

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

ÁUREA CRISTINA PEREIRA

CONTRATOS TEMPORÁRIOS DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO MINEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DO SUL DE MINAS GERAIS

Pouso Alegre – MG

2024

ÁUREA CRISTINA PEREIRA

**CONTRATOS TEMPORÁRIOS DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO MINEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do Título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

Pouso Alegre – MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Pereira, Áurea Cristina.

Contratos temporários de docentes na rede estadual de educação mineira: um estudo a partir do Sul de Minas Gerais/ Áurea Cristina Pereira – Pouso Alegre: Univás, 2024.

114f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva.

1. Educação pública. 2. Contratos temporários. 3. Precarização do trabalho docente. II. Título.

CDD - 370

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa

CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "CONTRATOS TEMPORÁRIOS DE DOCENTES NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MINEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DO SUL DE MINAS GERAIS" foi defendida, em 25 de junho de 2024, por **ÁUREA CRISTINA PEREIRA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024177, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora - (UFJF)
Examinador



Prof. Dr. Marcelo Augusto Scudeler
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

Para aqueles que lutam por toda uma vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro, Flávio Brianezi, e meu filho, Júlio Brianezi, expresso minha profunda gratidão pelo constante amparo e cuidado nos momentos de dificuldade e pela compreensão nos momentos em que estive ausente para cumprir os compromissos deste trabalho.

Expresso também meu sincero agradecimento ao Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva, que, com uma condução ética e paciente, compartilhou conhecimentos imprescindíveis não apenas para a minha formação acadêmica, mas também para a de meus estimados colegas.

Aos colegas de jornada, com quem pude compartilhar momentos de formação, de amadurecimento intelectual e de descontração, e, especialmente, àqueles que me auxiliaram nas dificuldades encontradas no decorrer do percurso.

Aos professores e professoras que generosamente dedicaram seu precioso tempo e sua atenção para contribuir para a realização deste trabalho, expresso minha sincera gratidão.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade e à Universidade do Vale do Sapucaí, que, por meio de seus colaboradores, ofereceram uma formação acadêmica e profissional sólida, além de proporcionarem momentos de inquietude, reflexão e aquisição de novos saberes.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, expresso meu sincero reconhecimento por nos proporcionar uma valiosa oportunidade de aprimoramento profissional, permitindo que voltemos aos nossos postos de trabalho munidos das competências necessárias para desempenharmos nossas funções com excelência.

RESUMO

Esta dissertação constitui o resultado de uma investigação sobre as condições de trabalho dos docentes temporários na rede estadual de educação de Minas Gerais (MG), tendo como foco escolas vinculadas à 32ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, MG. Foram analisadas as transformações ocorridas nas últimas décadas e a maneira como as relações de trabalho foram impactadas, sendo evidenciado um processo de precarização do trabalho, que atingiu também a educação. O objetivo geral da pesquisa foi conhecer, descrever e sistematizar as condições laborais desses profissionais mediante a análise de dados documentais e secundários, incluindo amostras representativas e dados censitários. A investigação buscou também capturar as percepções e expectativas dos respectivos docentes acerca de suas condições de trabalho, bem como examinar algumas das implicações dessa modalidade de contratação na formação, atividade e valorização profissional no âmbito da educação pública. Com a finalidade de delinear as condições formais da contratação e do trabalho dos docentes temporários, foram analisados documentos oficiais que regulamentam essa forma de contratação de profissionais. Trabalhou-se com a análise dos dados do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Sisap), dos docentes que eram ativos na rede estadual de educação na série histórica 2014-2022, observando sua variação e os eventos a ela relacionados. Finalmente, foi aplicado um questionário aos respectivos profissionais em atuação nas escolas das cidades vinculadas à 32ª SRE de Pouso Alegre/MG no ano de 2023. As conclusões do trabalho indicam que o número elevado de contratações temporárias na rede estadual mineira não constitui um fenômeno recente e exclusivo, mas está em consonância com uma situação que acomete outros estados brasileiros. Além disso, encontraram-se evidências de que essa modalidade de contratação garante menos direitos aos profissionais, desafiando as ações de valorização profissional. Observou-se também que os participantes da pesquisa percebem impactos das contratações temporárias em suas vidas pessoais e profissionais, e, ainda que uma parcela majoritária não classifica esses impactos como negativos ou muito negativos, ao passo que uma parcela também majoritária demonstrou uma clara preferência pela estabilidade garantida pela condição de docente efetivo. Considerando o crescimento dessa modalidade contratual em âmbito nacional, acredita-se que novas pesquisas possam fazer avançar o conhecimento acerca do fenômeno e suas implicações.

Palavras-chave: educação pública; contratos temporários; precarização do trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation constitutes the result of an investigation into the working conditions of temporary teachers in the state education system of Minas Gerais (MG), focusing on schools linked to the 32nd Regional Superintendency of Education (SRE) of Pouso Alegre, MG. The study analyzed the transformations that have occurred in recent decades and their impact on work relations, highlighting a process of job precariousness that has also affected education. The general aim of the research was to understand, describe, and systematize the working conditions of these professionals through the analysis of documentary and secondary data, including representative samples and census data. The investigation also sought to capture the perceptions and expectations of the respective teachers regarding their working conditions, as well as examine some of the implications of this mode of employment on training, activity, and professional valuation within public education. To outline the formal conditions of hiring and working for temporary teachers, official documents regulating this form of employment were analyzed. Data from the Integrated Personnel Administration System (Sisap) for teachers who were active in the state education system during the historical period 2014-2022 were analyzed, with a focus on variation in the data and related events. Finally, a questionnaire was administered to the respective professionals working in schools in the cities linked to the 32nd SRE of Pouso Alegre/MG in 2023. The conclusions indicate that the high number of temporary contracts in the state education system of Minas Gerais is not a recent or isolated phenomenon but aligns with a situation affecting other Brazilian states. Additionally, evidence was found that this type of employment guarantees fewer rights to professionals, challenging efforts to enhance professional valuation. It was also observed that participants perceive impacts of temporary contracts on their personal and professional lives, and while a majority does not classify these impacts as negative or very negative, a similarly large portion showed a clear preference for the stability guaranteed by a permanent teaching position. Finally, given the national growth of this contractual modality, it is believed that further research could advance understanding of this phenomenon and its implications.

Keywords: public education; temporary contracts; precariousness of teaching work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Docentes organizados por tipo de vínculo na rede estadual mineira	53
Gráfico 2	- Idade dos docentes temporários que responderam ao questionário	79
Gráfico 3	- Anos posteriores à conclusão da graduação pelos docentes	80
Gráfico 4	- Tempo de atuação como docente temporário na rede estadual mineira	80
Gráfico 5	- Número de escolas em que os docentes trabalham	81
Gráfico 6	- Importância do contrato temporário na composição da renda dos docentes	82
Gráfico 7	- Formação dos docentes	83
Gráfico 8	- Relação entre a formação e os conteúdos lecionados pelos docentes	83
Gráfico 9	- Número de componentes curriculares lecionados pelos docentes	84
Gráfico 10	- Número de participantes sindicalizados.....	84
Gráfico 11	- Percepção dos impactos da contratação temporária na vida pessoal	86
Gráfico 12	- Percepção dos impactos da condição de docente efetivo na vida pessoal .	88
Gráfico 13	- Percepção dos impactos da contratação temporária nas atividades dos docentes e no desempenho dos estudantes	89
Gráfico 14	- Sinto-me justamente recompensado(a) em relação à natureza e quantidade de atividades realizadas por mim no exercício da docência ...	90
Gráfico 15	- Sinto-me completamente integrado à instituição em que trabalho	91
Gráfico 16	- Sinto-me profissionalmente valorizado	91
Gráfico 17	- Sinto que é reconhecida a minha capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Vencimento Básico do cargo de Professor de Educação Básica de acordo com a carreira	67
Tabela 2	- Número de docentes por tipo de vínculo na rede estadual mineira (2014-2022)	70
Tabela 3	- Variação no número de docentes por tipo de vínculo na rede estadual mineira (2014-2022)	71

LISTA DE SIGLAS

e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEB	Professor de Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Seplag	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
Sisap	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SRE	Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	19
2.1	VÍNCULO E TRABALHO	19
2.2	AMPLITUDE DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES	20
2.3	ASPECTOS CONJUNTURAIS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES	21
2.4	PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS	21
2.5	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	23
2.6	DINÂMICA DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	24
3	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: POSSÍVEIS DEFINIÇÕES PARA O CONCEITO	26
3.1	A CHAMADA “ERA DE OURO DO CAPITALISMO”	26
3.2	A CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO	29
3.3	CAPITALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	31
3.4	TRABALHO, PRECARIIDADE E PRECARIZAÇÃO	34
3.4.1	Trabalho enquanto categoria universal	35
3.4.2	Trabalho e precariedade	37
3.4.3	Trabalho e precarização	39
<i>3.4.3.1</i>	<i>Aspectos da precarização do trabalho</i>	<i>40</i>
4	PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	44
4.1	REFORMAS E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	44
4.2	PANORAMA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	49
5	RESULTADOS	59
5.1	CONTRATOS TEMPORÁRIOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO	59
5.1.1	Insegurança no emprego	64
5.1.2	Perda de direitos	65
5.1.3	Salários	65
5.1.4	Descontinuidade nos tempos de trabalho	68

5.2	AMPLITUDE DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS DE DOCENTES .	69
5.3	ASPECTOS CONJUNTURAIS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES	75
5.4	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – Modelo de questionário	105
	ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	112

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer, descrever e sistematizar, a partir de dados documentais, análises de dados secundários (amostrais e censitários) e aplicação de questionários, as condições de trabalho dos docentes temporários no sul de Minas Gerais, vinculados à 32ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, MG. A investigação procurou, ainda, apreender as percepções e expectativas que esses profissionais têm sobre suas condições profissionais, bem como algumas das implicações dessa modalidade de contratação na formação, atividade e valorização profissional para a educação pública mineira.

No decorrer de quase uma década, de maneira recorrente, o número de docentes com contratos temporários superou o número de docentes efetivos na rede estadual de educação de Minas Gerais (MG). Esse fenômeno, inclusive, tem sido comum no Brasil e atualmente é uma das principais barreiras colocadas para as políticas educacionais que buscam assegurar o direito a uma educação de qualidade.

Os contratos temporários na educação pública brasileira constituem um assunto bastante explorado no meio acadêmico e, ultimamente, ganharam destaque também na imprensa em função de seu crescimento em nível nacional. A pesquisa recente realizada pela organização “Todos pela Educação”, denominada “Professores temporários nas redes estaduais do Brasil” e publicada em 2024, revelou a evolução da contratação temporária de docentes. O estudo mostrou que, em 2023, as redes estaduais tinham mais docentes temporários do que efetivos, sendo esse cenário comum em pelo menos 15 estados brasileiros (Todos pela Educação, 2024).

Em 2023, o Censo Escolar da Educação Básica registrou 2,3 milhões de docentes atuando na educação básica brasileira (Inep, 2024). Nas redes estaduais de educação, o número de docentes, em milhares, era de 668,5 (Todos pela Educação, 2024). Em relação à contratação temporária, que constitui o cerne desta investigação, 51,6% dos profissionais das redes estaduais mantinham contratos dessa natureza com a administração pública (Todos pela Educação, 2024).

Olhando especificamente para a rede estadual de educação de Minas Gerais, a Sinopse Estatística da Educação Básica do Censo Escolar de 2023 oferecia as seguintes informações:

- a) 19.640 docentes eram efetivos¹, equivalendo a 19,19% dos profissionais;
- b) 82.209 docentes eram temporários, equivalendo a 80,35% dos profissionais;
- c) 60 docentes eram terceirizados, equivalendo a 0,06% dos profissionais;
- d) 394 docentes eram celetistas, equivalendo a 0,4% dos profissionais² (Inep, 2024).

Esses números impressionam e preocupam, porque segundo a legislação, a maneira prevista para o ingresso no serviço público, como é o caso dos docentes das escolas públicas brasileiras, é a aprovação em concurso público, como estabelece o inciso II do art.37 da Constituição Federal de 1988.

Os docentes efetivos são aqueles profissionais que foram aprovados nos certames e ingressaram na carreira docente. Esses docentes, depois de aprovados em concurso público, são submetidos ao estágio probatório, período em que o servidor tem avaliada a sua capacidade para o exercício do cargo e, tendo resultado exitoso nesse processo, adquire estabilidade, o que garante a permanência no cargo. Dessa forma, a demissão desses profissionais só pode ocorrer por decisão judicial transitada em julgado ou por processo administrativo disciplinar em que lhes seja assegurada ampla defesa.

Já a categoria profissional dos docentes temporários, que são o cerne desta investigação, representa aqueles que ingressam no serviço público por meio de processos simplificados, sem serem submetidos aos concursos determinados constitucionalmente. Existem circunstâncias em que os cargos entram em vacância sem que existam, naquele momento, servidores que possam ocupá-los. São muitas as ocasiões em que isso acontece sem que o serviço possa deixar de ser oferecido à população. Assim, medidas extraordinárias também são previstas pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Nesse sentido, em seu art. 37, inciso IX, prevê as contratações por tempo determinado para o atendimento das necessidades temporárias de excepcional interesse público.

No estado de Minas Gerais, a regulamentação da contratação temporária tem seus alicerces na Lei nº 7.109/1977 (Minas Gerais, 1977), que instituiu o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais; Lei nº 9.381/1986 (Minas Gerais, 1986), que instituiu o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino; Lei nº 10.254/1990 (Minas Gerais, 1990), que instituiu o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de

¹ O conjunto de docentes classificado como “efetivo” neste trabalho foi categorizado no Censo Escolar de 2023 como “concursado/efetivo/estável”.

² A totalidade dos docentes considerada na exposição acima é resultado da soma do número de docentes efetivos, temporários, terceirizados e celetistas encontrados na Sinopse Estatística da Educação Básica de Censo Escolar de 2023 (Inep, 2024).

Minas Gerais e uma série de decretos e resoluções que oferecem outras orientações acerca das contratações temporárias (Silva, 2022).

Tendo seus vínculos trabalhistas estabelecidos sob o regime da contratação temporária por excepcional interesse público, modalidade de contratação admitida constitucionalmente para o suprimento de carências pontuais, decorrentes de afastamentos de servidores efetivos, por exemplo, os docentes temporários não gozam de todos os direitos garantidos aos docentes efetivos das escolas públicas ou aos docentes contratados sob o regime celetista pelas instituições privadas.

Esses profissionais são submetidos a uma relação contratual insegura, visto que não contam com estabilidade. Enquanto exercem o magistério, não contam com planos de carreira ou têm acesso restrito a políticas de formação continuada. Por fim, a respeito da remuneração, também existe desigualdade em relação àquela percebida por seus colegas efetivos, principalmente em função da ausência de planos de carreira e promoções às quais eles não têm acesso.

A importância da nossa investigação acerca das condições de trabalho dos docentes temporários está sustentada pelo entendimento de que a qualidade da educação está vinculada às condições em que se desenvolvem as atividades docentes. Isso pode ser constatado na fundamentação de diversas políticas de formação docente combinadas com ações em benefício da carreira, dos salários e do desenvolvimento profissional desses trabalhadores.

Também existem evidências dessa relação em diversas pesquisas. De acordo com Oliveira e Maués (2012), por exemplo, nas últimas décadas, em função de uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais colocadas em marcha pela Globalização, uma nova formação dos indivíduos passou a ser demandada e, nesse sentido, os docentes passaram a ser vistos como figuras que poderiam contribuir para a formação de pessoas capazes de viver nesse nova realidade. Desse momento em diante, a categoria tem sido objeto de uma série de políticas, ações e regulações acerca dos parâmetros de formação, atuação, carreira e salários, todas relacionadas às novas exigências acerca da qualidade da educação.

Oliveira e Maués (2012, p. 86) evidenciam também a importância da formação e das condições de trabalho para a qualidade da educação com a seguinte conclusão:

assim, é preciso ampliar o processo de articulação entre formação e profissionalização, já que a primeira parte é constitutiva e, ao mesmo tempo, estruturante do processo que desemboca na segunda. O ingresso na profissão, o exercício profissional e as condições de trabalho, viabiliza ou não o que foi aprendido na formação inicial, bem como é determinante para a formação continuada, uma vez que o professor se constrói no processo de ensinar e aprender.

Como observado na citação em destaque, as condições de trabalho dos profissionais da educação podem determinar ou, ao menos, influenciar a qualidade da educação. Entretanto, na esteira das mudanças sociais ocorridas nas derradeiras décadas, observa-se também um processo de precarização do trabalho docente que se manifesta por meio do aumento da jornada de trabalho, da intensificação do trabalho, da ampliação das funções exercidas pelos docentes, dos salários que ainda se mantêm aquém do esperado, entre outros elementos evidenciados por Oliveira (2004), Fernandes e Silva (2012) e Gouveia e Souza (2012).

Fernandes e Silva (2012), em um exercício de caracterização dos docentes brasileiros, apontam para relevantes transformações nesses perfis nas três últimas décadas. Segundo eles, observa-se um processo de precarização do trabalho, evidenciado pela ampliação das tarefas, funções e responsabilidades dos docentes; pela ampliação das jornadas de trabalho sem o reconhecimento formal; e pela intensificação e autointensificação do trabalho desses profissionais.

Diante da constatação da precarização do trabalho docente e, sabendo que as condições de trabalho são delimitadas ainda na fase de contratação desses profissionais e nas características dos vínculos que eles estabelecem com seus empregadores, um conhecimento profundo do contrato que se estabelece entre as partes, dos compromissos que são acordados entre ambos e das garantias que são oferecidas aos trabalhadores, de início, podem apontar para uma situação de precarização. Nesse sentido, a contratação temporária merece ser examinada, visto que garante ainda menos direitos aos docentes e apresenta ainda mais pontos delicados a serem observados.

A presente dissertação constitui o resultado de uma investigação acerca das condições de trabalho desses profissionais na rede mineira de educação. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever, a partir da análise de documentos oficiais e revisão bibliográfica, as condições de trabalho e vínculo empregatício dos docentes temporários vinculados à rede estadual de educação de Minas Gerais;
- b) identificar, a partir de documentos oficiais e dados censitários, a amplitude da modalidade de contratação de docentes temporários pela administração pública estadual em Minas Gerais, buscando identificar o aumento, o recuo ou a estabilização nos números de trabalhadores nessa condição ao longo da série histórica 2014-2022;

- c) conhecer e sistematizar os critérios burocráticos que determinam as escolhas dos agentes estatais em Minas Gerais em relação às políticas de contratação de docentes temporários no estado ao longo do período histórico analisado;
- d) analisar como as diferenciações históricas na conjuntura econômica e política – tanto no nível global, como nacional e estadual – podem ou não estar articuladas às continuidades e/ou mudanças dos contratos temporários dos professores da rede pública em Minas Gerais no período analisado (2014-2022); e
- e) conhecer, por meio da aplicação de questionários estruturados, as percepções e expectativas dos docentes temporários acerca da sua própria condição laboral, bem como alguns dos efeitos da contratação temporária na formação, atividade e valorização profissional.

Posterior a esta introdução e dividida em mais quatro capítulos, esta produção aborda, inicialmente, em seu segundo capítulo, os procedimentos metodológicos empregados na investigação, que combinou pesquisa bibliográfica com aplicação de questionário estruturado direcionado aos docentes temporários da rede estadual de educação, atuantes no Ensino Médio em escolas do Sul de Minas Gerais.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados de uma revisão bibliográfica acerca do conceito de precarização do trabalho em seu sentido e desenvolvimento histórico.

No quarto capítulo, apresenta-se uma visão panorâmica da precarização do trabalho docente vinculada, principalmente, às reformas educacionais iniciadas na década de 1990.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados alcançados na investigação acerca das condições de trabalho e emprego dos docentes temporários; da amplitude dessas contratações; das articulações entre as dinâmicas sociais, as contratações temporárias e as condições de trabalho docente; e, finalmente, das percepções desses profissionais acerca de sua própria condição laboral.

2 METODOLOGIA

Com vistas a alcançar uma elucidação satisfatória acerca da metodologia adotada nesta investigação, serão retomados os objetivos inicialmente estabelecidos. O objetivo inicial desta investigação consiste em conhecer, descrever e sistematizar as condições de trabalho dos docentes temporários atuantes no Ensino Médio da rede estadual de educação em escolas do Sul de Minas Gerais, suas percepções e expectativas, bem como algumas das implicações dessa modalidade de contratação na formação, atividade e valorização desses profissionais. O alcance de um objetivo tão amplo implicou o estabelecimento de cinco objetivos específicos, que, nesta etapa da investigação, serão apresentados em conjunto com métodos empregados para a sua concretização.

2.1 VÍNCULO E TRABALHO

O primeiro objetivo consiste em descrever as condições de trabalho e vínculo empregatício dos docentes temporários da rede estadual de educação de Minas Gerais. O cumprimento desse objetivo implicou a escolha da pesquisa documental como método. Para tanto, foram acessados documentos oficiais que regulamentam a contratação temporária dos profissionais da educação e outras produções acadêmicas. Partindo desses documentos, foram delineadas as condições de trabalho e emprego desses docentes.

A pesquisa documental consiste na análise de documentos ou conjunto de documentos que contribuam para a construção do conhecimento. Inúmeras pesquisas em educação empregam a análise de documentos como complementação da informação obtida por outros métodos ou como método exclusivo (Bell, 1993). Assim, nesta investigação, foram analisados os documentos públicos que orientam a contratação, a dispensa e citam outras providências acerca do vínculo dos docentes temporários com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais.

2.2 AMPLITUDE DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES

Neste segundo momento, são dois os objetivos específicos:

- a) conhecer a amplitude da contratação de docentes temporários na rede estadual de educação de Minas Gerais, buscando identificar e compreender possíveis variações no número desses trabalhadores ao longo da série histórica 2014-2022; e
- b) conhecer e sistematizar os critérios burocráticos que determinaram as escolhas dos agentes estatais em Minas Gerais em relação às políticas de contratação de docentes na rede estadual de educação ao longo do mesmo período histórico.

Primeiramente, com vistas a conhecer a amplitude da contratação de docentes temporários na rede mineira, recorreremos aos dados do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Sisap). Esses dados correspondem aos anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Apesar de também terem sido solicitados os dados dos anos de 2011, 2012 e 2013, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), os mesmos não foram disponibilizados.

Além disso, foram solicitados os números de cargos de Professor de Educação Básica (PEB) ocupados por profissionais efetivos, efetivados e temporários. Também foi solicitado o quantitativo de docentes temporários ocupantes de cargos vagos, mas esses últimos dados não foram disponibilizados.

Classificados os docentes em efetivos, efetivados e convocados, foram acessados os quantitativos de cada um dos grupos no decorrer dos anos especificados. Os dados foram compilados e apresentados em forma de tabelas. Posteriormente, deu-se início à análise das variações no quantitativo de docentes de acordo com o conjunto em que estavam classificados (efetivos, efetivados e convocados) e considerando os eventos de ordem econômica, política e jurídica que puderam ter exercido alguma influência sobre tais variações. Para isso, foram analisados documentos oficiais e produções acadêmicas, o que permitiu cumprir também o terceiro objetivo, que consistia no conhecimento e sistematização das práticas na contratação de docentes da rede mineira no período analisado.

2.3 ASPECTOS CONJUNTURAIS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES

O quarto objetivo estabelecido consiste na análise de como as diferenciações históricas na conjuntura econômica e política – tanto no nível global, como nacional e estadual – poderiam ou não estar articuladas às continuidades e/ou mudanças dos contratos temporários dos professores da rede pública estadual em Minas Gerais no período analisado (2014-2022).

No decorrer da investigação, na medida em que se realizavam a revisão bibliográfica e a construção dos capítulos teóricos, foram sendo evidenciados os fenômenos de ordem econômica, política e social tanto em níveis globais quanto em níveis regionais, que, de alguma forma, exerceram influência sobre as contratações temporárias e o delineamento do quadro de docentes da rede mineira.

2.4 PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS

Combinado a uma pesquisa bibliográfica que evidenciou as condições formais de contratação e trabalho dos docentes temporários na rede estadual de educação, o quinto objetivo consiste em conhecer a percepção e as expectativas dos próprios docentes acerca da sua condição laboral, bem como alguns dos efeitos da contratação temporária na formação, atividade e valorização desses profissionais. Para este propósito, o método adotado consistiu na aplicação de um questionário estruturado direcionado aos professores temporários do Ensino Médio das escolas da rede estadual de educação situadas no Sul de Minas Gerais, na área de abrangência da 32ª SRE Pouso Alegre/MG, com a finalidade de coletar os dados necessários para a construção do conhecimento pretendido.

Os questionários são instrumentos de coleta de dados compostos por um conjunto de sentenças que são apresentadas aos participantes das pesquisas com a finalidade de investigar “percepções, representações e opiniões sobre experiências, conceitos ou acontecimentos relacionados a processos ou ambientes educacionais” (Campos, 2020, p.11). Muito usados em coleta de dados na área da educação, esses instrumentos oferecem diversas vantagens, como o alcance de muitas pessoas; a garantia do anonimato dos respondentes; a possibilidade da combinação de questões fechadas e abertas; a aplicação individual autoadministrada e, dentre outras questões, a facilidade da tabulação e organização dos dados em bases para que

posteriormente sejam analisados (Mattar; Ramos, 2021). Considerando a natureza das informações que seriam coletadas – percepções e expectativas dos docentes em relação às condições de suas atividades laborais – e a necessidade da adequação da pesquisa às condições de sua execução, optou-se pela aplicação do questionário estruturado como método.

A escolha de escolas do Sul de Minas Gerais como parte do delineamento do objeto de investigação mantém relação com a localidade onde a própria pesquisa foi desenvolvida, na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) em Pouso Alegre/MG, e com a importância da produção de conhecimentos que possam ser apropriados e utilizados também em benefício do desenvolvimento da região. Nesse sentido, considerando a necessidade de adequar a pesquisa às demandas de sua execução, foram selecionadas as escolas situadas na localidade de abrangência da 32ª SRE Pouso Alegre/MG para a coleta dos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Com sede localizada na cidade de Pouso Alegre, a 32ª SRE atende a 68 escolas das 30 cidades que compõem a microrregião de Pouso Alegre, além de parte da microrregião de Poços de Caldas e parte da microrregião de Santa Rita do Sapucaí, na região sul de Minas Gerais. As cidades atendidas são: Albertina, Bom Repouso, Borda da Mata, Bueno Brandão, Cachoeira de Minas, Camanducaia, Cambuí, Careçu, Congonhal, Córrego do Bom Jesus, Espírito Santo do Dourado, Estiva, Extrema, Heliadora, Inconfidentes, Ipuiuna, Itapeva, Jacutinga, Monte Sião, Munhoz, Ouro Fino, Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, Senador Amaral, Senador José Bento, Silvianópolis, São João da Mata, São Sebastião da Bela Vista, Tocos do Moji e Toledo (Minas Gerais, 2023a).

Em relação aos profissionais participantes da pesquisa, direcionou-se o envio dos questionários a todos aqueles que mantinham vínculo temporário com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no ano de 2023, tendo em vista o objetivo de conhecer as percepções e expectativas deste grupo específico. Finalmente, um último recorte se deu em relação à atuação no Ensino Médio, tendo em vista que a rede estadual é a responsável majoritária pela oferta dessa etapa de ensino.

2.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Sobre o instrumento de coleta de dados, foi desenvolvido um questionário composto por 18 questões objetivas e 6 questões discursivas, tratando dos seguintes eixos temáticos:

- a) **características sociodemográficas:** as questões acerca das características sociodemográficas dos participantes versavam sobre sua idade; município e número de escolas em que atuavam; tempo de atuação como docente temporário na rede estadual de educação de Minas Gerais; importância dos contratos temporários na composição de sua renda;
- b) **formação e trabalho:** neste recorte, as questões versavam sobre formação, tempo de formação e disciplinas ministradas pelos participantes;
- c) **impactos do contrato de trabalho temporário:** a) buscando evidenciar as percepções dos docentes temporários sobre os impactos da contratação temporária em sua vida pessoal e profissional, indagou-se a respeito da possibilidade de planejar o futuro; de assegurar as despesas cotidianas; de estabelecer rotina de vida e trabalho; de acessar e investir em formação continuada; da garantia de saúde e segurança no trabalho; e da garantia de representação sindical; b) buscando evidenciar as percepções dos docentes temporários sobre os impactos da contratação temporária na atividade docente, indagou-se a respeito desses impactos em suas atividades e no desempenho dos estudantes; e c) acerca dos concursos públicos, os participantes foram indagados sobre possíveis impactos positivos e negativos da condição de “efetivo” bem como se desejavam ser aprovados nos próximos certames; e
- d) **percepções e expectativas em relação à carreira docente:** nesse recorte, os participantes foram indagados se sentiam-se justamente recompensados por suas atividades; se sentiam-se integrados às instituições em que atuavam; se sentiam-se valorizados; se sentiam que era reconhecida a sua capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade.

Das 18 questões objetivas, 6 empregavam a escala de *Likert*, que, “a partir da apresentação de um conjunto de afirmações (itens) que descrevem alguma situação, atitude, crença ou apreciação, o respondente assinala um dos pontos da escala que melhor represente sua concordância” (Mattar; Ramos, 2021, p. 226).

Comumente usado em pesquisas na área das ciências sociais, esse modelo consiste em um conjunto de sentenças em que o respondente da pesquisa deve manifestar o seu grau de concordância, o que viabiliza a mensuração da concordância/discordância do participante em relação àquilo que a pesquisa propõe como sentença e, conseqüentemente, permite a produção de um conhecimento mais detalhado acerca da percepção do respondente. Nesse sentido, um instrumento que emprega esse modelo de escala permite que a análise dos resultados coletados possa ser feita de maneira descritiva, observando a frequência encontrada em cada ponto da escala adotada (Mattar; Ramos, 2021, p. 227).

As questões discursivas cumpriram a função de coletar elementos distintos daqueles previstos no momento da estruturação do questionário. “Questões abertas permitem que o pesquisador obtenha respostas imprevistas, podem descrever de forma mais próxima às visões reais dos respondentes, os respondentes gostam da oportunidade de responder a algumas questões com suas próprias palavras” (Mineiro, 2020, p. 293). As questões, de maneira detalhada, podem ser observadas no Apêndice A.

2.6 DINÂMICA DE APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

O projeto de pesquisa, sob o título inicial de “Contratos temporários na rede estadual de educação de Minas Gerais: os desafios para a valorização do profissional docente”, foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí em maio de 2023, sendo aprovado em junho de 2023 por meio do Parecer nº 6.114.964. Em setembro de 2023, foi encaminhado à Subsecretaria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A anuência para a realização da pesquisa foi publicada em outubro de 2023, com o seu processo de tramitação identificado no Sistema Eletrônico de Informações de Minas Gerais (SEI-MG) pelo nº 1260.01.0128017/2023-15.

Após obter autorização para a pesquisa, uma carta de apresentação foi enviada por meio de correio eletrônico às equipes diretivas das escolas da rede estadual vinculadas à 32ª SRE Pouso Alegre/MG. A carta de apresentação continha a descrição da pesquisa, as instruções, o esclarecimento acerca da voluntariedade da participação dos docentes e os endereços eletrônicos (links) correspondentes ao instrumento de coleta de dados – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e o Questionário. Ambos os formulários foram criados por meio da ferramenta “Microsoft Forms”. Finalmente, foi solicitado às equipes

diretivas de cada uma das escolas que encaminhassem a carta aos docentes temporários atuantes no Ensino Médio das respectivas instituições.

Trabalhou-se com toda a população de docentes temporários que mantinham vínculo com a 32ª SRE de Pouso Alegre, MG no ano de 2023. Nessa circunstância, foram recebidas e examinadas 26 respostas provenientes de professores que lecionavam em escolas de nove municípios do Sul de Minas Gerais, abrangidos pela 32ª SRE Pouso Alegre/MG, com uma distribuição que inclui oito cidades de pequeno porte e uma cidade de porte médio. A coleta de dados correspondente ocorreu no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2023.

Finalmente, é importante ressaltar dois aspectos: a voluntariedade e a aleatoriedade da amostra, visto que, embora o convite tenha sido estendido a todos os docentes, a participação era facultativa. Portanto, consideramos a participação por conveniência.

É importante mencionar que dois participantes responderam não atuar no Ensino Médio. Entretanto, considerando a contratação temporária como o cerne desta investigação e que tais participantes se enquadravam nesse quesito sem que houvesse prejuízo para o resultado da pesquisa em sua integralidade, deliberou-se pela sua manutenção, junto aos outros 24 participantes. Também é importante mencionar que, durante a escrita deste relatório, algumas das questões direcionadas aos participantes da pesquisa perderam a sua relevância para o conjunto da investigação, não sendo, por este motivo, incluídas na seção de resultados.

3 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO: POSSÍVEIS DEFINIÇÕES PARA O CONCEITO

O conceito de precarização do trabalho docente, conforme o dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), surge na esteira da noção de precarização do trabalho, um termo oriundo da área das Ciências Sociais, fundamentado nas diversas transformações evidenciadas pelas análises acerca da expansão do neoliberalismo e suas implicações nos mercados de trabalho de todo o mundo, incluindo no Brasil (Marin, 2010). Nesse sentido, serão previamente tratados o desenvolvimento histórico e o sentido do conceito de precarização do trabalho, estabelecendo os caminhos que serão seguidos na investigação das condições de trabalho dos docentes temporários da rede estadual de educação de Minas Gerais.

3.1 A CHAMADA “ERA DE OURO DO CAPITALISMO”

Conforme o documento “Trabalho Precário e Informalidade: desprecarizando suas relações conceituais e esquemas analíticos”, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2021, o termo trabalho precário, considerando a maneira como é usado comumente, tem sua gênese nos movimentos sociais europeus da década de 1970, tendo penetrado no discurso sociológico mais intensamente na década de 1990. Apesar da polissemia do conceito, um aspecto que é comum a qualquer um de seus usos é o seu contraponto à forma dos contratos de trabalho que vigoraram de modo mais acentuado nas sociedades europeias entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 1970.

A chamada “Era de Ouro do Capitalismo” referenciou o que Nogueira e Carvalho (2021) chamaram de “emprego padrão”, também conhecido na literatura internacional por *standard employment relation ship*, que é um modelo de trabalho que consiste em oferecer condições de maior estabilidade e segurança aos trabalhadores.

Ainda de acordo com Nogueira e Carvalho (2021, p. 8),

a relação de emprego padrão é usualmente reconhecida como um emprego ou vínculo estável, em tempo integral, dependente e socialmente protegido, em que padrões mínimos da jornada de trabalho, remuneração, seguridade social e representatividade sindical são regulados por uma legislação, ou acordos coletivos. A essa relação padrão estava associado também um salário familiar, quase sempre masculino, e a sua natureza estável e regular permitia aos empregados a possibilidade de um planejamento de longo prazo pessoal e familiar.

Essas eram as características do que se convencionou chamar de relação de emprego padrão. É fazendo um contraponto a esse padrão de emprego que a literatura consultada nesta investigação construiu a noção de precarização do trabalho, ou seja, um processo de deterioração das condições de trabalho que começou a ser observado nas sociedades europeias já no início da década de 1970.

Castel (2010), em sua obra *“El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo”*, tratando das condições de trabalho que vigoraram na sociedade francesa naquele período, descreve uma situação em que crescimento econômico e melhoria social estavam associados, sustentando uma mobilidade social ascendente, em que os indivíduos gozavam de estabilidade no emprego e vislumbravam ascensão na carreira profissional e melhores condições de vida para si mesmos e para seus descendentes.

Em 1975, ainda com 86% de sua população economicamente ativa ocupada em empregos assalariados (Castel, 2010), a sociedade francesa, por exemplo, importante expoente da situação econômica europeia naquela etapa do capitalismo, tinha o assalariamento como modelo hegemônico. Esse modelo de relação trabalhista, que naquele momento era matriz de uma condição social estável que associava ao trabalho garantias e direitos, permitiu a criação do termo “sociedade salarial”. Nas palavras de Castel (2010, p. 77, tradução nossa),

Foi possível falar de uma “sociedade salarial” a partir do momento em que as prerrogativas relativas, em princípio, ao trabalho assalariado passaram a cobrir os principais riscos sociais, para além dos trabalhadores e das suas famílias, até os não assalariados e mesmo quase todos os inativos. Este é o cerne do “compromisso social” que culminou no início dos anos 70: um certo equilíbrio, sem dúvida conflituoso e frágil, entre o econômico e o social, ou seja, entre o respeito pelas condições necessárias para produzir riqueza e a exigência de proteger aqueles que as produzem.

Ainda que não se possa negar a relevância das desigualdades naquela sociedade, tendo em vista que o capitalismo manteve sua essência como um “sistema cujas relações sociais se assentam sobre o trabalho assalariado, ou seja, pela apropriação do trabalho pelo capital, através da compra e venda da força de trabalho” (Druck, 2011, p. 41), é necessário considerar

que o capitalismo industrial no final do período de seu maior desenvolvimento conseguiu promover uma “gestão regulada” dessas desigualdades.

Para compreender esse cenário, Moraes (2004) apresenta duas dimensões importantes do “capitalismo organizado” que vigorou depois da Segunda Guerra Mundial: em primeiro lugar, o crescimento do tamanho do Estado como produtor de bens e serviços e como agente regulador das atividades socioeconômicas; em segundo lugar, as mudanças na natureza do Estado, com instituições governamentais caracterizadas por formas estáveis e coesas.

Nesse sentido, Moraes (2004) explica que o Estado, nas primeiras décadas do século XX, ainda era percebido como uma instituição cuja finalidade consistia exclusivamente na repressão. Entretanto, no decorrer do mesmo século, são observadas transformações tanto no cenário político, quanto nas próprias ações estatais, com a expansão da arrecadação tributária somada à expansão das políticas governamentais. Desta maneira, o Estado assumiu o gerenciamento da economia combinando crescimento econômico e seguridade social.

Segundo Padrós (2000 *apud* Santos; Araújo, 2011, p. 83),

o Estado foi instrumento de diversas ações encadeadas: 1) assumiu as atividades que não interessavam ao setor privado, mas que eram globalmente importantes; 2) regulou, mediante mecanismo políticos, as relações econômicas entre o capital e o trabalho e compensou os efeitos distributivos do mercado; 3) desempenhou papel econômico, fornecendo serviços e insumos a baixo custo, financiando a atividade privada, realizando obras públicas e capacitando a mão-de-obra; 4) incorporou múltiplos programas sociais (assistência familiar, habitacional, auxílio financeiro, saúde).

Com essas ações, os Estados europeus minimizavam a insatisfação da classe trabalhadora que, em função de suas reivindicações, pudesse ocasionalmente caminhar para algum modo de radicalização. Nas palavras de Castel (2010, p. 21-22),

políticamente hablando, se trata en la realidad de una respuesta reformista al antagonismo del capital y el trabajo tal como lo concibió el marxismo. La revolución no tuvo lugar, por lo menos en la Europa occidental. Sin duda no hubo que hacer el esfuerzo gracias a ese compromiso, y cada vez menos se cree que algún día pueda ocurrir. El proletario convertido en asalariado dotado de un estatuto de empleo tiene en adelante mucho más que perder que sus cadenas. Porque si bien asalariado conserva sus sujeciones, incluso su explotación, no o bastante está sustancialmente transformado.

Resta lembrar que, naquele momento, com a Guerra Fria, o mundo se dividia em blocos antagônicos: Estados Unidos (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que disputavam a influência sobre as outras nações. Para aquelas que buscavam

alinhamento ao bloco capitalista e distanciamento da influência comunista, as medidas elencadas anteriormente pareciam eficientes instrumentos.

3.2 A CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO

O Welfare State, que operou tanto na ampliação de serviços assistenciais públicos garantidos na forma de direitos quanto na intervenção econômica, regulando as atividades econômicas com vistas à geração de riquezas e à redução das desigualdades sociais, deu sinais de esgotamento ainda na década de 1970. Experimentando uma redução do crescimento econômico, uma relativa estagnação da produtividade e um aumento no desemprego (Nogueira; Carvalho, 2021), o modelo econômico vigente nessas sociedades entrou em crise, permitindo a disseminação das ideias neoliberais e a implantação de suas soluções para as tribulações encontradas pelas economias capitalistas (Nogueira; Carvalho, 2021).

Harvey (2014), em relação à crise das economias capitalistas, explica que o crescimento extraordinário no pós-guerra dependeu de uma série de compromissos assumidos pelos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. Nas palavras de Harvey (2014, p. 125),

o Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso - resultou de anos de luta.

Esse arranjo encontrou seus limites ainda na década de 1960, quando os países começaram a se recuperar dos efeitos da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, a Europa Ocidental e o Japão, tendo retomado completamente a sua produção industrial, estavam com seus mercados internos saturados, de forma que a busca por mercados de exportação para seus excedentes era necessária (Harvey, 2014). Em países do Terceiro Mundo, principalmente na América Latina, foram criadas políticas de substituição de exportações, fomentando a produção industrial regional e, também nessa época, ocorreu o primeiro grande movimento das multinacionais em direção a outros países, alcançando o

Sudeste Asiático e gerando, conseqüentemente, uma onda de industrialização fordista altamente competitiva em ambientes em que o contrato social com o trabalho era pouco respeitado (Harvey, 2014).

Em uma dinâmica de intensificação da concorrência mundial, Brenner (1999 *apud* Antunes, 2009), explica que o excesso de capacidade de produção do setor manufatureiro internacional provocou uma relevante perda de lucratividade nas indústrias de transformação e, desta maneira, as baixas taxas de acumulação do capital acarretaram baixos índices de crescimento da produção, e os níveis reduzidos de crescimento da produtividade resultaram em percentuais baixos de aumento salarial, tudo isso combinado à conseqüente crise fiscal dos Estados e retração dos gastos públicos.

Assim, frente à crise, teve início um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes consistiam no advento do neoliberalismo com a defesa da privatização dos Estados, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (Antunes, 2009).

Nesse sentido, acerca das análises feitas pelos teóricos que mais tarde seriam chamados de “neoliberais” e “libertários”, Standing (2017, p. 21) afirma:

viam o mundo como um lugar cada vez mais aberto, onde o investimento, o emprego e a renda fluiriam para onde as condições fossem mais receptivas. Argumentavam que a menos que os países europeus, em particular, reduzissem os títulos de crédito, que haviam se acumulado desde a Segunda Guerra Mundial para a classe operária industrial e o setor público burocrático, e a menos que os sindicatos fossem “domados”, a desindustrialização (conceito novo na época) se aceleraria, o desemprego aumentaria, o crescimento econômico seria mais lento, o investimento escoaria e a pobreza se agravaria.

Para Standing (2017), ainda que o diagnóstico parecesse coerente, a solução para a superação da crise era problemática para os trabalhadores. Isso porque uma das reivindicações neoliberais consolidadas na década de 1980 era a de que os países precisavam perseguir a flexibilidade do mercado de trabalho, visto que “o crescimento e o desenvolvimento dependia da competitividade do mercado: tudo deveria ser feito para maximizar a concorrência e a competitividade e para permitir que os princípios do mercado permeassem todos os aspectos da vida” (Standing, 2017, p. 15).

Para os economistas neoclássicos, “a menos que os mercados de trabalho se flexibilizassem, os custos trabalhistas aumentariam e as corporações transfeririam a produção e o investimento para locais onde os custos fossem mais baixos” (Standing, 2017, p. 22) e, conseqüentemente, haveria um verdadeiro fluxo migratório de capital para outros países que

não os seus próprios. Assim, tendo sido ouvidos por políticos como a Primeira Ministra da Inglaterra Margareth Thatcher e o Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan, nos anos seguintes, como solução para as constatações apresentadas, um processo de flexibilização do mercado de trabalho seria colocado em marcha, sendo consolidado na década de 1980.

3.3 CAPITALISMO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

É possível perceber, com facilidade, que a noção de precarização do trabalho se contrapõe a um padrão de relação trabalhista circunscrito às sociedades da Europa Ocidental nos 30 anos posteriores ao término da Segunda Guerra Mundial em circunstâncias claramente definidas. A presente investigação, entretanto, tem como objeto os contratos e as condições de trabalho dos docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais. Dessa forma, é imperativa uma abordagem, ainda que breve, das relações de trabalho que se estabeleceram na sociedade brasileira, respeitando suas características próprias.

Antunes (2004), tratando do capitalismo recente e da reestruturação produtiva na sociedade brasileira, afirma que o padrão de acumulação industrial brasileiro, praticado desde a década de 1950, tinha sustentação na produção de bens de consumo duráveis para o abastecimento do mercado interno e na produção de produtos primários e industrializados para a exportação, com um padrão de acumulação estruturado em

um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e de fortíssima intensidade em seus ritmos, dentro de um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a se alinhar entre as oito grandes potências industriais (Antunes, 2004, p. 15).

Nesse sentido, as relações trabalhistas próprias do modelo econômico que prevaleceu entre as décadas de 1950 e 1970 no Brasil, se comparadas àquelas correspondentes às sociedades europeias no mesmo período, evidenciam as assimetrias no desenvolvimento do capitalismo mundial e a condição brasileira naquele momento.

Na década de 1980, esse padrão produtivo começou a se transformar, ainda que de uma maneira mais lenta que a experimentada nos países centrais. Os primeiros sinais do processo de reestruturação produtiva nas empresas brasileiras consistiam na fixação de novos

padrões organizacionais e tecnológicos, bem como novas formas de organização social e de gênero no trabalho (Antunes, 2004). Somado a isso, iniciou-se um processo de elevação da produtividade sustentado na reorganização da produção, redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho dos empregados e adoção de novas técnicas de gestão da produção (Antunes, 2004). Finalmente, na segunda metade dessa década, foram ampliadas as inovações tecnológicas por meio da introdução da automação industrial de base microeletrônica, consolidando assim as transformações que correspondem ao início do processo de reestruturação produtiva no Brasil (Antunes, 2004).

Visando à adequação do sistema produtivo brasileiro aos novos imperativos do capital, foi na década de 1990 que a reestruturação produtiva teve uma intensa ampliação. Ainda de acordo com Antunes (2004), a partir de 1994, com o Plano de Estabilização Econômica, seguido do governo de Fernando Henrique Cardoso, as técnicas de administração e gestão da produção toyotistas, bem como a introdução de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade das empresas, sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios neoliberais, encontraram uma contextualidade propícia para o desenvolvimento da reestruturação produtiva, da liofilização organizacional e do enxugamento.

O processo de reestruturação produtiva acarretou alterações significativas também na estrutura dos empregos brasileiros. Profundas transformações aconteceram tanto em relação à quantidade quanto à qualidade daquelas vagas disponíveis aos trabalhadores. Somente nas décadas de 1980 e 1990, a economia brasileira perdeu em torno de 1,5 milhão de empregos e, enquanto isso, os empregos e os salários disponíveis passaram por um processo de deterioração, marcado pelo aumento da desregulamentação do trabalho e da redução dos direitos sociais (Pochmann, 2000 *apud* Antunes, 2004).

Finalmente,

no estágio atual do capitalismo brasileiro, combinam-se processos de enorme enxugamento da força de trabalho, acrescido às mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização social do trabalho. A flexibilização, desregulamentação, terceirização, as novas formas de gestão da força de trabalho etc. estão presentes em grande intensidade, indicando que, se o “fordismo” parece ainda dominante quando se olha o conjunto da estrutura produtiva industrial e de serviços nos países, ele também se mescla com novos processos produtivos, consequência da liofilização organizacional, dos mecanismos da acumulação flexível e das práticas “toyotistas” que foram (parcialmente) assimilados no setor produtivo brasileiro (Antunes, 2004, p. 25).

Ainda que em uma periodicidade distinta daquela percebida pelas economias capitalistas da Europa Ocidental e com características próprias, a economia brasileira também

passou por significativas transformações no setor produtivo, todas elas capazes de impactar os padrões de relação de emprego na sociedade brasileira. Fica assim justificado o uso do conceito de “precarização do trabalho” para tratar do processo de deterioração das condições de trabalho, emprego e salário que tem sido percebido na sociedade brasileira.

Tratar da reestruturação produtiva no contexto brasileiro exige também uma abordagem, ainda que breve, da informalidade e do trabalho informal. Retomando o trabalho de Nogueira e Carvalho (2021), os autores apontam que o termo “trabalho informal” teria sido empregado em um relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ainda na década de 1970, referindo-se às relações de trabalho não regulamentadas, muito comuns em países em desenvolvimento, o que distingue da precarização, que consiste em um fenômeno observado inicialmente nos países centrais. Apesar da diferença, as duas situações têm em comum o caráter de se contraporem ao contrato de trabalho padrão e formal e ao modelo de relações de trabalho regidas pelo direito trabalhista.

Percebe-se que a precarização, entendida como a erosão da segurança do trabalho nos países centrais, ao se instalar como processo nos países em desenvolvimento e, sobretudo, no contexto brasileiro, encontra um terreno em que as condições de trabalho já apresentavam situações de insegurança e vulnerabilidade, considerando que a informalidade já permeava a sociedade.

Dessa maneira, a informalidade, que seria um efeito do desenvolvimento desigual do capitalismo, comum no contexto brasileiro, acaba sendo combinada a um fenômeno novo: a precarização, entendida como a “desestabilização dos estáveis e uma degradação de posições que pareciam seguras” (Nogueira; Carvalho, 2021, p. 19).

Já em um contexto de profundas transformações no campo do trabalho, a aprovação da Lei nº 13.467, de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), empreendendo uma série de mudanças na legislação brasileira, colocou em marcha a “Reforma Trabalhista”. Entre os anos de 2014 e 2017, com as altas taxas de desocupação e subutilização das forças de trabalho, a flexibilização da legislação trabalhista como instrumento de combate ao desemprego passou a ser defendida no país por empresários, acadêmicos e políticos e, nesse cenário, uma desestruturação da legislação trabalhista era justificada por uma suposta geração de empregos que se daria em função da redução dos custos com o trabalho (Araújo *et al.*, 2023; Mattei; Heinen, 2021), o que intensifica ainda mais o processo de precarização do trabalho em níveis globais e nacionais.

Um ponto que merece ser ressaltado em relação ao objeto desta investigação tem sustentação na afirmação de que “o precariado é mais definido pelo seu antípoda, e por seus

vagos sentimentos de anomia e distância do movimento dos trabalhadores tradicionais” (Nogueira; Carvalho, 2021, p. 13). Nesse sentido, em relação ao objeto desta investigação – os contratos temporários dos docentes mineiros –, o antípoda necessário para estabelecer contraposição à modalidade de contratação temporária e suas características reside na contratação mediante realização de concurso público, que, estabelecido constitucionalmente como meio adequado para o ingresso no serviço público, é garantidor de estabilidade e de uma série de direitos que não se estendem aos docentes temporários. Por isso, os padrões de relação de emprego descritos serão analisados sob o enfoque da noção de “precarização do trabalho”.

Entendendo a precarização como um movimento que deteriora os vínculos e as condições trabalhistas, serão analisadas as contratações temporárias de docentes partindo do conceito de precarização do trabalho. Nesse escopo, o emprego do termo “precário” alude ao caráter inseguro desses vínculos, às circunstâncias desfavoráveis em que ocorre a atividade laboral e à ausência de mecanismos de proteção desses indivíduos durante sua contratação e após sua dispensa.

3.4 TRABALHO, PRECARIIDADE E PRECARIZAÇÃO

Pensar a precarização do trabalho implica lidar com outros conceitos relacionados. Nas páginas anteriores, em uma leitura crítica ao avanço do neoliberalismo e seus preceitos, evidenciou-se o processo de precarização do trabalho como produto das transformações ocorridas nas economias capitalistas nas últimas décadas. Entretanto, é necessário pensar na própria noção de “precário”, que, consistindo em uma característica intrínseca do próprio capitalismo, teria na atualidade a sua generalização. Como afirma Antunes (2009), apesar de sempre ter havido trabalho precário no capitalismo, a precariedade teria se metamorfoseado, visto que agora tem um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista, deixando de ser periférico ou residual, para se institucionalizar em todo o mundo. Nesse sentido, mostra-se necessária uma retomada do conceito de trabalho a fim de promover avanço na compreensão da sua precariedade.

3.4.1 Trabalho enquanto categoria universal

Entendendo que a importância do trabalho não se resume a um simples meio de subsistência dos sujeitos, mas ocupa a centralidade da vida humana em seu sentido individual e social, recorreu-se ao pensamento de Karl Marx sobre o trabalho, no qual se encontrou sustentação para a presente preocupação acerca das condições de trabalho dos docentes. Isso porque o trabalho extrapola a condição de mera atividade produtiva, visto que se manifesta como estrutura constitutiva do ser individual e social do homem. Em outras palavras, o trabalho é a condição de existência do homem. Marx (1996a, p. 297) observa que

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O trabalho é apresentado em uma perspectiva que independe de qualquer forma social determinada, porque aborda exclusivamente a relação que se estabelece entre homem e natureza. Nessa circunstância, o homem, quando exerce ação sobre a natureza com a intenção de promover transformações que possam tornar a matéria natural proveitosa para a sua rotina e sobrevivência, emprega a sua própria potência corpórea nesse empreendimento. Assim, no momento em que transforma a natureza externa, transforma também a si mesmo, transforma a sua própria natureza e modifica a sua subjetividade.

Também é importante ressaltar que o trabalho constitui um elemento distintivo entre os seres humanos e os outros animais. De modo diverso dos animais, que se adaptam às condições impostas pela natureza, os seres humanos da natureza se apartam e agem sobre ela, ajustando-a às suas próprias necessidades. Nas palavras de Saviani (2007, p. 154),

voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

O trabalho consiste na ação do homem sobre a natureza com vistas à sua transformação e em benefício de suas necessidades. Nesse sentido, chega-se à ideia de que o trabalho é o constitutivo da essência humana, que não está dada, mas é construída na medida em que o homem atua livre e conscientemente em garantia de sua própria sobrevivência. Assim, a essência do homem é uma produção também humana, “é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p. 154).

Ainda nesse caminho, distinguindo os seres humanos dos outros animais, é necessário abordar aspectos importantes, como a sua consciência e liberdade ao laborar, o que pode ser percebido no excerto a seguir:

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (Marx, 1996a, p. 298).

Ainda que as aranhas e as abelhas executem atividades que resultem em alguma forma de produção, fazem isso no domínio instintivo, apresentando comportamentos aparentemente inconscientes e submetidos aos determinismos característicos de sua própria classe animal, desprovidos, portanto, de capacidade de decisão. Nesse sentido, esses comportamentos divergem daqueles praticados pelos seres humanos, que envolvem um planejamento prévio daquilo que será realizado e sua conseqüente execução, o que implica na associação entre ideação e prática, liberdade e consciência.

Também é necessário evidenciar que o trabalho consiste em uma atividade imprescindível ao desenvolvimento da sociabilidade humana. Assim, na medida em que se realiza, atuando sobre a natureza, os homens transformam a si mesmos, estabelecem e transformam suas relações com seus pares, constituindo-se em seres sociais. Como propõe Engels (2004, p. 18),

em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade.

Finalmente, o trabalho promove a sociabilidade humana e atende às demandas provenientes da sobrevivência do contingente humano pertencente ao corpo coletivo. Assim, na condição de ser social, o produto do trabalho humano não se resume às necessidades individuais, mas é ampliado em benefício do atendimento de sua comunidade.

3.4.2 Trabalho e precariedade

Tendo tratado do trabalho em uma perspectiva que independente de qualquer formação social, apresentou-se uma noção de trabalho que passa pelos domínios da emancipação humana, da atuação consciente, autônoma e coletiva. Com o advento do capitalismo, entretanto, a abordagem apresenta novas nuances e uma leitura essencialmente crítica.

É sabido que a sobrevivência humana exige o cumprimento de uma série de requisitos para que se realize em sua plenitude, e, para isso, um conjunto de atividades precisam ser executadas pelos seres humanos. O trabalho consiste, portanto, em uma resposta a uma infinidade de necessidades e pressões exteriores. Dessa maneira, em função dessas demandas, a relação metabólica que os indivíduos estabelecem com a natureza e com um mundo de objetos naturais e culturais supõe a constituição de relações sociais que implicam uma divisão social e técnica do trabalho, de maneira que a vida social se transforma e se complexifica, conformando estratificações e hierarquias sociais e, nesse contexto, são instaurados vínculos de exploração e dominação que têm como implicação a desigualdade da produção e do acesso às riquezas socialmente produzidas (Vargas, 2016).

Isso porque, no capitalismo moderno, nem o produto do trabalho pertence aos trabalhadores, nem a própria atividade laboral acaba sendo, pelos trabalhadores, controlada. Nas palavras de Marx (1996a, p. 304),

o processo de trabalho, em seu decurso enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares. O trabalhador trabalha para o capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento do trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador.

Na circunstância em que os trabalhadores vendem a sua força de trabalho com vistas à produção de riquezas nas quais o capitalista tem interesse, deixam de ser donos do seu tempo e do produto de seu trabalho, visto que é o proprietário dos meios de produção quem detém a mercadoria ao término do processo produtivo. Até mesmo a atividade produtiva deixa de ser controlada por aqueles que a executam, e, nesse sentido, as ações empreendidas pelos trabalhadores perdem também a sua dimensão emancipadora, consciente e autônoma. Desta maneira,

como um processo de desumanização, a alienação se caracteriza, sobretudo, pela instrumentalização do trabalho e do trabalhador, que se convertem em meios para fins que escapam a seu próprio controle. É a objetivação do sujeito que produz um mundo de objetos que o domina (Vargas, 2016, p. 318).

Assim, os trabalhadores não mais se reconhecem em sua atividade, visto que não trabalham para si mesmos. O trabalho não é mais produto de sua decisão, mas consiste em uma atividade obrigatória, considerando que se converteu na simples garantia de sua subsistência. E, finalmente, na medida em que o sistema capitalista busca o aumento da produtividade, os trabalhadores são submetidos às mais variadas formas de precarização de sua condição laboral. Nas palavras de Marx (1996b, p. 274-275), “dentro do sistema capitalista, todos os métodos para a elevação da força produtiva social do trabalho se aplicam à custa do trabalhador individual; todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor”.

Na circunstância em que os trabalhadores não se reconhecem em suas atividades, o trabalho se transforma em uma fonte infinita de esgotamento, insatisfação e frustração. Destituídos dos meios de produção, os trabalhadores têm a sua força de trabalho convertida em mercadoria, visto que dispõem somente deste ativo para garantir a sua subsistência e, dessa maneira, acabam submetidos às regras do mercado, tendo seu valor medido em termos puramente mercantis, o que, novamente, os desumaniza (Vargas, 2016).

Por fim, na compreensão da alienação reside a noção de precariedade do trabalho no sentido oferecido por Karl Marx. De acordo com Vargas (2016, p. 319), “a precariedade do trabalho manifesta-se em sentido amplo como “sujeição social” e como “sujeição no trabalho”, como subordinação na divisão social do trabalho – de classe – e como subordinação na divisão técnica do trabalho”.

Em uma sociedade caracterizada pela desigualdade do acesso aos meios de produção e aos próprios resultados dos processos produtivos, a precariedade do trabalho é verificada na subordinação de uns – os trabalhadores – em relação aos outros. Isso implica na impossibilidade de uma plena autonomia dos trabalhadores como sujeitos e também na impossibilidade técnica e política por parte deles em controlarem os meios e modos de produção e de acessarem os produtos de seu trabalho (Vargas, 2016).

3.4.3 Trabalho e precarização

O trabalho é compreendido como uma atividade em que os indivíduos estabelecem uma relação metabólica com a natureza e o mundo social com a finalidade de assegurar a reprodução de suas condições materiais de existência. Por conseguinte, nas sociedades modernas, em função da divisão social do trabalho e da expansão das relações mercantis, o trabalho assume a forma de “trabalho remunerado”, em que os indivíduos, em função das atividades que realizam, caracterizadas pela produção de bens ou execução de serviços, são monetariamente compensados. Nesse sentido, a precariedade é compreendida como

condição *imane*nte ao indivíduo que depende da venda da sua força de trabalho (daí ser uma mercadoria como outra qualquer) em troca de salário para poder se reproduzir (repor o dispêndio fisiológico e mental para continuar uma mercadoria atrativa e vendável) e sobreviver (sem a certeza de garantir o básico) (Souza, 2021, p. 5, grifo do autor).

Dessa forma, a precarização do trabalho consiste em um processo de aprofundamento, de intensificação da precariedade das condições de existência dos trabalhadores. Essa tendência seria resultado da crise estrutural do capital, marcada pela reestruturação capitalista e seus mecanismos de recomposição da base de exploração da força de trabalho, implicando na desconstrução dos direitos trabalhistas. Nesse sentido, Souza (2021, p. 7) apresenta as noções de precário, precariedade e precarização da seguinte maneira:

eis a razão de iniciarmos a reflexão acerca dos conceitos através da língua portuguesa, pois precariedade e precarização originam-se naquilo que é precário, são substantivos, e no mundo do trabalho assalariado denotam a “qualidade ou estado” de vida e condições de trabalho da classe trabalhadora, marcadas pela fragilidade e possibilidades de resistência cada vez mais reduzidas, onde não se recebe o suficiente para a própria manutenção e reprodução, tendo que “aprender a conviver”

com a incerteza, insegurança, instabilidade, como o medo da perda do emprego, engrossando as fileiras da superpopulação relativa estagnada.

Empurrando uma multidão de trabalhadores para o pauperismo, esse processo de precarização do trabalho encontra, em Castel (2010), sinônimos que sugerem uma situação de “degradação”, de “deterioração”, de “fragilização” e de “decomposição” daquilo outrora experimentado pelos trabalhadores: segurança, estabilidade, maiores rendimentos e, mais importante, capacidade de organização de suas vidas com base em projetos concretos, orientados por expectativas de melhorias em suas vidas profissionais.

Nesse sentido, a precarização consiste no estabelecimento, cada vez mais comum, de relações de trabalho em que impera a insegurança dos trabalhadores em detrimento de tudo o que era garantido nas relações de emprego padrão, que agora perdem sua hegemonia nos países centrais e nos setores avançados dos países em desenvolvimento (Castel, 2010).

3.4.3.1 Aspectos da precarização do trabalho

São diversas as dimensões em que o trabalho se manifesta e pode ser apreendido. Duas dessas dimensões são importantes para compreendermos a precariedade em seus aspectos objetivos e subjetivos. Inicialmente, de acordo com Vargas (2016) em uma perspectiva objetiva, o trabalho pode ser compreendido como um ofício, uma profissão ou ocupação em que o indivíduo mobiliza um conjunto de meios, instrumentos, saberes e competências na execução de um conjunto de atividades, com vistas a alcançar finalidades específicas. De modo específico,

o trabalho é sempre constituído por um conjunto de atividades dotadas de conteúdos específicos, mais ou menos concretas, mais ou menos marcadas por uma dimensão simbólica, abstrata, significativa. Esse trabalho mobiliza um conjunto de recursos, de instrumentos, de meios de trabalho. Ele é executado em determinadas circunstâncias, em ambientes específicos, supondo laços mais ou menos intensos de colaboração e (ou) interação com outros indivíduos num processo de trabalho, numa divisão técnica do trabalho. É nesses termos que o trabalho constitui um ofício específico, um *métier*, uma ocupação ou profissão, implicando processos mais ou menos longos de aprendizagem, de formação (Vargas, 2016, p. 315).

Por outro viés, o trabalho pode ser entendido como uma atividade que se inscreve na vida social, dotada de um determinado estatuto, reconhecimento e retribuição social que

inserem o indivíduo em determinadas relações e formas de sociabilidade. Para Vargas (2016, p. 316),

o trabalho se apresenta ainda como uma atividade inscrita numa sociedade e num sistema mais ou menos institucionalizado de relações, mais ou menos reconhecido e protegido. Trata-se, pois, de um estatuto específico, podendo proporcionar aos indivíduos que a exercem o reconhecimento de sua importância, ou seu insuficiente reconhecimento e, no limite mesmo sua completa desvalorização social ou condenação como atividade ilegítima.

Consideradas as dimensões apresentadas, é possível afirmar que o trabalho, dadas as circunstâncias em que se realiza, pode constituir-se em um importante instrumento de garantia de condições materiais de existência, além de converter-se em um mecanismo de reconhecimento social e formação de identidades individuais e coletivas (Vargas, 2016). Também é necessário observar que, sendo o trabalho passível de definição e delimitação de suas especificidades, podendo ser submetido a aferições de inúmeras ordens, é também suscetível a análises acerca de sua qualidade, podendo ter suas condições e características escrutinizadas e processos de precarização evidenciados.

Considerando as duas dimensões supracitadas, entendemos que a precarização do trabalho é um fenômeno multifacetado. Nesse sentido, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho, “é um trabalho realizado na economia formal e informal e é caracterizado por níveis e graus variáveis de características objetivas (status jurídico) e subjetivas (sentimento) de incerteza e insegurança” (ILO, 2011).

Isso que significa que, em relação à precarização, apesar da variedade das formas pelas quais se manifesta e dos níveis e graus de intensidade dessas manifestações, algumas características comuns, vinculadas à incerteza e à insegurança nos aspectos objetivos (legislação) e subjetivos do trabalho, podem ser elencadas.

Com a finalidade de apresentar de maneira organizada as dimensões da precarização, recorreu-se aos Indicadores de Precarização Social do Trabalho construídos por Graça Druck e Tânia Franco, que, mais tarde, retratando o processo de precarização do trabalho na sociedade brasileira, foram selecionados e apresentados no artigo “Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios”, publicado em 2011. Esses indicadores, que serão retomados posteriormente para a retratação das contratações temporárias de docentes, são apresentados a seguir na seguinte ordem:

- a) **vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais:** as formas de mercantilização da força de trabalho produziram um mercado de trabalho

heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural, com contratações precárias e sem proteção social. Essa condição, combinada ao desemprego, revela um alto grau de precarização social;

- b) **intensificação do trabalho e terceirização:** um segundo tipo de precarização social consiste na intensificação do trabalho e no crescimento relevante das contratações de trabalhadores por meio da terceirização, que, reduzindo custos com o trabalho, “dinamizando” os processos de contratação e transferindo aos trabalhadores os riscos e compromissos com o aumento nas taxas de produtividade, tem respondido satisfatoriamente às exigências acerca da garantia de rendimentos por parte dos empregadores;
- c) **insegurança e saúde no trabalho:** em busca de maior produtividade, uma variedade de procedimentos que visam à garantia da segurança e saúde dos trabalhadores é, muitas vezes, desconsiderada, o que acarreta o crescimento do número de acidentes e adoecimento em função do exercício do trabalho;
- d) **perda das identidades individual e coletiva:** a perda das identidades individual e coletiva consiste em um desdobramento do desemprego e da ameaça permanente de desemprego, que se tornou uma condição propícia ao exercício da dominação no âmbito do trabalho. De acordo com Druck, Oliveira e Silva (2010 *apud* Druck, 2011, p. 50),

o isolamento e a perda de enraizamento, de vínculos, de inserção, de uma perspectiva de identidade coletiva, resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão, são condições que afetam decisivamente a solidariedade de classe, solapando-a pela brutal concorrência que se desencadeia entre os próprios trabalhadores.

A perda das identidades individual e coletiva relega ao trabalhador a exclusividade da responsabilidade pelo próprio fracasso e tem como efeito colateral outra face da precarização, que é a fragilização da organização do trabalho.

- e) **fragilização da organização dos trabalhadores:** esse tipo de precarização é percebido na dificuldade que as organizações sindicais têm tido em organizar a representação e as lutas trabalhistas; e
- f) **condenação e descarte do Direito do Trabalho:** de acordo com Druck (2011), está também em crise o Direito do Trabalho. Em decorrência dos ataques que as leis trabalhistas vêm sofrendo, a própria tradição do Direito do Trabalho tem sido

colocada em questionamento, sob o argumento de que tem dificultado a ação empresarial no país.

Apresentados os principais tipos de precarização do trabalho expostos por Druck (2011) em seu artigo, é importante lembrar que outras construções acerca de indicadores de precarização foram consultadas previamente a esta exposição. A escolha deste material ocorreu, entretanto, em função da articulação que existe entre os indicadores e a realidade brasileira, o que torna o conjunto mais fiel ao objeto de investigação.

4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A noção de precarização do trabalho docente guarda relação com o conceito de precarização do trabalho, exposto anteriormente. De acordo com Marin (2010), essa precarização se refere a mudanças marcadas por características negativas no conjunto do exercício da função docente. Para compreender a precarização do trabalho docente, é necessário também compreender a maneira como as transformações ocorridas no sistema capitalista impactaram a educação brasileira, sendo imperioso, portanto, abordar a reforma estatal e a reforma educacional ocorridas na década de 1990.

4.1 REFORMAS E RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Uma crise nas estruturas do sistema capitalista assolava, desde as décadas de 1970 e 1980, os países centrais e as periferias do mundo. Frente a isso, os teóricos, conhecidos posteriormente como neoliberais, com seus diagnósticos e soluções, vinham influenciando as decisões políticas em níveis nacionais. Para eles,

a ocorrência das crises econômicas é atribuída à interferência estatal, de acordo com a doutrina neoliberal, em decorrência da crise fiscal do Estado. Nesse sentido, as crises cíclicas do capital, a partir de 1970, seriam causadas pela configuração do Estado interventor e não pela essência do próprio capital que contém contradições a ele imanentes. Em consonância com esta lógica, constituem-se em elementos determinantes para o agravamento das crises, a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, os quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. Em razão do exposto, justifica-se porque uma das principais políticas neoliberais é a desregulamentação estatal com vistas a viabilizar novas possibilidades promissoras de acumulação de capital por meio da livre iniciativa. Foram adotadas medidas políticas visando à diminuição dos gastos financeiros do Estado na manutenção das políticas de bem-estar-social e, concomitantemente, defendeu-se a sua subsequente transferência ao setor privado (Noma; Lima, 2009, p. 173).

A proposta de profundas transformações na organização e gestão estatais também parecia adequada às nações latino-americanas que estavam, naquele momento, mergulhadas em crises econômicas. Assim, em discussões acerca de reformas essenciais para que a América Latina superasse suas crises e retomasse o crescimento econômico, os organismos

internacionais e outros atores envolvidos criaram um receituário que deveria ser implantado nesses países – o Consenso de Washington.

Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e aparato de funcionamento consolidou-se nos anos 90, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (Martins, 2001, p. 29).

De acordo com o exposto no excerto supracitado, a otimização de recursos significava a criação de condições para o aumento da eficiência na prestação de serviços, o que implicava uma maior participação dos poderes locais na captação das demandas, no controle de gastos e no cumprimento das metas estabelecidas – a descentralização.

No Brasil, as reformas buscaram a transformação de uma administração pública classificada como burocrática para a “nova administração pública”, também identificada como “nova gestão pública”. Essa mudança não implicou necessariamente na redução do aparato estatal, mas em uma adequação ao contexto de ampliação do capitalismo, em que era valorizado “o modelo de governo empreendedor, que se caracteriza pela forma de governo catalisador, competitivo, de resultados, preventivo, descentralizado, orientado para o mercado” (Noma; Lima, 2009, p. 175).

No campo da educação, as reformas também estavam relacionadas às transformações ocorridas no sistema capitalista. Sob influência da Teoria do Capital Humano, que concebia a educação como uma preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, a educação era vista como solução para as desigualdades que permeavam a sociedade e, dessa maneira, convertia-se em um mecanismo de crescimento econômico e ascensão social.

Nesse sentido, as reformas educacionais propuseram a garantia de uma educação básica universalizada, visando proporcionar à população brasileira uma formação mínima para a sua integração na sociedade mundial. “Isso seria corroborado pela importância atribuída aos processos escolares formais em decorrência das demandas criadas com a reestruturação capitalista e a emergência de novos padrões de produção” (Noma; Lima, 2009, p. 181).

É importante ressaltar que as reformas educacionais brasileiras, ao passo que ampliaram o acesso à educação básica, foram afetadas em suas ações pelos preceitos

neoliberais que orientaram as reformas estatais, preconizando uma melhor relação custo-benefício, associando a ampliação da oferta com o menor custo.

Além da ampliação da educação básica, as reformas da educação abarcaram várias dimensões dos sistemas educacionais, como o financiamento, o planejamento, o gerenciamento, a avaliação e, sobretudo, os currículos escolares. Isso porque o sistema produtivo exigia trabalhadores com novas competências, no sentido de responder às novas demandas do capitalismo, como observou Oliveira (2004, p. 1139):

ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

Essas transformações contribuem para que as contratações de trabalhadores sejam pautadas prioritariamente pela capacidade que os indivíduos têm de aprender novos processos e responder mais rapidamente às novas demandas. Nesse contexto, a preocupação exclusiva com a qualificação vem cedendo lugar à análise de uma série de competências cognitivas, práticas ou comportamentais que permitam aos indivíduos lidar adequadamente com as situações de dinamicidade e instabilidade características do novo sistema produtivo, incluindo a própria flexibilização das relações de trabalho (Kuenzer, 2021).

Frente a essa nova realidade, os sistemas educacionais têm apresentado transformações que apontam para uma maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares quanto nos próprios processos educativos, corroborando a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, o que implica a exigência de uma nova atuação docente.

A aprendizagem flexível tem sido referida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores e as mídias interativas; ela tem sido justificada pela necessidade de expandir o ensino para atender as demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (Kuenzer, 2021, p. 239).

Como visto no excerto supracitado, a educação tem demandado metodologias consonantes com as inovações tecnológicas e midiáticas socialmente acessíveis. Dessa

maneira, é possível afirmar que as mudanças que acontecem nos setores produtivos alcançam as instituições escolares, atingindo tanto os estudantes quanto os docentes.

Kuenzer (2021, p. 238, grifo nosso) também observa que

a flexibilização define o projeto pedagógico da acumulação flexível em várias dimensões: na concepção de aprendizagem, flexível, cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação; nas propostas curriculares, como ocorreu com a flexibilização do Ensino Médio na última reforma; no aligeiramento da formação em todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores, para produzir subjetividades flexíveis; na organização e gestão dos processos de trabalho, flexibilizando o trabalho docente; **nas relações entre capital e trabalho, pelo ajuste jurídico normativo, que institucionaliza a precarização via novas formas contratuais.**

Em observação ao excerto supratranscrito, na perspectiva da precarização do trabalho, os docentes são atingidos de maneiras distintas: nas suas relações contratuais, visto que os vínculos estáveis estão sendo substituídos por terceirizações e contratos temporários; e no seu desempenho, visto que, frente às demandas surgidas no campo educacional, sua capacidade de responder aos novos desafios também é avaliada.

Finalmente, as reformas educacionais, visando a uma ampliação da educação sem que o investimento crescesse na mesma proporção, apostaram em novas estratégias administrativas e isso repercutiu na composição, estrutura e gerenciamento das redes públicas de ensino, alterando os aspectos físicos e organizacionais das instituições, com práticas assentadas nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência (Oliveira, 2004).

Tais transformações impactaram a atividade docente profundamente. Assim,

a expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (Oliveira, 2004, p. 1131).

Essa expansão da educação básica, que sobrecarrega e responsabiliza os docentes, também resultou da autonomia que as reformas educacionais garantiram às escolas. Nessa circunstância, o trabalho docente sofreu uma relevante ampliação, visto que não mais se resume às atividades em classe, mas compreende o planejamento, a elaboração e execução de projetos, a discussão coletiva acerca do currículo e da avaliação, entre outras atividades (Oliveira, 2004).

Neste ponto, ao tratar das transformações ocorridas nas décadas de 1990, é imperativo evidenciar as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais no campo da educação e situá-las no contexto das reformas educacionais. Drabach e Drabach (2010), no artigo “A ressignificação dos mecanismos de gestão escolar democrática e suas implicações para o trabalho docente”, explicam que, no contexto da reabertura democrática, com um movimento da sociedade em torno da reivindicação de espaços para a participação nas instituições sociais, a Gestão Democrática do Ensino Público ganhou contornos legais, sendo prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, assim, foram garantidos os princípios de descentralização, autonomia e participação anteriormente reivindicados pela sociedade, afastando os autoritarismos, as centralizações e ressignificando a educação e a profissão docente.

Ainda de acordo com Drabach e Drabach (2010), a conquista da gestão democrática, produto das lutas dos trabalhadores docentes na década de 1980, entretanto, teria se tornado um terreno de introdução de mecanismos alheios à sua proposta original com a Reforma do Estado nos anos 1990. A gestão democrática, que objetivava a construção de uma organização escolar voltada aos interesses e necessidades da comunidade escolar, acabou “adquirindo novos sentidos, como a responsabilização da escola pelos seus resultados e a diminuição do papel do Estado nas questões sociais” (Drabach; Drabach, 2010, p. 2). Isso porque a maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica conferida aos trabalhadores teve como contrapartida a reestruturação de seu trabalho e sua crescente responsabilização pelo êxito ou fracasso de todo o processo educacional, cujos resultados passam a ser sistematicamente mensurados (Drabach; Drabach, 2010).

Para concluir, em uma sociedade que deposita sua confiança na ideia de que as desigualdades sociais podem ser superadas com a expansão da educação; em instituições em que a excelência orienta as ações dos profissionais, mesmo com baixos investimentos; e frente às novas demandas formativas vindas do mercado profissional, os docentes percebem transformações que impactam profundamente seu trabalho, que, de acordo com Oliveira (2004, p. 1133), vem sendo “ressignificado”.

4.2 PANORAMA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente vem sendo ressignificado em função de transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas tanto em âmbito nacional quanto internacionalmente, o que reflete em uma mudança profunda na dinâmica do trabalho docente. Gouveia e Souza (2012) afirmam que as mudanças engendradas a partir da década de 1990 não foram uniformes, havendo tanto políticas que tornaram o trabalho docente mais fragmentado e precarizado quanto ações que valorizaram a profissão.

A ressalva dos autores exposta anteriormente não nega, entretanto, a constatação de que as transformações percebidas, apesar de não parecerem negativas, vêm “servindo mais a intensificação do trabalho que a uma consolidação de perspectivas de valorização da carreira” (Gouveia; Souza, 2012, p. 20). Assim, em um contexto em que as pesquisas apontam para a intensificação do trabalho docente, retomamos essa importante característica, visando à construção de um breve panorama da precarização do trabalho docente no Brasil. Para além da dimensão remuneratória, que envolve contratos, remunerações e jornadas de trabalho, existe uma dimensão da precarização que atinge as condições desse trabalho, e esta seria, portanto, uma

precarização das condições de trabalho por conta das mudanças na organização da produção com a implantação do novo arcabouço tecnológico informacional e novo método de gestão de matriz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho e reforça o controle e envolvimento do trabalho vivo no processo produtivo do capital (Alves, 2012).

Percebe-se que a precarização permeia todas as dimensões do trabalho, não somente seus aspectos contratuais, mas também no próprio exercício da função, na forma de uma intensificação da carga de trabalho, no sentido de extrair tudo aquilo que é possível das forças produtivas.

Conforme Tardif e Lessard (2014), a abordagem acerca da carga de trabalho dos docentes implica uma complexidade que remete a diversos fenômenos que se entrecruzam incessantemente, não sendo possível separá-los completamente. Isso não impede, entretanto, de elencar os principais fatores considerados em sua determinação: a) fatores materiais e ambientais, como os locais de trabalho e os recursos materiais disponíveis; b) fatores sociais, como a localização da escola e a situação econômica dos discentes; c) fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade e as dificuldades de

adaptação e de aprendizagem do corpo discente, entre outros; d) fenômenos resultantes da organização do trabalho, como o tempo de trabalho, a quantidade de matérias, o tipo de vínculo empregatício, a diversidade das tarefas além daquelas estritamente voltadas ao ensino e a diversidade de atividades noturnas ou em finais de semana; e e) exigências formais ou burocráticas, como reuniões e tarefas administrativas (Tardif; Lessard, 2014). Considerando os elementos que compõem a carga de trabalho docente, é possível afirmar que situações que sejam capazes de transformar de alguma maneira esses elementos podem impactar a carga de trabalho docente, inclusive contribuindo para a sua intensificação e, conseqüentemente, precarização.

Fernandes e Silva (2012), analisando as transformações nos perfis dos docentes da educação básica brasileira entre os anos de 1981 e 2009, evidenciaram que a nova divisão técnica do trabalho na escola mantém relação com um processo de precarização, sobretudo se considerada a carga horária de trabalho. Isso porque os autores identificaram relevante aumento nas horas trabalhadas semanalmente pelos docentes, afirmando, portanto, que “a situação mais denunciadora da precarização da situação de trabalho do docente em anos recentes se dá no aumento das horas semanais trabalhadas” (Fernandes; Silva, 2012, p.60).

Em publicação denominada “Perfil docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da Pnad”, os autores explicaram que, para conhecer os resultados anunciados anteriormente, consideraram a pergunta do questionário da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) que solicitava que os respondentes dissessem quantas horas trabalhavam semanalmente em seu trabalho principal, e não a soma de todos os trabalhos. Os autores informaram ainda que mais de 80% dos docentes tinham apenas um trabalho. Nesse sentido, a intensificação do trabalho aparenta ter ocorrido não pelo acúmulo de cargos por um mesmo docente, mas pelas transformações nas atividades desses profissionais. É necessário salientar que, no decorrer do período analisado, houve uma queda de 5% no número de professores que tinham apenas um trabalho, além de uma tendência mais acentuada para o crescimento do acúmulo de três ou mais empregos (Fernandes; Silva, 2012).

A intensificação do trabalho em função da ampliação de suas atribuições consiste em uma das faces da precarização do trabalho docente que parece compreender toda a categoria, independentemente da forma de seu vínculo empregatício. Entretanto, existem outras características da precarização que precisam ser abordadas, porque atingem a categoria de maneira absoluta ou afetam somente uma parcela dos trabalhadores. Assim, Marin (2010), em um levantamento acerca dos usos da expressão “precarização do trabalho docente”, encontrou vinculadas a ela as seguintes situações:

quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (Marin, 2010, p.2).

Conforme o excerto supracitado, a precarização do trabalho docente assume tanto as características gerais do processo de precarização do trabalho como também as características específicas do próprio exercício do magistério. Nesse sentido, sobre o assunto, Oliveira (2004, p. 1140) afirma:

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004, p.1140).

É possível observar que o fragmento extraído do artigo acadêmico denominado “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização” foi produzido há quase 20 anos. Quase duas décadas mais tarde, o cenário não parece apresentar mudanças favoráveis aos docentes, ao menos acerca da contratação temporária, que, como vimos anteriormente, é um dos fatores que caracterizam a precarização do trabalho. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho,

embora um trabalho precário possa ter muitas faces, é geralmente definido pela incerteza quanto à duração do emprego, múltiplos empregadores possíveis ou uma relação de trabalho disfarçada ou ambígua, falta de acesso à proteção social e aos benefícios normalmente associados ao emprego, baixos salários, e obstáculos jurídicos e práticos substanciais à adesão a um sindicato e à negociação coletiva. Os trabalhadores com contratos temporários de diversas durações, sejam eles empregados diretamente ou contratados através de uma agência, podem beneficiar de um emprego a curto prazo, mas convivem com a incerteza quanto à possibilidade de o seu contrato ser prorrogado. Os contratos temporários proporcionam muitas vezes também salários mais baixos e nem sempre conferem os mesmos benefícios, que muitas vezes aumentam com o tempo e estão diretamente ligados à duração e ao estatuto da relação de trabalho. O resultado é uma condição em que os trabalhadores não conseguem planejar o seu futuro e carecem da segurança de certas formas de proteção social (ILO, 2011, p. 27, tradução nossa).

Embora o trabalho precário tenha muitas características, a incerteza acerca da duração do vínculo é uma das mais relevantes. Somado a isso, os contratos temporários costumam proporcionar menores salários e menos benefícios, que, muitas vezes, estão relacionados à duração e ao estatuto da relação de trabalho.

Também é necessário ressaltar que as contratações temporárias têm implicações na permanência dos docentes nas escolas. Como os contratos possuem durações limitadas, ocorre uma alta rotatividade dos profissionais. Isso gera uma série de consequências, não apenas para os profissionais, como também para as escolas e suas rotinas pedagógicas, incluindo descontinuidades da relação aluno-professor e do planejamento educacional.

Em 2018, por exemplo, Capuchinho (2019) publicou um artigo denominado “Um eterno retorno”, tratando da situação dos docentes temporários nas escolas públicas brasileiras. Utilizando dados do Censo Escolar daquele ano, a autora anunciou que “quatro em cada dez professores nas redes estaduais têm contratos temporários” (Capuchinho, 2019).

Na mesma publicação, foram apresentados outros números significativos. De acordo com Capuchinho (2019), naquele ano, 40% dos docentes das redes estaduais de educação eram temporários, enquanto nas redes municipais o número correspondia a 25,5%. Esses números contrariavam o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia como meta ainda para 2017 o alcance do número máximo de docentes temporários fixado em 10% do efetivo (Brasil, 2014).

Conforme o PNE, dentre as metas estabelecidas, constava o objetivo de assegurar, no prazo de dois anos, a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, referenciados ainda pelo Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN). Além disso, como estratégia até o início do seu terceiro ano de vigência, estava prevista a estruturação das redes públicas de educação básica de modo que 90%, no mínimo, dos profissionais do magistério e 50%, no mínimo, dos profissionais da educação não docentes fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo e estivessem em exercício nas redes escolares a que se encontrassem vinculados (Brasil, 2014).

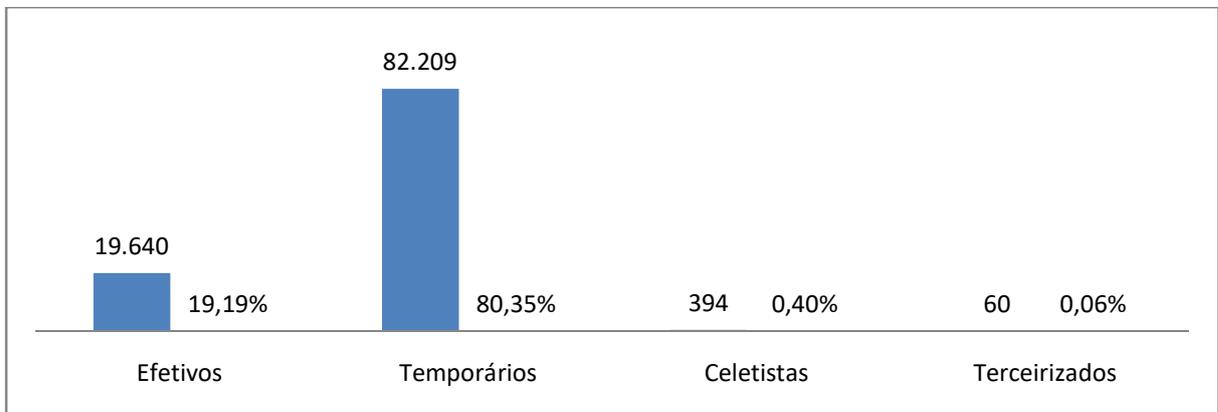
Como visto no decorrer desta exposição, tendo sido aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, com vigência entre os anos de 2014 e 2024, não havia, ainda em 2018, logrado êxito no alcance da meta de 90% de docentes efetivos em exercício nas escolas de educação básica, considerando os números do Censo Escolar daquele ano. Cinco anos depois, em 2023, havia 1,8 milhão de docentes atuando nas escolas públicas brasileiras, e, desse número, 51,6% dos profissionais mantinham

algum contrato temporário com a administração pública, conforme também indicado pelos dados do Censo Escolar (Todos pela Educação, 2024).

Ao observar a situação da rede estadual de educação de Minas Gerais, de acordo com os dados censitários de 2023, constatou-se que, frente a 19.640 efetivos, havia 82.209 docentes temporários, 394 celetistas e 60 terceirizados. Nesse sentido, olhando somente para os efetivos e os temporários, a proporção era contrária ao ideal estabelecido pela meta 18 do PNE: 80,35% eram temporários, enquanto 19,19% de docentes eram efetivos (Inep, 2024).

Os dados supracitados estão apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Docentes organizados por tipo de vínculo na rede estadual mineira



Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do Censo Escolar de 2023.

Às investigações acerca da precarização do trabalho é imposto um relevante desafio e dele não se pode ser poupado quando se pensa a docência: lidar com a heterogeneidade das relações de trabalho. Isso porque as contratações temporárias constituem um dos aspectos da precarização e afetam uma fração expressiva dos docentes das escolas públicas brasileiras. Esses contratos produzem implicações severas nas condições de trabalho desses profissionais, tornando-os mais vulneráveis quando comparados aos docentes efetivos se considerados os direitos e garantias não acessados por eles em função da modalidade de contratação a que estão submetidos.

Entretanto, a precarização do trabalho consiste em um fenômeno de natureza multidimensional, que se manifesta de maneiras diversas e se estende à massa dos trabalhadores, não estando os docentes efetivos, portanto, fora de seu alcance. Ocorre que, na contemporaneidade, os sistemas de relações de trabalho vão se tornando mais fragmentados, de maneira que, exercendo uma mesma função, os docentes podem ter situações laborais completamente distintas. Como resultado, “declinam e quase desaparecem antigos laços e

identidades, o que torna cada vez menor a possibilidade de o proletariado agir como entidade política, coesa” (Moraes, 2004, p. 321). Essa fragmentação tem consequências relevantes, impactando inclusive os movimentos de representação classista.

A noção de precarização do trabalho docente oferecida por Oliveira (2004), além de abordar as contratações temporárias, também trata da questão salarial e do respeito ao piso salarial profissional. Nesse sentido, é importante lembrar que a política salarial dos docentes do setor público é bastante diversificada, visto que os profissionais são contratados e remunerados pelos estados e municípios, o que resulta em grande desigualdade de salários e de condições de trabalho entre os profissionais das diferentes regiões, isso porque cada uma das administrações tem autonomia para criar suas carreiras e planos salariais, a despeito de a legislação federal definir diretrizes de carreira docente e piso salarial profissional em nível nacional (Duarte; Oliveira, 2014).

Finalmente, as políticas salariais das redes públicas apresentam grande diversidade também porque os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, dos tipos de contrato de trabalho, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação, entre outros (Oliveira, 2007).

Apesar da diversidade de situações em relação aos salários dos docentes, o assunto apresenta relevância em nível nacional. Isso porque o piso salarial do magistério brasileiro está entre os mais baixos de todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e parceiros, incluindo países da América Latina, como Chile, Costa Rica e México, de acordo com relatório próprio (Todos pela Educação, 2021). Somado a isso, é necessário considerar a própria percepção dos trabalhadores brasileiros, visto que, segundo o mesmo relatório da OCDE, menos de 20% dos docentes se declararam satisfeitos com seus salários em 2020, (Todos pela Educação, 2021), o que indica alguma fragilidade na remuneração garantida aos profissionais brasileiros.

Os profissionais do magistério público da educação básica contam com o PSPN, instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008). O PSPN estabelece o valor mínimo que um docente com formação em nível médio deve receber para uma jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Nesse sentido, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar os vencimentos iniciais das Carreiras do magistério público da educação básica para uma jornada máxima de 40 (quarenta) horas semanais em valores inferiores àqueles estabelecidos oficialmente.

A instituição do PSPN, entretanto, não garantiu aos docentes brasileiros, uma remuneração correspondente àquela percebida pelos profissionais de outras áreas com

formação equivalente. Sendo assim, o PNE, em sua meta 17, tratando da valorização dos professores, estabeleceu “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, meta 17).

O PNE tem como vigência o período de 2014 a 2024. Entretanto, até 2020, a meta proposta pelo PNE ainda não havia sido alcançada, visto que, naquele ano, os professores brasileiros recebiam um salário equivalente a 78,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade (Observatório do PNE, 2024).

É imperativo evidenciar a relação entre os tipos de contratos firmados pela administração pública e os docentes da educação básica, bem como as desigualdades salariais. Nesse sentido, é importante observar que os docentes temporários, sem acesso aos planos de carreira garantidos aos efetivos, acabam recebendo salários menores que seus pares, mesmo que executem um trabalho de mesma natureza e pelo mesmo período. Nesse sentido, o caráter temporário dos contratos de trabalho pode tornar a situação do docente ainda mais delicada, em um contexto em que os salários constituem uma grande dificuldade para toda a categoria.

Outro ponto que, de acordo com Oliveira (2004), pode evidenciar o processo de precarização do trabalho docente reside nos planos de carreira dos docentes brasileiros. Como defendem Jacomini e Penna (2016, p. 178) se o exercício da docência é entendido como uma atividade que demanda formação especializada, “para que esse profissional possa realizar tal atividade nas escolas, é consenso que, entre outros aspectos, ele possua uma formação adequada e que lhe sejam oferecidas condições de trabalho e de desenvolvimento profissional por meio da carreira”.

O mais recente Plano Nacional de Educação retomava, em suas metas, a importância dos planos de carreira, afirmando a necessidade de

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, meta 18).

De acordo com Oliveira (2011), tratar dos planos de carreira dos docentes brasileiros não constitui uma discussão simples, visto que, em função do processo de descentralização ocorrido nas derradeiras décadas, a criação das carreiras do magistério público estaria sob responsabilidade de cada um dos estados e municípios brasileiros e, esses, por sua vez, lidam

com relevantes desigualdades em função do tamanho de suas populações e de sua capacidade de arrecadação para garantir o custeio das carreiras dos profissionais do magistério.

Oliveira (2011) ressalta também que a demanda educacional ainda é bastante elevada no país, pois a cobertura da educação básica ainda é deficitária em algumas etapas. Nesse sentido, é necessária a expansão do atendimento escolar, o que demandaria um crescimento significativo do número de docentes que assumiriam essa ampliação, o que impactaria mais uma vez os estados e municípios e seus respectivos sistemas de ensino.

Considerando a exposição supracitada, entende-se que o sistema federativo e a descentralização administrativa se impõem aos docentes brasileiros como desafio ao buscarem a garantia de uma mesma qualidade salarial e condições de trabalho semelhantes a toda a categoria profissional por meio dos planos de carreira.

Neste ponto, ao relacionar salários e planos de carreira, encontramos uma questão importante ao tratar das desigualdades entre os sistemas de ensino: as jornadas de trabalho. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), estabeleceu um valor mínimo a ser garantido para jornadas de trabalho docente de, no máximo, 40 horas semanais. Entretanto, as jornadas de trabalho dos diversos sistemas de ensino brasileiros possuem cargas horárias distintas. Nesses casos, ainda que o sistema remuneratório seja referenciado pelo Piso Salarial Profissional Nacional, uma leitura que atribuisse proporcionalidade ao cumprimento da legislação tornaria a condição dos docentes bastante desigual.

Pensando a precarização do trabalho docente na perspectiva dos planos de carreira e olhando para as suas propostas e implicações, recorreu-se ao artigo “Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional” (Jacomini; Penna, 2016), que apresentou alguns resultados importantes acerca dos desafios impostos à carreira desses profissionais.

Primeiramente, as autoras, tendo analisado os planos de carreira de 12 estados brasileiros e suas respectivas capitais, verificaram que, em conformidade com a legislação nacional, todos eles preveem o concurso público como forma de ingresso na carreira docente da educação básica, entretanto, apesar da previsão desse mecanismo na seleção de docentes, isso não significa que os governos tenham realizado concursos periodicamente (Jacomini; Penna, 2016). Isso explica a quantidade de contratações temporárias que, em algumas redes de ensino brasileiras, tem se aproximado do número de docentes efetivos, conforme discutido anteriormente.

Avançando no sentido de analisar as jornadas de trabalho, é preciso considerar que as jornadas de trabalho nos diversos sistemas de ensino brasileiros são muito diversificadas, de

modo que muitas delas não são integrais, correspondendo a menos de 40 horas semanais. É necessário ressaltar ainda que a desvalorização salarial dos docentes tem implicado no acúmulo de cargos, tendo em vista a necessidade de compensar os baixos salários.

Além disso, por causa desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros precisam ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente. Isso significa, portanto, que precisam adaptar-se com vários grupos e tipos de alunos, com diversos estabelecimentos e grupos de colegas, sem falar das diferentes matérias a preparar. Em suma, podemos supor, embora sem dispor de dados comparativos, que a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE (Tardif; Lessard, 2014, p. 120).

Esse fator tem implicações importantes tanto na saúde do docente, em função de uma maior possibilidade de adoecimento, quanto no seu desempenho profissional, em função de um exercício aquém do potencial do profissional em consequência do excesso de trabalho (Jacomini; Penna, 2016).

Com relação às progressões na carreira analisadas pelas autoras, é necessário ressaltar que essas movimentações repercutem nos vencimentos dos professores. Nesse sentido, requisitos como titulação, tempo de serviço e formação continuada apareceram na maioria dos planos de carreira analisados. Um ponto delicado encontrado na pesquisa consistia na vinculação da movimentação do profissional a fatores como previsão orçamentária ou processo de seleção, mesmo com o cumprimento dos requisitos necessários para progredir na carreira (Jacomini; Penna, 2016).

Acerca da formação continuada, as pesquisadoras verificaram que quase todos os planos de carreira analisados contemplavam licença com ou sem remuneração para as atividades de formação continuada. Entretanto, uma série de condicionantes para a sua concessão tem impedido que os docentes tenham acesso aos afastamentos (Jacomini; Penna, 2016).

Finalmente, destaca-se que a efemeridade das contratações temporárias tem implicações na atuação e a carreira profissional dos docentes, visto que, quando se encerra o contrato de trabalho, eles passam a contar com uma nova contratação, que poderá ocorrer em escolas diferentes daquelas em que trabalharam no ano letivo anterior e onde, possivelmente, adquiriram experiência e familiaridade com a comunidade escolar e com os processos educacionais daquela instituição especificamente. Desse modo, a rotatividade decorrente dos contratos temporários poderia, inclusive, dificultar a construção de vínculos profissionais,

uma vez que outros processos de adaptação a novos ambientes de trabalho precisam ser, muitas vezes, iniciados.

É importante mencionar que a grande rotatividade de docentes também impacta a gestão pedagógica das escolas, visto que a descontinuidade do trabalho do docente, de acordo com Dalila Andrade Oliveira, em entrevista à Damázio (2021), “implica também em perda no projeto pedagógico, porque é preciso tempo de adaptação para que o coletivo de professores tenha uma nova unidade”.

Percebeu-se, no decorrer deste tópico, que as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 impuseram significativas transformações aos sistemas educacionais brasileiros e, conseqüentemente, às atividades docentes. Finalmente, frente aos resultados encontrados na bibliografia analisada, entende-se que os docentes foram fortemente impactados e, em muitas circunstâncias, de forma negativa, de maneira que as políticas de valorização do profissional docente encontram, na precarização do trabalho docente, um grande desafio a ser superado.

5 RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados da investigação, iniciando com a apresentação dos aspectos formais da contratação dos docentes temporários e suas implicações nas condições de trabalho desses profissionais. Em seguida, é apresentada a análise da amplitude da contratação temporária e os fenômenos de ordem política, econômica e social que mantêm relações com as políticas de contratação de docentes no estado. Por fim, são apresentadas as percepções e expectativas dos docentes em relação à sua condição laboral.

5.1 CONTRATOS TEMPORÁRIOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Em um cenário de precarização do trabalho docente, propôs-se uma investigação acerca das condições de trabalho dos docentes “convocados”, tendo em vista que as contratações temporárias impõem a esses profissionais uma situação distinta daquela dos docentes efetivos. Nesse sentido, estabeleceu-se como um dos objetivos específicos descrever, a partir da análise de documentos oficiais e bibliográficos, as condições de trabalho e vínculo empregatício dos docentes temporários vinculados à rede estadual de educação de Minas Gerais.

Nas escolas públicas brasileiras, a investidura no cargo de docência, que é um cargo público, requer aprovação prévia em concurso público. Neste estudo, os profissionais que obtiveram essa aprovação e ingressaram na carreira docente são classificados como “efetivos”. Essa premissa está disposta na Constituição da República Federativa do Brasil, que, tratando do provimento dos cargos, funções e empregos na administração pública, tornou obrigatória a aprovação prévia em concurso para a investidura em cargo ou emprego público, como dispõe o inciso II do art. 37:

a investidura em cargo ou emprego público depende da aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e 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 (Brasil, 1988, cap. VII, art. 37, inc. II).

Depois de aprovados no concurso público, os docentes são submetidos ao estágio probatório, no qual o servidor tem avaliada a sua capacidade para o exercício do cargo. Se obtiverem resultado exitoso nesse processo, adquirem estabilidade, o que garante a permanência no cargo, podendo ser demitido somente por decisão judicial ou processo administrativo disciplinar.

Já a categoria profissional dos docentes temporários representa aqueles que ingressam no serviço público por meio de processos simplificados, sem serem submetidos aos concursos públicos previstos na Constituição, tendo em vista que existem situações em que os cargos entram em vacância sem que existam, naquele momento, servidores que possam ocupá-los. Em muitas dessas circunstâncias, não pode haver descontinuidade do serviço público, de forma que a Constituição prevê medidas extraordinárias para esses casos.

Em geral, os cargos públicos podem entrar em vacância em função de aposentadorias, exonerações, deslocamentos, afastamentos temporários, entre outros. Para solucionar tais situações, o mesmo artigo que trata dos concursos públicos prevê, em seu inciso IX, as contratações temporárias: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (Brasil, 1988, cap. VII, art. 37, inc. IX).

No estado de Minas Gerais, a regulamentação da contratação temporária tem sustentação na Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977 (Minas Gerais, 1977), que, instituindo o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, em seu art. 15, tratou do concurso como meio de ingresso no serviço público; e, para os casos excepcionais, em seu art. 115, tratou da suplência – que consiste no “exercício temporário das atribuições específicas de cargo do magistério durante a ausência do respectivo titular ou, em caso de vacância, até o provimento do cargo” (Minas Gerais, 1977, cap. II, art. 115).

Finalmente, essa legislação estabeleceu a suplência por meio da substituição ou da convocação, que consiste, de acordo com o art. 122, no “chamamento de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério para assumir a regência de turmas ou aulas, ou exercer função de especialista de educação” (Minas Gerais, 1977, cap. II, art. 122), dando origem às contratações temporárias.

A Lei nº 9.381/1986 (Minas Gerais, 1986), que instituiu a regulamentação do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino, em seu art. 38, autorizou a convocação de Professores ou Regentes de Ensino e demais profissionais da educação, estabelecendo também seus vencimentos. Para a regência, determinou a remuneração correspondente à habilitação mínima exigida para o desempenho da atividade docente que lhes fosse atribuída.

Em 1989, a Constituição do Estado de Minas Gerais estabeleceu o concurso como meio de ingresso no serviço público. Entretanto, as excepcionalidades e contratações temporárias ligadas ao exercício do magistério, especificamente, foram tratadas pela Lei nº 10.254/1990 (Minas Gerais, 1990), que, ao instituir o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais, determinou as condições em que as contratações temporárias por excepcional interesse público seriam empregadas.

Art. 10. Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de:

I- substituição, durante o impedimento do titular do cargo;

II- cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente.

§ 1º A designação para o exercício da função pública de que trata este artigo somente se aplica nas hipóteses de cargos de:

a) Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviçal, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino;

b) Serventuários e Auxiliares de Justiça, na forma do art.7º, parágrafo único, da Lei nº 9.027, de 21 de novembro de 1985, e art. 7º, § 1º, da Lei nº 9.726, de 5 de dezembro de 1988.

§2º Na hipótese do inciso II, o prazo de exercício da função pública de Professor, Especialista em Educação e Serviçal não poderá exceder ao ano letivo em que se der a designação.

§3º A designação para o exercício de função pública far-se-á por ato próprio, publicado no órgão oficial, que determine o seu prazo e explicito o seu motivo, sob pena de nulidade e de responsabilidade do agente que lhe tenha dado causa.

§4º Terá prioridade para designação de que trata o inciso I deste artigo o candidato aprovado em concurso público para o cargo, observada a ordem de classificação.

§5º A dispensa do ocupante de função pública de que trata este artigo dar-se-á automaticamente quando expirar o prazo ou cessar o motivo da designação, estabelecido no ato correspondente, ou, a critério da autoridade competente, por ato motivado, antes da ocorrência desses pressupostos 39

§ 6º Poderá haver também designação para o exercício de função pública de candidato em processo seletivo sujeito a período experimental ou treinamento avaliados que constituam prova do correspondente concurso público, nos termos do respectivo edital, com prazo de designação não superior a 90 (noventa) dias (Minas Gerais, 1990, art. 10).

Mais recentemente, a Lei nº 23.750/2020 (Minas Gerais, 2020) estabeleceu normas para a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; o Decreto nº 48.097/2020 (Minas Gerais, 2020), regulamentou a lei acima referida; e, o Decreto nº 48.109/2020 (Minas Gerais, 2020), tratou da convocação

de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo.

Nesse sentido, o Decreto 48.109/2020 (Minas Gerais, 2020) definiu o exercício das funções de magistério nas instituições escolares de educação básica, como as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, em suas diversas etapas e modalidades (Minas Gerais, 2020, art.1º). Além disso, estabeleceu as circunstâncias das convocações que, em síntese, ocorrem em função da necessidade de substituição de servidor em afastamento, vacância de cargos e do surgimento de necessidades provisórias que não justificam a criação de novos cargos (Minas Gerais, 2020, art.3º). Finalmente, determinou que a convocação seja sempre limitada ao encerramento do período escolar da educação básica, que é definido como “ano escolar regular, independente do ano civil, com o calendário organizado de forma a garantir o mínimo de duzentos dias letivos e a carga horária anual prevista para os diferentes níveis e modalidades de ensino” (Minas Gerais, 2020, art. 2º, inc. III), em conformidade com a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)³.

No decorrer das investigações, constatou-se que existe um processo de precarização do trabalho docente em curso e que o crescimento demasiado das contratações temporárias figura como uma das principais características desse processo. Essa prática torna os profissionais econômica e socialmente mais vulneráveis que seus pares, os docentes efetivos. Isso porque os docentes convocados, em função de seu vínculo precário, não acessam a uma série de direitos que são garantidos aos docentes efetivos, como evidenciaram também Martins, Araújo e Amorim (2021) em seu artigo “Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais” em suas investigações acerca do adoecimento docente.

³ É importante ressaltar que em 2022, com o julgamento da ADI 5.267, o STF declarou a inconstitucionalidade parcial da Lei nº 10.254/1990 em relação às contratações temporárias de profissionais da educação para cargos vagos, que devem ser providos por meio de concursos públicos, sendo as convocações permitidas somente para substituições (Amorim; Araújo; Salej, 2023). Em 2022 o Ministério Público ajuizou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 915, em que eram questionadas as Leis nº 7.109/1977 e nº 9.381/1986 e, por arrastamento, o Decreto nº 48.109/2020 e a Resolução nº 4.475/2021. Por unanimidade, o STF julgou a sua procedência e, naquela circunstância, a legislação estadual que permitia a convocação temporária de profissionais para a função de magistério, em caso de cargo vago ou na ausência do titular, foi invalidada (Amorim; Araújo; Salej, 2023). Em 11 de junho de 2024 foi publicada a Lei nº 24.805/2024 tratando da contratação por tempo determinado para o exercício de funções de magistério em órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.

Em consulta ao Manual do Secretário Escolar de 2014, os pesquisadores criaram um quadro comparativo acerca do conjunto de direitos concedidos aos docentes efetivos e aos quais os temporários não tinham acesso, chegando ao seguinte resultado:

percebe-se que os designados ostentam alguns benefícios, no entanto, muito aquém dos benefícios ostentados por ocupantes de cargos efetivos. Entre os 37 benefícios listados no referido manual, os professores designados têm acesso a apenas oito: 1) Abono Família; 2) Afastamento por Motivo de Casamento; 3) Afastamento por Motivo de Luto; 4) Licença Maternidade; 5) Licença para Tratamento de Saúde; 6) Licença Paternidade; 7) Gratificação de Educação Especial; e 8) Gratificação de Função de Vice-diretor (Martins; Araújo; Amorim, 2021, p.5-6).

Como podemos observar no comparativo supracitado, os docentes temporários têm seus vínculos trabalhistas estabelecidos sob o regime da contratação temporária por excepcional interesse público, modalidade de contratação admitida constitucionalmente para o suprimento de carências pontuais no serviço público. Nesse caso, os profissionais não gozam dos mesmos direitos garantidos aos docentes efetivos, apesar de terem a mesma rotina de trabalho e executarem diariamente atividades da mesma natureza.

Os dados que serão apresentados mais adiante informam que, atualmente, mais da metade dos docentes que atuam na rede estadual de educação de Minas Gerais mantém vínculos precários com a administração pública. Como consequência, esses profissionais são submetidos a uma relação contratual insegura, visto que não contam com estabilidade. Enquanto exercem o magistério, não contam com o plano de carreira e direitos associados, ou têm acesso restrito a políticas de formação continuada. No que tange à remuneração, também existe desigualdade em relação àquela percebida por seus colegas efetivos, principalmente em função da ausência de promoções e planos de carreira, aos quais não têm acesso.

A condição evidenciada coloca os docentes temporários em uma situação dramática, haja vista que, embora devam ingressar no serviço público mediante a aprovação em concurso e ter a possibilidade de acessar os benefícios decorrentes desse processo, acabam sendo massivamente contratados de maneira precária com direitos reduzidos, engrossando as fileiras da precarização do trabalho.

Druck (2011), no artigo “Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?”, delineou, de maneira bastante incisiva, as características da precarização social do trabalho ao apresentar alguns indicadores da precarização social do trabalho e do emprego na América Latina e no Brasil, cujo conteúdo está centrado no caráter de “instabilidade, de

insegurança, de adaptabilidade e de fragmentação dos coletivos de trabalhadores e da destituição do conteúdo social do trabalho” (Druck, 2007 *apud* Druck, 2011, p. 41).

Em consonância com o trabalho de Druck (2011) e, considerando, finalmente, o conjunto de direitos não acessados pelos docentes temporários, em concordância com as noções de precarização do trabalho, precarização do trabalho docente e seus desdobramentos, estabelecemos quatro eixos de vulnerabilidade desses profissionais, que serão apresentados na seguinte sequência: 1) insegurança no emprego; 2) perda de direitos; 3) salários baixos; e 4) descontinuidade nos tempos de trabalho.

5.1.1 Insegurança no emprego

Os contratos temporários se relacionam profundamente com a noção de insegurança no emprego, pois implicam na impossibilidade de prever os rendimentos futuros ou mesmo a continuidade no emprego, por exemplo. Essa insegurança pode ser bastante lesiva tanto para o profissional quanto para a escola e para o conjunto da sociedade, na medida em que não apenas torna esse trabalhador individualmente mais vulnerável socialmente, como também fragiliza a relação pedagógica com a escola e com os estudantes, dada a sua descontinuidade ao longo do tempo.

Constitucionalmente, os contratos temporários deveriam ser criados exclusivamente para o atendimento de necessidades esporádicas, urgentes e temporárias. Isso significa que, no momento em que as escolas não mais necessitam das atividades do docente temporário, ele é desligado da instituição. Em algumas situações, esse desligamento acontece antes mesmo do término da vigência do contrato prevista no momento de sua celebração, e, após o encerramento do vínculo, o profissional encontra-se desamparado.

5.1.2 Perda de direitos

Martins, Araújo e Amorim (2021), com base no Manual do Secretário Escolar, publicado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em 2014, apresentaram um leque de benefícios dos docentes efetivos que não são garantidos aos temporários: Abono

Família; Adicional Trintenário; Adjunção/Disposição; Afastamento da Docência; Afastamento para Campanha Eleitoral; Afastamento para Mandato Eletivo; Afastamento para Mandato Sindical; Afastamento Voluntário Incentivado; Ajustamento Funcional; Alteração de Titulação; Apostilamento; Autorização para Frequentar Curso; Gratificação de Incentivo à Docência; Gratificação por Curso de Pós-Graduação; Quinquênio; Férias-Prêmio; Licença para Acompanhar Pessoa Doente da Família; Licença para Tratar de Interesses Particulares; Opção pelo Regime de 40 Horas Semanais de Trabalho; Progressão; Promoção ao Grau E; Promoção por Escolaridade Adicional; e Redução de Jornada de Trabalho (Martins; Araújo; Amorim, 2021). Assim, muitos benefícios não são estendidos aos docentes temporários em função do não acesso ao plano de carreira, que requer o ingresso ao serviço público mediante a aprovação em concurso, sendo, portanto, garantidos somente aos servidores efetivos.

5.1.3 Salários

De acordo com a Lei nº 20.592/2012 (Minas Gerais, 2012), que alterou a Lei nº 15.293/2004 (Minas Gerais, 2004), que havia instituído as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, a remuneração percebida pelos docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais corresponde à carga horária semanal de trabalho de 24 horas, distribuídas da seguinte maneira: 16 horas destinadas à docência e 8 horas destinadas à atividade extraclasse, sendo 4 horas semanais em local de livre escolha do professor e 4 horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 horas semanais dedicadas a reuniões.

O Decreto nº 48.109/2020 (Minas Gerais, 2020), que trata das contratações temporárias, estabelece, em seu artigo 5º, caput, a remuneração desses trabalhadores da seguinte maneira: “a remuneração dos convocados corresponderá ao valor do nível e grau em que se dá o ingresso nas carreiras dos órgãos, das autarquias e das fundações a que se refere o art. 1º” (Minas Gerais, 2020, art. 5º). De acordo com o parágrafo único desse mesmo artigo: “em qualquer hipótese, será observada a proporcionalidade da carga horária para fins de composição da remuneração dos profissionais” (Minas Gerais, 2020, art. 5º, parágrafo único). Conforme evidenciado, a legislação fixa a remuneração dos temporários no valor mínimo percebido pelos efetivos, permitindo que jornadas semanais incompletas sejam assumidas pelos docentes em função das necessidades de cada instituição escolar. Além disso, estabelece

que as remunerações sejam calculadas em conformidade com suas jornadas, o que resulta em uma desvalorização significativa nos salários desses profissionais.

Em relação à desigualdade salarial entre efetivos e temporários, destaca-se a determinação de que a remuneração do temporário corresponda ao nível e grau em que se dá o ingresso na carreira docente. Isto significa que a remuneração do docente temporário será sempre correspondente àquela percebida pelo docente que acaba de ingressar no serviço público por meio de aprovação em concurso, sem acessar ainda nenhum tipo de promoção ou progressão relacionado ao plano de carreira.

Nesse cenário, é crucial ter o conhecimento da carreira docente, pois a evolução da remuneração do profissional efetivo está vinculada à sua evolução na carreira. Na medida em que o profissional avança na carreira, sua remuneração varia positivamente. As noções de carreira, nível e grau foram definidas na Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004.⁴ Estes dois últimos termos, nível e grau, estão relacionados, respectivamente, às promoções e às progressões no cargo de Professor de Educação Básica.

A Tabela 1, respaldada pela Lei nº 24.383, de 6 de julho de 2023 (Minas Gerais, 2023b) e disponibilizada no sítio eletrônico da Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais, apresenta a remuneração do cargo de Professor de Educação Básica nos níveis e graus que compõem o plano de carreira.⁵

⁴ Carreira é “o conjunto de cargos de provimento efetivo agrupados segundo sua natureza e complexidade e estruturados em níveis e graus, escalonados em função do grau de responsabilidade e das atribuições da carreira” (Minas Gerais, 2004, cap. I, art. 2º, inc. II); nível é entendido como “a posição do servidor no escalonamento vertical dentro da mesma carreira, contendo cargos escalonados em graus, com os mesmos requisitos de capacitação e a mesma natureza, complexidade, atribuições e responsabilidades” (Minas Gerais, 2004, cap. I, art. 2º, inc. V), enquanto o grau é entendido como “a posição do servidor no escalonamento horizontal no mesmo nível de determinada carreira” (Minas Gerais, 2004, cap. I, art. 2º, inc. VI).

⁵ As promoções acontecem quando o servidor passa do nível em que se encontra para o nível imediatamente superior na mesma carreira, devendo encontrar-se em efetivo exercício; ter cumprido o interstício de cinco anos em efetivo exercício no mesmo nível; ter sido avaliado satisfatoriamente por cinco vezes, desde a sua última promoção; e comprovar a titulação mínima exigida. As progressões acontecem quando o servidor efetivo passa do grau em que se encontra para o grau subsequente no mesmo nível da carreira a que pertence, e isso acontece após o cumprimento do interstício de dois anos, estando em efetivo exercício e tendo recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias (Minas Gerais, 2023a).

Tabela 1 - Vencimento Básico do cargo de Professor de Educação Básica de acordo com a carreira

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	GRAU NÍVEL	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
Licenciatura Plena	I	2.652,29	2.718,60	2.786,56	2.856,22	2.927,63	3.000,82	3.075,85	3.152,73	3.231,56	3.312,34	3.395,15	3.480,03	3.567,03	3.656,21	3.747,61
Especialização	II	2.917,51	2.990,45	3.065,21	3.141,85	3.220,39	3.300,91	3.383,43	3.468,01	3.554,72	3.643,57	3.734,67	3.828,04	3.923,74	4.021,82	4.122,37
Certificação	III	3.209,26	3.289,50	3.371,74	3.456,03	3.542,43	3.630,99	3.721,77	3.814,80	3.910,18	4.007,94	4.108,13	4.210,84	4.316,11	4.424,01	4.534,61
Mestrado	IV	3.530,20	3.618,45	3.708,92	3.801,64	3.896,68	3.994,10	4.093,94	4.196,29	4.301,20	4.408,73	4.518,95	4.631,91	4.747,72	4.866,42	4.988,07
Doutorado	V	3.883,22	3.980,30	4.079,80	4.181,79	4.286,34	4.393,50	4.503,34	4.615,92	4.731,32	4.849,60	4.970,85	5.095,11	5.222,49	5.353,06	5.486,88

Fonte: Minas Gerais (2023c).

É importante lembrar que somente docentes efetivos têm deslocamento na carreira. Nessa circunstância, um docente efetivo, depois de seus cinco primeiros anos de exercício, por exemplo, poderia ser classificado na carreira como PEB1C, tendo iniciado como PEB1A, avançando, depois do estágio probatório, para o grau “B” e, depois de mais dois anos, para o grau “C”. Assim, receberia a quantia de R\$ 2.786,56, enquanto o docente temporário teria seu salário limitado ao vencimento inicial da carreira, ainda que tivesse os mesmos cinco anos de efetivo exercício, tendo um salário de R\$ 2.652,29, ou seja, um salário 5% menor que aquele percebido pelo servidor efetivo, considerando somente as mudanças de grau na carreira.

Nesse sentido, à medida que o tempo passa e o docente permanece assumindo contratos temporários com a administração pública, a diferença entre a sua remuneração e a remuneração de um docente efetivo vai sendo ampliada em função do deslocamento na carreira. Em relação às promoções, na medida em que o servidor efetivo amplia a sua formação, avançando verticalmente na carreira, percebe aumentos em sua remuneração que um servidor temporário não perceberia ainda que tivesse o mesmo nível formativo.

Assim, observa-se uma desigualdade salarial entre docentes temporários e efetivos, e, na medida em que o número de contratos temporários é ampliado pela administração pública, como demonstram nossos dados, um processo de encolhimento dos vencimentos da categoria, de modo geral, vai sendo estabelecido. Por fim, é importante ressaltar que a precarização do trabalho não se caracteriza exclusivamente pelo arrocho ou pela desigualdade salarial, mas, de fato, essa desigualdade contribui para uma fragmentação da categoria docente.

5.1.4 Descontinuidade nos tempos de trabalho

Sá (2010), ao caracterizar o trabalho precário no artigo “Precariedade e trabalho precário: consequências sociais da precarização laboral” apresenta a “descontinuidade nos tempos de trabalho” como uma de suas faces. Nesse sentido, trata da alternância de períodos de trabalho, e não trabalho no decorrer da vida laboral. “A trajetória de vida, representada por uma linha reta, ao longo da qual os acontecimentos se desenrolam sucessivamente, transforma-se cada vez mais em uma linha quebrada ou em um emaranhado de linhas onde tudo se mistura” (Sá, 2010, p. 2012, tradução nossa).

Essa situação tem ocorrido com milhares de docentes temporários, responsáveis por substituir colegas que se encontram afastados de suas atividades ou suprir a ausência de

profissionais suficientes para atender às vagas disponíveis. Esses afastamentos, quando limitados a curtos períodos de tempo, geram nos docentes temporários a necessidade de estar sempre procurando novas ocupações, o que implica em uma grande rotatividade desses profissionais, podendo ocasionar a ausência do sentimento de integração e mesmo de pertencimento em relação à instituição onde trabalha. Isso ocorre porque as contratações temporárias findam quando cessam as necessidades que as tenham gerado, e, nesse sentido, estando o docente efetivo de volta ao exercício de suas funções, o docente temporário é imediatamente dispensado.

5.2 AMPLITUDE DAS CONTRATAÇÕES TEMPORÁRIAS DE DOCENTES

Estabelecidos os objetivos de conhecer o número de docentes temporários atuantes na rede estadual de educação de Minas Gerais no decorrer da série histórica 2014-2022; de conhecer e sistematizar os critérios burocráticos que determinaram as decisões dos agentes estatais em relação às políticas de contratação de docentes ao longo do período analisado; e de compreender como as diferenciações históricas na conjuntura econômica e política podem ou não estar articuladas às continuidades e/ou mudanças nas contratações temporárias dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais, iniciou-se a presente investigação.

De início, foram solicitados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão⁶, os números referentes aos docentes ativos nos anos de 2011 a 2022, classificados de acordo com os tipos de vínculos contratuais celebrados com a administração pública. Entretanto, foram recebidos os números de docentes referentes apenas ao período de 2014 a 2022, visto que a secretaria não dispunha dos dados de 2011 a 2013 naquele momento. Desta forma, trabalhou-se apenas com os dados referentes aos nove anos encontrados no Sisap.

Os números encontrados dizem respeito às funções de PEB de todas as naturezas, considerando aqueles que estavam ativos no momento da coleta de dados – os meses de dezembro. Esses dados foram organizados em categorias de professores efetivos, efetivados⁷ e

⁶ Solicitação registrada no órgão Secretaria de Estado de Educação, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, atendida em 17 de outubro de 2023. Protocolo nº 01260002435202395.

⁷ A Lei Complementar nº 100, de novembro de 2007, tratou da situação dos profissionais que atuavam nas áreas da saúde, educação e segurança da administração pública mineira sem terem sido submetidos a concursos

convocados, sendo sistematizados em números absolutos e percentuais de acordo com os anos correspondentes.

Esses dados estão organizados na Tabela 2:

Tabela 2 - Número de docentes por tipo de vínculo na rede estadual mineira (2014-2022)

Ano	Efetivos	Efetivos (percentual)	Efetivados	Efetivados (percentual)	Temporários	Temporários (percentual)	TOTAL ⁸
2014	46.145	29,96%	41.634	27,03%	66.237	43,00%	154.016
2015	50.725	29,96%	43.859	25,91%	74.722	44,13%	169.306
2016	59.245	35,67%	221	0,13%	106.639	64,20%	166.105
2017	65.474	40,76%	133	0,08%	95.007	59,15%	160.614
2018	69.176	43,27%	83	0,05%	90.618	56,68%	159.877
2019	67.247	45,13%	58	0,04%	81.703	54,83%	149.008
2020	66.907	48,26%	48	0,03%	71.688	51,71%	138.643
2021	66.694	44,49%	18	0,01%	83.189	55,50%	149.901
2022	67.150	42,99%	20	0,01%	89.025	57,00%	156.195

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do Sisap.

Observando a Tabela 2, podemos perceber que, entre os anos de 2014 e 2018, o número de docentes efetivos manteve-se em ascensão ininterrupta, tendo sido ampliado em 23.031 trabalhadores, o que equivale a um aumento percentual de 49,91%. Uma possível explicação para esse crescimento está na realização de concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nos anos de 2011, 2014 e 2017, com a oferta de 42.251⁹ vagas para o cargo de Professor de Educação Básica (Minas Gerais, 2011, 2014, 2017).

É necessário salientar que os concursos públicos, de acordo com os seus editais, têm a validade de até dois anos, podendo ser estendidos pelo mesmo período. As nomeações dos candidatos aprovados costumam acontecer gradualmente, acontecendo, inclusive, de mais candidatos serem nomeados além do número de vagas inicialmente previstas nos editais, de acordo com o interesse e a demanda da administração pública. Dessa maneira, deve-se considerar que um concurso permanece tendo efeitos sobre a ampliação no número de efetivos por quatro anos, um período relevante dentro da nossa série histórica.

De 2019 a 2022, é possível dizer que o número de docentes efetivos se manteve estável, se compararmos ao período observado anteriormente. Durante quatro anos, os

públicos. Com a finalidade de regularizar a situação desses profissionais, esse dispositivo deu a eles a condição de servidores de cargos efetivos sem que se executasse o devido certame. Assim, esses trabalhadores ficaram conhecidos como “efetivados”.

⁸ O total corresponde à soma das três situações: docentes efetivos, efetivados e temporários.

⁹ O total das vagas ofertadas corresponde à soma de vagas de PEB ofertadas nos concursos de 2011, 2014 e 2017 de acordo com seus respectivos editais.

números não ultrapassaram a marca de 3% em sua variação, como pode ser verificado na Tabela 3, que trata da variação percentual dos contratos no decorrer da série histórica.

Tabela 3 - Variação no número de docentes por tipo de vínculo na rede estadual mineira (2014-2022)

Ano	Efetivos	Efetivos (percentual)	Efetivados	Efetivados (percentual)	Temporários	Temporários (percentual)
2014	46.145	-	41.634	-	66.237	-
2015	50.725	9,86%	43.859	5,36%	74.722	12,81%
2016	59.245	16,73%	221	403,37%	106.639	42,71%
2017	65.474	10,49%	133	-39,37%	95.007	-10,70%
2018	69.176	5,65%	83	-37,59%	90.618	-4,62%
2019	67.247	-2,78%	58	-30,12%	81.703	-9,85%
2020	66.907	-0,51%	48	-17,24%	71.688	-12,26%
2021	66.694	-0,32%	18	-62,50%	83.189	16,08%
2022	67.150	0,68%	20	11,11%	89.025	7,01%

Fonte: Elaboração própria, baseada em dados do Sisap.

Também é importante ressaltar que, concomitante ao processo de nomeação dos candidatos aprovados nos concursos públicos, ocorre a vacância de diversos cargos anteriormente ocupados por servidores efetivos em função de demissões, exonerações, promoções, readaptações, falecimentos e aposentadorias, o que significa que o ingresso de novos profissionais no serviço público concorre, a todo o momento, com desligamentos de outros profissionais. Isso pode resultar em situações em que os concursos públicos não contribuem para o aumento do número de servidores efetivos e uma mudança substancial nos vínculos empregatícios, mas somente suprem as vacâncias mais recentes.

A pesquisa de Amorim, Salej e Barreiros (2018), publicada com o título de “Superdesignação de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais” na Revista Brasileira de Educação, evidenciava a situação descrita anteriormente.

Os concursos realizados parecem visar apenas preencher vagas de professores efetivos que se aposentam, ou seja, não parecem querer preencher outras vagas, como a de efetivos que se desligam definitivamente da rede de ensino, no caso dos que pedem exoneração, por exemplo, muito menos tentar reverter o quadro de “superdesignação” (Amorim; Salej; Barreiros, 2018, p. 12).

Tratando do número de docentes efetivos, efetivados e temporários na rede estadual de educação de Minas Gerais e de como os números oscilaram entre os anos de 2009 e 2014, as autoras evidenciavam o grave problema de gestão da política educacional mineira, que, no decorrer de cinco anos, foi se tornando gradativamente uma rede de ensino dominada por cargos de professores não efetivos. Nesse sentido, os concursos organizados pela

administração pública não teriam gerado, naquele momento, mudanças significativas no quadro de servidores da rede estadual de educação de Minas Gerais, no sentido de reverter a “superdesignação”, tendo em vista que “entre 2009 e 2014, foram abertas 38.617 vagas por meio de concurso, número pouco superior as 38.330 vagas liberadas por aposentadoria” (Amorim; Salej; Barroso, 2018, p. 12).

Um fato que corrobora essa realidade e demonstra a persistência do problema é a manifestação do maior sindicato da categoria profissional docente no estado, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), que, em nota, tratando do mais recente concurso público organizado em Minas Gerais, regido pelo edital Seplag/SEE nº3 de 2023, se manifestou da seguinte maneira:

o edital [...] oferece 19.878 vagas para diversos cargos da rede estadual de educação. As vagas são distribuídas da seguinte forma: 13.121 (treze mil cento e vinte uma) vagas para os cargos da carreira de Professor de Educação Básica (PEB), 1.656 (mil seiscentas e cinquenta e seis) vagas para o cargo da carreira de Especialista em Educação Básica (EEB), 845 (oitocentas e quarenta e cinco) vagas para os cargos da carreira de Analista Educacional (ANE), 552 (quinhentas e cinquenta e duas) vagas para os cargos da carreira de Analista de Educação Básica (AEB), 311 (trezentas e onze) vagas para o cargo da carreira de Técnico da Educação (TDE) e 3.393 (três mil trezentas e noventa e três) vagas para o cargo da carreira de Assistente Técnico de Educação Básica (ATB). **Apesar de ser uma conquista importante, o número de vagas é insuficiente para atender à demanda da rede, que conta com 88.826 contratos temporários** (Sind-UTE, 2023, grifo nosso).

Decorrente do fato relatado, Silva (2022, p. 39) apresenta a seguinte situação:

o problema [...] é que as vagas publicadas para concurso são muito inferiores ao quantitativo de cargos vagos na rede, fazendo com que muitos candidatos aprovados em concurso público, permaneçam na condição de designado por anos, sem nomeação, tornando permanente, uma função que deveria ser temporária e negando aos candidatos aprovados em concurso público o direito da estabilidade.

Nesse mesmo trabalho, tratando dos critérios adotados nos processos de contratação dos docentes temporários, Silva (2022) evidencia, também, que os candidatos aprovados em concursos públicos e ainda não nomeados são priorizados. Entretanto, a autora sugere que, em função do número reduzido de vagas ofertadas nos concursos públicos, muitos desses profissionais passam anos na condição de convocados, sendo periodicamente contratados sob os mesmos critérios.

É importante salientar que, apesar do contínuo crescimento do número de docentes efetivos entre os anos de 2014 e 2018, em todos os anos da série histórica estudada, o número de docentes efetivos sempre esteve abaixo dos 50% do conjunto de docentes das escolas

públicas da rede estadual de educação. Essa situação evidencia a distância existente entre as determinações legais e os resultados que a gestão da educação pública mineira conseguiu efetivamente alcançar no decorrer desses anos.

Finalmente, frente aos números apresentados na série histórica 2014-2022, depreende-se que a educação mineira ainda não logrou êxito no alcance da meta 17 do PNE, de ter, no mínimo, 90% de docentes efetivos atuando na educação básica. Resta ainda lembrar que o acesso aos planos de carreira depende da condição de efetividade e estabilidade dos docentes, e, nesse sentido, o baixo número de docentes que se enquadram na condição necessária opera contrariamente ao alcance da meta do Plano Nacional de Educação e da valorização profissional.

Tendo tratado do número de docentes efetivos na rede estadual de educação de Minas Gerais, passamos a discutir como os docentes efetivados figuraram, em números, no decorrer da série histórica analisada. Inicialmente contratados de forma temporária para trabalhar na educação mineira, esses docentes alcançaram a condição de efetivos com a Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007 (Minas Gerais, 2007), não tendo sido, portanto, submetidos aos concursos públicos previstos constitucionalmente.

Em 2014, havia 41.634 docentes efetivados em atuação nas escolas mineiras, número que correspondia a um percentual de 27,03% dos docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais naquele momento. Em 2015, o número de efetivados era de 43.859 profissionais, correspondendo a um percentual de 25,91% dos docentes da rede mineira. Em 2016, entretanto, o conjunto de efetivados foi reduzido a um percentual de 0,13% e entrou em um movimento ininterrupto de queda, chegando ao número de 0,01%, mais precisamente, 20 docentes em 2022.

Isso aconteceu porque tanto os docentes efetivos quanto os docentes efetivados possuíam, a princípio, contratos de trabalho estáveis. Porém, suas formas de ingresso na educação mineira eram distintas, uma vez que apenas os efetivos percorreram o caminho reconhecido constitucionalmente, tendo ingressado no serviço público por meio de concurso (Amorim; Salej; Barroso, 2018). Em 26 de março de 2014, os ministros do Supremo Tribunal Federal, em análise a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, declararam, de maneira unânime, a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei Complementar nº 100/2007.

Desse modo, em 31 de dezembro de 2015, os docentes efetivados foram desligados das escolas em que estavam lotados. Essa situação gerou um impacto significativo no número de servidores efetivos e temporários nos anos posteriores. Isso porque, embora uma parcela

desses servidores tenha sido absorvida pelos concursos públicos organizados naquela época, a grande maioria acabou retornando às salas de aula na condição de docentes temporários.

Os docentes temporários ingressam no serviço público por meio de processos simplificados de contratação temporária, realizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no início e/ou no decorrer do ano letivo, a depender das necessidades das escolas. O processo é regido por meio de resoluções e acontece mediante a abertura de inscrições para os profissionais que desejam concorrer às vagas disponíveis nos editais. Em seguida, é criada uma lista classificatória de contratação de acordo com os critérios de habilitação e tempo de serviço, priorizando os candidatos aprovados em concursos públicos vigentes e ainda não nomeados. Posteriormente, é feita a avaliação dos documentos comprobatórios da formação e experiência informadas no ato da inscrição.

Os profissionais de contratos temporários permanecem no exercício da função enquanto houver a necessidade. Isso pode explicar, em parte, a oscilação e a volatilidade dos números de docentes temporários no decorrer da série histórica analisada no estado de Minas Gerais. De acordo com os dados analisados, nos anos de 2014 e 2015, os temporários em atuação nas escolas estaduais compunham o maior conjunto de docentes em exercício quando comparados aos efetivos e efetivados, correspondendo a 43,00% em 2014 e 44,13% em 2015.

O número de docentes temporários, que já havia apresentado crescimento de 12,81% entre os anos de 2014 e 2015, saltou para 64,20% do total de profissionais em 2016, o que equivale a um incremento percentual de 42,71% naquele período. De forma inversa, não houve crescimento na mesma proporção do número de docentes efetivos no período. É possível inferir que a derrubada da Lei Complementar nº 100/2007 levou grande parte dos docentes efetivados novamente à condição de temporários, estabelecendo vínculos mais precarizados com a administração pública.

Entre os anos de 2016 e 2020, o número de docentes temporários apresentou queda, passando de 64,20% do total de docentes em 2016 para 51,71% em 2020, o que corresponde a uma redução percentual de 32,77% e, em números absolutos, 34.951 profissionais. É importante observar que o quadro de docentes das escolas mineiras também sofreu redução no período, passando de 166.105 em 2016 para 138.643 em 2020, o que corresponde a uma redução percentual de 16,53%, ou 27.462 profissionais em números absolutos.

Nos últimos dois anos da nossa série histórica, houve um aumento do número de docentes temporários, que passaram de 51,71% do total de docentes em 2020 para 57% em 2022, o que significa um aumento percentual de 24,18%, equivalente a um incremento de 17.337 profissionais. Nesse mesmo período, o quadro de docentes das escolas mineiras

também cresceu, passando de 138.643 em 2020 para 156.195 em 2022, o que corresponde a um aumento percentual de 12,66% e, em números absolutos, 17.552 profissionais.

Observando o número de docentes temporários em comparação com o quadro geral de docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais, podemos perceber que a variação anual do número de convocados acompanhou a variação da totalidade de docentes de uma maneira muito aproximada em números absolutos. Nesse aspecto, depreendeu-se que as contratações temporárias cumpriram a função prevista constitucionalmente de serem empregadas nas situações esporádicas, como no caso do crescimento da demanda de profissionais de um ano para o outro, não havendo o tempo necessário para a organização de novos concursos públicos para o atendimento imediato da demanda. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que, desde 2016, o número de docentes temporários sempre esteve acima dos 50% de todo o conjunto de docentes das escolas mineiras, o que nos permite inferir que não houve, nesses anos, nenhuma mudança no sentido de uma grande ampliação do número de docentes efetivos em conformidade com as previsões legais.

Para concluir, frente aos dados apresentados, com a ampla contratação temporária de docentes não somente pela administração pública mineira, mas como situação que tem se estendido a outras redes estaduais de educação, alcançando dimensões nacionais, é possível considerar que os docentes estão sujeitos a um processo de precarização do trabalho que tem alcançado trabalhadores das mais diversas áreas e que, no caso da educação pública, as contratações temporárias têm sido a condição necessária para a instalação desse processo.

5.3 ASPECTOS CONJUNTURAIS DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES

Inicialmente, uma informação importante que poderia auxiliar na compreensão dos aspectos conjunturais que estariam articulados às contratações temporárias está relacionada ao impacto que a contratação de docentes gera nas finanças do Estado. Nesse sentido, considerando que os trabalhadores temporários não acessam as promoções e progressões na carreira que são garantidas aos trabalhadores efetivos, isso garantiria um menor impacto financeiro ao Estado. Essa é a hipótese apresentada pelas pesquisadoras Amorim, Salej e Barroso (2018), ao tratarem do fenômeno que denominaram “superdesignação” – que seria a contratação de um número elevado de profissionais docentes por meio de contratos temporários.

A organização “Todos Pela Educação”, no recente estudo intitulado “Professores temporários nas redes estaduais do Brasil”, publicado em 2024, também aponta a questão financeira como um possível motivo para o aumento das contratações temporárias nas redes estaduais, citando também a questão previdenciária dos docentes.

Essa diferença pode ser, inclusive, um dos motivos relacionados ao aumento no número de professores temporários, que podem ser menos onerosos para o estado, já que estes docentes não estão dentro da carreira e, ao se aposentar, não entram na previdência estadual. Além disso, em algumas redes, é comum que professores temporários não tenham os mesmos direitos trabalhistas e benefícios dos efetivos (Todos pela Educação, 2024, p. 15).

Em um comparativo entre as folhas de pagamento dos docentes nos anos de 2009 e 2014, Amorim, Salej e Barroso (2018) verificaram uma importante diferença entre os valores empregados nas remunerações de efetivos, efetivados e designados (temporários), encontrando, em todos os anos, gastos maiores com os efetivos e efetivados. Em relação ao mês de janeiro de 2014, por exemplo, as autoras encontraram os seguintes resultados: “R\$197.808.981,31 com os efetivos; R\$126.646.245,58 com os efetivados; e R\$103.966.169,27 com os designados” (Amorim; Salej; Barroso, 2018, p. 13) em um momento em que o número de designados (temporários) já havia ultrapassado o número de efetivos e também o de efetivados.

Além do resultado encontrado, as autoras apresentaram outras duas hipóteses de natureza gerencial que poderiam estar relacionadas com o número elevado de contratações temporárias. A primeira estaria relacionada à Lei Complementar nº 101, de maio de 2000 (Brasil, 2000). Para as autoras,

outro fator que leva a pressupor que o aspecto financeiro pese sobre a definição da composição do quadro de pessoal da rede estadual de ensino de Minas Gerais, além da folha de pagamento, é a limitação de 60% da receita corrente líquida com gastos de pessoal que a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) impõe aos estados. [...] Nomear servidores em número suficiente para reverter o quadro apresentado, então, é muitas vezes legalmente impossível. Ao menos, sem que se deixe de gastar drasticamente com pessoal em outras áreas (Amorim; Salej; Barroso, 2018, p. 14).

Como visto no excerto supracitado, a Lei Complementar nº 101, de maio de 2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), que constitui um importante instrumento de controle das finanças do Estado, visto que impõe regras que disciplinam os gastos e garantem transparência na gestão pública, naquele momento, de acordo com as

pesquisadoras, não ofereceria margem para a efetiva correção de uma situação que ocorre há anos na educação mineira.

A LRF fixou limites para o endividamento da União, Estados e municípios, além de impor aos governantes o estabelecimento de metas fiscais anuais e a indicação da fonte de receita para cada despesa permanente proposta (Brito; Braga, 2016). Assim,

nos Estados, os limites máximos para gastos com pessoal foram estipulados da seguinte forma: para o Poder Legislativo 3%, incluindo o Tribunal de Contas; 6% para o Poder Judiciário; 2% para o Ministério Público e 49% para as demais despesas de pessoal do Executivo. A LRF estabeleceu um limite intermediário para a despesa com pessoal (limite prudencial) a 95% do limite máximo legal, caso o Estado ultrapasse o limite prudencial, ficará sujeito a algumas restrições. O cálculo do limite prudencial deve ser feito para cada tipo de poder: para o poder executivo estadual, 95% de 49% equivalem a 46,5%; para o poder executivo municipal, 95% de 54% equivalem a 51,3% (Brito; Braga, 2016, p. 250).

Frente aos limites de gastos supra expostos, se a despesa total com pessoal exceder tais limitações, os Estados estariam sujeitos uma série de restrições, incluindo novas contratações, aumentos, reajustes, criação de novos cargos, alteração nos planos de carreira dos professores públicos, entre outros (Brito; Braga, 2016).

A segunda hipótese levantada pelas autoras está relacionada ao fato de que a ampla contratação temporária não é um fato novo. Esse problema estrutural teria se desenvolvido ao longo de anos, constituindo-se como um problema estrutural, produto de uma série de decisões tomadas por sucessivas gestões (Amorim; Salej; Barroso, 2018). A cronicidade do problema pode ser verificada nos dados levantados por Amorim, Salej e Barroso (2018), referentes ao período de 2009 a 2014; nos dados levantados por Silva (2022), referentes ao período de 2015 a 2020; e nos dados levantados nesta investigação, referentes ao período de 2014 a 2022.

A caracterização da situação como “estrutural” oferecida pelas autoras pode ser evidenciada ao considerar que a situação tem atravessado governos diversos, independentemente da identidade partidária de seus representantes e ao considerar que uma série de fatores exerce influência sobre a implementação de políticas públicas, como as características do programa, a disponibilidade de recursos financeiros, o ambiente organizacional da política, as relações de poder, a competência da burocracia implementadora, a coordenação entre os atores e as relações intergovernamentais, entre outros fatores (Lira, 2023). Isso demonstra que as decisões acerca das políticas de contratação de docentes não se limitam às questões meramente partidárias e seus referenciais ideológicos.

Por outro lado, as contratações temporárias também estão inseridas em um cenário em que o pensamento hegemônico acerca da gestão estatal tem promovido, desde o início da implementação das reformas estatais, ainda na década de 1990, ações como a desregulamentação da economia, a flexibilização da legislação do trabalho e a redução de gastos públicos. Nesse sentido, as políticas de contratação de servidores, neste caso dos docentes, também se ajustam a esses preceitos.

5.4 PERCEPÇÕES DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS

A 32ª Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre atende a 68 escolas das 30 cidades que compõem a microrregião de Pouso Alegre, além de parte da microrregião de Poços de Caldas e parte da microrregião de Santa Rita do Sapucaí na região sul de Minas Gerais. As cidades atendidas são: Albertina, Bom Repouso, Borda da Mata, Bueno Brandão, Cachoeira de Minas, Camanducaia, Cambuí, Careçu, Congonhal, Córrego do Bom Jesus, Espírito Santo do Dourado, Estiva, Extrema, Heliadora, Inconfidentes, Ipuiuna, Itapeva, Jacutinga, Monte Sião, Munhoz, Ouro Fino, Pouso Alegre, Santa Rita do Sapucaí, Senador Amaral, Senador José Bento, Silvianópolis, São João da Mata, São Sebastião da Bela Vista, Tocos do Moji e Toledo (Minas Gerais, 2023a).

Pouso Alegre, com uma população de aproximadamente 152 mil habitantes, é a maior cidade do conjunto, podendo ser categorizada como uma cidade média. Todas as outras cidades possuem população não superior a 99 mil habitantes, podendo ser categorizadas como cidades pequenas, com as seguintes variações populacionais: 5 cidades têm até 5 mil habitantes; 10 cidades têm até 10 mil habitantes; 7 cidades têm até 20 mil habitantes; 4 cidades têm até 30 mil habitantes; 3 cidades têm até 50 mil habitantes; e 1 cidade tem até 200 mil habitantes, de acordo com o último recenseamento (IBGE, 2024).

Sobre o número de escolas da rede estadual de educação nas cidades vinculadas à 32ª SRE Pouso Alegre/MG, 19 cidades contavam com apenas 1 escola; 2 cidades contavam com 2 escolas; 6 cidades contavam com 3 escolas; 1 cidade contava com 4 escolas; 1 cidade contava com 8 escolas; e 1 cidade contava com 15 escolas (Minas Gerais, 2024).

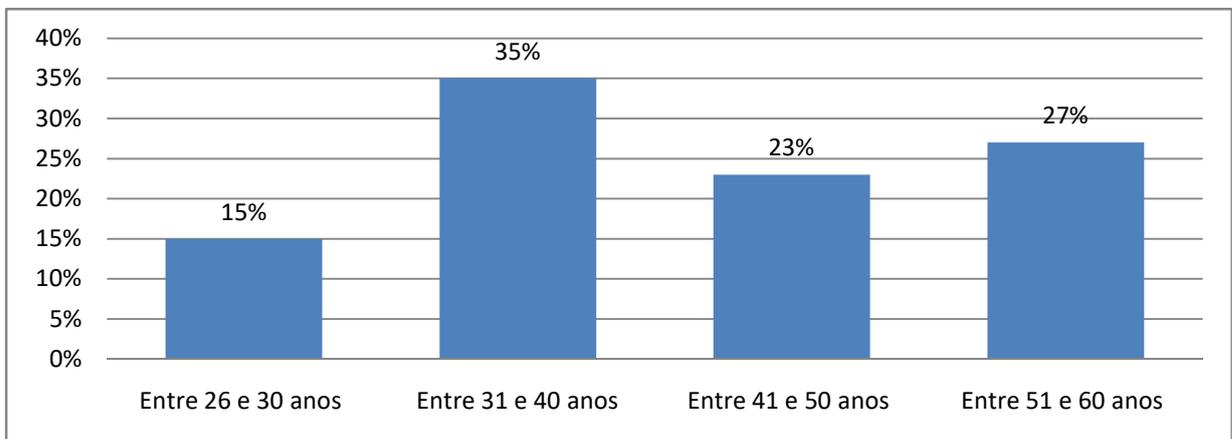
De acordo com dados do Sisap disponibilizados pelo e-SIC¹⁰, em novembro de 2022, as escolas das respectivas cidades contavam com um total de 1.279 docentes efetivos, contra um total de 1.709 docentes temporários, que compõem o objeto desta investigação. Esses números correspondem a 42,80% e 57,20% do total, respectivamente, quando considerados somente os dois tipos de vínculo. Dessa forma, a realidade local reflete os números que caracterizam a situação estadual, com uma maioria de docentes temporários.

Nesta investigação, foram coletadas e analisadas 26 respostas de professores atuantes no Ensino Médio da rede estadual de educação de Minas Gerais que trabalhavam em nove cidades situadas na localidade de abrangência da 32ª SRE Pouso Alegre/MG. Essas cidades estão distribuídas em oito cidades de porte pequeno, com menos de 30 mil habitantes, e uma cidade de porte médio.

Acerca da descrição dos participantes da pesquisa, 15% deles tinham entre 26 e 30 anos; 35% tinham entre 31 e 40 anos de idade; 23% tinham entre 41 e 50 anos; e 27% tinham entre 51 e 60 anos de idade. Não havia professores com idade entre 18 e 25 anos e maiores de 61 anos.

Os dados etários dos participantes estão expostos no Gráfico 2.

Gráfico2- Idade dos docentes temporários que responderam ao questionário



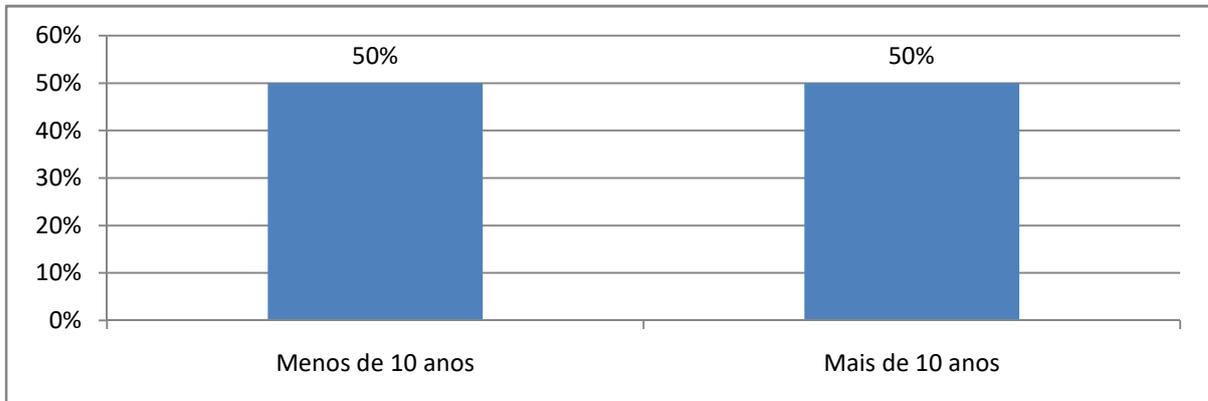
Fonte: Elaboração própria.

Em relação à formação dos participantes, 50% havia concluído a graduação há menos de 10 anos e 50% havia concluído a graduação há mais de 10 anos. Nenhum dos participantes havia concluído a graduação há menos de 2 anos ou não teria concluído.

¹⁰ Solicitação registrada no órgão Secretaria de Estado de Educação, por meio do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, atendida em 14 de maio de 2024. Protocolo nº 01260001255202477.

O Gráfico 3 apresenta os dados relacionados à formação dos participantes.

Gráfico3 - Anos posteriores à conclusão da graduação pelos docentes

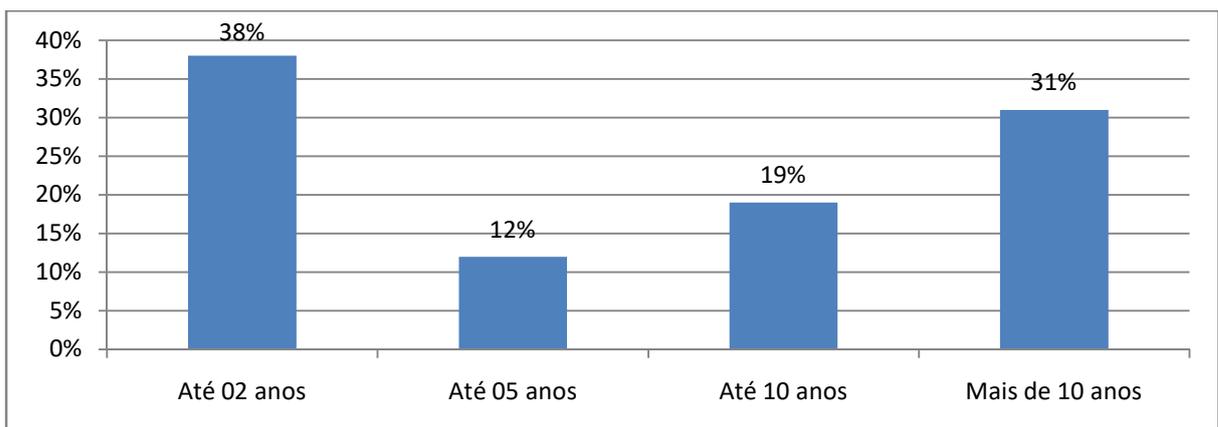


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo de atuação como docente temporário na rede estadual de educação de Minas Gerais, observou-se que 38% eram professores temporários com até 2 anos de contratação; 12% eram professores temporários com até 5 anos de contratação; 19% eram professores temporários com até 10 anos de contratação; e 31% eram professores temporários com mais de 10 anos de contratação.

Os dados relativos ao tempo de atuação de docentes temporários em Minas Gerais estão apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de atuação como docente temporário na rede estadual mineira



Fonte: Elaboração própria.

Verificou-se que, entre os docentes que participaram da pesquisa, predominaram aqueles com mais de 30 anos de idade, que haviam concluído o curso de graduação há mais de 2 anos. Em relação ao tempo de contratação, quase um terço dos participantes eram

convocados há mais de uma década. Assim, inferimos que essa modalidade de contratação não se resume a uma transitoriedade na carreira docente, mas se trata de uma situação que tem se perpetuado no decorrer da vida profissional de uma parcela dos professores das escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais.

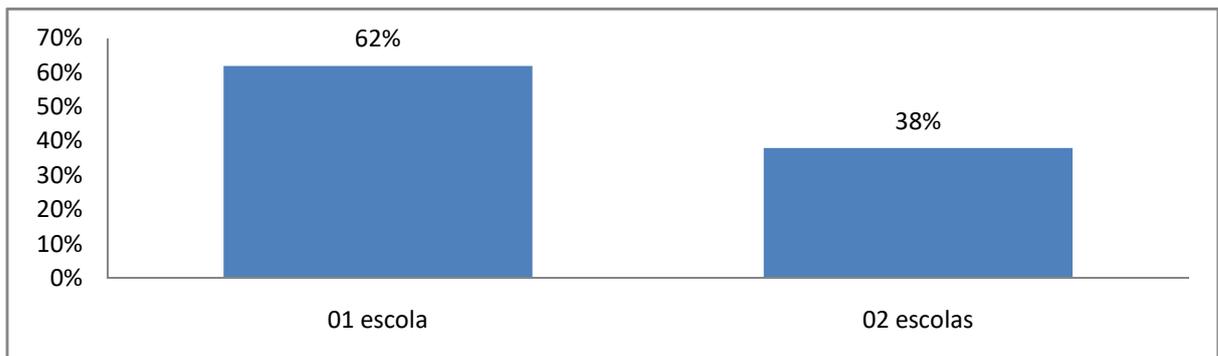
Essa situação mantém consonância com o que se percebe no cenário nacional. A pesquisa recente realizada pela organização “Todos pela Educação”, denominada “Professores temporários nas redes estaduais do Brasil” e publicada em 2024, mostrava que 43,6% dos docentes temporários atuavam como professor há pelo menos 11 anos, “indicando que os docentes temporários são parte da realidade das redes de ensino e estão sendo utilizados para compor o corpo docente fixo” (Todos pela Educação, 2024, p. 3).

Indagados sobre o número de escolas em que trabalhavam, 62% dos respondentes disseram trabalhar em apenas uma escola, enquanto 38% dos respondentes disseram trabalhar em duas escolas, podendo ter o segundo cargo em outra escola estadual ou em escolas de outras redes. Nenhum dos participantes trabalhava em três escolas ou mais.

Observou-se que mais de um terço dos participantes da pesquisa trabalhavam em mais de uma escola. Na rede estadual de educação de Minas Gerais, as jornadas de trabalho têm carga horária de 24 horas semanais, com pagamento proporcional do PSPN. Além disso, é permitida a acumulação de cargos para os professores, sendo possível que os profissionais assumam a docência em mais de uma escola. Essa prática pode contribuir para o aumento do esforço docente, que, embora seja difícil ser diretamente mensurado, pode ser identificado por elementos como: a) número de escolas em que atua; b) número de turnos de trabalho; c) número de alunos atendidos; e d) número de etapas nas quais leciona (Inep, 2014).

Os dados relacionados ao acúmulo de cargos dos participantes estão exibidos no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Número de escolas em que os docentes trabalham

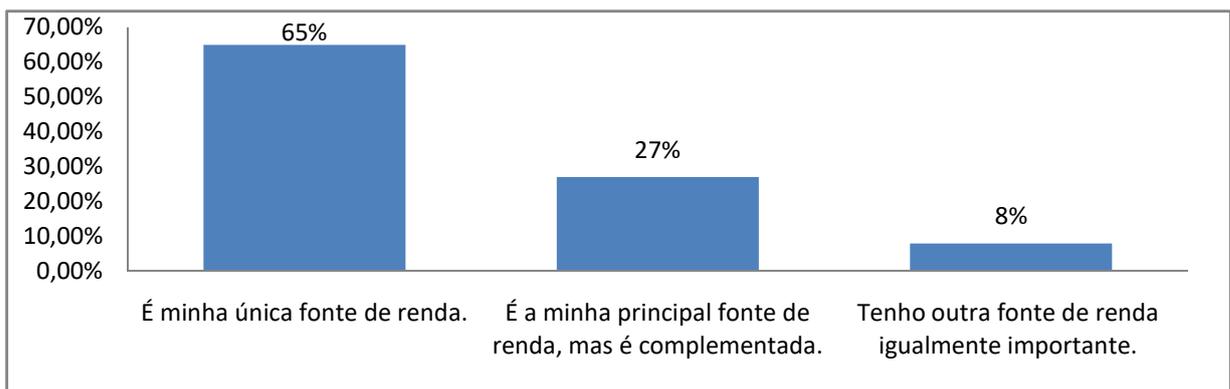


Fonte: Elaboração própria.

Indagados sobre a importância dos contratos temporários na composição de sua renda individual, os professores responderam da seguinte maneira: 65% dos participantes responderam que os contratos temporários eram a sua única fonte de renda; 27% responderam que os contratos temporários eram a sua principal fonte de renda, mas era complementada por outra atividade ou fonte; e 8% responderam que tinham outra atividade ou fonte igualmente importante na composição de sua renda. Nenhum dos participantes tinha outra atividade ou fonte mais importante na composição de sua renda individual.

Considerando a relação entre os contratos temporários e a composição da renda dos participantes, podemos inferir que a atividade docente tem lugar central na composição da renda desses profissionais, sendo a única fonte de renda da maioria deles, o equivalente a 65% dos respondentes da pesquisa, como se observa no Gráfico 6:

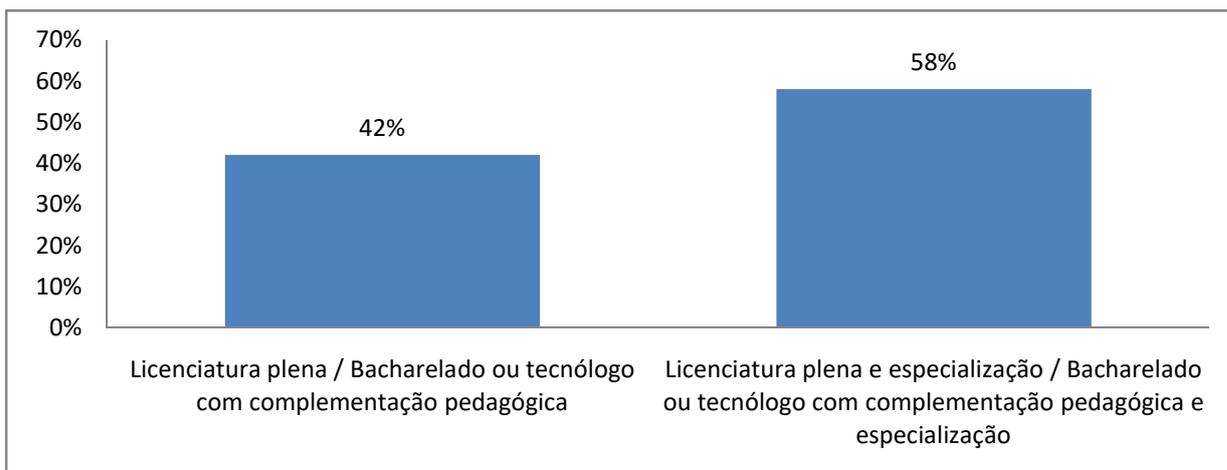
Gráfico 6 - Importância do contrato temporário na composição da renda dos docentes



Fonte: Elaboração própria.

Acerca da formação dos participantes da pesquisa, 42% dos respondentes tinham curso de licenciatura plena, curso de bacharelado, ou tecnólogo acrescido de complementação pedagógica; 58% tinham licenciatura plena, curso de bacharelado ou tecnólogo acrescido de complementação pedagógica e especialização. Nesse sentido, todos tinham formação superior e mais da metade dos profissionais tinham especialização, o que pode ser observado no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Formação dos docentes

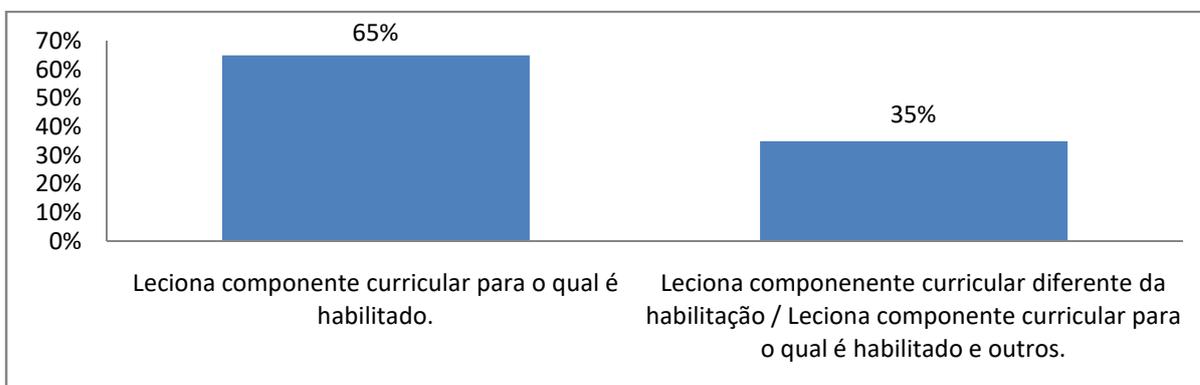


Fonte: Elaboração própria.

Sobre a relação entre a formação e a docência, 65% dos participantes responderam que lecionavam componentes curriculares para os quais eram habilitados, enquanto 35% responderam que lecionavam componentes para os quais eram habilitados somados a outros componentes curriculares ou componentes curriculares diferentes de sua formação.

Os dados em questão estão apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Relação entre a formação e os conteúdos lecionados pelos docentes



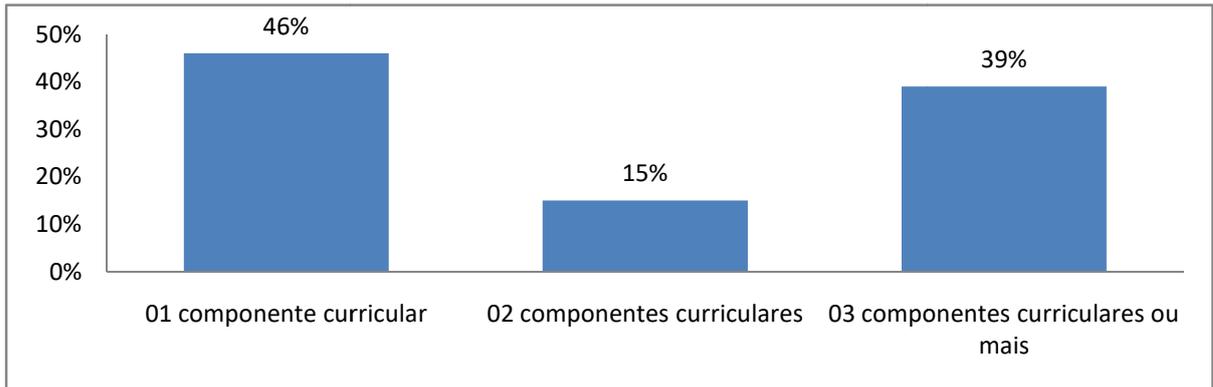
Fonte: Elaboração própria.

Indagados sobre quantos componentes curriculares os participantes lecionavam, 46% dos professores responderam que lecionavam apenas um conteúdo curricular; 15% responderam que lecionavam dois componentes curriculares; 39% responderam que lecionavam três ou mais componentes curriculares diferentes. É importante considerar que, na medida em que cresce o número de conteúdos curriculares lecionados pelos professores, aumenta também a carga de trabalho dos profissionais, visto que aumenta o número de

planejamentos, de avaliações e de atividades de escrituração, como lançamentos de notas, frequência, entre outros.

O Gráfico 9 apresenta os dados quantitativos relacionados aos componentes curriculares lecionados pelos docentes.

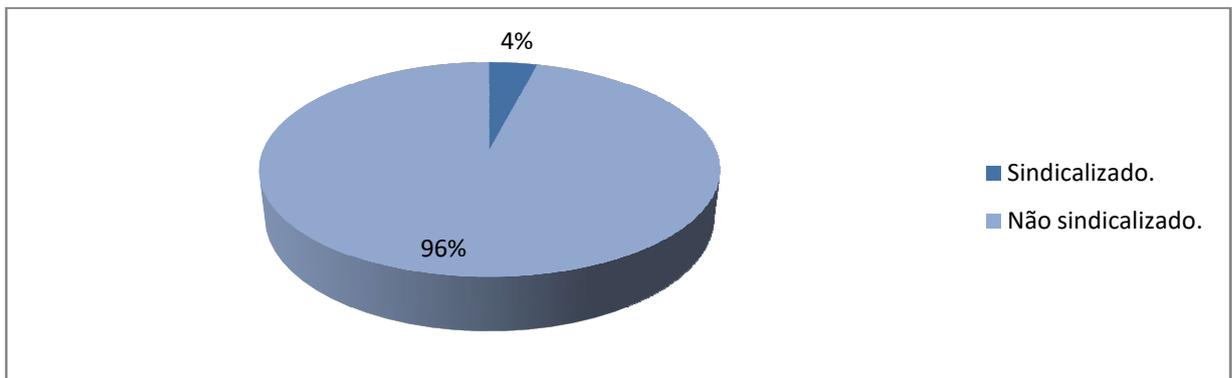
Gráfico 9 - Número de componentes curriculares lecionados pelos docentes



Fonte: Elaboração própria.

Considerando a representação sindical, dentre os sindicatos que representam a categoria docente tanto na educação em nível estadual, quanto em nível municipal, federal ou na esfera privada, para aqueles professores que tinham mais de um cargo, trabalhando também em outras redes, 4% deles responderam que eram sindicalizados, como mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 - Número de participantes sindicalizados



Fonte: Elaboração própria.

Indagados sobre os impactos da contratação temporária em relação à sua possibilidade de planejar o futuro, os participantes responderam da seguinte maneira: 35% responderam que impacta muito negativamente; 12% responderam que impacta negativamente; 19%

responderam que não impacta; 30% responderam que impacta positivamente; e 4% responderam que impacta muito positivamente.

Quando questionados sobre os impactos da contratação temporária na sua possibilidade de assegurar as despesas cotidianas, os participantes responderam da seguinte forma: 19% responderam que impacta muito negativamente; 27% responderam que impacta negativamente; 12% responderam que não impacta; 27% responderam que impacta positivamente; e 15% responderam que impacta muito positivamente.

Sobre os impactos da contratação temporária na possibilidade de estabelecer rotina de vida e trabalho, os participantes responderam da seguinte maneira: 15% responderam que impacta muito negativamente; 19% responderam que impacta negativamente; 23% responderam que não impacta; 35% responderam que impacta positivamente; e 8% responderam que impacta muito positivamente.

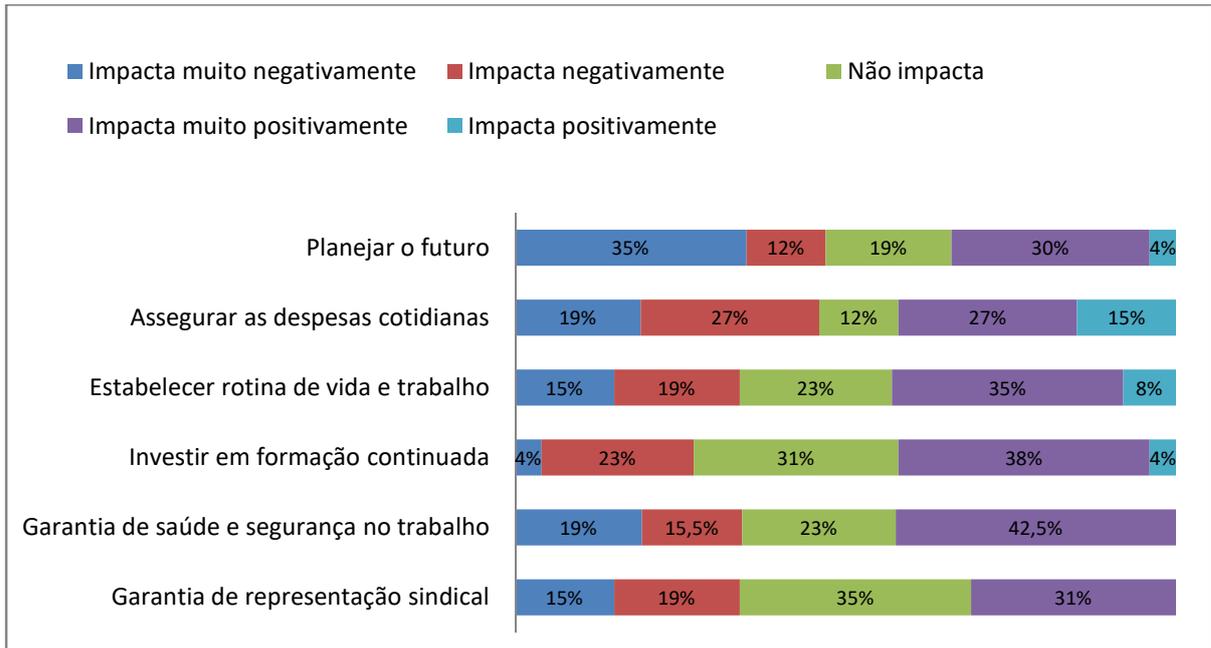
Questionados sobre os impactos da contratação temporária na possibilidade de investir em formação continuada, os participantes responderam da seguinte forma: 4% responderam que impacta muito negativamente; 23% responderam que impacta negativamente; 31% responderam que não impacta; 38% responderam que impacta positivamente; e 4% responderam que impacta muito positivamente.

Acerca dos impactos da contratação temporária na garantia de saúde e segurança no trabalho, os participantes responderam da seguinte maneira: 19% responderam que impacta muito negativamente; 15,5% responderam que impacta negativamente; 23% responderam que não impacta; e 42,5% responderam que impacta positivamente.

Finalmente, a respeito dos impactos da contratação temporária na garantia de representação sindical, os participantes responderam da seguinte maneira: 15% responderam que impacta muito negativamente; 19% responderam que impacta negativamente; 35% responderam que não impacta; e 31% responderam que impacta positivamente.

Os dados em questão estão condensados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Percepção dos impactos da contratação temporária na vida pessoal



Fonte: Elaboração própria.

Em questão discursiva, solicitado aos participantes que citassem impactos (caso percebessem) do caráter temporário de suas contratações em suas vidas pessoais e/ou profissionais, os professores citaram impactos que dividimos em duas categorias: impactos positivos e impactos negativos – que foram divididos em vida pessoal e vida profissional:

- a) **impactos positivos na vida pessoal** – dois participantes perceberam como impacto positivo a possibilidade de complementar a renda familiar com o contrato temporário; um participante percebeu como impacto positivo a garantia de saúde;
- b) **impactos positivos na vida profissional** – dois participantes perceberam como impacto positivo a própria experiência profissional, tendo em vista que se trata de uma oportunidade de agregar novas competências e enriquecer as experiências profissionais facilitando a colocação do profissional em outras vagas no mercado de trabalho, como afirmou um dos deles;
- c) **impactos negativos na vida pessoal** – 14 respostas que tratavam de impactos negativos foram consolidadas da seguinte maneira: impacto na composição da renda em caso de não renovação do contrato; insegurança e incerteza em relação a conseguir um novo contrato no ano seguinte; insegurança e incerteza em relação a permanecer no cargo no decorrer do ano letivo; dúvida a respeito de uma nova contratação no próximo ano; dificuldade de planejar o futuro, considerando o término do contrato; privação de realizar planos em longo prazo; ansiedade em

relação a não conseguir um novo contrato no próximo ano; instabilidade e instabilidade financeira; e incerteza sobre a renda no próximo ano;

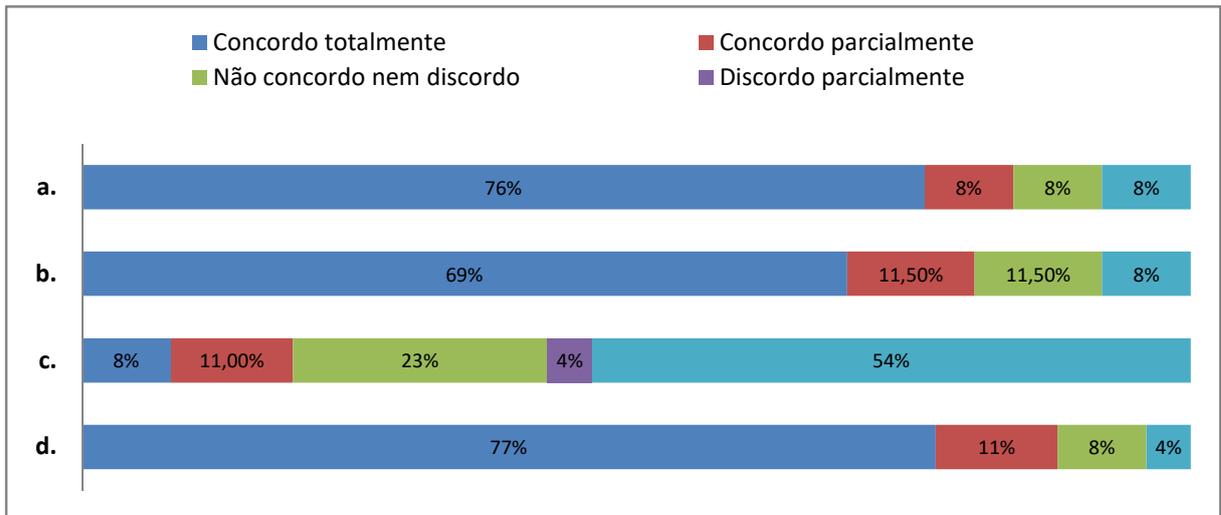
- d) **impactos negativos na vida profissional** – um participante percebeu como impacto negativo a impossibilidade de continuar com os estudantes caso o contrato não se renove na mesma escola; um participante percebeu como impacto negativo a falta de tempo para elaboração de atividades.

Quando indagados sobre concursos públicos e estabilidade, de acordo com suas percepções, aspirações e expectativas, os participantes classificaram quatro proposições apresentadas da seguinte maneira:

- a) **a condição de professor efetivo garante mais benefícios que os contratos temporários** – 76% responderam que concordavam totalmente; 8% responderam que concordavam parcialmente; 8% responderam que não concordavam nem discordavam; e 8% responderam que discordavam totalmente;
- b) **a condição de professor efetivo impactaria positivamente a minha vida pessoal e profissional**– 69% responderam que concordavam totalmente; 11,5% responderam que concordavam parcialmente; 11,5% responderam que não concordavam nem discordavam; e 8% responderam que discordavam totalmente;
- c) **a condição de professor efetivo impactaria negativamente a minha vida pessoal e profissional**–8% responderam que concordavam totalmente; 11% responderam que concordavam parcialmente; 23% responderam que não concordavam nem discordavam; 4% responderam que discordavam parcialmente; e 54% responderam que discordavam totalmente;
- d) **desejo ser aprovado em concurso público e tornar-me professor efetivo** – 77% responderam que concordavam totalmente; 11% responderam que concordavam parcialmente; 8% responderam que não concordavam nem discordavam; e 4% responderam que discordavam totalmente.

O Gráfico 12 traz de forma condensada os dados relativos às proposições apresentadas pelos participantes.

Gráfico 12 - Percepção dos impactos da condição de docente efetivo na vida pessoal



Fonte: Elaboração própria.

Tratando ainda de concursos públicos e estabilidade, foi solicitado aos participantes que citassem (caso percebessem) impactos que a condição de professor efetivo poderia gerar em suas vidas pessoais e profissionais. Nesse sentido, os profissionais responderam da seguinte maneira:

- a) sete participantes enfatizaram a segurança e a estabilidade, tendo emprego garantido e não precisando participar de convocações, que seriam uma fonte de “estresse”, de acordo com um dos respondentes;
- b) cinco participantes citaram a possibilidade de planejar a vida futura, tendo um emprego, podendo cumprir com compromissos financeiros e fazer investimentos de longo prazo. Foram citados desejos como o de investir em habitação e de ingressar em um curso de mestrado;
- c) dois participantes citaram a possibilidade de desenvolvimento da carreira profissional. Um deles citou o acesso a direitos como “quinquênio”, “férias-prêmio” e igualdade de condições de trabalho;
- d) um dos participantes relatou não perceber diferenças muito relevantes entre a condição de professor efetivo e professor temporário;
- e) um dos participantes citou o maior acesso a financiamentos.

Em relação às questões que tratavam dos impactos da contratação temporária, é importante mencionar que uma grande parcela dos participantes da pesquisa percebe um baixo impacto negativo ou muito negativo dessa modalidade de contratação em suas experiências profissionais e pessoais, percebendo inclusive que impactaria positivamente ou muito positivamente. Em contrapartida, quando questionados sobre a maneira como a

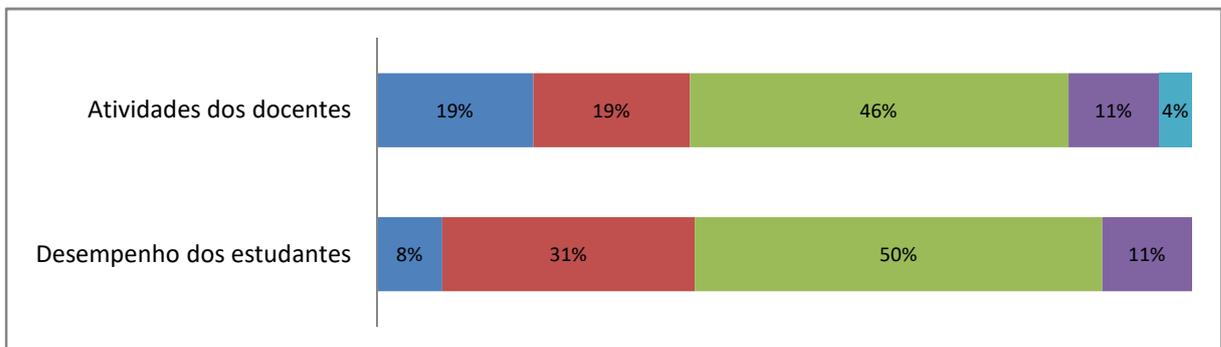
condição de docente efetivo impactaria as suas vidas pessoais e profissionais, uma maioria que ultrapassava os 80% dos participantes concordava totalmente ou parcialmente que esses impactos seriam positivos. Finalmente, indagados se desejavam ser aprovados em concursos públicos, também uma grande parcela dos participantes respondeu positivamente.

Questionados sobre possíveis impactos dos contratos temporários na atividade dos docentes e no desempenho dos estudantes, de acordo sua percepção, os participantes responderam da seguinte maneira:

- a) na atividade dos docentes: 19,25% responderam que impacta muito negativamente; 19,25% responderam que impacta negativamente; 46% responderam que não impacta; 4% responderam que impacta positivamente; e 11,5% responderam que impacta muito positivamente;
- b) no desempenho dos estudantes: 8% responderam que impacta muito negativamente; 31% responderam que impacta negativamente; 50% responderam que não impacta; e 11% responderam que impacta positivamente.

Os dados em questão estão apresentados no Gráfico 13:

Gráfico 13 - Percepção dos impactos da contratação temporária nas atividades dos docentes e no desempenho dos estudantes



Fonte: Elaboração própria.

Em questão discursiva, solicitado aos participantes que citassem impactos (caso percebessem) das contratações temporárias nas atividades dos docentes, eles responderam da seguinte maneira: para alguns, não haveria impacto; para outros participantes, os impactos seriam a alta rotatividade dos profissionais; a insegurança em relação ao destino do docente; as dispensas inesperadas; e a docência em mais de uma escola, muitas vezes, distantes uma da outra.

Solicitado aos participantes que citassem impactos (caso percebessem) das contratações temporárias no desempenho dos estudantes, eles responderam da seguinte

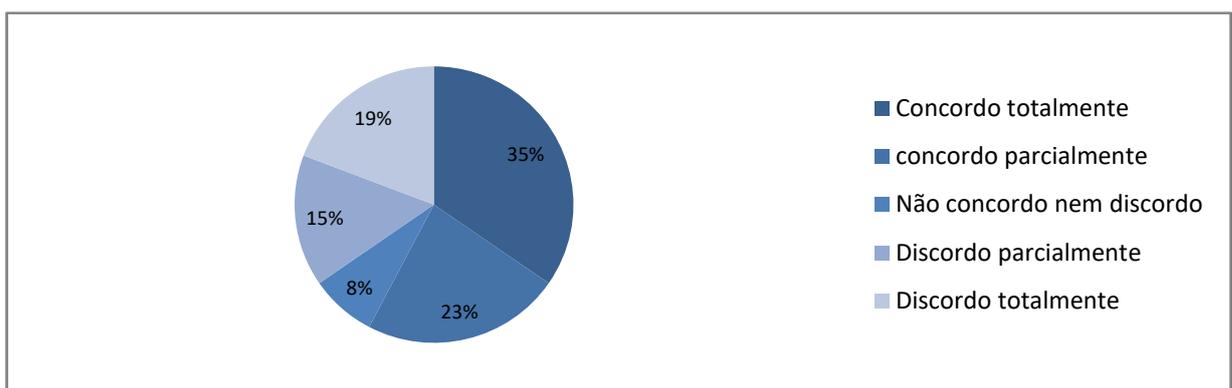
maneira: para alguns, não haveria impacto; para outros participantes, os impactos estariam na não continuidade do trabalho dos docentes com suas turmas próprias, caso seu contrato não se renovasse na mesma escola no próximo ano letivo; na não continuidade de projetos que podem ser esquecidos com os possíveis desligamentos dos docentes executores; com a rotatividade dos docentes que têm suas próprias práticas e métodos, o que resultaria na não uniformidade do processo educacional; na impossibilidade de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; e na perda de aulas quando ocorrem dispensas de professores.

Finalmente, foram abordados os sentimentos de satisfação dos participantes em relação à sua atividade profissional. Foram apresentadas quatro proposições, e os profissionais deveriam sinalizar sua concordância ou discordância em níveis diversos. Os professores responderam da seguinte maneira:

- a) **Sinto-me justamente recompensado(a) em relação à natureza e quantidade de atividades realizadas por mim no exercício da docência** – 35% concordaram totalmente; 23% concordaram parcialmente; 8% não concordaram nem discordaram; 15% discordaram parcialmente; e 19% discordaram totalmente da proposição apresentada.

As respostas dos participantes estão apresentadas no Gráfico 14.

Gráfico 14 - Sinto-me justamente recompensado(a) em relação à natureza e quantidade de atividades realizadas por mim no exercício da docência

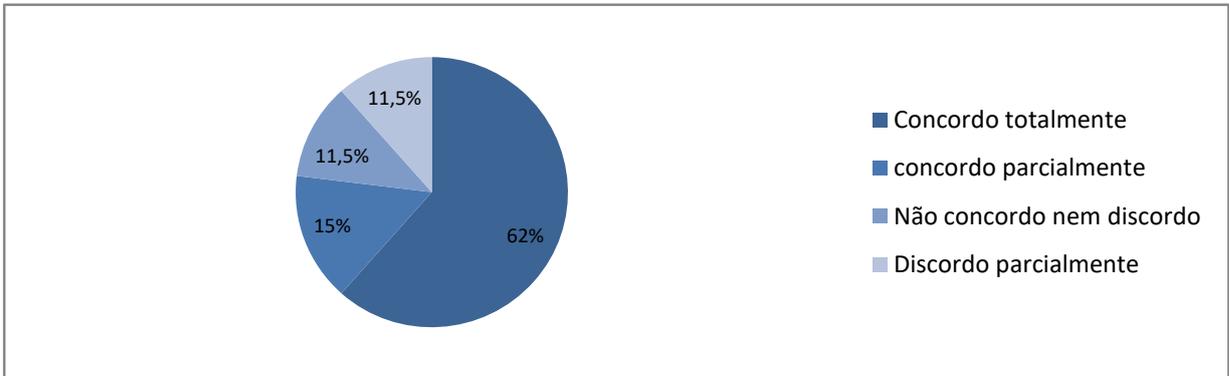


Fonte: Elaboração própria.

- b) **Sinto-me completamente integrado à instituição em que trabalho** – 62% concordaram totalmente; 15% concordaram parcialmente; 11,5% não concordaram nem discordaram; e 11,5% discordaram parcialmente da proposição apresentada.

As respostas dos participantes estão apresentadas no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Sinto-me completamente integrado à instituição em que trabalho

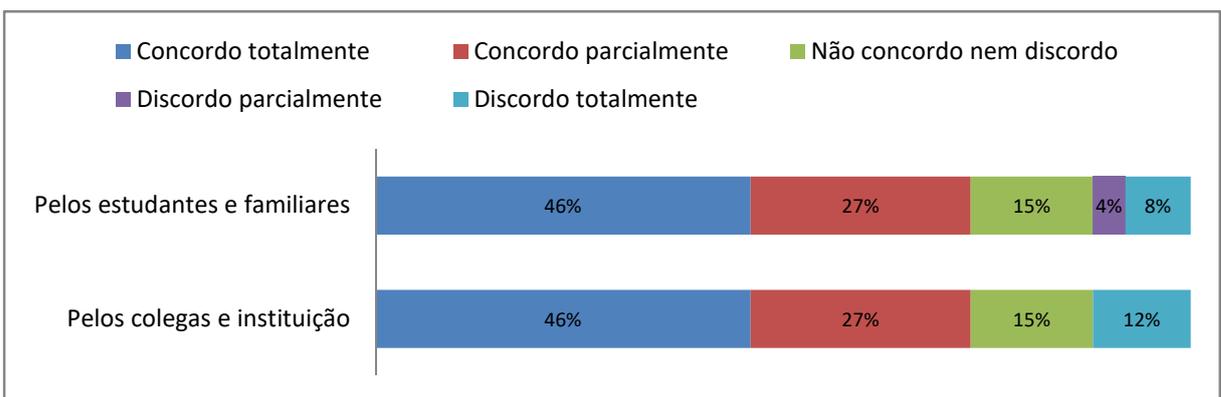


Fonte: Elaboração própria.

- c) **Sinto-me profissionalmente valorizado pelos estudantes e familiares**– 46% concordaram totalmente; 27% concordaram parcialmente; 15% não concordaram nem discordaram; 4% discordaram parcialmente; e 8% discordaram totalmente da proposição apresentada.
- d) **Sinto-me profissionalmente valorizado pelos colegas e instituição** – 46% concordaram totalmente; 27% concordaram parcialmente; 15% não concordaram nem discordaram; e 12% discordaram totalmente da proposição apresentada.

As respostas dos participantes estão apresentadas no Gráfico 16.

Gráfico 16 -Sinto-me profissionalmente valorizado



Fonte: Elaboração própria.

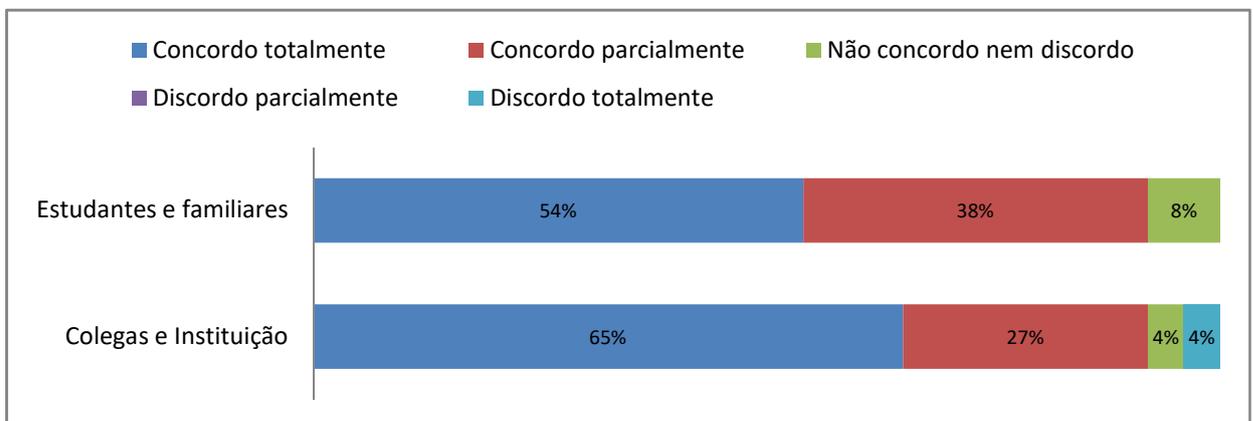
- e) **Sinto que é reconhecida a minha capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade pelos estudantes e familiares** – 54% concordaram totalmente;

38% concordaram parcialmente; e 8% não concordaram nem discordaram da proposição apresentada.

- f) **Sinto que é reconhecida a minha capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade pelos colegas e instituição** – 65% concordaram totalmente; 27% concordaram parcialmente; 4% não concordaram nem discordaram; e 4% discordaram totalmente da proposição apresentada.

As respostas dos participantes estão apresentadas no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Sinto que é reconhecida a minha capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade



Fonte: Elaboração própria.

Sobre a satisfação dos respondentes da pesquisa em relação à sua vida profissional, verificou-se que uma parcela superior à metade dos participantes demonstrou sentimento de contentamento acerca da relação entre trabalho e recompensa. Em relação às proposições que tratavam dos sentimentos de integração, valorização e reconhecimento, os participantes demonstraram uma percepção bastante favorável, com parcelas sempre superiores a 70 pontos percentuais, considerando aqueles que concordavam parcialmente e totalmente.

Finalmente, questionados sobre aspectos do trabalho docente que não tenham sido abordados e que gostariam de comentar, quatro assuntos foram levantados por alguns respondentes: a ausência dos direitos que decorrem do acesso à carreira; a diferença de tratamento que acontece entre docentes temporários e docentes efetivos; a saúde emocional e mental dos professores; e a participação da família no processo educativo.

No decorrer da análise dos questionários, foram encontradas situações em que os participantes não desejaram responder às questões ou relataram não ter em mente respostas

para os questionamentos. Também foram encontradas respostas não passíveis de categorização, não sendo, portanto, incluídas neste relatório.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que a sociedade demonstra uma crescente preocupação com a atratividade e a valorização da profissão docente, esta pesquisa procurou fomentar discussões acerca da contratação temporária dos profissionais e dos efeitos que a respectiva prática tem em suas trajetórias, considerando que essa modalidade de contratação tem crescido nas redes estaduais de educação brasileiras, incluindo Minas Gerais.

No ano de 2022, com 1,8 milhão de docentes atuando nas escolas públicas brasileiras, 40,98% desses profissionais mantinham algum contrato temporário com a administração pública, conforme dados do Censo Escolar (Inep, 2023). Em Minas Gerais, os docentes temporários correspondiam a 70,80% da totalidade, também de acordo com o Censo Escolar (Inep, 2023). Esses números foram determinantes para a escolha da contratação temporária como cerne desta investigação, tendo em vista que, de acordo com a legislação, a maneira prevista para o ingresso no serviço público, como é o caso dos docentes das escolas públicas brasileiras, seria mediante a aprovação em concurso, e as contratações temporárias seriam uma excepcionalidade, ocorrendo de acordo com o interesse público.

O expressivo número de contratações temporárias justificou a necessidade de compreender os potenciais desdobramentos dessa modalidade de contratação na carreira dos docentes, considerando que um processo de precarização do trabalho poderia entrar em conflito com as políticas de valorização profissional. Nesse sentido, o presente estudo procurou elucidar os contornos do fenômeno da contratação temporária e seus impactos, de maneira a possibilitar, em circunstâncias futuras, a reflexão sobre novos meios de se promover o aprimoramento das condições de trabalho e o desenvolvimento profissional desses docentes, além de contribuir para o fortalecimento da educação pública brasileira.

Inicialmente, abordamos o conceito de precarização do trabalho: contextualizamos sua evolução histórica, tratamos de seus sentidos e apresentamos seus principais indicadores. Desta maneira, lançamos as bases para que, posteriormente, pudéssemos identificar na contratação temporária seus principais sinais. A precarização do trabalho é um fenômeno que, tomando como referência aquilo que se convencionou chamar de “relação de emprego padrão”, vigente desde a segunda metade do século XX nas principais economias capitalistas, se manifesta como a perda de qualidade nos vínculos de trabalho. Assim, caracterizada pelos empregos estáveis e por padrões mínimos de remuneração, seguridade social e representatividade sindical (Nogueira; Carvalho, 2021), as relações de emprego vão sendo

transformadas, de modo que múltiplos direitos e garantias anteriormente assegurados aos trabalhadores vão sendo perdidos.

Considerando que o processo da precarização do trabalho alcança também os docentes, apresentamos um panorama das transformações ocorridas na educação brasileira nas derradeiras décadas, evidenciando as situações que sinalizam perdas nas condições de trabalho docente, revelando, conseqüentemente, o respectivo fenômeno. Nesse sentido, as reformas estruturais iniciadas na década de 1990, visando a uma administração pública mais eficiente e consonante com o capitalismo, ao mesmo tempo em que estimulavam uma educação para o mercado de trabalho, iniciaram um processo de tensionamento dos docentes com maiores responsabilidades e carga de trabalho.

Sob a ótica da precarização do trabalho, examinamos mais profundamente as contratações temporárias na rede estadual de educação de Minas Gerais. Por meio da análise de documentos oficiais e de produções acadêmicas, descrevemos as condições de trabalho e os vínculos estabelecidos entre os docentes temporários e a administração pública. Feito isso, organizamos os principais sinais da precarização do trabalho docente, o que nos permitiu compreender a massiva contratação temporária e suas implicações como uma das manifestações mais evidentes do processo de precarização do trabalho sofrido pela categoria profissional.

Recorrendo ao Sisap, foram analisados os números de docentes ativos na rede estadual de educação de Minas Gerais na série histórica 2014-2022. Essa análise, combinada ao acesso a outras produções acadêmicas, permitiu-nos observar que, desde o início da série histórica, os docentes temporários sempre figuraram em maior proporção que os docentes efetivos. Verificamos também que o número elevado de contratações temporárias de docentes não é recente e, inclusive, é anterior ao período analisado nesta investigação. Finalmente, no último sexênio da série histórica, observamos um quadro de estabilidade no número de docentes efetivos e temporários, o que sugere uma situação de cronicidade.

Nesta etapa, é importante mencionar que pesquisas que forneçam uma análise mais detalhada das especificidades dos cargos ocupados por meio de contratos temporários, como, por exemplo, cargos vagos ou cargos em substituição ocupados por docentes convocados, seriam de grande importância para uma compreensão mais profunda da natureza do fenômeno da contratação temporária.

Compreendemos, ainda, que o número elevado de contratações temporárias não se restringe à rede estadual de educação de Minas Gerais, sendo parte de uma realidade mais ampla que atinge outros estados brasileiros. Encontramos evidências de que essas

contratações, reduzindo direitos e benefícios garantidos aos docentes, podem gerar para a administração pública um menor gasto com pessoal, o que poderia estar relacionado às transformações no tamanho e nas funções do Estado, bem como às políticas de controle das finanças públicas que ganharam força nas derradeiras décadas do século XX.

Neste ponto, cabe mencionar que pesquisas de outros campos epistemológicos poderiam oferecer uma compreensão mais abrangente dos fatores que contribuíram para a formação e permanência da massiva contratação temporária.

Quando analisada a realidade da região sul de Minas Gerais, na localidade de abrangência da 32ª Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, MG, onde realizamos a pesquisa com os docentes temporários, os dados do Sisap nos mostraram uma situação semelhante àquela observada no restante do estado em relação ao número de docentes efetivos e temporários. Em novembro de 2022, havia 1.279 docentes efetivos e 1.709 docentes temporários, o que corresponde a 42,80% e 57,20% do total, respectivamente, quando considerados somente os dois tipos de vínculo. Dessa forma, a realidade local acompanha a situação estadual, com um elevado quantitativo de docentes temporários.

Consultados os docentes temporários e buscando compreender suas percepções e expectativas, observamos que esses profissionais reconhecem os impactos da contratação temporária em suas vidas pessoais e profissionais. Em sua maioria, os profissionais não classificaram esses impactos como negativos ou muito negativos. Uma parcela considerável, inclusive, respondeu que essa contratação exerce um impacto positivo ou muito positivo. Entretanto, demonstraram uma clara preferência pela estabilidade garantida pela condição de docente efetivo. Além disso, observamos uma relevante expectativa de uma mudança positiva em seu vínculo empregatício por meio da aprovação em concursos públicos.

Neste ponto, acreditamos que estudos que utilizem outros meios, métodos e instrumentos de coleta de dados que possam alcançar mais profundamente e detalhadamente as experiências e percepções dos docentes sobre os contratos temporários, possam contribuir com a produção de resultados mais claros e robustos sobre os impactos desse modo de contratação, tendo em vista às limitações do trabalho com questionários, em que sua aplicação não é conduzida presencialmente pelo próprio pesquisador.

Também acreditamos que pesquisas que explorem mais profundamente os aspectos políticos, econômicos e sociais da localidade onde os dados são coletados possam alcançar uma melhor compreensão das percepções dos participantes acerca dos impactos e da intensidade desses impactos da contratação temporária em suas vidas pessoais e profissionais. Isso porque as características da localidade podem ser mais ou menos favoráveis às condições

de trabalho, o que poderia fazer avançar o conhecimento para além dos resultados que conseguimos alcançar em nossa investigação.

De igual modo, considerando que os contratos temporários têm se estendido no decorrer da carreira de muitos docentes das redes públicas brasileiras, abordagens que pudessem investigar com maior profundidade e detalhamento a naturalização das condições de trabalho também poderiam fazer avançar o conhecimento acerca dos impactos das contratações temporárias em longo prazo.

Por fim, apesar das limitações de nossa investigação, reiteramos a importância de contínuas investigações acerca das contratações temporárias, considerando o crescimento dessa modalidade de contratação na educação pública brasileira e a maneira como esse fenômeno continuará impactando as relações e condições do trabalho dos docentes brasileiros. Resta salientar que pretendemos, com o presente trabalho, estimular o debate acerca das políticas de contratação de docentes e da urgente necessidade de promover a valorização dos respectivos profissionais que desempenham um importante papel na condução da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho docente e precarização do trabalho do homem-que-trabalha**. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/11/16/trabalho-docente-e-precariozacao-do-homem-que-trabalha/>. Acesso em: 9 fev. 2024.
- AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-22, 2018.
- AMORIM, Mariana Alves; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; SALEJ, Ana Paula. A condição docente dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais: a situação dos designados. **Revista Educação Em Foco**, Juíz de Fora, v. 28, e. 28020, p. 1 – 21, 2023. Disponível: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39011/26055>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, Marley Rosana Melo de; DIVINO, Pedro Henrique Reis; SILVA, Simone Souza; BATISTA, Karen. Reforma Trabalhista e precarização do trabalho segundo atores do Direito do Trabalho. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 10, n. 27, p. 107-158, 2023. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/farol/article/view/6910>. Acesso em: 11 maio 2024.
- BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1993.
- BRASIL. [Constituição, (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 498 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 4 maio 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 11 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 maio 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de; BRAGA, Daniel Santos. Recursos para a educação e limites do ajuste fiscal. **Educação em Revista**, Belo Horizontes, v. 32, n. 3, p. 247-266, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362311012>. Acesso em: 11 maio 2024.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217224, p. 1-20, 2020.

CAPUCHINHO, Cristiane. **Um eterno recomeço:** 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. [S. l.]: UOL, 15 out. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#cover>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CASTEL, Robert. **El ascenso de las incertidumbres:** trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

DAMÁZIO, Malú. **Ensino perde com entra e sai de professor; alta rotatividade é comum em metade das escolas de Minas.** [S. l.]: Hoje em dia, 2 nov. 2021. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/minas/ensino-perde-com-entra-e-sai-de-professor-alta-rotatividade-e-comum-em-metade-das-escolas-de-minas-1.574269> Acesso em: 11 maio 2024.

DRABACH, Neila Pedrotti; DRABACH, Nadia Pedrotti. A Ressignificação dos mecanismos de gestão escolar democrática e suas implicações para o trabalho docente. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 9, n. 8, p. 1-12, 2010.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios. **Caderno CHR**, Salvador, v. 24, n. spe01, p. 35-55, 2011.

DUARTE, Alexandre William Barbosa Duarte; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da Pnad. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica**: condição dos docentes nos sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 43-42.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na Educação Básica**: condição dos docentes nos sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-42.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IBGE. **Cidades e estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

ILO. **From precarious work to decent work**: outcome document to the workers' symposium on policies and regulations to combat precarious employment. Geneva: ILO, 2012.

INEP. **Censo da Educação Básica 2023**: sinopse estatística. Brasília, DF: Inep, 2024.

INEP. **Nota Técnica nº 039/2014**. Brasília, DF: Inep; MEC, 17 dez. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

JACOMINI, Maria Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida, A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera. **O trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LIRA, Evertton. Alinhamento partidário e oferta de políticas públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/88767>. Acesso em: 12 maio 2024.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, 2001.

MARTINS, Ralf Felipe; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes; AMORIM, Marina Alves. Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e. 26976, p. 1-15, 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1996a. v. 1. t. 1. (Coleção Os Economistas)

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1996b. v. 1. t. 2. (Coleção Os Economistas)

MATTEI, Lauro; HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da Reforma Trabalhista no mercado de trabalho de Santa Catarina. **Revista da ABET**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 208-228, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/48700/33888>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos e autarquias e fundações do Poder Executivo. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48109/2020/?cons=1>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.907, de 23 de dezembro de 2020**. Regulamenta a Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020, que estabelece normas para contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 23 dez. 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48109/2020/?cons=1>. Acesso em: 29 maio 2024

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 5 nov. 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/100/2007/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 13 out. 1977. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/7109/1977/?cons=1>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986**. Institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 18 dez. 1986. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/9381/1986/#:~:text=INSTITUI%20O%20QUADRO%20DE%20PESSOAL,ENSINO%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 20 jul. 1990. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/10254/1990/>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 5 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.** Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20592/2012/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020.** Estabelece normas para contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 23 de dez. 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23750/2020/?cons=1>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.383, de 6 de julho de 2023.** Dispõe sobre o reajuste dos valores de vencimento das carreiras, dos cargos de provimento em comissão e das gratificações de função do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo de que trata a Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 6 jul. 2023b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24383/2023/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Editai Seplag/SEE nº 1/2011, 11 de julho de 2011.** Belo Horizonte: Seplag; SEE, 2011. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/editai-see-11-07-.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Editai Seplag/SEE nº 5/2014, de 24 de novembro de 2014.** Belo Horizonte: Seplag; SEE, 2014. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Editai_Ensino%20Especial_24.11_Final_18%20horas.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Editai Seplag/SEE nº 7/2017, de 27 de dezembro de 2017.** Belo Horizonte: Seplag; SEE, 2017. Disponível em: <http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/Editai%20SEE%20n-07-2017%20-%20FUMARC-20171228-132936.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Tabela de vencimento básico para a carga horária semanal de trabalho de 24 horas, de acordo com a Lei nº 24.383 de 2023.** Belo Horizonte: Seplag, 2023c. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/pagina/gestao-de-pessoas/carreiras-e-remuneracao/tabelas-de-vencimento-basico>. Acesso em: 5 maio 2024.

MINAS GERAIS. SRE Pouso Alegre. **Lista de escolas:** escolas estaduais. Pouso Alegre: SRE, 2023a. Disponível em: <https://srepousoalegre.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 11 maio 2023.

MINAS GERAIS. SRE Metropolitana A. **Governo de Minas publica atos de progressão e promoção da carreira de servidores.** Belo Horizonte: SER, 2023a. Disponível em: <https://sremetropa.educacao.mg.gov.br/home/noticias/1060-governo-de-minas-publica-novos-atos-de-progressao-e-promocao-da-carreira-de-servidores>

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de Survey e Amostragem: aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez. 2020.

MORAES, Reginaldo Carmello Correia. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do estado nacional? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 309-333, 2004.

NOGUEIRA, Mauro; CARVALHO, Sandro Sacchet de. **Trabalho Precário e Informalidade**: desprecarizando suas relações conceituais e esquemas analíticos. Brasília, DF: Ipea, 2021. (Texto para discussão n. 2707)

NOMA, Amélia Kimiko; LIMA, Aparecida do Carmo. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 4, n. 3, p. 171-188, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Valorização do professor.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>. Acesso em: 9 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 25-38, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários e mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

SÁ, Teresa. “Precariedade” e “trabalho precário”: consequências sociais da precarização laboral. **Configurações**, Porto, v. 7, p. 1-15, 2010.

SANTOS, Lourival Santana; ARAÚJO, Ruy Belém de. **História econômica geral e do Brasil.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, Cesad, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SIND-UTE. **19.878 vagas para diversos cargos da rede estadual de educação: uma conquista da luta travada pelo Sind-UTE/MG e a categoria.** Belo Horizonte: Sind-UTE, 31 maio 2023. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/19-878-vagas-para-diversos->

cargos-da-rede-estadual-de-educacao-uma-conquista-da-luta-travada-pelo-sind-ute-mg-e-a-categoria/. Acesso em: 9 fev. 2024.

SILVA, Aline Rafaela Lelis. **Designação e trabalho docente em Minas Gerais: a força de trabalho educativa na no contexto estatal capitalista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SOUZA, Iael. Precariedade, precarização e precariado no sistema capital do século XXI – “Você não estava aqui”. **Ideias**, Campinas, v. 12, p. 1-35, 2021.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

VARGAS, Francisco. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 77, p. 313-331, 2016.

APÊNDICE A – Modelo de questionário

QUESTIONÁRIO

PARTE I - Caracterização sociodemográfica

Nesta seção, as questões tratam das características sociodemográficas dos respondentes da pesquisa.

1. Você é professor (a) temporário (a) atuante no Ensino Médio em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais vinculadas à 32ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais?
 - Sim (continue a responder o questionário)
 - Não (desconsidere o questionário)

2. Em qual município você trabalha?
 - Albertina
 - Bom Repouso
 - Borda da Mata
 - Bueno Brandão
 - Cachoeira de Minas
 - Camanducaia
 - Cambuí
 - Careaçú
 - Congonhal
 - Córrego do Bom Jesus
 - Espírito Santo do Dourado
 - Estiva
 - Extrema
 - Heliódora
 - Inconfidentes
 - Ipuiuna
 - Itapeva
 - Jacutinga
 - Monte Sião
 - Munhoz
 - Ouro Fino
 - Pouso Alegre
 - Santa Rita do Sapucaí
 - Senador Amaral
 - Senador José Bento
 - Silvianópolis
 - São João da Mata
 - São Sebastião da Bela Vista
 - Tocos do Moji
 - Toledo

3. Em quantas escolas você trabalha?

- Em uma escola
- Em duas escolas
- Em três escolas ou mais

4. Qual é a sua idade?

- Entre 18 e 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Mais de 61 anos

5. Há quanto tempo você é professor temporário na rede estadual de educação de Minas Gerais?

- Até 06 meses
- Até 01 ano
- Até 02 anos
- Até 05 anos
- Até 10 anos
- Mais de 10 anos

6. Você é sindicalizado?

- Sim
- Não

7. Qual é a importância do(s) seu(s) contrato(s) temporário(s) na composição da sua renda individual?

- O(s) contrato(s) temporário(s) é (são) a minha única fonte de renda.
- O(s) contrato(s) temporário(s) é (são) a minha principal fonte de renda, mas ela é complementada com outra atividade/fonte.
- Tenho outra atividade/fonte igualmente importante na composição da minha renda.
- Tenho outra atividade/fonte mais importante na composição da minha renda.

PARTE II - Formação e trabalho

Nesta seção, as questões propostas tratam de aspectos como formação e trabalho.

8. Há quanto tempo você concluiu a graduação?

- Ainda não concluí
- Menos de 06 meses
- Menos de 01 ano
- Menos de 02 anos
- Menos de 05 anos
- Menos de 10 anos
- Mais de 10 anos

9. Qual é o seu nível de formação mais alto?

- Ensino Médio
- Ensino Médio, cursando licenciatura
- Ensino Médio, cursando bacharelado ou tecnólogo
- Licenciatura plena
- Bacharelado ou tecnólogo
- Bacharelado ou tecnólogo e complementação pedagógica
- Licenciatura plena e Especialização
- Bacharelado ou tecnólogo e Especialização
- Bacharelado ou tecnólogo com complementação pedagógica e Especialização
- Mestrado
- Doutorado

10. Qual é a sua formação?

11. Sobre a sua formação e conteúdo(s) lecionado(s):

- Leciono componente curricular para o qual sou habilitado.
- Leciono componente curricular diferente da minha habilitação.
- Leciono componente curricular para o qual sou habilitado acrescido de conteúdos diversos.

12. Considerando a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, quais componentes curriculares ou grupo de componentes curriculares você leciona?

- Arte
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Química
- Sociologia
- Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento
- Atividades Integradoras
- Eletivas
- Preparação para o Mundo do Trabalho
- Projeto de Vida
- Outro

13. Em relação às condições de trabalho dos professores temporários, que aspectos você acha que são mais relevantes nas mudanças advindas do Novo Ensino Médio?

PARTE III - Impactos dos contratos temporários

Nesta seção, as questões propostas tratam da percepção dos professores temporários sobre os impactos desse tipo de contratação em suas vidas pessoais e profissionais.

14. Avalie os itens citados abaixo de acordo com a maneira e a intensidade que eles são impactados pelo caráter temporário do seu contrato de trabalho.

	Impacta muito negativamente	Impacta negativamente	Não impacta	Impacta positivamente	Impacta muito positivamente
Possibilidade de planejar o futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de assegurar as despesas cotidianas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de estabelecer rotina de vida e trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilidade de acessar ou investir em formação continuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garantia de saúde e segurança no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Garantia de representação sindical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Você poderia citar um impacto do caráter temporário do seu contrato de trabalho na sua vida pessoal e/ou profissional?

16. Sobre concurso público e estabilidade, avalie os itens de acordo com suas percepções, aspirações e expectativas.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
A condição de professor efetivo garante mais benefícios que os contratos temporários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A efetivação no cargo de professor impactaria positivamente a minha vida pessoal e profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A efetivação no cargo de professor impactaria negativamente a minha vida pessoal e profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desejo ser aprovado em concurso público e tornar-me professor efetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Se você acredita que a efetivação no cargo de professor poderia impactar a sua vida pessoal e profissional, você poderia citar exemplo (s) desse (s) impacto (s)?

18. Considerando a sua experiência docente, você acredita que o caráter temporário das contratações temporárias impacta as atividades dos docentes e/ou desempenho dos estudantes?

	Impacta muito negativamente	Impacta negativamente	Não impacta	Impacta positivamente	Impacta muito positivamente
Atividades dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenho dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Se você acredita que o caráter temporário dos contratos de trabalho dos professores pode impactar a atividade docente e/ou desempenho dos estudantes, você poderia citar exemplo(s)?

PARTE IV – Percepções e expectativas

Nesta seção, as questões tratam das percepções dos professores temporários acerca de suas próprias condições laborais. Nesse sentido, apresentaremos algumas sentenças e você deverá responder de acordo com o seu nível de concordância.

20. Sinto-me justamente recompensado (a) em relação à natureza e quantidade de atividades realizadas por mim no exercício da docência.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

21. Sinto-me completamente integrado à instituição em que trabalho.

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente

22. Sinto-me profissionalmente valorizado.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Pelos meus colegas e instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelos estudantes e familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Sinto que é reconhecida a minha capacidade de realizar um trabalho de boa qualidade.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Pelos meus colegas e instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelos estudantes e familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Há algum aspecto das condições de trabalho dos professores temporários que não tenha sido abordado no questionário e que você gostaria de comentar?

ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) docente, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Contratos Temporários na rede estadual de educação de Minas Gerais: os desafios para a valorização do profissional docente”, que tem como objetivo conhecer as condições de trabalho dos docentes temporários vinculados à rede estadual de educação de Minas Gerais, bem como conhecer a percepção e expectativas desses profissionais acerca de sua atividade laboral. Se você aceitar participar da pesquisa, você deverá ler e assinar este documento (TCLE). A pesquisa está sob a coordenação do professor Dr. Cássio José de Oliveira Silva e da pesquisadora Áurea Cristina Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. Os resultados do estudo certamente serão importantes para o aprimoramento das políticas de contratação e valorização de docentes; a busca de melhoria da qualidade da educação básica e, também, com as ações das entidades sindicais e outros movimentos sociais que se organizam na defesa dos direitos do trabalho e da dignidade da pessoa humana. Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário enviado por e-mail (on-line), composto por 19 perguntas objetivas e 06 perguntas dissertativas. O questionário procura realizar um diagnóstico das condições de trabalho dos docentes temporários, suas percepções e expectativas e as implicações dessa modalidade de contratação na sua formação, atividade e valorização profissional. A presente pesquisa não envolve riscos para a sua participação. É assegurado a você o direito de não responder a qualquer uma das perguntas do questionário, se isso lhe causar desconforto ou desagrado. O tempo médio para responder ao questionário é de 9 minutos. Todas as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) responsável, que trabalhará reunindo os dados dos(as) participantes deste estudo. Sua participação na pesquisa não terá nenhum tipo de custo, e lhe é assegurado o direito de, a qualquer momento, desistir de participar sem prejuízo algum. Os responsáveis pela pesquisa, a pesquisadora Áurea Cristina Pereira e o Dr. Cássio José de Oliveira Silva e lhe asseguram que todos os seus dados serão tratados de forma anônima e confidencial e sua identidade não será, em momento algum, revelada. O projeto da presente pesquisa observa as regulamentações do Conselho Nacional de Saúde, resolução 466/12, para pesquisas envolvendo seres humanos e foi enviada para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Caso concorde em participar, você deverá assinar o presente termo (TCLE), o qual comprova sua vontade em participar da pesquisa de

forma voluntária e que você entendeu todos os procedimentos a que será submetido. Caso tenha alguma dúvida, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável no número (35) 9 8889-7284 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), no número (35) 3449-9269, ou no e-mail cep@univas.edu.br. O CEP da UNIVÁS funciona de segunda à sexta feira, das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 17:00 horas.

Declaro estar ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e estou de acordo em participar do estudo, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Responsável pela pesquisa:

Áurea Cristina Pereira

Dr. Cássio José Oliveira da Silva

1. Nome completo:

2. E-mail:

Você está de acordo com os termos previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) da pesquisa?

- Sim, estou de acordo
- Não, prefiro não responder