmo que tenha

sido um marco fundamental, principalmente porque institucionalizou um “corpo docente” nacional (STOCKMANN, 2018).

Com a independência, foi outorgada a primeira constituição do Brasil (1825) que declarou, dentre outras coisas, gratuita a instrução primária, estabelecendo que era função do Estado não só ministrar o ensino como também organizá-lo eficientemente (COSTA, 2011). Essa conquista, que deve ser interpretada à luz do momento histórico, era marca da constituição do Estado de direito, no qual a construção da cidadania pressupunha a ampliação da cultura por meio da instrução pública (STOCKMANN, 2018).

Em 1827<sup>5</sup>, por meio da Lei de 15 de outubro, Dom Pedro I estabeleceu o Ensino Mútuo como método oficial de ensino, bem como os ordenados dos professores. Apesar disso, tal medida não foi uniformemente aplicada no império e em Alagoas não teve eficácia alguma. Já em 1884, por meio de reforma constitucional, o Governo Geral abre mão da tutela da educação pública e transfere a responsabilidade para as províncias, fato que tornou ainda mais disforme e desigual a situação educacional no país e, conseqüentemente, a situação dos professores (COSTA, 2011).

De acordo com o Relatório da Instrução Pública de 1856 de Silva Titara<sup>6</sup> (*apud* COSTA, 2011), no território alagoano a situação do ensino primário era deplorável, deficiente e com professores “pela maior parte ineptos e sem o menor escrúpulo admitidos para o magistério, não tendo outra recomendação, que o patronato, outro sistema, que a sua vontade, outra tradição, que a incerteza do método”. Nesse trecho do relatório, fica evidente denúncias quanto ao status quo da docência em Alagoas. A situação descrita vai na contramão do que pode se entender como um processo de profissionalização docente.

### 3.3 O estatuto profissional docente

Como já comentado anteriormente, a função docente é por demais antiga e não se limita ao processo de estruturação da instituição escola tal como conhecemos hoje, apesar de ser atravessada pela história dela a todo tempo. A “profissão” docente, por outro lado, é recente e muito possivelmente ainda um projeto em andamento, ao menos se partirmos do

---

<sup>5</sup> Já no período imperial do Brasil.

<sup>6</sup>“Silva Titara foi o primeiro diretor da Instrução Pública em Alagoas e os seus relatórios são ainda hoje admiráveis pelo estilo e pelas idéas. Numa época em que ninguém se preocupava com a organização do ensino publico, ele pugnava por essa organização, do ponto de vista puramente pedagógico, combatendo a incapacidade do magistério e o erro, que chegou até os nossos dias, de se transformar esse importante ramo administrativo num departamento exclusivamente burocrático sob a égide da politicagem.” (COSTA, 2011, p. 34).

entendimento de Enguita (1991) que identifica cinco características que garantem um estatuto profissional, nas quais a atividade docente se enquadra apenas parcialmente.

Como primeira característica, Enguita (1991) destaca a competência. Ele aponta que para o professor primário o reconhecimento da competência existe apenas parcialmente, primeiro porque possui menor prestígio social que o professor universitário e segundo porque tem seu espaço de agência contestado a todo instante por pessoas de fora da profissão — por julgarem-se tão experientes quanto o docente para atuar em matéria de educação.

A segunda característica é a vocação. Quando olhamos para a docência, o caráter vocacional e de “serviço à humanidade” se concretiza historicamente como uma ideia de sacerdócio e voluntarismo, diferente do que acontece com as outras profissões liberais, como medicina e direito, nas quais a vocação é entendida como uma “missão” que de “tão celestial” o pagamento dos honorários não se constituiria como uma compra da força de trabalho, mas sim como um “reconhecimento” dessa grande missão humanitária. Além disso, atualmente, a imagem social de alguém que escolhe a docência transita entre aquele que abdica da ambição econômica em favor de sua vocação e alguém que não foi competente o suficiente para conseguir algo melhor. Ou seja, a docência enquanto atividade de caráter voluntário (uma missão) e a docência enquanto segunda opção, relegada aos incompetentes. O docente se constitui enquanto um assalariado, cuja potência da “vocação” se estabelece apenas no discurso, uma vez que, diferente dos outros profissionais liberais, sua força de trabalho possui sim um preço, se vende e pode ser comprada. Em outras palavras, a força de trabalho docente é destituída do caráter “celestes” quando o assunto é remuneração (ENGUITA, 1991).

Enguita (1991) aponta que, no caso das profissões liberais, há também o estabelecimento de um campo específico de atuação reconhecido pelo Estado por meio de uma licença, que se constitui enquanto uma contrapartida de uma competência técnica e sua vocação de serviço. Para a docência, esse campo é parcialmente delimitado, uma vez que não é garantida a exclusividade da capacidade de ensinar aos “profissionais” docentes, fazendo com que haja plena liberdade para que pessoas sem formação adequada ou sem nenhuma formação exerçam a atividade de docência.

Já quando se fala em independência, no caso docente, ela também é parcial. Primeiro porque em quase sua totalidade são trabalhadores assalariados, segundo porque os pais e os alunos não estão dispostos a situar-se na mesma posição que um paciente leigo com um problema e à disposição de um médico. A nível de organização, no entanto, possuem algumas competências exclusivas, se constituindo enquanto maioria em órgãos colegiados, mesmo que submetidos a autoridades que em geral também são docentes (ENGUITA, 1991).

Quando se fala em auto-regulação, Enguita defende que os docentes carecem de um código de ética ou de um código deontológico capaz de estabelecer mecanismos próprios de regulação e resolução de conflitos internos à profissão, que possam, inclusive, garantir intervenção no processo formativo de membros futuros (ENGUITA, 1991).

Por fim, a falta de autonomia, que atravessa a história do ofício docente, é um dos motivos que leva a se colocar em dúvida a existência de uma “profissão docente”. Se levarmos em conta o fato de que um grande número de pessoas, nas mais diversas qualificações (ou sem qualificação específica), exercem a função docente ou o fato do crescente número de mulheres na docência<sup>7</sup>, observamos que a profissão docente pode se classificar no máximo como uma semiprofissão — de modo que, na melhor das situações, pode-se falar em um “processo de profissionalização docente” (LÜDKE e BOING, 2004) que existe em uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização (ENGUITA, 1991).

---

<sup>7</sup> Em virtude da estrutura patriarcal incorporada pelo sistema capitalista, profissões que existem com predomínio de mulheres são geralmente profissões altamente precarizadas e fragilizadas, se configurando em muitos casos como semiprofissões, como aponta Lüdke e Boing (2004).

## 4 PROFESSOR TEMPORÁRIO E O TRABALHO DOCENTE FLEXIBILIZADO NO ESTADO DE ALAGOAS

*As altas taxas de absenteísmo dos professores em toda a região da América Latina e do Caribe e as observações em sala de aula que mostram que os professores em geral são mal preparados para usar o tempo da aula de forma eficaz são evidências de que as pressões que eles sofrem para desempenhar suas funções de forma responsável geralmente são deficientes. **As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos) a monitorar ou avaliar os professores.***

(BANCO MUNDIAL, 2014, p. 42, grifo nosso)

O Banco Mundial (BM) é um dos principais responsáveis pela introdução e reprodução das ideias dominantes do mundo capitalista na América Latina. Seus empréstimos sempre vêm acompanhados de contrapartidas bastante altas para os países que os recebem, as quais entram em contradição com qualquer projeto de desenvolvimento e soberania nacional.

Na educação, os relatórios do BM ditam as “tendências” educacionais, sempre alinhadas com os ideais de cada uma das etapas do processo de acumulação capitalista. Seria coincidência que, na etapa de acumulação flexível do capital, o BM apontasse a flexibilização do trabalho docente como forma de “melhorar” os índices educacionais?

Nesta seção, apontarei os aspectos metodológicos do trabalho, seguidos dos resultados encontrados e das discussões realizadas, buscando sempre compreender como que os processos observados no estado de Alagoas se alinham com os ideais da reestruturação produtiva e da acumulação flexível do capital.

### 4.1 Percurso e fundamentos metodológicos

Nesse tópico será abordado o procedimento metodológico utilizado para obtenção dos dados quantitativos do número de professores na rede estadual de Alagoas distribuídos por tipo de vínculo de trabalho estabelecido com a Secretaria de Educação, além dos dados qualitativos a respeito das condições e das relações de trabalho que foram vivenciadas pelos professores temporários na rede estadual de educação alagoana entre 2011 e 2020.

O presente trabalho constitui-se enquanto uma pesquisa de abordagem qualitativa, o que significa que busca compreender os fenômenos em seu locus, seu ambiente natural e cujo cerne é a análise do processo de desenvolvimento do fenômeno e não os resultados finais

obtidos. Ou seja, embora se valha em alguns momentos de dados estatísticos, o foco não são os dados numéricos em si, mas o retrato qualitativo da precarização da profissão docente que estão expressos neles (MARCONI e LAKATOS, 2007).

O estudo também é fundamentalmente uma Pesquisa Documental, uma vez que se vale unicamente de documentos de fontes primárias (MARCONI e LAKATOS, 2007), se propõe a construir novas formas de compreender os fenômenos e de dar significado a como esses vêm se desenvolvendo (SÁ-SILVA, 2009), consistindo em um intenso e amplo trabalho de exame de documentos de fontes diversas e buscando informações e outras interpretações (KRIPKA, 2015).

Em um primeiro momento de estudo, voltamo-nos ao levantamento dos dados do Censo Escolar a respeito do vínculo dos professores da rede pública de educação básica alagoana. Após a obtenção das informações, construímos tabelas e gráficos que pudessem guiar nossas análises ao traçar um panorama do quantitativo de docentes no período entre 2011 e 2020.

Em um segundo momento, voltei-me ao mapeamento dos editais de processos seletivos simplificados (PSS). Foram encontrados cinco editais de PPS e estes foram lidos e analisados, buscando categorias que pudessem servir para compreender como se expressa nos editais o processo de flexibilização do trabalho ao qual os docentes temporários estão submetidos. Foram construídos quadros que pudessem servir de subsídio analítico.

#### **4.2 Contratação de professores temporários: uma tendência na Educação alagoana**

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de dados estatísticos educacionais sobre a educação básica a nível nacional realizado todos os anos sob coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com a participação de escolas públicas e privadas de todo o país. A pesquisa estatística do Censo Escolar abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional (MEC, [entre 2001 e 2020]).

Os dados do Censo Escolar são formados por microdados que referem-se ao menor nível de desagregação dos dados colhidos e possuem informações relacionadas aos estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, docentes, dentre outras. Muito embora esses dados sejam públicos, eles são disponibilizados em formato ASCII (Código Padrão Americano para o Intercâmbio de Informação), exigindo daqueles que desejam acessá-los

certo conhecimento de softwares de estatística. Os dados do Censo Escolar também são disponibilizados como Sinopse Estatística que corresponde, segundo o INEP,

[...] a um conjunto de tabelas com dados recolhidos por suas pesquisas estatísticas, avaliações e exames. As informações são organizadas por temas e distribuídas de acordo com as regiões brasileiras, suas respectivas unidades da federação e municípios (MEC, 2020).

Os dados em formato de Sinopse Estatística estão disponíveis a partir do ano de 1995 e contemplam dados referentes a estabelecimentos de ensino, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, a respeito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. A grande vantagem dos dados em formato de Sinopse Estatística é que esses podem ser lidos por softwares de fácil acesso como o Excel®, uma vez que são disponibilizados em formato ODS (Open Document Format for Office Applications) e XLSX (extensão para arquivos em Excel), possibilitando também a criação de filtros específicos.

Em vista dos objetivos e métodos empregados, a pesquisa utilizou-se como documentos os Editais dos Processos Seletivos Simplificados (PSS) realizados pela atual Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e os dados referentes a Sinopse Estatística do Censo Escolar (SECE), ambos com recorte temporal de 2011 a 2020.

Cabe ressaltar que a opção por escolher os dados da SECE, ao invés de acessar os dados do Censo por meio dos microdados (que são os dados completos), se deu em virtude do nível de dificuldade encontrada ao tentar acessar os dados no formato de microdados, uma vez que possuem um tamanho significativo de bytes e que exigem conhecimento específico de programas estatísticos e conhecimentos de estatística. Por isso, pensando na facilidade de acesso às informações, por identificar que os dados desejados estão presentes na SECE e por entender que eles de maneira alguma seriam divergentes dos que estão presentes nos microdados, optou-se por extrair os dados a partir da Sinopse Estatística do Censo Escolar.

Em um primeiro momento da pesquisa, foi realizado, a partir dos documentos coletados na página do Censo Escolar, um levantamento para obter os dados quantitativos do número de professores vinculados à SEDUC. Esse levantamento foi realizado regressivamente (isto é: do ano de 2021 aos anos anteriores) e a partir dele identificou-se, primeiramente, que os dados do Censo Escolar ainda não estavam disponíveis para o ano de 2021 no momento em que esse procedimento foi realizado. Depois, percebeu-se que as informações relativas ao tipo de vínculo dos professores com as redes públicas de educação

do Brasil só começaram a ser divulgados a partir do ano de 2011, por isso esse ano foi escolhido como marco de partida para levantamento dos dados.

Após estabelecido o recorte temporal da pesquisa, partiu-se para o levantamento dos Editais dos Processos Seletivos Simplificados realizados no período estabelecido. Tal procedimento foi bastante complicado de ser realizado, uma vez que são dados não adequadamente sistematizados e de fácil acesso no site da SEDUC, nem no Diário Oficial do Estado de Alagoas, cuja organização por data (dia/mês/ano) e mecanismo de busca baseado unicamente nela impede a pesquisa por termos, dificultando bastante o processo.

Foi realizado o download dos dados da Sinopse Estatística do Censo Escolar diretamente do site do INEP. Ao abrir o arquivo, encontra-se um sumário organizado em quatro tópicos principais: matrículas, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas. Todos os tópicos principais estão divididos em outros 13 subtópicos: Educação Básica, Educação Infantil, Educação Infantil (creche), Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Especial (Classes Comuns), Educação Especial (Classes exclusivas). Para este estudo, fomos especificamente no tópico “Docente”, no subtópico “Educação Básica” e na tabela “Rede pública, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo e dependência administrativa, segundo a região geográfica, a unidade da federação e município”.

Na tabela definida são encontrados dados numéricos de docentes da educação básica na rede pública, que são organizados em quatro tipos de vínculo: “concursado/efetivo/estável”, “contrato temporário”<sup>8</sup>, “contrato terceirizado” e “contrato CLT”. Além disso, esse quantitativo é organizado pelo nível da rede: federal, estadual e municipal. Para encontrar os dados foram aplicados alguns filtros: definiu-se a região geográfica como “Nordeste” e a unidade da federação como “Alagoas”.

É importante chamar atenção para as notas trazidas pelo documento, pois indicam que: 1. os docentes contabilizados referem-se apenas aqueles que estavam em efetiva regência de classe na data de referência; 2. os docentes são contados uma única vez, independentemente de possuírem mais de um vínculo com as diversas redes; 3. são

---

<sup>8</sup> Vale destacar que o é entendido nos dados do Censo Escolar como “contrato temporário”, refere-se ao professor que mantém vínculo de “contrato por tempo determinado” com a rede estadual de educação de Alagoas. A nomenclatura dada aos professores com este tipo de vínculo foi mudando ao longo do tempo. Até 2014 eram chamados de “monitor”, até 2020 eram chamados de “professor-monitor” e no edital 2021 (edital mais recente) são chamados de “professor contratado”. Aqui prioritariamente será adotada a nomenclatura “professor temporário” e “docente temporário” para se referir a estes professores, com o intuito de por ser uma nomenclatura mais generalizada no país e talvez a que melhor dê conta de explicitar a instabilidade profissional a que estão submetidos.

considerados apenas os docentes da rede pública de ensino, seja em Ensino Regular ou EJA; 4. são considerados os docentes da Educação Especial em Classes Exklusivas.

A partir dos dados obtidos com o procedimento descrito, foi construída a tabela 1, que sistematiza os dados relativos ao quantitativo de professores vinculados à SEDUC e o tipo de vínculo que mantém com a rede.

Tabela 1 — Dados da Sinopse estatística da educação básica relativos aos quantitativo de docentes distribuídos por tipo de vínculo que mantém com a Rede Pública Estadual de Educação do estado de Alagoas (2011 - 2020).

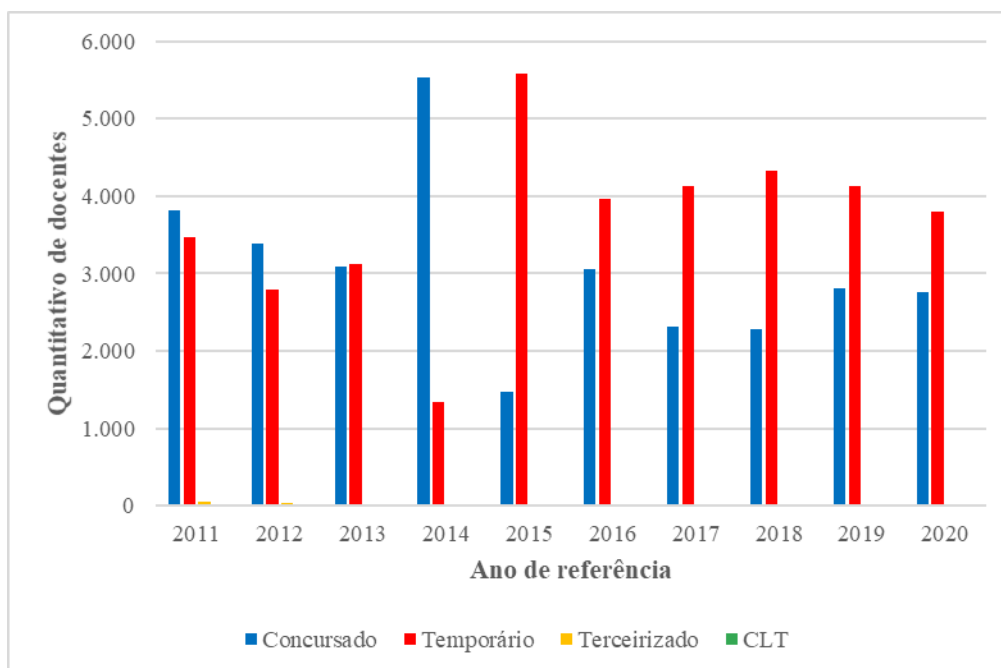
ANO	TOTAL	VÍNCULO EFETIVO		VÍNCULO TEMPORÁRIO		VÍNCULO TERCEIRIZADO		VÍNCULO CLT	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2011	7.337	3.811	51,9	3.468	47,27	58	0,79	0	0,00
2012	6.230	3.394	54,5	2.790	44,78	38	0,61	8	0,13
2013	6.230	3.090	49,6	3.125	50,16	7	0,11	8	0,13
2014	6.867	5.526	80,5	1.333	19,41	7	0,10	1	0,01
2015	7.076	1.465	20,7	5.586	78,94	23	0,33	2	0,03
2016	7.030	3.059	43,5	3.960	56,33	11	0,16	0	0,00
2017	6.461	2.313	35,8	4.131	63,94	16	0,25	1	0,02
2018	6.619	2.281	34,5	4.321	65,28	16	0,24	1	0,02
2019	6.960	2.816	40,5	4.131	59,35	13	0,19	0	0,00
2020	6.558	2.753	42,0	3.791	57,81	14	0,21	0	0,00

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep referentes ao Censo Escolar Educação Básica.

Legenda: [N] = quantitativo numérico. [%] = quantitativo em termos percentuais.

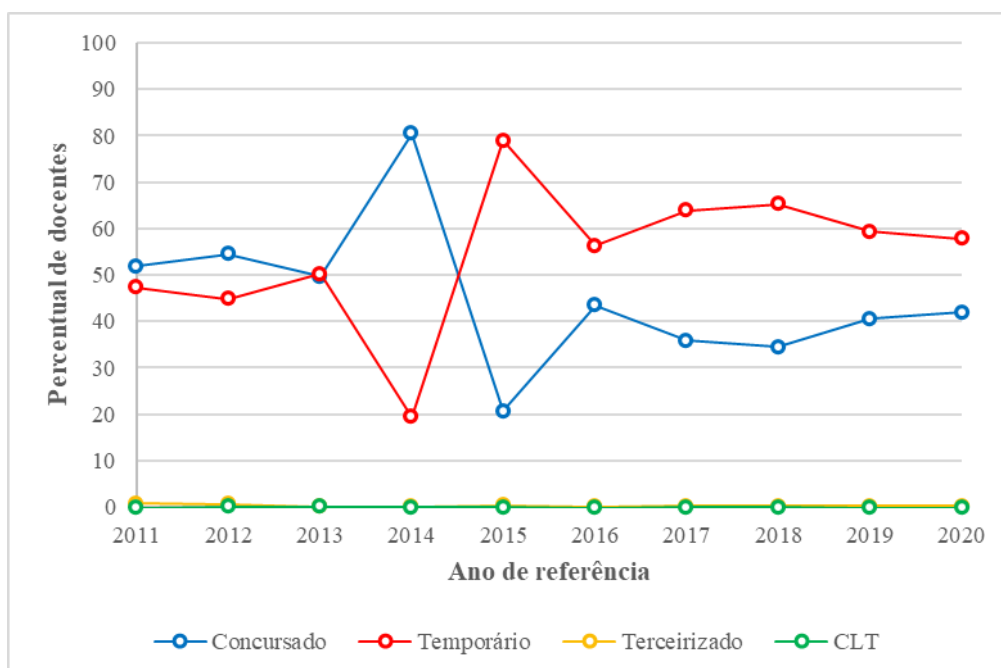
A partir dessa tabela, foi construído um gráfico (gráfico 1) com o objetivo de facilitar a visualização dos dados obtidos. No gráfico, o ano de referência (eixo X) foi relacionado com o quantitativo numérico de docentes na rede por tipo de contrato (eixo Y). Também foi construído um gráfico de linha (gráfico 2) relacionando o ano de referência ao percentual de docentes na rede, organizados por tipo de contrato.

Gráfico 1 — Quantitativo de professores vinculados à rede estadual de educação de Alagoas distribuídos por tipo de vínculo (2011 - 2020).



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep referentes ao Censo Escolar Educação Básica.

Gráfico 2 — Evolução percentual do quantitativo de professores vinculados à rede estadual de educação de Alagoas distribuídos por tipo de vínculo (2011 - 2020).



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep referentes ao Censo Escolar Educação Básica.

A partir do gráfico é possível observar claramente que há uma baixíssima representatividade dos contratos que estabelecem vínculo de terceirização e vínculo CLT.

Desse modo, esses não constituíram o foco da análise. Em que pese esse fato, é válido notar que nos últimos 5 anos (2020-2015) a rede estadual manteve, em média, 18 professores vinculados à SEDUC e atuantes na Educação Básica, sob o contrato do tipo terceirizado.

Analisando o gráfico de barras, notamos que no ano de 2011 há uma predominância de professores concursados na rede e o mesmo se repete no ano de 2012, com uma discreta redução do quantitativo de total de docentes, mas mantendo, em certa medida, a mesma proporção entre efetivos e temporários. No ano de 2013 temos mais uma redução do quadro total de docentes, mas dessa vez a redução dos efetivos é compensada com um aumento do quantitativo de temporários, que aqui superam discretamente o quantitativo de efetivos vinculados à rede estadual, mantendo uma proporção de 50:50 entre efetivos e monitores.

No ano de 2014, há um incremento no número total de docentes, com uma redução do número de monitores e um crescimento considerável do quantitativo de docentes efetivos. No ano seguinte, o número de docentes efetivos cai drasticamente, passando de 5.526 (2014) para 1.465 (2015). Essa queda no número de docentes efetivos é compensada pela ampliação expressiva do quadro de docentes temporários que passam de 1.333 (2014) para 5.586 (2015). O ingresso desses docentes temporários à rede serviu para suprir o déficit deixado pela saída de 4.061 docentes efetivos no ano de 2015. A partir desse momento, a rede estadual de educação de Alagoas passou a atuar com mais da metade dos docentes com vínculo de substituto: em 2015, existiam quase 4 docentes substitutos a cada efetivo. Essa proporção diminuiu e se manteve estável a partir de 2015, com, em média, 2 docentes substitutos a cada efetivo.

O gráfico de linhas elaborado é bastante visual e tem a vantagem de organizar os dados em termos percentuais. Quando o olhamos, chama bastante atenção o nível de espelhamento entre o gráfico do percentual de efetivos e do percentual de temporários. Elas são quase perfeitamente imagens especular uma da outra. Para analisar esse gráfico, iremos dividi-lo em três faixas: 2011-2013; 2013-2014; 2014-2020.

Na primeira faixa (2011-2013), é possível observar que, em média, se mantém uma proporção de 50-50% entre docentes com vínculo efetivo e docentes com vínculo temporário, pendendo um pouco para uma maior quantidade de efetivos, como fica mais explícito no gráfico 1, que é um gráfico de colunas.

Na segunda faixa (2013-2014), tem-se uma guinada no número de docentes com vínculo efetivo, que alcança 80,5% (em 2014) do total de docentes na rede e um decréscimo significativo de docentes com vínculo temporário, que decai de 50,16% para 19,41%. É importante apontar que o decréscimo percentual não se dá apenas em virtude do aumento

numérico de efetivos que passa de 3.090 (2013) para 5.526 (2014), mas também em virtude da queda do número de temporários que sai de 3.125 (2013) para 1.333 (2014). Em decorrência disso, o número total de docentes na rede não sofreu aumento significativo entre 2013 e 2014: passou de 6.230 para 6.867, o que representa um ganho de 637 docentes para a rede estadual de educação, só que sob vínculo temporário.

Na terceira faixa (2014-2020), fica bastante evidente a inversão da tendência que observamos entre 2011 e 2014. A rede estadual de educação de Alagoas, a partir de 2015, passou a ser constituída predominantemente de professores temporários. Também em 2015 é atingido um percentual de 78,94% de docentes com vínculo temporário, dado que condiz com os encontrados por Gomes (2017), que aponta Alagoas como um dos 9 estados com mais de 50% dos professores vinculados à rede por contrato temporário no ano de 2015, sendo também o estado com maior número de professores temporários vinculados à rede estadual do país. Ao longo dos anos seguintes (2016-2020), a rede passou a atuar com, em média, 60,54% de temporários.

A partir desses dados, fica bastante evidente uma tendência de crescimento do quantitativo de docentes temporários vinculados à rede estadual alagoana, sobretudo a partir do ano de 2015. De acordo com Gomes (2017), a média nacional do número de docentes temporários vinculados a rede estadual de educação era de 35%, ou seja, aproximadamente  $\frac{1}{3}$  dos docentes das redes estaduais do Brasil. No nordeste, o percentual médio era de 41,36%. Isso significa que, em 2015, Alagoas estava 43,94% acima da média nacional e 37,58% acima da média regional.

É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) — responsável pelo estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período entre 2014 e 2024 — coloca como uma das estratégias para alcançar a meta 18<sup>9</sup>:

*Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (BRASIL, 2014, p. 6, grifo nosso).*

Ou seja, o PNE propõe que, até o início do ano de 2017, as redes de educação básica deveriam possuir 90% (no mínimo) de professores com vínculo efetivo. Fora isso, de acordo

<sup>9</sup> “Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.” (BRASIL, 2014, p. 6)

com a Lei Estadual nº 7.966 de 9 de janeiro de 2018<sup>10</sup>, o número de professores substitutos na rede estadual de educação alagoana não deveria passar de 20% do número total de docentes efetivos em exercício na instituição estadual de ensino. O fato é que desde 2018 a rede estadual de ensino de Alagoas atua com um número de docentes temporários superior ao número de docentes efetivos em: 189% (2018), 147% (2019) e 138% (2020). Então, mesmo sem os dados a respeito do quantitativo de professores efetivos e temporários por escola, é possível afirmar que certamente a maioria das escolas públicas estaduais de Alagoas atuam com um número de docentes temporários que entra em desacordo com a referida lei.

Gomes (2014), em estudo anterior, denuncia que o governo de Alagoas não estava dando prioridade à elaboração de concurso público, dado que no período entre 2005 e 2014 foram realizados apenas dois concursos públicos para provimento de professores efetivos, enquanto realizou-se quatro processos seletivos simplificados, que visavam a contratação de professores temporários. Os PSS de 2008, 2009 e 2012 visavam suprir a demanda não sanada pelo concurso público de 2005 e o PSS de 2014 para suprir a demanda de 2013.

De acordo com a autora, isso contribui com os altos índices de contratação de professores temporários experimentados pelo estado. Tal prática, longe de ser exclusividade desse período, também pode ser encontrada, como veremos melhor mais à frente, em anos posteriores: mais dois PSS em 2014 e 2015 ainda para suprir a carência de 2005. Outros dois PSS em 2017 e 2018 para preencher a demanda não suprida pelo concurso de 2017. Cabe destacar que, em mais um ato inovador do governo estadual, temos o PSS de 2017 que corre em paralelo com o edital de concurso público de 2017,<sup>11</sup> indicando que o governo estadual tinha ciência de que a realização do concurso oferecia um quantitativo de vagas provavelmente inferior à demanda.

A partir de um estudo dos editais dos PSS, que serão melhor discutidos no tópico posterior, verificamos que os professores temporários cumprem as mesmas funções que os professores efetivos com exceção das atividades de gestão escolar, participação na construção do Projeto Político Pedagógico e presença nos conselhos escolares, o que, de acordo com Gomes (2017), compromete o envolvimento dos professores temporários com a escola e consequentemente o prejudica no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

---

<sup>10</sup> “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 do inciso IV do art. 47 da constituição estadual, e dá outras providências.”

<sup>11</sup> No momento em que escrevo, essa prática se repetiu novamente. Foi lançado mais um PSS em 2021 em paralelo ao edital do concurso público de 2021. Indicando, mais uma vez, que existe ciência da parte da administração pública estadual de que a quantidade de vagas disponibilizadas para o concurso é insuficiente em relação a demanda de docentes efetivos.

Por fim, deve-se enfatizar que o contrato de trabalho temporário é bastante vantajoso para o Estado, uma vez que, por não possuírem vínculo empregatício com a instituição, o Estado não tem gasto com direitos trabalhistas ou custos fixos, já que os professores temporários podem ser contratados exclusivamente em um determinado ano letivo. Além disso, podem ser remanejados a qualquer momento, funcionar como “tapa buraco” em diversas escolas e ter suas horas de trabalho aumentadas ou reduzidas a qualquer tempo. O alto grau de flexibilização da força de trabalho é bastante vantajoso tanto em termos financeiros quanto em termos administrativos (MARCELINO, 2008).

### **4.3 Seleção de professores temporários: estatuto legal**

Para analisar os editais, em um primeiro momento reuniu-se os editais publicados no período compreendido (2011-2020). Foram encontrados 5 editais de PSS (2012, 2014, 2015, 2017 e 2018) e encontramos 2 editais de concurso público (2013 e 2017). Em um segundo momento, realizou-se uma leitura prévia em busca de elementos relevantes que pudessem servir de categorias comuns. Em uma segunda leitura, foram definidas as categorias<sup>12</sup>: critério de seleção, duração do contrato, jornada de trabalho e valor hora/aula, que foram sistematizadas no quadro 1.

---

<sup>12</sup> A delimitação das categorias foi inspirada em Gomes (2017), acrescentando a categoria “Jornada de trabalho” que não foi considerada pela a autora, mas que julgo essencial para o presente estudo, uma vez que a flexibilização da jornada de trabalho implica também em uma flexibilização do salário do docente temporário.

Quadro 1 — Sistematização de dados dos editais de Processos Seletivos Simplificados para contratação de docentes temporários pela rede estadual de educação alagoana (2011 - 2020).

ANO	EDITAL	CRITÉRIO DE SELEÇÃO	DURAÇÃO DO CONTRATO	JORNADA		VALOR HORA/AULA	
				PAI	PAFE	PAI (R\$)	PAFE (R\$)
2012	Edital/SEE nº 009/2012	Prova objetiva	1 ano*	20h	Até 40h	7,77	11,16
2014	Edital/SEE nº 001/2014	Análise de títulos	1 ano*	25h	Até 40h	9,50	11,16
2015	Edital/SEE nº 013/2015	Análise de títulos	1 ano*	25h	Até 60h	11,98	15,00
2017	Edital/SEDUC nº 031/2017	Análise de títulos	2 anos**	25h	Até 60h	14,37	14,37
2018	Edital/SEDUC nº 003/2018	Análise de títulos	2 anos**	***	Até 60h	***	14,37

Fonte: Elaboração própria, com base nos editais de PSS/SEDUC-AL.

Legenda: [PAI] = Professor dos anos iniciais; [PAFE] = Professor dos anos finais e ensino médio; \*Possibilidade de renovação uma única vez por igual período; \*\*Sem possibilidade de renovação; \*\*\*Não houve processo seletivo para professor dos anos iniciais neste edital.

A partir de uma análise dos editais, foi possível identificar as leis que regem cada um deles. Destacamos que os editais que ocorreram até janeiro de 2018 foram regidos pela Lei estadual nº 6.018/1998 (que regula a contratação de temporários para o serviço público), enquanto que os editais que ocorreram a partir de janeiro de 2018 passaram a ser regidos pela Lei estadual nº 7.966/2018 (que regula a contratação de temporários para o serviço público e substitui a Lei estadual nº 6.018/1998).

Em virtude da Lei estadual nº 7.966/2018, os profissionais contratados por meio de contrato temporário com o estado de Alagoas passam a estar vinculados ao Regime Geral de Previdência Social (art. 201 da Constituição Federal e a Lei Federal nº 8.213, de 24 de julho de 1991) e terão garantidos alguns direitos do Regime jurídico único dos servidores públicos civis do estado de Alagoas, das autarquias e das fundações públicas estaduais (Lei estadual nº 5.247/1991). Dentre os direitos, agora assegurado também aos profissionais temporários, destaque: gratificação natalina, adicional de  $\frac{1}{3}$  de férias, direito à 30 dias consecutivo de férias

após 12 meses de exercício. Também passaram a ser submetidos aos mesmos normativos que os servidores públicos efetivos.

Quanto aos aspectos normativos, especialmente aqueles que afetam diretamente a categoria docente, também cabe destacar a Lei Federal nº 11.738/2008, conhecida também como “Lei do Piso”, que foi responsável por instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A referida lei passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu sua constitucionalidade. Por “profissionais do magistério público da educação básica” a lei define como

[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, p.1).

O valor estabelecido no piso de 2008 foi de R\$ 950,00 mensais para a formação de nível médio na modalidade normal e refere-se ao vencimento mínimo inicial para uma jornada de trabalho de até 40h semanais. Esse valor passou a ser atualizado anualmente por meio de portaria interministerial, utilizando como base o percentual de crescimento do valor mínimo anual por aluno. O cálculo para determinação do salário adequado para jornadas de trabalho maiores ou menores que 40h/semana utiliza por base a proporção entre a jornada e a remuneração legalmente fixada (inicialmente: R\$ 950,00/40h de semanais). A lei também estabelece um limite máximo de  $\frac{2}{3}$  da carga horária para o “desempenho das atividades de interação com os educandos”. Ou seja, no mínimo  $\frac{1}{3}$  da jornada total deverá ser destinada às atividades diversas relacionadas ao trabalho docente.

#### **4.4 Critérios para ingresso de professores temporários na rede de educação alagoana**

De acordo com Gomes (2017), desde o ano 2005, a principal forma de ingresso ao magistério público do estado de Alagoas é por meio de Processo Seletivo Simplificado, dado que foi realizado apenas dois concursos públicos (2005 e 2013) e quatro PSS (2008, 2009, 2012 e 2014). Dado continuidade a seu estudo, uma vez que avaliamos o período entre 2011 e 2020, vemos que essa é uma tendência que não foi modificada. Após o concurso de 2013, foi realizado apenas mais um concurso em 2017, em contraposição a mais três PSS (2015, 2017

e 2018). Ao analisarmos os editais dos PSS realizados desde 2011, observamos que o método de ingresso é predominantemente análise de títulos, sendo realizado uma única vez, em 2012, uma prova objetiva.

Como aponta Matta (2005), tem surgido uma “nova onda” entre entidades e órgãos públicos, uma “técnica” para se esquivar da regra constitucional que aponta que a investidura em cargo ou emprego público deve ser realizada prioritariamente por meio de concurso público (Constituição Federal art. 37, inciso II<sup>13</sup>). Tal “técnica” se baseia na exceção prevista no inciso IX do art. 37 da Constituição Federal (CF)<sup>14</sup> que prevê a contratação por tempo determinado (contrato temporário) para “atender necessidade temporária de excepcional interesse público”. De acordo com o autor, tal estratégia tem sido utilizada para deixar de realizar o procedimento formal de contratação de servidores e configura uma atuação irregular do gestor público que, na ausência de planejamento para a realização de concurso público, prioriza a realização de PSS para ingresso de profissionais de caráter temporário.

No caso específico da docência, essa prática toma uma gravidade ainda maior se considerarmos a exigência imposta pelo PNE a partir de 2014, que impõe como meta que no mínimo 90% dos professores da educação básica sejam nomeados em cargos públicos efetivos, permitindo que apenas 10% dos docentes da redes sejam de professores temporários.

A contratação de professores, que se configura como uma forma de precarização do trabalho docente, resiste no serviço público e ameaça se tornar regra. Por meio dessa forma de ingresso no serviço público, são colocados em prática princípios da desregulamentação e flexibilização do trabalho e dos direitos trabalhistas dos professores que atuam no serviço público (MATTA, 2005; BASTOS E CARDOSO, 2014). Longe de significar uma simples forma de “economia para o Estado”, tal prática é, junto de outras variáveis, marca da incorporação de princípios gerencialistas e neoliberais pela administração pública.

#### **4.5 Duração do contrato e a rotatividade docente**

Quando se fala em professor temporário, fica evidente que existe um tempo de duração da atuação desse profissional enquanto agente público. No caso do estado de Alagoas, a Lei estadual nº 7.966/2018 estabelece que os profissionais temporários terão como

---

<sup>13</sup> "A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração". (CF, art. 37, inciso II)

<sup>14</sup> Inciso regulamentado, atualmente, pela Lei Estadual nº 7.966/2018 no âmbito do estado de Alagoas.

validade máxima do contrato um prazo de 24 meses (2 anos) contados a partir da assinatura do contrato (isso foi uma das coisas mantidas da Lei estadual nº 6.018/1998). Nos PSS de 2012, 2014 e 2015, os contratos iniciais foram fixados com a duração de 1 ano e com a possibilidade de renovação por mais um ano, enquanto nos PSS de 2017 e 2018, os contratos já foram fixados com duração máxima (2 anos), ou seja, sem possibilidade de renovação.

Essa dinâmica de contratação com prazos “curtos” cria uma grande rotatividade de professores na rede, em um fenômeno conhecido como “*turnover*” (PEREIRA-JUNIOR e OLIVEIRA, 2016). Esse fenômeno tem se tornado comum dentro do magistério alagoano em razão do grande número de contratos temporários.<sup>15</sup> Dentre os motivos para a alta rotatividade, temos: decisão da escola, insatisfação docente (com a escola, carreira, salário e benefícios), pessoais (mudança de residência, gravidez, saúde, motivo pessoal ou familiar), busca por outro emprego (seguir outra carreira, aprimoramento em outro campo profissional) e aposentadoria (INGERSSOLL, 2015 *apud* PEREIRA-JÚNIOR e OLIVEIRA, 2016). Pereira-Júnior e Oliveira (2016) ainda apontam que a rotatividade docente prejudica o estabelecimento de um compromisso do professor com o projeto político pedagógico da escola, provocando, dentre outras consequências, um prejuízo no desempenho e no alcance dos objetivos da escola, o que ameaça a melhoria da qualidade da educação.<sup>16</sup>

Um outro aspecto que vale a pena chamar atenção é o fato de que, longe do que se possa pensar imediatamente, a fixação de um prazo de contratação não garante que o professor temporário tenha garantia de que o contrato será cumprido. Na verdade, esse contrato pode ser rompido a qualquer momento a depender do interesse da administração pública estadual, como bem destacam em um trecho do mais recente edital de PSS (2018):

Por se tratar de carências temporárias na Rede Estadual de Ensino, o candidato aprovado poderá ter o seu contrato suspenso, interrompido ou findado, caso não haja mais demanda, tendo em vista a Supremacia do Interesse Público (ALAGOAS, 2018, p. 12)

Até o ano de 2017, uma vez que sob vigência da Lei estadual nº 6.018/1998, o professor temporário deixaria o cargo público sem direito a indenização: i) caso o prazo do contrato se encerrasse; ii) caso fosse demitido por iniciativa da administração pública; ou iii)

---

<sup>15</sup> E aqui não está sendo considerada ainda a rotatividade “*intrarede*” experimentada pelos docentes temporários que podem ser remanejados a qualquer tempo ou assumir mais de uma escola a depender do interesse da administração pública.

<sup>16</sup> Apesar de não ser o foco, gostaria de citar a reflexão desenvolvida por Azevedo (2012) que aponta o vínculo do professor com a escola como um fator importante na valorização da profissão docente. E destaca que a rotatividade docente prejudica a aprendizagem dos estudantes, uma vez que a cada troca de professores há uma ruptura no trabalho, o que demanda dos estudantes um processo de readaptação e recomeço.

por iniciativa própria, sendo garantida indenização correspondente “à metade do que lhe caberia auferir pelo restante da vigência do contrato”, apenas se a iniciativa partisse do poder público. Com a Lei estadual nº 7.966/2018, a extinção do contrato por iniciativa da administração pública garante ao contratado “indenização correspondente a 02 (dois) meses da última remuneração percebida (*sic*)”.

No que se refere ao encerramento do contrato por iniciativa do professor temporário, vários motivos podem estar associados, mas aqui daremos ênfase à flexibilização do contrato e do trabalho a que ele está submetido.

Em uma primeira dimensão, ressaltamos a instabilidade do contrato. O prazo estabelecido pelo contrato garante uma relativa segurança apenas durante seu período de duração. Mas, na prática, nem isso é garantido, já que o contrato pode ser rompido a qualquer tempo, dependendo unicamente do interesse da gestão pública. Essa incerteza pode direcionar o professor temporário à busca por outros empregos e alternativas mais “estáveis” de subsistência (sobretudo próximo ao fim do contrato), levando-o, muitas vezes, ao sobretrabalho e à exaustão, o que impacta diretamente seu desempenho e ainda o impede de criar laços com seus colegas de trabalho efetivos e temporários.

Em uma segunda dimensão, temos os reflexos do contrato flexibilizado no cotidiano docente: mesmo que esse professor opte por não trabalhar em outra instituição, é preciso lembrar que ele está submetido a um contrato que dá todo o poder à administração pública para mudá-lo de escola, aumentar ou diminuir sua jornada e demití-lo a qualquer momento, o que lhe confere um baixíssimo poder de barganha. Essa dinâmica de plena submissão cria ainda uma situação na qual o professor precisa “andar na linha” com a gestão escolar, pois essa pode simplesmente “devolvê-lo para a Gerência Regional de Ensino (GERE)”, ou seja, dizer que não precisa mais dos serviços dele. Nessa situação, o professor pode, sobretudo em um cenário de alto desemprego e desamparo, se submeter a aceitar grande número de turmas, altos níveis de trabalho burocrático, grande fracionamento das horas de trabalho e dividir sua carga horária em mais de uma escola, dentre outras coisas.

Nesse contexto, o professor pode trabalhar mais horas do que em sua jornada de trabalho e/ou intensificar sua jornada de trabalho, o que o coloca em uma situação em que, apesar de não possuir um vínculo efetivo com a escola, torna-se, a depender da quantidade de horas que possui, praticamente “dedicação exclusiva”, o que o impede de encontrar disponibilidade de horário para trabalhar em outros lugares e garantir outras possibilidades de trabalho. Disso resultam várias consequências, entre as quais destaco: o adoecimento psíquico.

Nessas circunstâncias, é bastante evidente que o contrato de trabalho flexibilizado é também um grande fator que pode levar à rotatividade docente. E, como apontam Pereira Junior e Oliveira (2016), apesar da taxa média de entrada de docentes temporários ser maior que a taxa de saída de docentes temporários na rede pública, quando comparada a taxa dos docentes efetivos, a taxa de rotatividade dos docentes com formas de contrato terceirizadas, temporários e CLT é bem maior que a taxa média de saída dos docentes efetivos: enquanto a taxa média de saída de efetivos entre 2012 e 2016 foi de 33%, a taxa média de saída de docentes com outras formas de contrato foi de 57%.

No que se refere à dimensão do grau de flexibilização do contrato, foi sistematizado no quadro 2 alguns trechos encontrados nos editais de PSS que ocorreram no período analisado.

Quadro 2 — Trechos dos editais analisados que expressam a flexibilização do trabalho.

EDITAL	TRECHO
Edital/SEE nº 009/2012	<p>“<u>A prestação de serviço do candidato poderá ocorrer em qualquer um dos municípios abrangidos pela CRE<sup>17</sup>, de acordo com a opção realizada no ato da inscrição, não podendo ser realizada a transferência para outra CRE, salvo interesse da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.</u>”</p> <p>“<u>A classificação do candidato não assegurará, mesmo no caso do surgimento de vagas, o direito ao seu ingresso automático</u>, mas apenas à expectativa de ser convocado, ficando a concretização desse ato condicionado à observância das disposições legais pertinentes e, sobretudo, ao predomínio de interesse da Administração Pública.”</p>
Edital/SEE nº 001/2014	<p>“<u>A lotação dos candidatos poderá ocorrer em qualquer um dos municípios jurisdicionados pela CRE onde foi efetivada a inscrição.</u>”</p> <p>“<u>O candidato aprovado será encaminhado, pela CRE, de acordo com a necessidade da mesma</u>, para as unidades escolares, a fim de suprir as carências existentes, desde que na área de atuação para a qual o candidato foi aprovado.”</p> <p>“<u>O candidato poderá suprir carência em mais de uma unidade escolar, desde que estas sejam pertencentes a mesma CRE</u>”</p>
Edital/SEDUC nº 031/2015	<p>“<u>O candidato aprovado deverá, a critério da administração, de acordo com o surgimento de carências, exclusivamente ligadas ao magistério, ser contratado por prazo determinado.</u>”</p>
Edital/SEDUC nº 031/2017	<p>“<u>Por se tratar de carências temporárias na Rede Estadual de Ensino, o candidato aprovado poderá ter o seu contrato suspenso, interrompido ou findado, caso não haja mais demanda, tendo em vista a Supremacia do Interesse Público.</u>”</p>
Edital/SEDUC nº 003/2018	<p>“<u>Por se tratar de carências temporárias na Rede Estadual de Ensino, o candidato aprovado poderá ter o seu contrato suspenso, interrompido ou findado, caso não haja mais demanda, tendo em vista a Supremacia do Interesse Público.</u>”</p> <p>“<u>A qualquer tempo o candidato contratado poderá ser submetido a uma avaliação de desempenho funcional, oral ou escrita, realizada pela banca organizadora desta seletiva, podendo ter seu contrato rescindido, no caso que seja considerado inapto.</u>”</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nos editais de PSS/SEDUC-AL, grifo nosso.

<sup>17</sup> São as antigas Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE). Atuais Gerências Regionais de Ensino (GERE).

#### 4.6 Jornada de trabalho e valor da hora-aula

Com relação aos vencimentos e a jornada de trabalho, verificou-se que existia uma diferenciação, em alguns editais, da carga horária de trabalho e/ou dos vencimentos entre os professores contratados para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e os professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com exceção do edital de 2018, no qual não houve seleção para professores que atuariam nos anos iniciais do ensino fundamental, em todos os editais foi estabelecida uma carga horária de trabalho semanal mínima (e fixa) para esses docentes e, conseqüentemente, foi determinado um salário mínimo (quadro 3). No caso desses profissionais, o valor da hora-aula foi fixado em: R\$7,77 (2012)/ R\$9,05 (2014)/ R\$11,98 (2015)/ R\$14,37 (2017).

Quadro 3 — Diferentes jornadas de trabalho e salários iniciais para professores de diferentes etapas da educação básica ao longo dos editais PSS (2011 - 2020).

ANO	JORNADA DE TRABALHO INICIAL		SALÁRIO INICIAL	
	PAI	PAFE	PAI	PAFE
2012	20h/semana	Variável <sup>a</sup>	R\$ 622,00	Variável
2014	25h/semana	Variável <sup>a</sup>	R\$ 905,00	Variável
2015	25h/semana	Variável <sup>b</sup>	R\$1.198,61	Variável
2017	25h/semana	20h/semana <sup>c</sup>	R\$ 1.436,75	R\$ 1.149,40
2018	*	20h/semana <sup>c</sup>	*	R\$ 1.149,40

Fonte: Elaboração própria, com base nos editais de PSS/SEDUC-AL.

Legenda: [PAI] = Professor dos anos iniciais; [PAFE] = Professor dos anos finais e ensino médio; <sup>a</sup> Variável até 40h/ <sup>b</sup> Variável até 60h/ <sup>c</sup> Variável para 40h ou 60h/ \*Não houve seleção.

Para os professores destinados a atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com exceção dos editais de 2017 e 2018, não é estipulada uma carga horária semanal mínima, logo, também não há um salário mínimo fixado. No caso dos editais de 2012 e de 2014, é estabelecida uma jornada semanal máxima de 40h e um valor de hora-aula de R\$11,16, enquanto que no edital de 2015 é fixada uma jornada semanal máxima de 60h e um valor de hora-aula de R\$15,00. Nos editais de 2017 e 2018 é definida uma carga horária semanal mínima inicial de 20h, variável para 40h ou 60h e um valor de hora-aula de R\$14,37.

Nota-se que há uma diferença entre o valor da hora-aula paga aos professores que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental e aqueles que atuaram nos anos finais e no

ensino médio. Essa diferença só será corrigida no edital de 2017, no qual há uma equiparação entre os valores de hora-aula. A partir de uma análise dos editais é possível identificar apenas uma mudança que possa “justificar” a equiparação, que foram os requisitos formativos para assumir o cargo.

Enquanto requisito para concorrer ao cargo de professor dos anos iniciais do ensino fundamental, era exigido como possibilidade formativa nos anos anteriores a 2017: curso normal de nível médio (edital de 2014 e 2015) ou curso normal de nível superior (edital de 2012, 2014, 2015 e 2017) ou licenciatura plena em pedagogia (edital de 2012, 2014, 2015 e 2017) ou 50% da licenciatura cursada (edital de 2012 e 2014), em contrapartida, para concorrer ao cargo de professor dos anos finais e médio, já era exigido, desde 2012, o curso de nível superior para todas as áreas, incluindo a possibilidade de que ingressassem bacharéis a depender da área (edital de 2012) e também pessoas com 50% do curso superior concluído, seja licenciado ou bacharel, desde que em áreas afins (editais de 2012 e 2014).

A falta de exigência de ensino superior obrigatório para docentes temporários dos anos iniciais e a flexibilidade das exigências formativas certamente foi utilizada como justificativa para explicar a diferença salarial entre os professores de diferentes etapas da educação básica. Situação que, como dito, foi corrigida no edital de 2017, no qual o valor de remuneração por hora-aula foi equiparado e passou a ser exigido, em ambas as etapas, a formação de nível superior.

De acordo com Gomes (2017), a média do valor hora-aula recebida por um professor temporário no Brasil no período entre 2013 e 2015 foi de R\$14,23. Se utilizarmos esse valor como parâmetro e compararmos com o valor da hora-aula média dos professores da rede estadual (sem distinção de etapa de atuação) nos editais de 2014 e 2015, veremos que ela é de R\$11,80, ou seja, inferior à média nacional. Apesar dessa possibilidade de comparação, é preciso apontar que não há uma padronização em relação à remuneração dos educadores e que uma tentativa que se aproximou disso foi o estabelecimento do piso salarial do magistério (lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).

Comparando o valor da hora-aula com o piso estabelecido, verificamos situações variadas. De acordo com a referida lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem garantir o piso salarial docente de R\$950,00 mensais para uma jornada de até 40h/semana.

Para efeito de comparação, vamos considerar uma jornada fixa de 20h/semana, para o professor que se submeteu ao processo seletivo para atuar nos anos finais e ensino médio, quando essa for uma jornada variável.

Quadro 4 — Comparação entre os salários iniciais dos professores temporários que fizeram processo seletivo para os editais PSS compreendidos no período entre 2011-2020.

ANO	PISO SALARIAL (P/ ATÉ 40H) <sup>A</sup>	PAI	PAFE	GARANTE O PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO?
2012	R\$1.451,00	R\$ 622,00 <sup>b</sup>	R\$892,80 <sup>d</sup>	Não
2014	R\$1.697,00	R\$ 905,00 <sup>c</sup>	R\$892,80 <sup>d</sup>	Não
2015	R\$1.917,78	R\$1.198,61 <sup>c</sup>	R\$1.200,00 <sup>d</sup>	Não
2017	R\$2.298,80	R\$ 1.436,75 <sup>c</sup>	R\$ 1.149,40 <sup>b</sup>	Não
2018	R\$2.455,00	*	R\$ 1.149,40 <sup>b</sup>	Não

Fonte: Elaboração própria, com base nos editais de PSS/SEDUC-AL.

Legenda: [PAI] = Professor dos anos iniciais; [PAFE] = Professor dos anos finais e ensino médio; <sup>a</sup>Dados do Fundo Nacional da Educação (FNDE) - Ministério da Educação.<sup>18</sup> <sup>b</sup>Jornada inicial de 20h estabelecida em edital/ <sup>c</sup>Jornada inicial fixa de 25h estabelecida em edital/ <sup>d</sup>Aqui não existia jornada mínima inicial, portanto considerou-se como 20h/semana e considerou-se que um mês possui 4 semanas para determinar o salário mensal. \*Não houve seleção.

É bastante evidente que o piso do magistério não é garantido em nenhum dos processos seletivos para os professores dos anos iniciais. O agravante dessa situação está no fato de que, aos professores que atuam nessa etapa da educação básica, não é permitido o aumento da jornada de trabalho. No caso dos professores que atuaram nos anos finais e no ensino médio, também não há garantia do piso salarial do magistério para aqueles que possuem apenas 20h (conforme consideração feita). No entanto, a esses professores é reservada a possibilidade de aumentar sua jornada de trabalho (a depender do interesse da secretaria de educação). Tendo em vista essa possibilidade, foi possível identificar que, para garantir o piso, os professores precisariam ter no mínimo uma jornada de trabalho de 33h/semana (2012), 39h/semana (2014), 32h/semana (2015), 40h/semana (2017) e 43h/semana (2018) — isso levando em conta os valores de hora-aula nos respectivos anos, desconsiderando possíveis adicionais relativos à formação a nível de pós-graduação.

Quanto à jornada de trabalho, Gomes (2017) afirma que geralmente as redes estaduais brasileiras pagam apenas o equivalente ao tempo que o professor passa ministrando aula, sendo negligenciado o pagamento da hora-atividade, que, segundo a lei do piso, constitui parte integrante da jornada de trabalho total. Aqui é importante notar que em nenhum dos editais analisados há menção a algo que indica que está garantido o  $\frac{1}{3}$  da jornada de trabalho

<sup>18</sup>Disponível em: [http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela\\_evolucao\\_pspn.pdf](http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/tabela_evolucao_pspn.pdf). Acesso em: 09 fev. 2022.

do professor temporário para atividades outras que não a de lecionar.<sup>19</sup> Nas entrelinhas dos editais, no entanto, há bastante ênfase no fato de que o professor substituto deve atuar exclusivamente em “atividade de docência”, como vemos em um trecho do edital de 2014:

*A contratação de que trata o item 1.4, dar-se-á, nos limites e parâmetros estabelecidos pela Lei Estadual 6.018/98, com duração de no máximo 24 meses e lotação, exclusiva, em atividade de docência, em Unidade Escolar, não sendo, em hipótese alguma, permitido o desvio de função, bem como lotação fora de sala de aula, sob pena de rescisão sumária do contrato, além de punição do agente público responsável pela lotação nas esferas civil, criminal e administrativa (ALAGOAS, 2014, grifo nosso).*

Ao verificar o plano de cargos e carreiras do magistério alagoano que esteve vigente no recorte temporal de 2000-2020 (Lei estadual nº 6.197/2000), verificamos que é possível que essa proporção de  $\frac{1}{3}$  de hora-atividade e  $\frac{2}{3}$  de regência não estivesse sendo plenamente garantida nem mesmo aos docentes efetivos, uma vez que a referida lei fixa um limite máximo de 25% da jornada para hora-atividade, ou seja, apenas  $\frac{1}{4}$  da jornada de trabalho.<sup>20</sup>

#### **4.7 Flexibilização e intensificação do trabalho no serviço público**

Desde de 2015, mais da metade da categoria docente alagoana é constituída de professores temporários, como vimos anteriormente. Não bastasse esse fato, verificamos uma tendência ascendente nos percentuais de contratação de professores temporários para a rede estadual de educação de Alagoas (gráfico 3), fenômeno que tem se tornado prática regular, dado que, como discutido, desde os anos 2000 o estado de Alagoas tem prioritariamente realizado processos seletivos simplificados ao invés de concursos públicos para o magistério, o que faz com que a redução natural do quadro de docentes efetivos, por motivos como aposentadoria, exoneração ou transferência, passe a ser suprida cada vez mais com a contratação de professores temporários, os quais são submetidos a contratos altamente flexibilizados.

---

<sup>19</sup> Vale destacar que no momento em que escrevo este trecho, está acontecendo um processo seletivo simplificado para ingresso de novos professores temporários no magistério público alagoano. Neste edital (Edital/SEDUC nº 007/2021), diferente dos anteriores, há respeito ao limite máximo de  $\frac{2}{3}$  da jornada de trabalho para “desempenho de atividades de interação com os estudantes” (hora-aula) e garantia do  $\frac{1}{3}$  da carga horária reservado para atividades extraclasse (hora-atividade).

<sup>20</sup> No novo Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Alagoano (Lei estadual nº 8.533, de 28 de outubro de 2021) é estabelecida uma jornada mínima semanal de 20h e uma jornada máxima de 40h para os professores efetivos, além de passar a ser garantido no mínimo  $\frac{1}{3}$  da jornada de trabalho para hora-atividade.

Gráfico 3 — Evolução do percentual de docentes temporários vinculados à rede estadual de educação pública de Alagoas (2011 - 2020).



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep referentes ao Censo Escolar Educação Básica.

Longe de ser uma exclusividade alagoana, a flexibilização dos contratos de trabalho se expressa como uma tendência mundial que emerge de uma necessidade do modo de produção capitalista em sua nova etapa de acumulação de capitais. Nessa nova etapa de acumulação marcada pelo neoliberalismo, o Estado incorpora novas formas de gestão (Nova Gestão Pública) e tem seu funcionamento assemelhado a uma lógica de gestão empresarial. A flexibilização do contrato de trabalho e do trabalho em si é, sem dúvidas, evidência da incorporação dessa lógica que ameaça se tornar regra. Não à toa, os discursos e propostas de reformas políticas recentes são todas na direção do “enxugamento, modernização e flexibilização do Estado”, chegando a cogitar, inclusive, uma (contra)reforma administrativa (Projeto de Emenda Constitucional nº 32/2020) que institui o “concurso público” com prazo de validade de 10 anos para cargos não “típicos de Estado”.<sup>21</sup>

A instabilidade a que estão submetidos os docentes temporários anula as possibilidades desses professores possuírem quaisquer chances de planejar a vida

<sup>21</sup> EXAME, 2021. “Sem concurso: reforma prevê contratação temporária por 10 anos” Disponível em: <https://exame.com/brasil/sem-concurso-reforma-preve-contratacao-temporaria-por-10-anos/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

financeiramente a médio e longo prazo. Apesar de assumirem as mesmas funções que os professores efetivos (com exceção daquelas associadas à gestão) e possuírem as mesmas obrigações e responsabilidades, são tratados como profissionais de “segunda classe” (NAUROSKI, 2014). Muitas vezes chegam a ser muito mais pressionados que os efetivos ao se submeterem à gestão e às demandas de produtividade, uma vez que podem ser demitidos a qualquer momento e sem garantia de direitos trabalhistas mínimos.

Como se não bastasse, são exigidos dos professores uma quantidade de ações e de comportamentos que envolvem situações de “autocontrole” de “jogo de cintura” no enfrentamento dos problemas cotidianos do trabalho escolar. Numa palavra, a subjetividade destes docentes é tensionada ao seu limite, frente às contradições que os esgotam física e mentalmente (NAUROSKI, 2014, p.185)

Essa situação perpassa uma questão de remuneração, mas não só. Na verdade, o que é central aqui é a combinação entre baixos salários e trabalho flexibilizado, o que garante aquilo que Marx chama de subsunção real do trabalho ao capital. Nesse contexto, não é de se estranhar que os professores temporários busquem aumentar, na maioria das vezes por iniciativa própria, suas horas de trabalho, numa tentativa de garantir condições mínimas de subsistência: seja, muitas vezes, dentro da própria rede estadual, se dividindo em várias escolas, seja procurando ocupações diferentes da docência que possam lhes proporcionar melhores condições. Tal situação é marca da desqualificação da docência enquanto profissão, já que ela, nesse contexto, passa a ser encarada como um “bico” e não como a principal fonte de renda e de satisfação pessoal.

A situação dos professores temporários nos convoca a pensar o recuo no processo de “profissionalização docente” não só como uma causa da precarização da educação, mas também como uma consequência dessa em uma complexa unidade dialética que coloca como central a necessidade de se refletir a docência, antes de mais nada, como um trabalho. Descrevendo em poucas palavras: é preciso entender que “desprofissionalização” docente é causa e, ao mesmo tempo, causada pela precarização da educação. É causa na medida em que materialmente se constitui como negação da docência enquanto profissão, uma vez que, por meio da flexibilização, nega a especificidade do trabalho docente, submetendo-o a uma lógica da produtividade empresarial. E é causada na medida em que a precarização da educação, provocada pela redução dos custos do Estado com a educação, materializa-se como precarização do próprio trabalho docente, agora sob o paradigma da flexibilização.

A sujeição do docente temporário à flexibilização do trabalho, aos baixos salários, à instabilidade, às grandes jornadas, à intensificação do trabalho, à ampliação do trabalho não remunerado (ausência da hora-atividade), à gestão e à falta de direitos trabalhistas estão diretamente ligados à dificuldade de atuação dos docentes enquanto unidade. Isso porque torna a pauta de luta dos docentes temporários muitas vezes bastante diferente das lutas dos docentes efetivos, criando uma espécie de “competição” e levando a um racha na categoria docente em virtude, dentre outras coisas, da dificuldade em se encontrar pautas de lutas comuns.

Talvez o exemplo mais emblemático desse fato no estado de Alagoas seja a tentativa de ruptura dos professores temporários com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL) para fundar o Sindicato dos Professores Contratados da Rede Pública de Alagoas (SINPROCORPAL) justamente em virtude da dificuldade do SINTEAL em representar e acolher as lutas dos docentes temporários, justamente no período em que esses constituem maioria da rede estadual alagoana (MONITORES..., 2016).

Segundo representantes do SINPROCORPAL, a organização do sindicato surge a partir do Movimento Monitor é Professor (MMP), que emerge como uma luta contra um corte salarial que seria efetuado em virtude de uma paralisação das atividades realizadas por esses professores demandando maior reconhecimento, respeito e melhores condições de trabalho, o que só enfatiza o baixíssimo poder de barganha desses professores com contrato temporário frente aos mandos e desmandos do gerencialismo estatal. O movimento ganhou mais força quando na publicação de um novo edital para contratação de professores (edital de 2015) que prometeu uma ilusão de valorização salarial a partir do aumento das horas de trabalho de 40h/semana para 60h/semana.

Além de defenderem o cancelamento do edital PSS de 2015, o movimento demandava, em seu auge: regularização do pagamento dos salários — garantindo o pagamento no mês trabalhado —, reajuste do valor da hora-aula, equiparação salarial entre efetivos e temporários, garantia da hora-atividade, direito a férias, direito à formação continuada e direito ao repasse ao INSS da contribuição previdenciária.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Essas informações foram obtidas por meio da página do movimento “Monitor é professor” na rede social Facebook. A página pode ser acessada por meio do link: [https://www.facebook.com/movimento.mmp/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/movimento.mmp/?ref=page_internal).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização dos dados do Censo Escolar a respeito do quantitativo de docentes vinculados à rede de educação alagoana, no período analisado, e os instrumentos analíticos construídos nos permitiram verificar que o tipo predominante de vínculo estabelecido entre professores e a rede de educação alagoana é — ao menos no período entre 2015 e 2020, sob governo Renan Calheiros Filho (MDB) — o de contrato temporário. A partir desses dados e da análise realizada, é inegável a conclusão de que a gestão pública da educação alagoana não foge à regra do processo de reestruturação produtiva do capital, que demanda uma reorganização do papel do Estado, o qual passa a introjetar a racionalidade econômica em suas práticas de gestão e na operacionalização do trabalho.

Essa conclusão é sustentada pela clara tendência de crescimento no número de docentes com contratos temporários vinculados à rede de educação pública alagoana, que, desde 2015, atua com mais da metade de seu quadro profissional composto por docentes com vínculo de trabalho temporário, logo, flexibilizado. Como evidencia a análise dos editais dos Processos Seletivos Simplificados (2011 - 2020), a flexibilização do trabalho, longe de significar algo positivo para os trabalhadores, por representar um “avanço” em relação à rigidez gerencial do trabalho, presente na lógica taylorista-fordista, significa, sob a lógica de acumulação flexível de capital, intensificação da submissão do trabalhador ao trabalho, o que implica insatisfação com o trabalho, incerteza, instabilidade, ausência de direitos e de condições de subsistência mínimas, além do adoecimento físico e mental.

É verdade que com a luta dos professores temporários em Alagoas alguns direitos foram conquistados, no entanto, em que pese essas conquistas que amenizam um pouco a condição de incerteza desses professores, pouquíssimo foi modificado em relação ao grau de flexibilização da profissão docente. Isso porque ainda continuam submetidos a uma jornada de trabalho incerta e “flexível”, com salários variáveis. Logo, dado o baixíssimo poder de barganha proporcionado pelo contrato temporário, esses professores continuam submetidos plenamente à gestão administrativa, podendo ter suas horas de trabalho aumentadas ou reduzidas a qualquer tempo, bem como podendo ser remanejados a depender da necessidade da administração pública.

Obviamente, as escolhas realizadas ao longo desta investigação fizeram com que fossem deixadas de fora questões bastante importantes diretamente relacionadas às discussões aqui desenvolvidas. Sabendo disso, deixamos aqui algumas problemáticas que podem apontar caminhos para empreendimentos científicos futuros, a saber: quais os impactos da

flexibilização do trabalho sob a saúde mental e física dos docentes com contrato de trabalho temporários? Que narrativas trazem os docentes que viveram ou estão vivendo o contrato temporário em Alagoas? Qual o saldo histórico e social do “Movimento Monitor é Professor” e qual sua importância para a luta dos professores alagoanos por direitos? Quais as dificuldades encontradas pelo movimento sindical dos professores e trabalhadores da educação da rede estadual alagoana em representar os docentes temporários, e quais os desafios encontrados para uma reformulação do movimento sindical frente às novas dinâmicas de trabalho? Como se estabelecem as relações entre docentes efetivos e temporários nas escolas? Como se dá a gestão escolar no trabalho do professor temporário? Como se dá a distribuição geoespacial dos docentes temporários no estado de Alagoas? Onde os docentes temporários estão concentrados? E quando inserimos as variáveis gênero e raça, qual a face dos professores com contrato temporário?

No momento em que se deu a produção deste trabalho, o atual governador Renan Filho (MDB) — que agora se encontra no último ano do seu mandato após 7 anos à frente do Governo do Estado de Alagoas — por meio da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL), publica o resultado final e homologa o concurso público realizado para ingresso de professores à rede de educação alagoana. Segundo o próprio Renan, é “o maior concurso público para a educação já realizado em Alagoas”.

De acordo com a propaganda do governo Renan Filho (MDB), “nunca antes se investiu em educação e na valorização dos profissionais da educação em Alagoas como agora”. De fato, programas como o “Mais Merenda”, “Meu Transporte Novo”, “Professor Mentor”, “Escola da Hora”, o “Vem Que dá Tempo”, “Cartão Escola 10”, além do novo Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) da Educação contribuíram e contribuirão muito para uma melhora da qualidade da educação no estado, no entanto, é bastante emblemático que a maioria desses programas e projetos só tenham surgido no último ano da gestão Renan Filho (MDB) enquanto governador do estado de Alagoas. O caráter eleitoreiro dessas medidas talvez fique bastante evidenciado com o fato do secretário de estado da educação, Rafael de Góes Brito, apenas no último ano da gestão MDB, achar importante visitar religiosamente todos os dias uma escola pública para “conhecer a realidade e as demandas dos estudantes, professores, funcionários e gestores”, sempre com muita festa e publicidade.

Esse discurso propagado a respeito da modernização da gestão pública sob Renan Filho (MDB) como Governador de Alagoas, entra em contradição com as práticas que constatamos neste trabalho e com o que os professores (especialmente os temporários) experimentaram na rede de educação alagoana nos últimos anos.

Cabe citar que desde de março de 2020 o mundo vivencia a pandemia da Covid-19, a qual trouxe impactos nunca antes vistos. Na educação, o “ensino remoto” escancarou as desigualdades estruturais existentes que afetam profundamente professores e alunos. A falta de acesso à internet, a falta de recursos e o precário investimento na formação continuada dos professores certamente levaram a uma intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que aos professores coube o lugar de ser os “salvadores” da educação, mesmo que sem recursos e apoio para tal em meio a incerteza do cenário pandêmico.

O investimento em recursos materiais que chegou apenas após o arrefecimento da pandemia no estado, em meados do segundo semestre de 2021 por meio do programa “Conecta Professor”, foi evidência da diferenciação entre professores efetivos e temporários feita pela administração pública alagoana. Os professores temporários com contratos a vencer no início de 2022 tiveram negado o direito ao programa, mesmo após terem garantido o funcionamento do ensino remoto com investimentos próprios em formação, câmeras, microfones, planos de internet, computadores, entre outros, no auge da pandemia da Covid-19. E aqui vale lembrar que em 2020 os professores temporários constituíam quase 58% da rede de Educação alagoana.

A crise estrutural por que passamos especialmente desde 2013, com a intensificação da política de arrocho salarial, aumento de preços e do desemprego, privatização e perda de direitos — acelerada pela aprovação do teto de gastos, da aprovação da (contra)reforma trabalhista e da previdência — soma-se ao cenário catastrófico legado por uma gestão pública que funcionou em prol sistema financeiro ao longo da pandemia da Covid-19, certamente aprofundará nossas desigualdades estruturais.

Por fim, destaco que esse trabalho se constitui, antes de tudo, como uma denúncia ao cenário de flexibilização do trabalho docente em Alagoas, que se dá por meio da priorização da contratação de professor em detrimento da realização dos concursos públicos. Afinal, o processo de universalização da educação e melhoria da qualidade educacional não ocorre em contraposição à valorização dos profissionais que fazem a educação acontecer, como sugerem os relatórios do Banco Mundial. E, como revela a nossa história recente, não será seguindo esses relatórios que alcançaremos a qualidade educacional emancipadora, tão almejada pelos educadores brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Edital n° 008, 18 de julho de 2012. Edital/Seduc n° 008/2012, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano C, n. 135, p. 17-28, 19 jul. 2012. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2012/07/DOEAL-2012-07-19-COM-PLETO-ma727JMFqz4pcLFqXAb-I-kL9mDxufaY-j86AcEtYEVJs5Y8ySUu.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Edital n° 001, 14 de março de 2014. Edital/SEE n° 001/2014, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano 102, n. 49, p. 9-15, 14 mar. 2014. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2014/03/DOEAL-2014-03-14-COM-PLETO-KyffBEnJuHYVnCxPdbemO-uBiPAqRto5ix9u7InHIYhyTaMrOgqLS.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Edital n° 013, 28 de agosto de 2015. Edital/Seduc n° 013/2015, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano 103, n. 163, p. 8-12, 1 set. 2015. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2015/09/DOEAL-2015-09-01-COM-PLETO-Wct9zaNSfllZ6MPD5wVSZuhLLj0OopRXDvRmPk234GjexUTjBwGd2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Edital n° 031, 12 de maio de 2017. Edital/Seduc n° 37/2017, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano 105, n. 90, p. 20-25, 15 maio 2017. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2017/05/DOEAL-2017-05-15-COM-PLETO-4IVIqrmKnuUotEwV0gbzeurly-xAmrEXnTxbygGL45YPw5vANjV9y.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Edital n° 003, 18 de janeiro de 2018. Edital/Seduc n° 003/2018, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano 106, n. 258, p. 10-15, 19 jan. 2018. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2018/01/DOEAL-2018-01-19-COM-PLETO-hS7B51KmpF24B7NpDzhPH-ZDBCiERFnJ3H0-PKhqwNOqU7Ooe4AKS.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALAGOAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Edital n° 007, 15 de julho de 2021. Edital/Seduc n° 007/2021, Maceió: **Imprensa Oficial de Alagoas**, ano 108, n. 1616, p. 16-28, 15 jul. 2021. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.al.gov.br/storage/files/diary/2021/07/DOEAL-2021-07-15-COM-PLETO-Ko2qtZynv5u9pa2Yd2aX5OC50GgYTV565vp04B3aPO8i2MBusvcAO.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

ALVES, Giovanni. O espírito do toyotismo. In: ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. cap. 2, p. 43-68.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

AZEVEDO, Kelly. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. 2012.

Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em: 08 fev. 2022.

BASTOS, James; CARDOZO, Maria. A precarização do trabalho docente no Maranhão: considerações sobre o contrato temporário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 7, n. 1, p. 163-181, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, 16 de Julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Brasília: **Diário Oficial da União**, ano CXLV, n. 136, p. 1-1, 17 jul. 2008. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/07/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=80>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, 17 de julho de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Imprensa Nacional, ano 120-A, n. 8, p. 6, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=7&data=26/06/2014>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Censo Escolar**. [S. l.], jan./dez. [entre 2001 e 2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 6 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Sinopses Estatísticas**. 24/09/2021. [S. l.], 17 nov. 2020. Disponível em:  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 6 fev. 2022.

COSTA, João Craveiro. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios**. Maceió: Edufal, 2011.

ENGUIITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

EXAME, 2021. **Sem concurso: reforma prevê contratação temporária por 10 anos**. Disponível em:  
<https://exame.com/brasil/sem-concurso-reforma-preve-contratacao-temporaria-por-10-anos/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FRANCO FILHO, Georgenor de Sousa. Pejotização. **Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho do Paraná**, [s. l.], ano VIII, v. 8, n. 80, ed. 1, p. 17-18, 2019. Disponível em:  
[https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/161810/2019\\_rev\\_trt09\\_v0008\\_n0080.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/161810/2019_rev_trt09_v0008_n0080.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 fev. 2022.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. O professor-monitor e suas implicações no trabalho docente na rede pública de ensino de alagoas. In: Seminário Internacional da Rede Estrado, 15, 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2014. Disponível em:  
<http://www.enriquesanchezrivias.es/img/seminariorede.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil**: implicações para a categoria docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:  
<https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dThayseAncila.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. rev. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 252 p.

JORGE, Tiago A. S. Empregabilidade. 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/2020/08/264-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação qualitativa em educação**, Colombia, v. 14, n. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em:  
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 8 jan. 2022.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS–Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 333-349, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.420>. Acesso em: 8 dez. 2021.

MATTA, Marco Antonio Sevidanes da. Contratação temporária de pessoal na Administração pública - desvirtuamento do uso da exceção prevista no art. 37, IX, da Constituição Federal. **Revista do TCU, on-line**, n. 106, p. 78-88, 2005. Disponível em: <https://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/view/583>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MARCELINO, Paula. **Terceirização e ação sindical, a singularidade da reestruturação do capital no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280871>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MONITORES da educação rompem com Sinteal e propõem criação de novo sindicato. In: **TNH1**. 1. Maceió, 9 ago. 2016. Disponível em: <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/monitores-da-educacao-rompem-com-sinteal-e-propoem-criacao-de-novo-sindicato/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

NAUROSKI, Everson. **Trabalho docente e subjetividade**: A condição dos professores temporários (PSS) no Paraná. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/38054>. Acesso em: 5 dez. 2021.

NÓVOA, António. Profissão: professor. reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1989. Disponível em: [https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989\\_123\\_435.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 13-34, 1999

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660/3606>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143370>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2020.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782>. Acesso em: 7 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. rev. Petrópolis - RJ: Vozes, cap. 1, p. 15-54, 2014.

VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Revista de Cultura Política**, *on-line*, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341/19166>. Acesso em: 10 fev. 2022.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, ed. Suppl 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00207317>. Acesso em: 10 jan. 2022.