



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**JUSSARA CORDEIRO LIMEIRA**

**A CONSTITUIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DE  
DOCENTES EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA NO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA – DF**

**2021**

JUSSARA CORDEIRO LIMEIRA

**A CONSTITUIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DE  
DOCENTES EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

BRASÍLIA – DF

2021

JUSSARA CORDEIRO LIMEIRA

**A CONSTITUIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DE  
DOCENTES EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA NO DISTRITO FEDERAL**

Aprovada em 01 de outubro de 2021.

**Banca Examinadora**



---

**Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Presidente – Orientadora  
Faculdade de Educação – UnB**



---

**Profa. Dra. Maria Nailde Martins Ramalho – Universidade Federal dos Vales de  
Jequitinhonha – Campus Mucuri – UFVJM**



---

**Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interno  
Universidade de Brasília – UnB**



---

**Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Membro Interno - Suplente  
Universidade de Brasília - UnB**

Dedico este trabalho às professoras: (em ordem alfabética)

Elizandra Freitas de Moraes Borges

Luciana Cordeiro Limeira

Odette Rezende Roncador

Sueli Cordeiro Limeira

E aos professores temporários da SEEDF.

## **AGRADECIMENTOS**

O início e a realização de um mestrado é um período curto da vida com grandes aprendizados e enormes desafios a serem vencidos.

Agradeço, humildemente, a Deus Nosso Pai, pela oportunidade dessa realização. Aos meus familiares que me sustentaram emocionalmente e incentivaram essa jornada, peço desculpas pelas faltas e por não estar à altura desse amor que me é dispensado.

Ao meu esposo Célio Campos Borges, agradeço pela parceria incondicional no campo pessoal, conjugal, familiar e religioso. O seu olhar ilumina minha vida e acalma minha alma. Às minhas filhas Isabela e Liana, curvo-me pelo auxílio prestado pela chegada da Fernanda no auge do mestrado. Desejo que as famílias tenham pessoas como vocês para compartilharem a vida. Ao João Luiz e à Fernanda sou grata pelos momentos de encanto e descontração que a infância propicia, tão salutares para renovação de nossas ideias e emoções em nossa jornada terrestre.

Agradeço à Universidade de Brasília o aprendizado pela condição rasa que ainda me encontro, a riqueza da solicitude; o conhecimento dispensado pelos professores Abádia Silva, Erlando Rêses, Kátia Curado, Liliane Campos, Lívia Freitas, Otilia Dantas, Shirleide Cruz com os quais pude cursar disciplinas; as oportunidades ofertadas pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e o auxílio financeiro a estudantes e pesquisadores, contemplado pelo Edital DPG/UnB nº11/2019; sou muito grata a todos.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, a oportunidade que me favoreceu com a licença, concedida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAP, para realização desse mestrado. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe pela escuta, aproximação acolhimento de professores, alunos em condição especial da graduação e pós-graduação, estimulando, tornando-os todos sujeitos ativos numa mesma condição propícia a intelectuais ativos para uma transformação social mais justa e humana. Em especial aos amigos Fernando Souza, Alessandra Oliveira e Deise Rocha que foram os recepcionistas para a entrada nesse grupo de estudo e trabalho. Durante a realização desse trabalho, tive a companhia amiga de Fabrícia Estevão, Maria Eneida Silva, Érica

Melo, Vanessa Modesto, Giordani Carvalho, Frederico Guilherme, Rodrigo Fideles, Fernanda Martins, Loyane Lima, Viviane Carrijo, Bianca Reis e Thiago Gonçalves, Priscila Braga, Solange Cardoso, Quérem Dias, Helma Salla, Pedrina Viana, Andressa Araújo, Diego Câmara, Guilherme, Luana Rosa, Rodrigo Rodrigues, Rosiris Pereira de Souza, das professoras Ana Sheila, Kátia Curado, Nathália Cassetari e da minha generosa orientadora, Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Aos amigos de algumas décadas que me sustentaram com carinho, companhia e até assumindo atividades de minha responsabilidade, meu enorme obrigada aos queridos Elizandra Moraes, Bárbara Pessoni, Neide Castro, Dilcilene Rodrigues, Mariana Kurotus, Leonardo Liziero, Adriano Sanguinete, Livia Gramajo, Victor Diniz, Gabriel Matheus, Nicolas Alves, Wilma de Brito e Sônia Matos.

Aos amigos Khal Rens, Jorge Bruno, Valdemir Nascimento, Guilherme França, Mateus Lolos, Nayla Nobre, Kelly Oliveira, Ana Karolyna, Victor Lima Queiroz, Regina Rodrigues, amiga de todas as horas, e o meu muso acadêmico Deusdedith da Rocha Júnior, vulgo Zézeu, agradeço por tê-los como companhia acadêmica nessa trajetória.

Agradeço aos professores temporários que se dispuseram a participar da pesquisa, meu sincero reconhecimento e gratidão pela predisposição para a investigação científica.

Aos pesquisadores que compuseram o Estado do Conhecimento deste trabalho aos quais declaro a honra de poder citá-los e amá-los academicamente, pois pelo aporte teórico, sustentaram-me e inspiraram nesse período.

Agradeço aos professores da Banca de Defesa da Dissertação, Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília – UnB; Profa. Dra. Maria Nailde Martins Ramalho, da Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha, Campus Mucuri – UFVJM; Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, da Universidade de Brasília – UnB; e Prof. Batista Neto que participou da Banca de qualificação – Universidade de Pernambuco.

Por fim, agradeço e homenageio os queridos companheiros que partiram e não puderam conhecer a finalização deste trabalho: Calane da Silva (21/01/2021) – Moçambique; Manoel Serqueira (06/02/2021) – Manaus; Judith Pereira (14/03/21) – Manaus; João Rodarte (11/04/2021) – Brasília; e à minha primeira orientadora, Odete Roncador (30/05/2021) – Brasília. A eles e elas envio minhas sinceras vibrações de paz e amizade. Gratidão!

A própria vida, a evolução da sociedade e da natureza são de caráter dialético e quanto mais nosso conhecimento as penetrar, quanto mais nossa evolução objetiva progredir, mais esse caráter se desvenda para nós.  
Gyorgy Lukács (2015, p. 20).

## ENCONTRO E DESPEDIDAS

Mande notícias  
Do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço  
Venha me apertar  
Tô chegando...  
Coisa que gosto é poder partir  
Sem ter planos Melhor ainda é poder voltar  
Quando quero...  
Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega prá ficar  
Tem gente que vai Prá nunca mais...  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai, quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim chegar e partir...  
Mande notícias  
Do mundo de lá  
Diz quem fica  
Me dê um abraço  
Venha me apertar  
Tô chegando...  
Coisa que gosto é poder partir  
Sem ter planos Melhor ainda é poder voltar  
Quando quero...  
Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega prá ficar  
Tem gente que vai Prá nunca mais...  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai, quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim chegar e partir...

## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo compreender o desenvolvimento da profissionalidade pelas dimensões constitutivas do trabalho submetido ao regime contratual temporário dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. O objeto tem como referencial teórico sobre a profissionalidade docente os estudos de Alves (2012), Cruz (2012; 2017), Dubar (2003; 2012; 2020), Nóvoa (2013; 2014) e Roldão (1998; 2005); e no âmbito da análise das relações do trabalho, Antunes (1999; 2004; 2008; 2018), Lessa (2012) e Oliveira e Carvalho (2010). A abordagem crítica e dialética foi estabelecida no percurso da investigação desse objeto, e recorreu-se à pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário e análise categorial. O estudo dos professores no sistema de ensino público do Distrito Federal foi abordado pelo dispositivo da contratação temporária, levantando o ingresso e os sentidos do trabalho docente nesse regime de contratação com reflexos na carreira do magistério público. Como dimensões do trabalho na construção e desenvolvimento da profissionalidade docente, as categorias destacadas pelo instrumento de pesquisa foram analisadas sob a ótica das Relações e condições de trabalho, Inserção no magistério público, Mecanismo de inserção na carreira, Formas associativas de pertencimento fragilizado, Afirmação da profissão assumida, Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade e, por fim, (Re) Configuração do trabalho docente e pedagógico.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente. Professor temporário. Precarização do trabalho docente.

# LA CONSTITUCIÓN Y DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DE LOS MAESTROS COM CONTRATOS TEMPORALES EN EL DISTRITO FEDERAL

## RESUMEN

La presente investigación científica tiene por objetivo comprender el desenvolvimiento de la profesionalidad por las dimensiones constructivas del trabajo sometido al régimen contractual temporario de los profesores de la Secretaria de Estado de la Educación del Distrito Federal (SEEDF). El objeto tiene como referencial teórico sobre la profesionalidad docente, los estudios de Alves (2012), Cruz (2012, 2017), Dubar (2003, 2012, 2020), Nóvoa (2013, 2014) e Roldão (1998, 2005); y en el ámbito del análisis de las relaciones de trabajo, Antunes (1999, 2004, 2008 e 2018), Lessa (2012) y Oliveira y Carvalho (2010). El abordaje crítico y dialéctico ha sido establecido en la línea de la investigación de ese objeto y se utilizó la investigación bibliográfica, análisis documental, aplicación de cuestionario y análisis categorial. El estudio de la situación de los maestros nel sistema de educación pública del Distrito Federal, fue abordado por el dispositivo de contratación temporaria, con fulcro nel ingreso y los sentidos del trabajo docente en ese régimen de contratación con consecuencias en la carrera del magisterio público. Como dimensiones del trabajo en la construcción y desenvolvimiento de la profesionalidad docente, las categorías destacadas por el instrumento de investigación se analizaron bajo la óptica de: las relaciones y condiciones de trabajo, ingreso nel magisterio público, mecanismo de ingreso en la carrera, formas asociativas de pertenencia fragilizada, afirmación de la profesión asumida, proceso formativo y formación flexible para la empleabilidad y por fin la (re)configuración del trabajo docente y pedagógico.

**Palavras clave:** Profesionalidad docente. Maestro temporario. Precarización del trabajo docente.

## LISTA DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1</b> - Caminhos da profissionalidade docente.....	49
<b>Esquema 2</b> - Sentidos complementares da profissionalização.....	64
<b>Esquema 3</b> - Sínteses das perspectivas da construção da profissionalidade .....	65
<b>Esquema 4</b> - Processos em que é construída e desenvolvida a profissionalidade ..	67
<b>Esquema 5</b> - Perspectivas de análise do professor em contratação temporária .....	69
<b>Esquema 6</b> - O que a profissionalidade docente gera.....	70
<b>Esquema 7</b> - O desenvolvimento da profissionalidade docente sob o regime de contratação temporária .....	150

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Movimento analítico da pesquisa .....	105
<b>Figura 2</b> - Nuvem de palavras da condição de contrato temporário afetar o trabalho de sala de aula .....	145

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste .....	81
<b>Gráfico 2</b> - Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera federal - 2011-2020 .....	82
<b>Gráfico 3</b> - Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera estadual.....	83
<b>Gráfico 4</b> - Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera municipal .....	83
<b>Gráfico 5</b> - Proporção de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE .. .....	89
<b>Gráfico 6</b> - Gênero dos professores temporários .....	108
<b>Gráfico 7</b> - Representatividade dos respondentes por Coordenação Regional de Ensino .....	109
<b>Gráfico 8</b> - Carga Horária Semanal .....	111
<b>Gráfico 9</b> - Realiza outra atividade profissional .....	111
<b>Gráfico 10</b> - Instituição de graduação dos professores temporários .....	136
<b>Gráfico 11</b> - Intervalo do ano de conclusão da graduação .....	137
<b>Gráfico 12</b> - Nível de escolaridade .....	138
<b>Gráfico 13</b> - Formação continuada com cursos na área da docência .....	138
<b>Gráfico 14</b> - A condição de contrato temporário afeta ou não o trabalho de sala de aula.....	145

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Coerência entre as questões de pesquisa e os objetivos do estudo .28-29	
<b>Quadro 2</b> - Resumo da estrutura dos artigos Qualis A1, A2 e B1 encontrados.....	32
<b>Quadro 3</b> - Relação da estrutura de teses dissertações encontradas na BDTD .....	33
<b>Quadro 4</b> - Resumo das categorias do levantamento bibliográfico .....	34
<b>Quadro 5</b> - Principais elementos da reforma trabalhista = desconstrução dos direitos .....	54
<b>Quadro 6</b> - Linha do tempo com demarcações de fases na análise sociológica das profissões.....	56
<b>Quadro 7</b> - Principais eixos da análise sociológica das profissões.....	58
<b>Quadro 8</b> - Elementos Estruturantes da Profissionalidade .....	68
<b>Quadro 9</b> - O histórico do concurso público nas constituições brasileiras.....	75
<b>Quadro 10</b> - Benefícios destinados a professores efetivos e temporários do Distrito .....	91
<b>Quadro 11</b> - Editais de Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária .....	94
<b>Quadro 12</b> - Dimensões do trabalho em contratação temporária significadas no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente .....	106
<b>Quadro 13</b> - Indicadores e categorias analíticas .....	107

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Tabela demonstrativa da quantidade de professores da rede pública de 78	
<b>Tabela 2</b> - Docentes da Educação Básica na Rede Pública na Região Centro-Oeste .....	80
<b>Tabela 3</b> - Escolas urbanas e rurais divididas pelas Regiões Administrativas que...	86
<b>Tabela 4</b> - Quantitativo de professores no Distrito Federal.....	87
<b>Tabela 5</b> - Quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE .....	88
<b>Tabela 6</b> - Anos de docência versus salário para atender às necessidades dos....	113
<b>Tabela 7</b> - Anos de docência versus prioridade de direitos trabalhistas .....	115
<b>Tabela 8</b> - Motivos para processo seletivo de professor temporário na SEEDF.....	119
<b>Tabela 9</b> - Como os professores temporários se sentem no momento atual da.....	120
<b>Tabela 10</b> - Número de vezes que realizou o processo seletivo para professor.....	122
<b>Tabela 11</b> - Associação de professores temporários a sindicatos ou entidades.....	127
<b>Tabela 12</b> - Anos de docência versus associação a sindicatos ou entidades.....	129
<b>Tabela 13</b> - Área de formação dos professores temporários .....	134
<b>Tabela 14</b> - Número de vezes que os professores foram transferidos de escola no .....	143
<b>Tabela 15</b> - Anos de docência na condição temporária versus número de vezes que .....	147
<b>Tabela 16</b> - Anos de docência versus contrato temporário afetar ou não o trabalho .....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitidos em caráter temporário
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BCE-UnB	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CLT	Consolidações das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, chamados
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease - 19
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DISER	Diretoria de Servidores
DISET	Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EUA	Estados Unidos da América
FEDF	Fundação Educacional Distrito Federal
GAA	Gratificação Alfabetização
GADEP	Gerência de Apoio e Desenvolvimento e Pessoas
GAEE	Gratificação Ensino Especial
GAZR	Gratificação da Zona Rural (Atualmente, denomina-se Educação do Campo)
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Pedagogos

GSET	Gestão de Servidores Temporários
IADES	Instituto Americano de Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAC	Licença por Motivo de Afastamento do Cônjuge ou Companheiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIP	Licença para Interesses Particulares
LPA	Licença Prêmio por Assiduidade
MEC	Ministério da Educação e cultura
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
NUGINP	Núcleo de Gestão da Informação de Pessoas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupante de Função Atividade
OMS	Organização Mundial de Saúde
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
REESP	Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RPESP	Rede Pública do Estado de São Paulo
SARS-COV-2	Síndrome respiratória aguda severa
SCIA	Setor de Cargas, Industrias e Abastecimentos
SEAP	Secretaria de Administração Pública
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento
SGA	Secretaria de Gestão Administrativa
SIA	Setor de Indústrias e Abastecimento
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal

SREC	Rede Estadual de Educação do Município de Cariacica, Estado do Espírito Santo
SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
TIDEM	Gratificação de Dedicação Exclusiva
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	19
1 O PROFESSOR TEMPORÁRIO E SUAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO: APONTAMENTOS DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	31
2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS E ANALÍTICOS 48	
2.1 Trabalho, fonte de vida ou de expropriação de vida: limites e possibilidades para análise da profissionalidade .....	50
2.2 Do trabalho para a profissão: apontamentos teóricos e perspectivas para análise da profissionalidade docente em contratação temporária .....	55
3 O PROFESSOR TEMPORÁRIO NO DISTRITO FEDERAL: APONTAMENTOS E CARACTERIZAÇÕES.....	71
3.1 Sobre o ingresso e as relações de contratação de trabalho dos professores...	72
3.2 Caracterização do sistema educacional do Distrito Federal e as modalidades de contratação de professores: gênese e atualidade .....	84
4 DIMENSÕES DO TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DO DF .....	99
4.1 Relações e condições de trabalho .....	109
4.2 Inserção no magistério público .....	118
4.3 Mecanismo de inserção na carreira. ....	123
4.4 Formas associativas e pertencimento fragilizado .....	126
4.5 Afirmção da profissão assumida .....	131
4.6 Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade.....	132
4.7 (Re) configuração do trabalho docente e pedagógico .....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	152
APÊNDICE A – PESQUISA .....	175
APÊNDICE B – INDICADORES E CATEGORIAS .....	181

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e tem por título “A constituição e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores em contratações temporárias no Distrito Federal”. A profissionalidade docente, enquanto objeto de estudo científico, insere-se em um campo maior de investigações sobre as profissões nas sociedades modernas e está em processo permanente de construção e reconstrução social e histórica. Agrega-se às análises sobre como uma determinada prática social se torna uma atividade profissional e como os sujeitos se veem dentro dela e atuam efetivamente para sua construção, apresentando-se, portanto, como um campo investigativo ainda recente. Passando pela célebre análise sociológica das profissões, marcadamente iniciada no Brasil a partir dos anos 1970, da qual falaremos mais detalhadamente mais adiante, e contextualizando com os estudos de Cruz (2012; 2017), Dubar (2003; 2012; 2020), Gonçalves (2008), Nóvoa (2013; 2014), Roldão (1998; 2005) entre outros, as investigações tem sido conduzidas pela premissa inicial de que a profissão docente é uma prática profissional com intencionalidade educativa, dotada de conhecimento próprio, possui conjunto de normas e de valores e adota um sistema normativo coletivo e ético de suas ações. Neste panorama, apresento inicialmente minha trajetória pessoal até a imersão neste estudo por compreender o desenvolvimento da profissionalidade dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF que estão em condição de contrato de trabalho temporário. Desde a pré-adolescência, estive envolvida com o ato de ensinar no auxílio de tarefas escolares das crianças da rua onde morava, levando meu pai a construir um cômodo no quintal onde morávamos com quadro de giz, bancos e mesas para a meninada se sentar e que foi intitulado “Maloca Querida”, por conta da preleção de meu pai pela música de Adoniram Barbosa “Saudosa Maloca”. No ensino médio, antigo segundo grau, eram ofertados alguns cursos profissionalizantes para os quais, na verdade, ocorria processo de seleção para um número muito pequeno de vagas, e os demais alunos eram encaminhados para o ensino acadêmico. Entrei para o processo seletivo da Escola Normal, onde cursei, por 03 anos e de forma integral, o magistério (habilitação à época do profissional para atuar na educação pré-escolar e no ensino de 1ª à 4ª séries do 1º grau). Nunca tive ideia romantizada e nem vocacional do

magistério, pois sempre estive ligada aos movimentos sociais (político, estudantil, assistencial e de organização não governamental), convivendo com a dura realidade das diferenças sociais, mas sempre consciente de que a educação podia mediatizar a transformação da mentalidade individual, elevando a consciência coletiva que, infelizmente, pela falta das condições materiais e de estruturas sociais retarda esse processo de formação e renovação da mentalidade humana. Fui educada no tríplice aspecto: ciência, filosofia e religião em que o espiritismo está apoiado e que conduz a uma crítica do mundo em que vivemos, crítica essa que leva a uma prática não assistencialista e sim educadora e emancipadora do sujeito que se apresenta imperfeito, mas capaz de ampliar suas potencialidades. Sou professora da SEEDF desde 1992 e, nesses vinte e nove anos de magistério, múltiplas experiências foram vividas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, nos períodos de coordenação e administração pública na área educacional, sempre sob o olhar sincero da fundamental ação do professor na rede pública de ensino à qual estou vinculada desde os 18 anos de idade. Ainda me considero idealista, porém realista, mas sempre acreditando no trabalho do professor e da professora que muitas vezes não é visto como profissão. Em quase três décadas no desenvolvimento do trabalho docente, pude perceber e conviver com a ampliação constante do ingresso de professores em condição temporária na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ampliação essa que sinalizou possibilidade de estudo e pesquisa, oportunizado pela entrada no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Pedagogos – GEPEFAPe. A elaboração desse trabalho é marcada historicamente por diversos acontecimentos no campo político, econômico e social, dentre eles, o impedimento da presidenta eleita em 2016; a posse de um governo provisório até o período eleitoral polarizado e norteados pelo fenômeno de disseminação de fake news; um candidato preso por um julgamento nebuloso para não concorrer ao pleito. O povo brasileiro, principalmente a classe trabalhadora, no ano de 2017, recebe um duro golpe com a aprovação e o desmonte dos direitos sociais trabalhistas conquistados a duras penas nos últimos cem anos. Falamos da Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017b) que largueia a terceirização e amplia o contrato temporário e da Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017c) que altera 201 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Em 2019, o presidente eleito para mandato de 2018 à 2022, dentre as medidas apontadas para o início de seu governo, adota a

diminuição dos recursos de programas de bolsas<sup>1</sup> e dos incentivos à pesquisa. O Ministro da Educação denomina a comunidade acadêmica vinculada às universidades públicas da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) como espaços de balbúrdia<sup>2</sup> e anuncia que seriam punidas com redução de repasses por estarem promovendo algazarra em seus campi. Nesse contexto, faço um convite: Vamos balbudiar? Não pela confusão sócio-político-econômica das vivências brasileiras na atualidade, mas pelas interpretações das situações e ideias que levam o alto índice de desemprego. Não pela algazarra das leis e projetos na retirada de direitos pelo que passam os trabalhadores em plena pandemia, mas pela análise da vida como sujeitos ontológicos constituídos pelo trabalho que se situam historicamente na construção, manutenção e reconstrução da sociedade em que vivemos. O desemprego alcançou, entre a primeira semana de maio e a última de junho de 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a marca de 2,6 milhões de trabalhadores que perderam seu emprego. O salto de 9,8 milhões para 12,4 milhões de desempregados nesse período chama também a atenção para a contradição: os 42 bilionários brasileiros se tornaram mais ricos durante o primeiro semestre; e, no final de 2020, o Brasil tem cerca de 52 milhões de pessoas na pobreza e 13 milhões na extrema pobreza.<sup>3</sup>

No levantamento nacional sobre insegurança alimentar<sup>4</sup>, no contexto da pandemia COVID-19 no Brasil<sup>5</sup>, identifica-se que, nos últimos meses de 2020, 19 milhões de brasileiros passaram fome e mais da metade das residências do país vivenciou algum grau de insegurança alimentar<sup>6</sup>. A doença COVID 19<sup>7</sup>, apresentou-se

---

<sup>1</sup> O Governo Federal anunciou que o orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação seria cortado pela metade e que os programas de bolsas para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, chamados CNPQ, a principal agência de pesquisa científica do Brasil, seriam cortadas também.

<<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/05/cortes-nas-federais-estamos-diante-de-um-colapso-anunciado-com-calma-e-precisao/>> Acesso em: 11 jun. 2021.

<sup>2</sup> Balbúrdia – desordem, barulhenta, vozeria, algazarra, tumulto. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/05/apos-ministro-de-bolsonaro-chamar-universidades-de-balburdia-pesquisadores-reagem/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

<sup>3</sup> Informações no sítio eletrônico do IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

<sup>4</sup> Importante destacar que houve entre a população brasileira grandes mobilizações para distribuição de alimentos aos necessitados.

<sup>5</sup> Realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar Nutrição (Rede Penssan). Disponível em: <<https://pesquisassan.net.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

<sup>6</sup> Trata-se da indisponibilidade e o acesso das pessoas à alimentação.

<sup>7</sup> Segundo Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), os coronavírus são uma grande família de vírus, o novo coronavírus causador da doença Covid-19 não é igual ao diagnóstico dos coronavírus que comumente circulam entre humanos, os sintomas variam de moderados a graves, podendo causar morte. Sensação febril ou febre, mesmo relatada, acompanhada de tosse OU dor de

como um divisor de águas na história do comportamento humano, trazendo à tona o isolamento social como base principal para não proliferação desse vírus. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS emitiu um alerta de emergência de saúde internacional. Em 11 março de 2020, a Organização comunica o caso como uma pandemia, registrando, nesse dia, 118 mil casos e 4.291 mortes no mundo o que alertou para a gravidade da situação. O Brasil, desde então, passa a apresentar várias divergências para o enfrentamento da manifestação e tratamento da doença, no que tange ao isolamento social, às orientações científicas e aos planos para atendimento à sociedade. Com o dólar em alta no período da pandemia, os alimentos tiveram seus preços elevados e, por consequência, os índices de pobreza e fome aumentaram. O Governo Federal, que afastou o estímulo aos programas científicos nas universidades, passa a necessitar e depender dessas instituições para uma solução contra a doença COVID 19 que, dentre outras questões, depende de tempo, estruturas e análise científica. Nesse panorama, em momento de construção científica e isolamento social, senti muita falta dos professores e colegas devido aos laços de amizade e companheirismo acadêmico. A Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE-UnB, esse templo sagrado de compêndios, silêncio, apoio incondicional de seus funcionários, estava fechada e isso trouxe, em alguns momentos, um vazio em minha alma por não poder transitar naquele espaço.

No campo pessoal, oportunidades maravilhosas aconteceram no decorrer das disciplinas cursadas, da participação em congressos, simpósios, encontros; pela aproximação com autores conhecidos antes somente pela leitura de suas obras e, depois, pessoalmente nos eventos; e pela constante presença da amiga Fabrícia Estevam, colega de Mestrado. Salve, Ricardo Antunes, Antônio Nóvoa, Carlos Libâneo, Boaventura Souza Santos, Luiz Carlos de Freitas e Maria Abádia Silva. Conhece-los, para além dos livros, oportunizou-me leveza para o árduo esforço de vencer a mim mesma, na rasa visão que ainda arrasto nessa caminhada. Iniciei o mestrado com três filhos e, além da produção acadêmica, surge a produção humana com a chegada da Fernanda, que nos alegrou nos dias mais agitados do período de pandemia e fortaleceu entre nós a esperança de que o Criador guarda muito amor pela humanidade através da vida! Gratidão é a palavra que me representa nesse

---

garganta OU coriza OU dificuldade respiratória OU dificuldade para respirar podem aparecer de 2 a 14 dias após a contaminação com o novo coronavírus. <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/acessoainformacao/perguntasfrequentes/paf/coronavirus/coronavirus>> Acesso em: 10 jun. 2021.

instante da vida. Minha gratidão também ao estado brasileiro de Pernambuco, e minha eterna reverência! De lá vieram meus pais biológicos, João de Souza Limeira e Luzinete Cordeiro Limeira e tia Maria José Cordeiro, que, com ternos cuidados, educaram-me nessa jornada terrena. De lá vem minha querida Orientadora Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, intelectual orgânica, de grandioso coração, que me tutelou nessa caminhada. Desde já, curvo-me, em eterna gratidão a esses Pernambucanos. Depois da longa caminhada, a conclusão desse estudo vem a lume, exatamente no ano do centenário de nascimento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. O educador nascido em Pernambuco, autor da educação popular que reflete para o mundo o ideal da emancipação social, cultural e política das classes excluídas, guiado pela conscientização política do povo, pela valorização da cultura, das memórias, dos valores e o respeito às matrizes culturais e intelectuais das pessoas. Reconhecemos o seu legado pela possibilidade de diálogo com as diversas culturas, identidades e, na educação, o enfrentamento caso houvesse necessidade. Paulo Freire foi um contribuidor, por excelência, ao desenvolvimento da profissionalidade docente quando aprova o Estatuto do Magistério em sua passagem como gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo quando também apoia a formação de organizações e movimentos de massa em prol da libertação da sociedade e da educação contra o jugo do capitalismo.

A vida dos docentes tem sido objeto de pesquisa quer pelo estudo do ciclo de vida, da carreira, da formação inicial ou continuada, dentre outros temas. A situação instável pela qual passam os professores, considerando a conjuntura nacional que vivemos, gerou expectativa para essa investigação, não só pela instabilidade econômica, mas também pelos reflexos em relação à vida social. Porém, nessa perspectiva, cumpre indagar: como se encontram os sujeitos nesse processo de crise estrutural da sociedade em que vivemos? Como a educação, enquanto fator de intervenção social, encontra-se nesse momento? E a formação e o trabalho de professores sofrem alguma interferência?

Partindo para uma percepção histórica, já estamos no 3º momento da crise estrutural do capitalismo. Idealizada por Mézáros (2011), a expressão crise estrutural vem retratar “[...] que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso” (p.1089). A crise mencionada passa a interferir não somente no erário mundial, mas igualmente na rotina diária da população em seu âmbito econômico, cultural e social.

Respalhando-nos, então, em uma compreensão dialética de que o capitalismo é um sistema complexo, entendendo que ele surge, sobrevive e se extingue, como aponta Prado (2016) após sua leitura com base na teoria dos sistemas complexos de Immanuel Wallerstein, para quem os sistemas, sejam eles sociais e históricos, atravessam três diferentes circunstâncias:

A primeira delas seria a situação plenamente normal em que as flutuações são amenas porque são próprias do seu modo de existência [...]. a crise cíclica ou periódica é, pois, a segunda situação possível na existência de um sistema complexo. [...] A terceira situação possível é aquela da crise estrutural que difere da anterior porque a recuperação do estado de normalidade se torna muito difícil. (PRADO, 2016, p. 4)

Estruturado em acumulação de capital para acumular mais capital, tal modo de produção evidencia, não somente pelas notícias registradas pela imprensa como nos fatos políticos, ecológicos e sociais atuais, um momento de colapso sem possibilidade de retorno a um equilíbrio, tendo em vista o princípio permanente de acumulação sem limites do capital.

O capital humano abre espaço para a empregabilidade, designação essa para uma possível condição de emprego, concebendo a competitividade entre os pares, cuja origem do termo, conforme Freres (2008, p. 62),

[...] está relacionada à problemática do emprego/desemprego, constituindo-se uma categoria muito utilizada no mercado de trabalho e nos meios educacionais. Sua lógica, atualmente, refere-se à responsabilização do indivíduo por um problema que é gerado na materialidade das relações sociais que subordina o trabalho e as atividades humanas dele decorrentes ao jugo do capital.

A possibilidade e não uma situação real de emprego, transfere ao trabalhador a responsabilidade por uma profissão ou colocação de trabalho que lhe assegure melhores salários. A escola colabora na formação do capital humano em seus aspectos intelectuais, sociais e morais e, sob o viés da empregabilidade, forma e estimula para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, na atual conjuntura, essa empregabilidade pretendida vem se distanciando da realidade do afunilamento dos postos de trabalho. Na escola, espelha-se a memória de um período histórico e uma prática social e política dos sujeitos a ela vinculados; e sob os moldes da empregabilidade, denota-se o afastamento dos contextos histórico, social e econômico.

De certa forma, a educação colabora com o capitalismo na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, bem como legitima os interesses dominantes no âmbito escolar, assim como assevera Mészáros (2008, p. 25):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu total ao propósito de não só oferecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

O capitalismo se beneficia das crises por meio de explorações diversas, tais como os juros altos nos empréstimos financeiros, nas demissões e readmissões com salário inferior ao anterior. Além disso, trata a educação como mercadoria industrial que formata pais e alunos como clientes, e gestores e professores como líderes de equipe, referendando os interesses da lógica mercadológica. Nesse caminho, encontra-se a reorganização corporativista da educação, cujo alto desempenho e controle de qualidade são evidenciados.

No entendimento da atual circunstância político-social, invoca-se a necessidade de reconhecer as teorias sociais impregnadas e reproduzidas na difusão da hegemonia do discurso neoliberal, na formação das políticas públicas que legitimam e moldam o pensamento social ao senso comum. Essas políticas públicas empregadas na educação sofrem a sapiência da perspectiva neoliberal<sup>8</sup>. Para tanto, a impossibilidade de espaços de pensar e debater os contextos econômico, político e social é uma das práticas e mecanismos elaborados pelas políticas neoliberais que se refletem no ambiente escolar.

Em contexto mais abrangente, novos processos de trabalho surgem cercados de muitas críticas, pois desde a década de 1960, apresenta-se a expressão do trabalho coletivo de massa. Os dez anos seguintes, são marcados por uma aguda recessão, evidenciando o início de um período de transição no processo de acúmulo do capital e na redefinição pela globalização das relações internacionais em diferentes áreas da vida social: economia, tecnologia, comunicação, educação, cultura e religião.

No final da década de 1970, a globalização estava voltada para a economia, legando à década de 1980 a desorganização no mundo globalizado. Como resultado,

---

<sup>8</sup> Neoliberalismo – parte do princípio da incapacidade do Estado em solucionar os problemas da sociedade. Perspectiva para ascensão do esvaziamento do Estado, tende a deslocar o poder estatal para organizações privadas, internacionais e não-governamentais.

gerou-se a redução significativa de capacidade dos governos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE de exercer soberania sobre a política econômica nacional e a tendência à descentralização da produção.

A entrada do novo milênio apresenta um arsenal de capital especulativo de curto prazo, originando o dinheiro volátil e colocando as economias nacionais sob uma ditadura financeirista. Destaca-se, então, o movimento de mundialização do capital, com este sendo dirigido de forma seletiva e excludente. Esse novo regime de acumulação, com mudanças no capital produtivo, gerou desigualdades e exclusão, retratando a quantidade de sujeitos que se encontram fora do mercado formal de trabalho. As heranças atuais da globalização, no mundo do trabalho, geraram o desemprego estrutural e massivo, e a precarização das condições de trabalho que geraram problemas de ordem social e estrutural, afetando, sob diferentes formas, o trabalho docente.

Sob os imperativos e conveniências econômicas, o trabalho docente tem sido moldado segundo as necessidades do Estado, conforme teorizam Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 52):

Este “novo” profissionalismo estaria sendo requisitado para a efetiva consecução dos padrões de um currículo nacional como parte da reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto da globalização. As marcas discursivas desse “novo” profissionalismo, além do currículo nacional, são a colaboração, o trabalho integrado, a equipe, a parceria, a tutoria, o desenvolvimento profissional e o foco nos resultados. Entretanto, estudos mostram que apesar do discurso da profissionalidade extensiva, as orientações de um currículo nacional, tais como os PCNS, colocam os docentes numa **camisa-de-força**. (Grifo nosso)

A concretude do trabalho pode se apresentar produtiva ou improdutiva, mediada pela relação social em que se insere. Na divisão do trabalho material e imaterial, o primeiro gera suporte material, tendo em sua nuance o trabalho que separa o autor de seu produto, como um livro; ou o trabalho que não separa o ato de sua produção, como uma aula ou uma apresentação artística. Já o segundo é aquele que produz mais valia, produzindo bens materiais. Nessa segunda modalidade, encontra-se a educação com a produção não-material, coincidindo com a produção do saber, como afirma Dias (2015, p. 65): “O estudante consome a aula ao mesmo tempo em que o professor a produz, sendo a especificidade da educação os conhecimentos, as ideias, os conceitos, os valores, as atitudes”.

Importante destacar que o trabalho aqui concebido, conforme Frigotto; Arruda; Nosella e Gomes (2012, p. 21), é a relação social fundamental que define o modo humano de existência e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade). Essa concepção se contrapõe à concepção burguesa de trabalho que o iguala à ocupação, emprego, função e tarefa, distanciando-o, portanto, do trabalho enquanto uma relação social.

Desta feita, partimos do pressuposto de que o trabalho é categorizado como fenômeno que deve ser analisado em relação dialética com o trabalho social, mas também em sua especificidade e particularidades. Nesse sentido, o trabalho docente age na relação entre sujeito e sujeito e não sujeito e objeto; compreendemos daí as relações entre o trabalho genérico e as relações histórico-concretas onde o ser social concreto só pode desenvolver o trabalho se desenvolver a práxis educacional, pois influencia também, na superestrutura ideológica e, indiretamente, na estrutura econômica da sociedade. (LIMEIRA; CRUZ, 2020, p. 95).

Ainda complementando o contexto geral, sob o qual a nossa pesquisa se desenvolveu, destaca-se a Emenda Constitucional nº 19/98<sup>9</sup> que decretou o término do regime jurídico único nos contratos de trabalho e abriu a possibilidade, no serviço público, da forma de contratação precarizada para além do regime estatutário. Sobre esse mesmo panorama, os estudos da contratação temporária em Latorre (2013), Neto (2016), Santos (2016) e Gomes (2017) apontaram a relevância de se analisar esse fenômeno atrelado aos processos de constituição da carreira docente brasileira.

Assim, entendo essa situação de regulamentação das formas e relações de trabalho em diferentes dimensões e âmbitos. Para o caso específico da profissão docente, convive-se, marcadamente, com as políticas de afirmação do papel do professor no processo de reformas educacionais com o levante da bandeira de profissionalização; ao mesmo tempo em que essas mesmas políticas apresentam mecanismos de desprofissionalização, tal como o instrumento da contratação temporária é uma de suas expressões.

Em relação à profissionalização, compreendo-a como um processo dinâmico de melhoramento individual e coletivo na atuação profissional, configurado por dimensões que apresentam três sentidos complementares e interdependentes, sendo

---

<sup>9</sup> EC 19/98 – altera o regime e dispõe sobre os princípios e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes Políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.

eles o profissionalismo, o profissionalismo e a profissionalidade (BOURDONCLE, 1990). Desta feita, entendo a profissionalidade segundo as relações do que é “ser professor”, os saberes que o caracterizam como profissional e os processos e perspectivas de formação e de trabalho docente que estabeleceram sua profissionalização. Cruz (2017, p. 24) destaca que a profissionalidade docente “[...] é tomada como conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade que são compartilhados entre pares, e marcada por modelos sociais do ser professor”.

Na atualidade, os dias trazem a marca do desemprego e a instabilidade empregatícia de professores nos chama a atenção para as reconfigurações contratuais que ocorrem em contexto nacional, estadual e municipal. Nessa conjuntura, como se enquadram os professores da Escola Pública do Distrito Federal? Enquanto trabalhadores do conhecimento, como resistir e alterar essa imposição/transformação? Quais as possibilidades de entendimento do processo da profissionalização ligado à educação quando, especificamente, os processos de socialização, trabalho e carreira se constroem dentro das unidades escolares e de seus coletivos fragilizados pelo vínculo contratual de trabalho?

Diante disso, almeja-se o estudo do objeto já demarcado, tendo em vista a análise dos processos de interrupção pelos quais passam os professores e professoras, em contratação de trabalho em regime temporário, no desenvolvimento de sua ação docente. Assim, o propósito do presente trabalho foi compreender a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores em contratações de trabalho temporário, cujo locus é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, analisando sob quais perspectivas esse e essa profissional significam e constroem o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Na delimitação do nosso objeto de estudo, apresentamos a coerência entre as questões de pesquisa e os objetivos, conforme exposto no Quadro 1.

**Quadro 1** – Coerência entre as questões de pesquisa e os objetivos do estudo  
(continuação)

Questão central	Objetivo geral
Quais dimensões do trabalho em contratação temporária são significadas pelos sujeitos no processo de desenvolvimento de sua profissionalidade docente?	Compreender as dimensões constitutivas do trabalho submetido ao regime de contratação temporária no desenvolvimento da profissionalidade docente

**Quadro 2 – Coerência entre as questões de pesquisa e os objetivos do estudo**  
(conclusão)

1- Quais são os aspectos político e pedagógicos da historicidade da contratação temporária de professores e professoras no Brasil e no Distrito Federal?	1- Analisar os aspectos políticos e pedagógicos na historicidade que compõe a contratação docente em estância nacional e no Distrito Federal.
2- Qual o perfil formativo e de atuação de professores e professoras em regime de contratação temporária no DF?	2- Levantar e analisar o perfil de formação e de trabalho de uma amostra de professoras e professoras em contratação temporária no DF.
3- Quais são os elementos e processos significados pelos sujeitos sob o trabalho temporário e a relação com a afirmação da profissão?	3- Identificar e analisar os elementos e processos significados pelos sujeitos sob o trabalho temporário e a relação com a afirmação da profissão

Fonte: A autora (2021)

No percurso da investigação do objeto, recorreremos à pesquisa bibliográfica, ao questionário e à análise documental, utilizando a abordagem crítico-dialética da educação, cuja compreensão é de atividade humana citada por Cury (1987, p. 13) como “unidade dialética com a totalidade, como processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social”. As ideias, as instituições, os agentes, o material e ritual pedagógicos são componentes básicos do fenômeno educativo determinados pelas condições sociais e econômicas de uma sociedade.

Para tanto, a dialética como metodologia de análise propõe a interpretação da realidade, a observação da sucessão dos fenômenos, as contradições com as condições anteriores e possibilita, por meio de um movimento constante, a aproximação de uma vista para a totalidade que se almeja alcançar. Partindo dessa premissa, a pesquisa ocorreu com a inclusão de métodos múltiplos de dados e formas múltiplas de análise, denominada perspectiva metodológica, isso quer dizer, sob a percepção qualitativa e quantitativa, pois como campos complementares, ambas as combinações oferecem uma análise mais geral do objeto, como menciona Flick (2009, p. 121): “As características estruturais são analisadas com métodos quantitativos e os aspectos processuais, com abordagens qualitativas”.

A abordagem investigativa foi pautada na análise categorial como método de compreensão e síntese e se propõe, como mencionam Carlomagno e Rocha (2016, p. 175), “[...] a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”.

Na intenção de respondermos às perguntas do quadro de coerência, o primeiro capítulo apresenta o levantamento bibliográfico e o estado do conhecimento que buscou teses, dissertações e artigos para respaldar e abrir caminhos para nosso objeto de estudo. No segundo capítulo, são evidenciados os pressupostos teóricos da profissionalidade para o desenvolvimento do estudo; e o terceiro capítulo contém uma breve abordagem histórica sobre a existência do professor em condição temporária, bem como a constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente desse profissional. O quarto capítulo está dedicado à empiria da pesquisa, cujos dados dos questionários coletados foram analisados conforme as estratégias metodológicas já citadas. Destacamos que os sujeitos respondentes são os professores da SEEDF em condição de contratações temporárias. Por fim, as Considerações Finais com apontamentos e conclusões de nossa pesquisa.

## **1 O PROFESSOR TEMPORÁRIO E SUAS PERSPECTIVAS DE ESTUDO: APONTAMENTOS DE UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Entendemos, assim como Prigol (2013, p. 11521), que “as pesquisas definidas como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, tem caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema”, fazendo a discussão da produção acadêmica escolhida na tentativa de responder que exemplos e dimensões vêm sendo priorizados em diversas épocas e localidades. Esse tipo de estudo proporciona, além da contribuição com teoria e prática, um conhecimento específico e oportuniza, por meio das representações gráficas, fontes de dados e pesquisas.

Assim sendo, levantamos os artigos publicados em periódicos científicos postados na Plataforma Sucupira, divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que utiliza um sistema para qualificar as produções científicas em Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Nossa demarcação ficou entre os periódicos A1, A2 e B1 que discutissem a temática do professor em contratação temporária, com recorte temporal de 2002-2018. A escolha por esses extratos se deve ao questionamento de o referido tema estar figurando em periódicos bem avaliados, denotando, assim, se tem sido objeto de preocupação em âmbitos de pesquisas educacionais com alta qualificação. Além disso, levantamos também teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Em cada umas das bases, utilizamos como palavras-chave: “professor temporário”, “professor substituto” e “precarização do trabalho docente”.

Contudo, ponderamos que este é apenas um recorte arbitrário e não reflete toda a amplitude da divulgação científica, e que o tema da contratação temporária de professores e professoras está espreado em diferentes contextos de estudos no país. Já o período do levantamento se deve às alterações ocorridas no mundo do trabalho e ao fenômeno da globalização que ocasionaram novas modalidades do trabalho, juntamente com as reformas educativas após 1990.

No desenvolvimento do trabalho, fizemos a quantificação das revistas Qualis A1, A2 e B1, e logo após, foram feitas as leituras conforme título, resumo e trabalho que se aproximasse de nosso objeto. Para o refinamento da busca, foram utilizados os critérios: “língua portuguesa”, “área de educação” (com aceite das sugestões

oferecidas em economia e psicologia). O levantamento gerou a captação de 9.061 artigos publicados nos periódicos Qualis A1, com apenas 02 artigos sobre o professor substituto; 9.025 artigos publicados nos periódicos Qualis A2, com 03 artigos sobre o professor temporário, 06 sobre o professor substituto e 11 artigos sobre a precarização do trabalho docente. Por fim, 3.945 artigos publicados em revistas Qualis B1, com 08 artigos na temática do professor temporário, 07 do professor substituto e 23 artigos sobre a precarização do trabalho docente.

Os dados mencionados quantificam 63 revistas levantadas, das quais extraímos 22.031 publicações. Contudo, de todos artigos, apenas 59 apresentavam alguma relação com o nosso objeto de estudo, sendo que destes, apenas 8 títulos tiveram temática ou objeto pertinentes para a pesquisa, conforme mostra o Quadro 2.

**Quadro 3 - Resumo da estrutura dos artigos Qualis A1, A2 e B1 encontrados 2006 a 2018**

Ano	Autores	Trabalho localizado	Periódico
2003	ABREU e LANDINI	Trabalho docente: A dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade.	Revista Diálogo Educacional
2004	OLIVEIRA	A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização.	Revista Educação e Sociedade
2010	NOVAES	A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino.	Diálogo Educacional
2012	BASSI, DEBOVI e SANDRINI	Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.	Revista de Financiamento da Educação
2013	BRITO	O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica	Revista Educação e Sociedade
2014	PENNA	Algumas considerações sobre a pertença de classe dos professores e a investigação de suas condições de trabalho.	Revista Atos de Pesquisa em Educação
2014	FERREIRA D. e ABREU	Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente.	Trabalho & Educação
2017	SEKI; SOUZA, GOMES e EVANGELISTA	Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira.	Revista Práxis Educativa

Fonte: A autora (2021)

Do universo das dissertações e teses levantadas, alcançamos o quantitativo descrito no Quadro 3.

**Quadro 4 - Relação da estrutura de teses dissertações encontradas na BDTD 2006 a 2018**

Ano	Autores	Trabalho localizado	Tipo/Instituição
2006	MARQUES	A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará	Dissertação (UFC)
2010	FARIA	Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho – família	Tese (UFSCAR)
2013	FERREIRA D.	Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente	Mestrado (UFP)
2013	LATORRE	O Fenecer da Educação capitalista: Estudo das Condições dos Trabalhadores Temporários da Educação (ACTS) no Ensino Público de Florianópolis	Dissertação (UFSC)
2015	CORRÊA	Avaliação para as aprendizagens na educação infantil: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Tese (UnB)
2016	FERREIRA G.	A condição do trabalho do professor temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE	Dissertação (UNIFOR)
2016	JANN	O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências	Dissertação (UFES)
2016	NETO	A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho precário na zona norte de Porto Alegre	Dissertação (UFRGS)
2016	SANTOS	Professores Temporários da Rede Estadual de São Paulo: Análise da Política de Pessoal da perspectiva orçamentária	Dissertação (UNIFESP)
2017	GOMES	Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente	Dissertação (UFRJ)
2018	SOUZA	Professor temporário – situações da docência em Educação Física na rede municipal ensino de Florianópolis 2011-2017	Dissertação (UFSC)

Fonte: A autora (2021)

Na busca pela aproximação de elementos que colaborassem com o nosso objeto de pesquisa, fizemos a leitura dos títulos, dos resumos e, posteriormente, lemos o material na íntegra. Em seguida, sistematizamos os principais elementos dos estudos, tais como objetivo, base teórico-metodológica e principais resultados para, assim, estabelecer uma organização por categorias sob as quais a contratação

temporária de professores e professoras e o desenvolvimento da profissionalidade esteve sendo investigados no recorte temporal estabelecido e nas bases de dados eleitas.

Vimos que o professor e professora em contratação temporária é o objeto de estudo central na maioria dos trabalhos selecionados. A maioria dos estudos também se situaram analiticamente no contexto de recomposição das condições de acumulação do capital pela crise estrutural do capitalismo, expressando a precarização do trabalho docente. E, ao ter esse quadro do trabalho no contexto do capital, são inclusas análises sobre o professor temporário mesmo que não seja como objeto central.

Geopoliticamente, os estudos nos mostram especificidades de diferentes realidades dos estados brasileiros em diferentes regiões do país, além de identificarmos estudos de levantamento de vários estados ao mesmo tempo. Em síntese, apresentamos resumo das categorias dos estudos encontrados no Quadro 4.

**Quadro 5** - Resumo das categorias do levantamento bibliográfico

(continuação)

<b>Categoria</b>	<b>Estudo</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Profissionalização e precarização do trabalho docente	ABREU; LANDINI. Trabalho docente: A dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade	Artigo	2003
	OLIVEIRA. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização	Artigo	2004
	BRITO. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica	Artigo	2013
	PENNA. Algumas considerações sobre a pertença de classe dos professores e a investigação de suas condições de trabalho	Artigo	2014
Gestão de pessoal nos sistemas de ensino e o dispositivo da contratação temporária	FERREIRA D. Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho docente	Dissertação	2013
	SANTOS. Professores Temporários da Rede Estadual de São Paulo: Análise da Política de Pessoal da perspectiva orçamentária	Dissertação	2016
Aspectos do trabalho e da carreira do magistério público	FARIA. Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho – família.	Tese	2010
	BASSI; DEBOVI e SANDRINI. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina.	Artigo	2012

**Quadro 4 – Resumo das categorias do levantamento bibliográfico**  
(conclusão)

<b>Categoria</b>	<b>Estudo</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>
Ingresso e trabalho de professores temporários	MARQUES. A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no Liceu do Conjunto Ceará	Dissertação	2006
	NOVAES. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino	Artigo	2010
	LATORRE, O Fenecer da Educação capitalista: Estudo das Condições dos Trabalhadores Temporários da Educação (ACTS) no Ensino Público de Florianópolis	Dissertação	2013
	FERREIRA D.; ABREU. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente	Artigo	2014
	FERREIRA G. A condição do trabalho do professor temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza - CE	Dissertação	2016
	NETO. A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho precário na zona norte de Porto Alegre	Dissertação	2016
	GOMES. Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente	Dissertação	2017
	SEKI; SOUZA; GOMES; EVANGELISTA. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira.	Artigo	2017
	SOUZA. Professor temporário – situações da docência em Educação Física na RME de Florianópolis 2011-2017	Dissertação	2018
Sentidos do trabalho em condição temporária	JANN. O acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências.	Dissertação	2016

Fonte: A autora (2021)

Na primeira categoria, **Profissionalização e precarização do trabalho docente**, temos o artigo de Abreu e Landini (2003) que discute a natureza do trabalho docente suas mediações e as reais condições do trabalho. A autora Sá (1986) considera a necessidade das análises e valorização do trabalho docente e o modo pelo qual os sujeitos produzem e reproduzem sua existência. A profissionalização docente é debatida pelas autoras Enguita (1991) e Freitas (1992) que descrevem o processo de subsunção real do trabalho ao capital junto à prática docente, conduzindo à perda de controle e de autonomia e fragilizando o processo de profissionalização. Nas contribuições de Lukács (1968; 1981) estão compreendidas as especificidades

da educação escolar e do trabalho docente no capitalismo mundializado, e consideradas a formação, a vivência cotidiana na escola, as relações que se estabelece com o produto de seu trabalho e outros agentes educacionais, o sindicato, as instituições representativas de classe, salário, condições de trabalho entre outros fatores que estabelecem o trabalho docente.

O artigo de Oliveira (2004) debate sobre as atuais condições de trabalho dos professores de escolas públicas do Brasil. A análise parte de resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica, tendo, na reestruturação produtiva, o início do estudo que reflete as mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho docente na escola pelos processos da flexibilização e precarização à luz das teses de desprofissionalização e proletarização. É detectada uma lacuna na produção bibliográfica quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização, além de se considerar que as reformas educacionais em curso geram o processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores, processo esse que retira dos docentes a autonomia e a condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

Em Shiroma (2003), Costa (1995), Tavares e Brzezinski (2001) e Ferreira (2002) evidencia-se que o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, a elaboração de projetos à discussão do currículo e da avaliação. Acredita que passa a ser uma exigência a participação de professores e agentes comunitários na elaboração e decisão das políticas públicas.

Brito (2013), analisando em seu artigo o Plano Nacional de Educação – PNE e o ingresso dos profissionais do magistério na educação básica, avalia a situação do ingresso temporário de professores em diversos estados brasileiros, pondo em cheque a determinação a Meta 18 do PNE (BRASIL, 2014) que propõe que 90% dos profissionais do magistério em exercício na rede pública de educação básica estejam nomeados em cargos de provimento efetivo. Aponta ainda a desigualdade na distribuição de recursos nos diversos entes federados, demonstrando as inadequações das políticas públicas para corrigir as distorções financeiras entre municípios e estados, e discute que as transformações do mundo do trabalho têm incidido tanto nas dimensões subjetivas da escolha da profissão como nas condições objetivas do trabalho.

Nos dozes estados brasileiros estudados por Brito (2013), observou-se que há grande número de contratos temporários, o que pode desencadear efeitos destrutivos para a carreira docente pública. A autora apresenta que, em 2010, dentre os estados pesquisados, São Paulo, via Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP, possuía 37% de professores temporários; e Santa Catarina tinha 36% dos professores em atividade na rede estadual contratados pelo regime especial de trabalho. Assim, aponta-se a necessidade de enfrentamento dessa situação para estruturar os sistemas de ensino de modo a se atingir, em seus quadros de profissionais do magistério, 90% de servidores nomeados para o cargo efetivo.

Para finalizar a primeira categoria, Penna (2014) investiga as condições de trabalho dos professores dos anos iniciais da educação básica. A perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu é destacada como lente teórica dessa investigação na qual as condições de trabalho dos docentes necessitam ser compreendidas no contexto das relações de trabalho no capitalismo na atualidade. Debate a autora sobre o pertencimento dos professores a uma classe e assume que classe não é apenas estratificação social, mas determinação estrutural da posição ocupada no espaço das relações sociais tendo por base relações econômicas e culturais. São apresentados elementos de contradição como o exercício docente é detentor de certo prestígio social, apesar de sua desvalorização social.

Pena (2014) aponta, ainda, que as condições de trabalho na atualidade passam pela existência de precariedade, responsabilização individual e o apelo ao auto-emprego. Em Pochmann (2012), Antunes (2011) e Souza (2010), baseia-se para afirmar que a reconfiguração do mercado de trabalho propiciou empregos de baixa remuneração, aumento do trabalho informal e desprotegido. Há também o destaque sobre os docentes perderem o controle sobre seu trabalho, pois são mais fortemente responsabilizados em relação aos resultados atingidos por seus alunos, e as pressões às quais estão expostos trazem consequências para sua saúde. Ao concluir seus estudos, a autora debate que o valor social atribuído à função e as condições de trabalho trazem consequências para o trabalho e para o trabalhador e, portanto, no caso dos professores, para suas práticas pedagógicas.

Na segunda categoria, **Gestão de pessoal nos sistemas de ensino e o dispositivo da contratação temporária**, vemos uma discussão mais ampla sobre a gestão de pessoal de sistemas de ensino e o uso da contratação temporária. Assim, na pesquisa de Ferreira D. (2013), buscou-se compreender as possíveis causas do

uso recorrente da prática de contratação temporária no magistério paranaense como um dispositivo de gestão de pessoal e como essa contratação tem impactado as condições de trabalho dos docentes, e como os professores a avaliam. A autora, estuda as implicações decorrentes do processo de reestruturação do modo de produção capitalista e suas consequências com Antunes (1999, 2005; 2006) que também trata da fragmentação, complexificação e diversificação da classe trabalhadora e aumento sindical.

Sobre as condições do trabalho docente, Ferreira D. (2013) se apropria desde os estudos ao trabalho realizado por temporários e efetivos e visualiza, sob a ótica de Vieira e Maciel (2011), o aumento do desemprego na década de 1990 (BERNARDO, 2000; POCHMANN, 2001). O estudo pautou-se no campo das pesquisas qualitativas para obtenção de dados descritivos sobre a realidade estudada, por meio de entrevista semiestruturada, recorrendo também às técnicas da pesquisa quantitativa para análise e compreensão das questões formuladas, tendo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná como lócus do objeto de pesquisa, da qual 15 professores foram selecionados e destes, 14 não são filiados ao sindicato que representa a categoria.

Conclui a pesquisadora que, por possuírem diferentes vínculos trabalhistas, os professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual Paranaense não convergem nos mesmos interesses e nem lutam pelos mesmos ideais, o que enfraquece o poder reivindicatório e a organização da categoria. O professor temporário está alijado aos mesmos direitos conquistados historicamente pelo magistério público, refletindo aí que atua sob condições precárias de trabalho, expressas na elevada carga horária, na insegurança e incerteza quanto ao futuro profissional, na instabilidade no emprego, desvalorização profissional e social, dentre outros aspectos levantados. Isso reflete também as consequências das sucessivas crises do sistema capitalista, em que emerge a reestruturação produtiva que se repercutiu nos setores diversos da economia.

Já a dissertação de mestrado de Santos (2016) objetivou identificar os motivos que levam à existência de um excessivo contingente de professores temporários, destacando as possíveis relações entre a política de pessoal entre os anos de 2006 a 2013, e o orçamento destinado à educação, tendo como local de pesquisa a Rede de Educação Básica do Estado de São Paulo – REE-SP. Os estudos desenvolvidos por Robert Castel (2009-2010) foram, em especial, o referencial teórico para tratar sobre

a precarização do trabalho, auxiliando a compreensão das contradições apresentadas pela realidade concreta.

A investigação de Santos (2016) foi estruturada num estudo bibliográfico e documental, desenvolvida em análises quantitativas e qualitativas, levantando as transformações na concepção do estado brasileiro impostas pelo capitalismo contemporâneo e pelas lógicas gerenciais que desencadeiam as precárias contratações na REE-SP. A rede tem, como política de pessoal docente, a diminuição dos gastos com educação em detrimento dos direitos relativos ao trabalho, seguridade e proteção social, para que a folha de pagamento impacte menos nos gastos do estado.

Com um olhar mais voltado para aspectos do trabalho docente no magistério público, de modo geral, observamos estudos na categoria **Aspectos do trabalho e da carreira do magistério público**, que se voltam para essa abrangência e identificam, assim, o fenômeno da contratação dentro desse contexto. O estudo desenvolvido por Faria (2010), por exemplo, analisou a organização do trabalho do professor tendo como lócus a Rede Pública do Estado de São Paulo –RPESP.

Essa análise focou nos professores do ensino fundamental e médio, considerando a jornada de trabalho, a diversidade de contratos de trabalho e os conflitos no âmbito profissional e familiar. Na rede, entre os professores temporários, há duas classificações: os que assumem contratos por períodos maiores que um mês, denominados Admitidos em Caráter Temporário – ACT ou Ocupante de Função Atividade – OFA; e a outra classificação é a dos professores eventuais que substituem as faltas ou licenças curtas, não tendo previsão de aulas que ministrarão a cada semana, denotando a precarização sob a precarização.

A pesquisa de doutorado teve o recorte de 2000 a 2005 e sua coleta ocorreu em 2007 com 95 professores respondendo ao questionário. Dos professores que responderam, 59% trabalham em mais de uma escola. A flexibilização do uso da mão de obra no ensino público reflete o movimento mundial do aumento do trabalho em tempo parcial, sustentado pelos autores Borges (2005), Smith (1997) e Lapo e Bueno (2003). Finalizando, a pesquisa evidenciou expressiva porcentagem de professores temporários na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que vem realizando alterações nos contratos dos professores não efetivos, propiciando aos contratados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT ter os direitos previstos por esta legislação.

Já Bassi, Debovi e Sandrini (2012), descrevem os aspectos da carreira do magistério público da Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Foram trabalhados os dados de uma pesquisa vinculada ao Observatório da Educação, programa do Ministério da Educação, e tomou como referência a legislação estadual do Governo do Estado de Santa Catarina. Registrou-se que, pelo menos há quatro décadas, os professores ACT, com substancial proporção, vêm ocupando o exercício da docência no estado. Foi demonstrado que, em 2011, o número de professores efetivos era de 21.979 para 16.370 professores ACT, representando na época, 43% dos professores da educação básica estadual em condição temporária.

Os autores apresentam diferenças na jornada de trabalho, remuneração e planejamento da atuação docente como fatores de distorção da carreira e apontam que o grande número de contratação de professores ACT parece ter se transformado, ao longo dos anos, em estratégias levadas a cabo pelo Governo do Estado na contenção e redução de gastos com a educação. Como mostra o Quadro 4, a maioria dos estudos teve como objeto de pesquisa o professor temporário, possibilitando-nos sistematizar a categoria **Ingresso e trabalho de professores temporários**.

Desse conjunto de estudos, Marques (2006) analisou as relações de trabalho, precarização e flexibilização do professor temporário e buscou, também, entender como se dá o processo das relações no trabalho exercido pelo professor temporário no seu cotidiano. O recorte da investigação é entre 2002 e 2004, sendo lócus o Colégio Liceu do Conjunto Ceará na capital Fortaleza. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e a realização de um estudo de caso.

A autora analisou, teórica e conceitualmente, aspectos do novo mundo do trabalho na globalização e suas consequências no mundo contemporâneo, destacando a crise do emprego nas últimas décadas dos anos de 1980 e 1990, com assustador crescimento dos trabalhos informais e sua repercussão na categoria profissional dos professores. Norteada por Santos (2001), Baumann (1996), Chesnais (1996) e Fiori (1995), a autora discorre sobre a globalização como um fenômeno multifacetado, com dimensões interligadas, desordens econômicas, sociais, políticas e jurídicas, aumentando as desigualdades entre os países ricos e pobres, a migração internacional massiva, a internacionalização dos mercados financeiros com o dólar como principal moeda internacional.

Além disso, Marques (2006) aponta para as consequências que este fenômeno reforça nas fusões como estratégias de grande concentração de capital no mercado

internacional, contemplando grandes grupos, o que acarreta polarizações diversas. Sobre uma exclusão estrutural que vai ocasionar desemprego em massa, a autora se apoia em Cardoso (1997) para demonstrar que, na categoria dos professores, não há emprego, existe trabalho temporário. Um obstáculo destacado pela autora foi quanto ao acesso aos dados dos professores temporários pela área de recursos humanos da Secretaria de Estado de Educação Básica do Ceará – SEDUC.

O artigo de Novaes (2010) retrata as elevadas taxas de absenteísmo docente na rede estadual paulista e que o trabalho dos professores temporários tem sido ignorado pelas administrações públicas. A caracterização dessa rede é apontada pela própria SEE-SP com a existência de, aproximadamente, 37% de professores temporários destacado pelo autor como mais uma situação de divisão interna da classe do magistério que, além dos docentes admitidos em concurso público e por meio de contratação temporária, consente a existência do professor eventual. Esses docentes não têm vínculo empregatício e seus ordenados são relativos, unicamente, às aulas ministradas.

O autor aponta que, restritos às condições que pouco permitem a realização de um bom trabalho, o docente admitido em caráter eventual está frequentemente no início da carreira. Aponta ainda que as condições de trabalho enfrentadas pelos professores na SEE-SP é o principal motivo gerador de estresse, causando as denominadas doenças profissionais; que a formação continuada de professores em condição temporária está distanciada de bolsas de estudo ou de redução de carga horária por sua condição contratual. A ausência na participação de formação continuada é justificada pela carga horária e jornada de trabalho extenuantes, o que poderia ser evitado se tal formação ocorresse no horário de trabalho.

Latorre (2013) pesquisou as condições de trabalho dos professores em condição temporária no ensino público de Florianópolis, considerando o trabalho “como fundante do ser social e a atividade docente uma práxis voltada para a formação dos indivíduos” (p.11), mediados por suas relações históricas e concretas. A pesquisa foi de caráter qualitativo, realizada por revisão bibliográfica além de aplicação de questionários aos professores temporários.

O autor apresenta como referencial teórico Machado (2010), Miguel (1996) e Gepeto (2010) para tratar dos Admitidos em Caráter Temporário e os autores Marx (2007), Mészáros (2006), Paulo Netto (2009), Trostsky (2009) e Antunes (1995; 1999; 2005) para dialogar sobre o trabalho, a reestruturação produtiva dos processos de

trabalho, a organização dos trabalhadores nos moldes gerenciais, sendo também, ponto central do acúmulo de capital para a burguesia mundial. A concepção empregada e o método de análise foram o materialismo histórico-dialético e, sob essa ótica, foram analisadas as condições de trabalho dos ACT por meio das categorias trabalho docente, precarização, proletarianização e alienação, e suas condições de práxis educativa.

Assim, o referido estudo identifica os professores temporários numa situação de exploração e intensificação de seu trabalho, sendo o elemento mais precarizado e vulnerável da classe trabalhadora. A realidade do corpo docente da escola pública estadual de Florianópolis é desnudada quando o autor apresenta a relação de exploração entre capital e trabalho e afirma que “[...] a educação e a formação humana, sob as bases do capital, não podem mais desenvolver plenamente” (LATORRE, 2013, p. 27), concluindo que a tarefa é mediar os interesses e necessidades dos professores temporários com a necessidade e interesse de toda a classe docente.

Os estudos de Ferreira D. e Abreu (2014) consideram as alterações significativas na organização do trabalho devido ao processo de reestruturação produtiva pós 1980, uma situação que afeta também os profissionais da educação. As autoras analisam as condições de trabalho, a precarização do emprego, a flexibilização das contratações e a intensificação das admissões em regime especial e refletem a contratação por tempo determinado da rede pública paranaense. Destacam inúmeras situações comuns desses profissionais como: atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho, dentre outros aspectos.

Ferreira D. e Abreu (2014) ressaltam que não há uniformidade nas formas de contratação temporária no Brasil, pois é facultada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e que cada ente federado elabora suas leis para contratação em regime especial. As autoras apontam as principais causas que justificam a ampliação da admissão de temporários na rede estadual, como o aumento da demanda escolar, o alargamento da jornada escolar, a morosidade dos concursos públicos, dentre outras. Encerram o artigo com o pensamento: “[...] é necessário que a proporção dessas admissões seja a menor possível” (p. 137).

A Dissertação de Ferreira G. (2016), cuja área de concentração é Psicologia, Sociedade e Cultura, objetivou investigar as condições de trabalho dos professores

temporários da Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o propósito de conhecer a trajetória de formação profissional, as condições de trabalho e perspectivas profissionais desses docentes. O referencial teórico discute as condições de trabalho pautadas em Ranieri (2001), Dejours (2015), Mendes e Morrone (2002), Esteve (1999), Antunes (1997) e Coda (1999); discute sobre globalização e educação nos autores Schaff (1995), Lima (2008), Baumann (1999), Gentili (1998), Freire (2003), Libâneo (2001) dentre outros; sobre o trabalho, apropria-se das reflexões de Marx e Engels (2007) e Ferrari (1998); e no objeto central do trabalho que é o professor temporário, baseia-se em Carvalho (2002), Tardif e Raymond (2000), Fortino e Linhart (2011), e Roldão (2007).

O trabalho caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, descritiva de cunho qualitativo, feita por coleta de dados e entrevista com quinze professores (do 6º ao 9º ano) sob o regime de contrato temporário da rede municipal de Fortaleza. Os principais resultados mostraram que as condições de trabalho dos trabalhadores, na sociedade atual, têm um peso direto e relevante, prejudicando a saúde do corpo e da mente desse docente. Foi levantada uma dificuldade com relação ao ser professor, a ponto de comprometê-lo no desenvolvimento de seu trabalho, que é a condição concreta de trabalho desse professor na atualidade e no contexto das escolas estudadas em Fortaleza, com inúmeras contradições, frustrações, sentimento de impotência em relação ao melhoramento da sua condição de vida, quer seja de trabalho, financeira ou de transformação social.

Já Neto (2016), apresenta em sua dissertação um estudo impulsionado pelo questionamento: como ocorre a precarização das condições de trabalho das professoras empregadas por contrato temporário na rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul? A análise é feita com proximidade com a perspectiva materialista histórica dialética, sendo que, sobre as relações de produção de uma sociedade, ancora-se em Marx (2008) e Engels (2010); apropria-se de Mészáros (2011) para a análise do trabalho como produtor de valores de uso, criador e organizador da vida; Frigotto (2009) para analisar o trabalho como atividade mediadora da relação do homem com a natureza; e Iasi (2006) para discutir o pertencimento do trabalhador a uma classe. Recorre, ainda, a Antunes (2007) e Fontes (2009) para tratar da crise estrutural que leva à destruição da força de trabalho.

Pela metodologia articuladora da enquete operária, Neto (2016) utilizou o questionário para buscar informações sobre formação e atuação profissional, tempo

de trabalho como temporário, jornada de trabalho, dentre outras questões gerais e, em um segundo momento, houve a realização de entrevista semiestruturada. O autor discute, assim, que o “[...] represamento dos concursos públicos, e como a lei é usurpada para que mais professoras temporárias sejam contratadas ao invés de aumentar o número de estatutárias por nomeação” (NETO, 2016, p. 21).

É também apresentada a precarização do trabalho pelo capital como um movimento histórico de perda de direitos da classe trabalhadora e das professoras de vínculo temporário da rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul. O autor aponta que o admitido temporário no magistério estadual possui direitos sociais inferior ao Estatuto dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul e também ao que estabelece a CLT. As professoras temporárias se sentem fragilizadas por conta do vínculo, pois, a qualquer momento, podem ser trocadas de escolas, terem dividida sua jornada em duas ou mais escolas, ou redução de sua carga horária semanal de trabalho, ou demissão sem aviso prévio nem pagamento de fundo de garantia ou seguro desemprego. A situação das professoras temporárias é marcada pela perda de direitos.

O estudo de Gomes (2017) investigou a contratação temporária de professores nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil, com a finalidade de levantar os métodos de contratação utilizados por essas redes e a quantidade de professores existentes nesse vínculo entre 2013 e 2015. A experiência profissional como professora temporária na rede estadual de Alagoas, motivou a autora a elaborar um estudo que problematizava esse modelo de contratação. A pesquisadora toma Antunes (2006; 2012; 2013), Sunkel (200), Fernandes (1975) e Silva (2009) para discorrer sobre as mudanças no mundo do trabalho, a precarização e a contrarreforma brasileira; e se apoia Freitas (2012), Mota (2016) e Oliveira (2004) para tratar sobre a reestruturação do trabalho docente; remetendo-se a Souza (2013), Souza (2011) e Gomes (2014) para as análises sobre o professor temporário.

Aponta a autora que a falta de vínculo, a rotatividade e a ameaça do desemprego atuam negativamente na organização coletiva, retardando o andamento de ações conjuntas entre docentes temporários, como reuniões, greves e manifestações. Percebeu-se que existem 9 (nove) estados brasileiros, com 50% dos professores em contratação temporária e, pelos microdados do Censo Escolar de 2015, o estado de Alagoas possuía 82,37% de professores temporários em relação a 18,40% de efetivos. Gomes (2017) discorre ainda que esse tipo de contratação, em

virtude das condições de acumulação do capital pela crise estrutural do capitalismo, tem ocorrido como política de Estado em ascendência e, sobretudo, em condição mais precarizada.

Os autores Seki, Souza, Gomes e Evangelista (2017), exploram os dados sobre os professores temporários no Censo Escolar da Educação Básica (2011-2015), demonstrando que 41% dos professores trabalham sem ter a certeza da continuidade de suas atividades pedagógicas e pessoais, pois, a cada fim de contrato, necessitam descobrir como farão a manutenção de suas vidas, o que retrata uma tragédia da estrutura educacional brasileira. Apresentam que, entre 2011 e 2015, houve um aumento do número absoluto de professores da Educação Básica no setor público e que, em 2015, o percentual de professores temporários da Rede Municipal era de 36% frente a 32% de professores temporários nas Redes Estaduais. Os autores relatam que os alunos da rede pública sofrem os efeitos do trabalho intermitente, apoiando-se em Novaes (2010) para o entendimento do processo histórico de destruição da categoria do magistério, e em Mészáros (2015) para compreender a permanência dos temporários como um modo de controle, parte da ordem sociometabólica do sistema do capital.

Souza (2018), em sua pesquisa de mestrado, objetivou compreender as determinações da situação dos professores temporários da Educação Básica pública brasileira com foco no professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o que demonstrou que houve um crescimento do número de professores temporários no Brasil de 37% em 2011 para 41,6% em 2017; e que a forma de contratação, via Organizações Sociais, coloca o professor admitido em caráter temporário em processos de insegurança profissional e financeira e modifica a organização e a construção de sua história.

O autor discute a efemeridade dos relacionamentos construídos e interrompidos no final do contrato e, na conformação do panorama docente no Brasil, os professores temporários estão em companhia constante do provável desemprego. O sujeito da pesquisa, Joaquim, chegou aos 31 anos sem haver registrado seus vínculos nas redes de ensino federal, estadual e municipal em sua carteira de trabalho. Em 2017, 14,5% dos professores da rede pública do Brasil exercia sua função como voluntários e, na zona rural, bairros periféricos e nas redes municipais há um alto índice de temporários.

Como desdobramento particular da categoria que tem como foco o trabalho do professor temporário, denominamos uma outra categoria: **Sentidos do trabalho em condição temporária** que, de certa maneira, diferencia-se das perspectivas de estudos anteriormente descritos por se voltarem para elementos mais objetivos desse trabalho sob a condição de contratação temporária.

A pesquisa de Jann (2016) teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos pelos professores contratados ao seu trabalho docente a partir do ingresso em um contrato temporário, ou seja, houve o direcionamento para uma abordagem mais subjetiva sob a perspectiva dos sujeitos que vivenciam essa condição. A realidade nas redes educacionais é desvelada pela autora, na ótica de Gatti (2011) e em Oliveira (2008) para a discussão e análise das transformações que o trabalho docente vem passando pelas vias da efetivação do contrato temporário. O estudo foi exploratório e observou o recrutamento de professores contratados, analisando os documentos que legitimam o processo de contratação.

Fiou evidenciado, na pesquisa, que os docentes contratados temporariamente passam por experiências de competições entre os pares para acessar uma vaga de trabalho; há uma fragilidade na acolhida desses professores nas unidades educativas, tensões na finalização do contrato, o que traz um sentimento de impotência diante das formas que se naturalizam na contratação temporária docente. A análise ocorreu na Rede Estadual de Educação do Município de Cariacica, Estado do Espírito Santo.

Em síntese, vemos que o professor temporário e o dispositivo da contratação temporária têm sido estudados num amplo contexto de processos de profissionalização que, embora descrevam dispositivos legais que os respaldam, convivem com outros processos que geram intensificação e precarização do trabalho docente. Dentre esses processos, está justamente o fenômeno da contratação temporária enquanto progressivo mecanismo de estruturação da política de pessoal nos sistemas de ensino da educação básica, como reflexo também da reestruturação do trabalho no contexto do capital.

Com base nas análises evidenciadas pelo grande número de contratos temporários, observa-se uma oscilação no padrão de regulação social do trabalho no Brasil, afastando a determinação da Meta 18 do PNE (BRASIL, 2014) ao orientar que 90% dos professores e professoras, em exercício na rede pública de educação básica, estejam nomeados em cargos efetivos para seu exercício profissional. Esse contexto

significa a possibilidade e o caminho para um desmonte dos direitos adquiridos e uma flexibilização da regulamentação do trabalho docente.

Desta feita, situamos nosso objeto também nesse panorama e agregamos à análise do amplo processo de profissionalização, a dimensão da profissionalidade enquanto dimensão subjetiva interdependente da regulação social do trabalho e do trabalho docente que podem fortalecer ou não, seu pertencimento a um coletivo de trabalhadores que também constroem a sua profissão. Destacamos, ainda, que nossa pesquisa contribui para a ampliação de estudos na Região Centro-Oeste e, marcadamente, no Distrito Federal que, além de ter características administrativas e de financiamento educacional diferenciadas, possui outras particularidades quanto à estruturação da carreira e da política de remuneração no contexto brasileiro. É um ente federado a ser pesquisado sobre em que medida pode estar utilizando o dispositivo da contratação temporária em sua política de pessoal e de ingresso no magistério público.

## 2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS E ANALÍTICOS

O estudo do desenvolvimento da profissionalidade do professor na condição de contratação temporária passa pela compreensão da profissão aqui amparada e impulsionada pelos processos da profissionalização, sob a égide da análise do trabalho. Assim, procuramos empreender um movimento dialético na busca por enxergar, no estudo do professor temporário, elementos de intervenção no desenvolvimento da profissionalidade pela historicidade, contradição, expropriação e mediação.

Compreendemos que o professor temporário<sup>10</sup>, cujo entendimento passa pelo ser genérico que luta pela sua formação, é dotado de condições capazes de constituir um corpo de conhecimentos e de práticas que lhes permite decidir sobre o conteúdo e as estratégias da atividade docente; e que, por implicação das relações de trabalho do momento atual, está circunscrito à condição contratual temporária.

Sobre a compreensão da profissionalidade docente, podemos defini-la como uma construção individual ou coletiva, com propostas de contextualização no ambiente escolar e no desenvolvimento profissional em suas diferentes experiências formais ou informais. No ensino, temos o princípio da profissão que lhe conferirá o desenvolvimento da profissionalidade. Na busca por entender o desenvolvimento da profissionalidade docente, o que pode ser entendido como desenvolvimento<sup>11</sup>?

Para compreender a palavra desenvolvimento, utilizada em diversas áreas do conhecimento e manifestação corrente entre outras como economia, educação e política, buscamos a via semântica para a qual é a ação ou o efeito de crescer, progredir, tornar-se maior. Na dialética do conceito, sugere-se um caráter positivo, construtivo e direcional para desvelar um processo, ao nosso ver pelo enfoque filosófico e histórico. Malinski (2012, p. 12) referencia “a ideia de desenvolvimento como a de evolução [...] embutida a noção de continuidade” e, em um plano científico, o termo desenvolvimento solicita uma origem, percurso e aplicabilidade.

Quanto a isso,

---

<sup>10</sup> Reconhecido também como Admitido por Contratação Temporária – ACT, substituto, eventual, provisório, transitório. Ver Souza (2018).

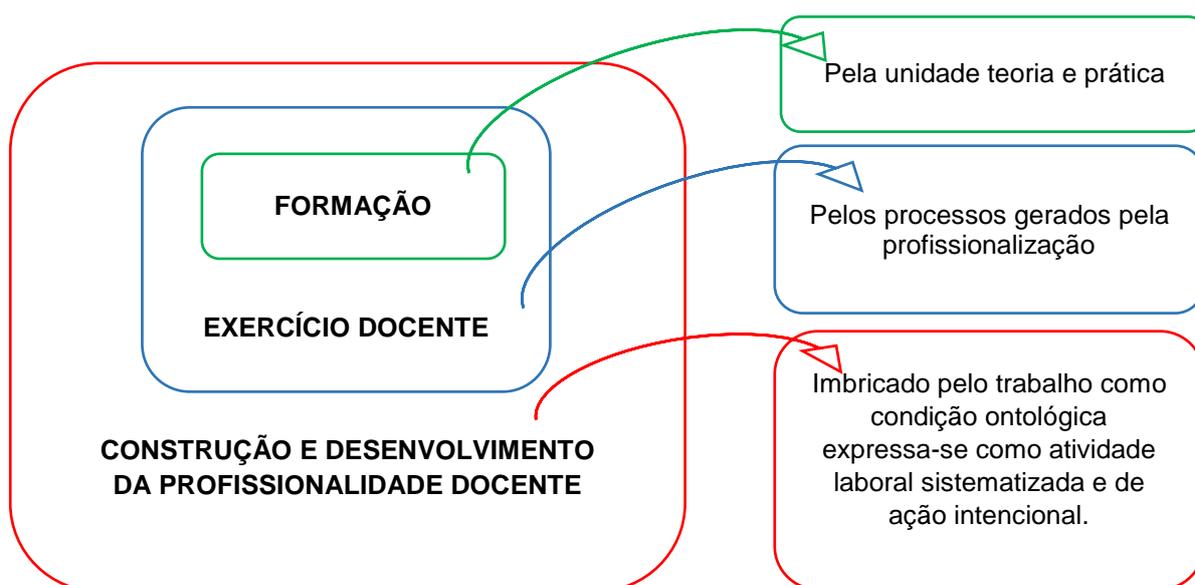
<sup>11</sup> Malinski (2012) destaca que, no desenvolvimento, as características de direção, continuidade, cumulatividade e irreversibilidade são também componentes de definições de desenvolvimento no campo das ciências humanas.

No plano do sistema filosófico de Hegel<sup>12</sup> estas propriedades ligadas ao termo desenvolvimento como originalmente concebido na ciência serão relevantes, sobretudo para afastar um caráter cíclico de repetição à dialética, garantindo-lhe uma função motriz aliada a vetores axiológicos. Em outras palavras, a dialética seria um mecanismo que se repete, mas que se move em uma determinada direção em função de uma ordem necessária. A tese e a antítese ganham um sentido na medida em que compõem uma síntese desejável e não uma simples anulação de opostos, e a cumulatividade da síntese se expressa de forma quantitativa e qualitativa, de modo a que a resultante do processo dialético tenha um mistério de simultânea continuidade e mudança estrutural (MALINSKI, 2012, p. 17).

O desenvolvimento, segundo os elementos doutrinários da lógica hegeliana, movimenta-se por critérios internos e motivados por uma orientação da consciência, a partir da razão que anuncia uma ordem de valores e ações. Nessa lógica, Malinski (2012, p. 40) enquadra a tese de Hegel “num prisma de progressão, de movimento, de mudança qualitativa”.

A análise do desenvolvimento da profissionalidade, reconhece a docência como exercício profissional, constituído pela formação, jurisdição e contradições que retratam as movimentações políticas, sindicais, econômicas e sociais dessa categoria, evitado, portanto, não só de uma perspectiva evolutiva linear, mas de contradições e projetos em disputa, situando-o numa realidade concreta de vivência de um trabalho. Diante disso, nossa compreensão está materializada no Esquema 1.

**Esquema 1 – Caminhos da profissionalidade docente**



Fonte: A autora (2021)

<sup>12</sup> Filósofo germânico (1700-1831).

Consideramos que a formação, atuação, construção e desenvolvimento da profissionalidade docente, sob a ótica da epistemologia da práxis, propicie-nos, na compreensão dessa construção, reconhecer o professor em suas dimensões tanto teórico-epistemológica quanto técnico-científica. Curado Silva (2019, p. 14) elucida que a inter-relação entre esta dupla dimensão “[...] potencializa ao educador se transformar em um sujeito histórico que consiga atuar como dirigente na prática educativa”.

Desta feita, apontaremos dimensões que tomam o trabalho como categoria ontológica, mas que, ao mesmo tempo, está submetido às regras de estruturação do modo capitalista de produção e suas implicações para o trabalho docente. Este trabalho que se desenha como profissão nas inter-relações da educação e do mundo do trabalho no qual o fenômeno da contratação temporária tem se estabelecido.

## **2.1 Trabalho, fonte de vida ou de expropriação de vida: limites e possibilidades para análise da profissionalidade**

Historicizar é preciso,  
Trabalhar é preciso,  
Profissionalizar é preciso,  
Viver, também é preciso.  
(A autora)

A demarcação profissional da docência como profissão vem à tona em um momento em que as mudanças no mundo do trabalho se tornam cada vez mais complexas. No refinamento da teoria e da prática junto às instituições concretas que lidam com a vida humana, passa e perpassa a vida dos professores. A formação e o estabelecimento do corpo de conhecimento com vistas a administrar e controlar o trabalho docente é uma luta que se vincula à organização da profissão.

Considera-se dialeticamente, que o trabalho em sua real concretude, sob a perspectiva ontológica<sup>13</sup> é elemento constituidor dos trabalhadores, está em constante mudança pelos processos de alterações técnicas, econômicas e sociais. Entendemos o trabalho como atividade humana, ao mesmo instante em que altera e transforma a natureza exterior, altera e transforma a natureza humana. A constituição do ser humano passa pelo trabalho, pois pela compreensão de seus múltiplos sentidos e por

---

<sup>13</sup> Ontologia – vista aqui como algo que é gerado ao longo do processo histórico e compreendido com base em uma perspectiva histórica.

sua dimensão contraditória, percebemos a origem da fonte de miséria ou de riquezas produzidas.

No interior da vida cotidiana, sugere Antunes (2009, p. 266) que “[...] uma nova forma em que a ética, arte, filosofia, tempo<sup>14</sup> verdadeiramente livre e ócio” propiciem o nascimento de uma nova socialização<sup>15</sup> que atenda à liberdade e às necessidades dos trabalhadores. Tal intento será viável pela ruptura com a lógica destrutiva do capital que impera nas relações de construção e desconstrução da sociabilidade.

Por isso, uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social somente poderá efetivar-se pela *demolição* das barreiras existentes entre *tempo de trabalho tempo de não trabalho*. Desse modo, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, de um trabalho auto-determinado, voltado para a criação de bens socialmente úteis – para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, por conseguinte, sob bases inteiramente novas -, poderá erigir-se uma nova forma de sociabilidade, fundada no *tempo disponível*. (ANTUNES, 2009, p. 265, grifos do autor)

Nesse sentido, o trabalho, na expressão de um momento inicial de liberdade, oportuniza a gênese ontológica, conforme Lukács (1980, apud ANTUNES, 2009, p. 266) quando afirma que

O quão fundamental é o trabalho para a humanização do homem está também presente no fato de que sua constituição ontológica forma o ponto de partida genético para uma outra questão vital que afeta profundamente os homens no curso de toda sua história, a questão da liberdade. Sua gênese ontológica também se origina a partir da esfera do trabalho.

O trabalho docente se configura por promover a humanização, mas sim por um vir a ser, a ser moldado pelo trabalho educativo que, segundo Lima (2019, p. 259), “configura como atividade que demonstra a capacidade consciente de orientar sua própria história, a partir da formação intencional e sistemática de novas gerações”.

A era na qual vivemos é resultado da constituição histórica de processos que evidenciaram a divisão social hierárquica que subjuga o trabalho ao capital. Os sujeitos, dentro de uma totalidade social estruturada, apresentam-se mediados e expropriados num formato estabelecido pelo sistema de produção. No entendimento de que o capitalismo e o capital são processos distintos, compreende-se que o capital

---

<sup>14</sup> Sobre o tempo de trabalho ver Sadi Dal Rosso (2008; 2015).

<sup>15</sup> Segundo Dubar (2020), a socialização se torna um processo de construção e desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividades (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida.

aprofundou a separação entre a produção voltada para as necessidades de sustentabilidade da vida humana e sua autorreprodução. A busca de outros padrões de dominação e o estabelecimento da autoridade são os meios traçados pelo capital para solução de suas crises. Numa breve linha do tempo, a crise do capital teve de buscar alternativas para reduzir o processo de crise crescente.

A partir de 1970, é sinalizada a crise estrutural do capital marcada pelas evidências dos lucros que tiveram queda pelas conquistas do pós-45, dentre outros fatos, pelo aumento do valor da força de trabalho e as crescentes lutas sociais dos anos de 1960. O desemprego estrutural<sup>16</sup> retratava o esgotamento do padrão de acumulação fordista/toyotista de produção, uma crise fiscal do estado. Na década de 1980, a crise afetou os Estados Unidos que perdia a batalha para o Japão na competição tecnológica.

Em meados dos anos de 1990, com a característica e com a recuperação das escalas produtivas dos EUA, o Japão também é atingido pela crise que tem seu caráter mundializado, sendo marcante, nesse período, a tecnologia concorrencial que registra a desestruturação dos que estão subordinados ou excluídos desse mecanismo concorrencial. Isso, conforme anuncia Antunes (2009), gera nos países fora desse panorama que o capital se constitui, uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, mesmo não sendo uma entidade material e nem um mecanismo que possa ser racionalmente controlável.

[...] somos desafiados a compreender o que venho denominando como a *nova morfologia* (do trabalho e da classe trabalhadora), que compreende desde o operariado (industrial e rural), em relativo processo de redução, em especial nos países do norte, até o proletariado de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subordinados, temporários, que se *ampliam em escala mundial*. (ANTUNES, 2009, p. 268, grifo do autor).

Esse autor aponta, em sua análise, nas últimas três décadas, de forma internacional para o Brasil, como um processo comum numa tendência de flexibilização e de redução da proteção social são evidenciados nos seguintes pontos: redução do poder do Estado e dos sindicatos, na ampliação dos contratos atípicos (por tempo parcial, temporários, intermitentes).

---

<sup>16</sup> Desemprego estrutural é consequência de mudanças estruturais na economia, como por exemplo, a evolução tecnológica que pode tornar trabalhadores obsoletos.

A flexibilização como um movimento constante e célere, e imbuído das possibilidades propostas no marco legal, expressa-se em sua concretude pela terceirização<sup>17</sup>, pelas alterações da jornada de trabalho e pelo avanço do exemplo da pejetização<sup>18</sup> que expressa a modificação da relação contratual de emprego. Recentemente, sob a bandeira da necessidade de flexibilizar as relações de trabalho no enfrentamento dos índices de desemprego e informalidade no Brasil, são sancionadas as Leis nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017b) e nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017c) que trata da reforma da Previdência com o propósito indispensável de ajustar a regulamentação do trabalho e as alterações tecnológicas e de competição contemporâneas.

A natureza histórica da regulação denota uma garantia de condição de dignidade aos sujeitos assalariados no suprimento de suas necessidades, segundo Krein (2018, p. 79), compreendendo os princípios básicos do direito do trabalho, pois

[...] (1) a relação entre capital e trabalho é marcada por uma assimetria, sendo fundamental assegurar a existência do sindicato e da negociação ou a intervenção do Estado para proteger o elo mais frágil da relação; (2) o trabalho não pode ser considerado como uma mercadoria qualquer, pois quem vende a força de trabalho é uma pessoa humana e sua dignidade precisa estar assegurada.

No âmbito privado, a regulação passa pelo fortalecimento da flexibilização e da funcionalidade econômica, em um movimento para propiciar a liberdade da empresa na determinação das condições de contratação e remuneração do trabalhador em detrimento dos parâmetros históricos da regulamentação que evidencia a garantia e a dignidade da manutenção da vida de seus trabalhadores. A reforma trabalhista traz substantivas mudanças, pois na tentativa de coadunar as relações de emprego com a ordem política e econômica vigente refletem, como menciona Krein (2018, p. 80),

[...] (1) a desestruturação do mercado de trabalho; (2) a precarização do trabalho; (3) a fragilização da ação sindical; (4) a descentralização das negociações coletivas; (5) as condições de saúde e segurança no trabalho; (6) os efeitos sobre os fundos públicos, em particular sobre as fontes de financiamento da seguridade; (7) a desorganização da vida social.

---

<sup>17</sup> Entende-se a terceirização como uma dinâmica da gestão quando uma das trabalhadoras de uma empresa principal passa para outra empresa, eximindo-se da organização do trabalho e administração do trabalho. Reflete-se também no contrato temporário e trabalho autônomo.

<sup>18</sup> Krein (2018) descreve como contrato comercial; é a contratação do trabalhador como prestador de serviços. Ver também Krein e Castro (2015).

A reforma trabalhista propicia a desconstrução de direitos que a duras penas foram conquistados em décadas de luta. Cada mudança estabelecida facultou aos trabalhadores marcas nas condições de trabalho e manutenção de suas vidas. O Quadro 5 descreve alguns elementos modificados.

**Quadro 6 - Principais elementos da reforma trabalhista = desconstrução dos direitos**

Eixos da reforma	Principais mudanças
Flexibilidade nas modalidades de contratação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liberalização da terceirização</li> <li>2. Novas modalidade de contratação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação do contrato temporário</li> <li>- Ampliação do contrato parcial</li> <li>- Contrato intermitente</li> <li>- Teletrabalho</li> </ul> </li> <li>3. Estímulo à contratação como autônomo e Pessoa Jurídica</li> <li>4. Facilidade para demitir</li> <li>5. Redução dos gastos com a demissão</li> </ol>
“Despadronização” da jornada	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexibilidade da jornada:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Banco de horas</li> <li>- Compensação individual</li> </ul> </li> <li>2. Extensão para todos os setores jornada 12 X 36</li> <li>3. Pausa amamentação será negociada</li> <li>4. Redução horário de almoço</li> <li>5. Não pagamento das horas <i>in itinere</i></li> <li>6. Pagamento do horário produtivo</li> <li>7. Não pagamento de horas extras no home office</li> </ol>
Remuneração variável	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Remuneração variável</li> <li>2. Redução de salários por meio de negociação coletiva</li> <li>3. Pagamento como não salário</li> <li>4. Descaracterização do salário</li> <li>5. Parcelamento dos pagamentos</li> </ol>
Outros aspectos das condições de trabalho	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permissão de mulheres grávidas ou lactantes trabalharem em ambientes insalubres</li> <li>2. Limpeza uniforme</li> <li>3. Fragilização da fiscalização</li> </ol>

Elaboração: Krein (2018)

Fonte: Galvão et al. (2017)<sup>19</sup>

Em consonância com a análise de Krein (2018, p. 96), a abrangência das mudanças da contrarreforma “está forjando uma alteração no padrão de regulação social do trabalho no Brasil”, pois ela expressa a proximidade de uma regulação privada. Dessa forma, “[...] ela significa a possibilidade de um desmonte dos direitos,

<sup>19</sup> Campinas, CESIT/Unicamp

uma flexibilização nos procedimentos de construção das regulamentações e uma fragilização das instituições públicas e dos sindicatos” (p. 96).

Em síntese, historicamente, a regulação do trabalho pode ser a via de construção de um país pelas condições que propõe aos assalariados de proteção e inclusão social, mas como indica Krein (2018, p. 97): “[...] menos da metade da população está amparada pelo acesso à seguridade social”. A reforma trabalhista, sancionada em 2017 no Brasil, tende a acentuar um mercado de trabalho pouco estruturado, potencializar a redução de direitos e arranjos pouco favoráveis aos trabalhadores. Assim,

[...] o avanço técnico e a capacidade de produção de bens foram utilizados para criar um ambiente de maior pressão sobre os trabalhadores, com o objetivo de forçá-los a aceitar, em geral, um padrão de regulação do trabalho mais flexível, instável e precário, com efeitos mais perversos na periferia do capitalismo. (KREIN, 2018, p. 99).

A atualização da legislação se faz necessária pela via do debate junto aos órgãos de representação dos trabalhadores, desde que propicie as condições e a proteção de vida aos assalariados e não o retrocesso instalado na contemporaneidade. De modo geral, portanto, vemos que todas essas modificações no mundo do trabalho e, em especial suas implicações para o trabalho docente e a educação como um todo, aponta para compreensões que buscam delinear aspectos que afirmam uma determinada profissão. Em boa parte dos casos, o uso do termo profissão tende até a silenciar essas múltiplas determinações do trabalho, procurando dar-lhe um sentido neutro e harmônico.

Desta feita, vemos que o campo da sociologia das profissões tem sido relevante para se compreender como uma prática social, ou seja, como um trabalho está imbricado na estruturação da sociedade, entendendo os princípios que se vinculam para se denominar uma profissão e construir sua profissionalidade.

## **2.2 Do trabalho para a profissão: apontamentos teóricos e perspectivas para análise da profissionalidade docente em contratação temporária**

Revestida por um conjunto de ações que simbolizam as ferramentas para a construção social, a profissão como categoria socialmente edificada e impulsionada pelos agentes sociais produz significado aos lugares nos quais estão colocados. A

formatação da definição do conceito de profissão se perpetua na contemporaneidade, por dimensões estabelecidas pelos estudiosos, e segundo elementos de consenso sobre a definição, baseados na especialização do saber, formação intelectual em nível superior, ideal de serviço e controle na distinção dos demais grupos profissionais.

A análise das profissões<sup>20</sup> na atualidade apresenta-se como um instrumento importante para as reflexões e recomposições sociais, econômicas que atravessam no mundo do trabalho.

A evolução histórica da análise sociológica das profissões é proveniente dos construtos da sociologia anglo-americana, como informa Gonçalves (2008, p. 178): “embora as periodizações estabelecidas não sejam idênticas entre os autores, é possível uma delimitação de fases com fronteiras temporais não traçadas em definitivo”. Abaixo, apresentamos o Quadro 6 com a síntese dessas fases a partir da análise de Gonçalves (2008).

**Quadro 7** - Linha do tempo com demarcações de fases na análise sociológica das profissões

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Define o campo de análise pela via do predomínio das teses funcionalistas e contribuições dos interacionistas simbólicos	Crítica às teses funcionalistas e revisão dos clássicos	Sedimentação da diversidade de quadros teórico-metodológicos	Comparação dos fenômenos profissionais via novas problemáticas teóricas
Ocorreu entre os anos trinta e os anos sessenta do século XX	Até aos finais dos anos setenta	Década de oitenta	Final da década de noventa a década de dez do século vinte e um

Fonte: A autora (2021) com base em Gonçalves (2008)

<sup>20</sup> Os britânicos Alexander Morris Carr-Saunders e P. A. Wilson são autores do título *As Profissões* pela editora Clarendon Press, 1933. (DUBAR, 2020; GONÇALVES, 2008). A obra é destacada como o marco fundador da abordagem sociológica das profissões e aponta o conceito e atribuições particulares às profissões.

A primeira fase apresenta-se sob uma perspectiva funcionalista com o isolamento das profissões em relação a outras ocupações, conceituando e caracterizando as profissões pelo “[...] altruísmo e a orientação vocacional, a posse de conhecimentos científicos e técnicos, [...] formação universitária, [...] e a orientação das práticas profissionais por princípios éticos e deontológicos”. (GONÇALVES, 2008, p. 179). Concebe-se, a partir de então, uma perspectiva das profissões como ferramenta de respostas. Tal situação, remete às necessidades sociais que concorrem para a integração e coesão sociais nas sociedades capitalistas.

Pela posição epistemológica e teórica do interacionismo<sup>21</sup>, no que diz respeito à sociedade e à sociologia, ocorre a ruptura com a ala funcionalista. Dessa forma, é fundamental o entendimento dos jogos de interação social refletidos pela conflitualidade e sede de controlar determinadas profissões. No desenvolvimento da análise sociológica das profissões, a segunda fase é marcada pelo surgimento de críticas de natureza não científica do ideário de profissão em que a mesma análise é realizada num formato acrítico, distanciando o elemento histórico da noção de profissão, encobrendo processos e relações sociais que denotam o fenômeno profissional.

Numa análise macro, enquadram-se as profissões nas dinâmicas das sociedades capitalistas, dando-se conta dos processos de formação das profissões e como se articulam, por sua vez, com a expansão do sistema económico capitalista, a constituição e sedimentação dos Estados modernos. Numa análise meso, destacam-se: o poder dos profissionais face aos clientes, a outros profissionais e ao Estado; os processos de construção e institucionalização dos monopólios profissionais; as articulações entre as profissões e a estrutura das classes sociais; os conflitos entre profissões para a apropriação das jurisdições profissionais; a influência cultural e política exercida pelas profissões para benefício dos próprios interesses; a desprofissionalização e proletarização dos profissionais; a retórica legitimadora da ideologia profissional. (GONÇALVES, 2008, p. 181).

Nessa caminhada denominada “novos tempos” sob os reflexos da crise económica social, enquadram-se os principais eixos da análise sociológica das profissões, conforme o Quadro 7.

---

<sup>21</sup> Segundo Gonçalves (2008), a problemática sociológica nuclear radica-se das práticas dos membros de um grupo ocupacional para serem reconhecidos e legitimados a área de atividade profissional.

**Quadro 8** - Principais eixos da análise sociológica das profissões

<b>JOHNSON (1972)</b>	<b>LARSON (1977)</b>	<b>FREIDSON (1978)</b>
A análise das profissões deve compreender como o produtor de serviços profissionais, controla as relações com o cliente. Denota-se o distanciamento social pelo conhecimento especializado e a dependência do cliente perante o profissional. Predomina-se o controle nas relações, o qual difere-se o funcionalismo que sustenta o papel de buscar meios para satisfação de necessidades identificadas.	Baseado numa síntese entre as teses marxistas e weberianas, direciona-se para o exame do “projeto profissional” de diversas profissões associando com o desenvolvimento do capitalismo. Essa análise esteve circunscrita ao espaço anglo-americano, com a tomada da concepção das profissões como atores sociais; articulação entre mobilidade social e controle monopolista do mercado, perfilhando também, a função das universidades na produção de conhecimentos científico em que se fundamenta a profissão e na recusa de um único modelo de profissionalização.	Fundamenta a profissão como forma de organização do mercado de trabalho, elencando três fatores para essa sustentação: autonomia técnica por via do controle e da forma que executado do trabalho; monopólio de uma área de conhecimento especializado e institucionalizado e o credencialismo que permite o acesso à profissão via certificação.

Fonte: A autora (2021) com base em Gonçalves (2008)

As ações das sociedades capitalistas passam a influenciar os processos de formação das profissões. Em meados dos anos de 1970, equacionam-se novas problemáticas sociológicas sobre as profissões, que no Quadro 5 resumimos, e algumas diferenças teóricas relevantes no estudo dos três autores em relação ao tema do poder profissional. O autor Freidson (1978) se difere dos autores Johnson (1972) e Larson (1977) no que tange às profissões por se posicionar radicalmente contrário.

Na terceira fase do desenvolvimento da análise sociológica das profissões, surge um novo conjunto conceitual sobre as profissões e os procedimentos de profissionalização circunscrito nas sociedades capitalistas. O minucioso estudo de Gonçalves (2008, p. 186) cita Andrei Abbott, nos idos de 1988, o qual direciona sua análise para a natureza do trabalho dos profissionais, descrevendo que

[...] i) o conjunto de profissões constitui o que designa por “sistema de profissões”; ii) a fixação das jurisdições é o objetivo primeiro do desenvolvimento das profissões; iii) o conhecimento formal; iv) as profissões não são homogêneas, apresentam-se diferenciadas internamente em grupos ou segmentos; v) as profissões são sujeitas a mudanças produzidas por forças internas; vi) o poder da profissão é fundamental para manter a

respectiva jurisdição e decorre da capacidade de dominação face a outros grupos profissionais, ao Estado e aos clientes ou empregadores.

Sob a tônica dos procedimentos substanciais de conquista, sedimentação e de defesa das jurisdições (relação que existe entre uma determinada profissão e seu trabalho), Gonçalves (2008) considera que, nos processos sociais de resoluções dos confrontos entre profissões, Abbott deixa contribuição notória nessa fase.

A quarta fase destaca um ganho reflexivo sobre as profissões que agrega densidade conceitual empírica com diversidade temática de abordagens teórico-metodológicas. Essa fase defende a análise sociológica das profissões a partir de três perspectivas:

i) formas históricas de organização social das atividades de trabalho; ii) formas históricas de identificação e de expressão de valores éticos, iii) formas históricas de estruturação dos mercados de trabalho, sintonizados na apreensão das dinâmicas profissionais. Admite-se nesse período uma diversidade de noções de profissão, contudo preservam alguns contornos comuns. (GONÇALVES, 2008, p. 190).

Na defesa de modelos conceituais sobre a profissão, segundo a análise sociológica, registrou-se a construção e desconstrução de definições, concepções, orientações e valores que permanecem em elaboração. Importante destacar que a análise sociológica das profissões estudou as profissões e estabeleceu o termo, como informa Jellab (2017, p. 5), “[...] antes de considerar a profissionalização no contexto das pesquisas realizadas, sobre o mundo do trabalho e as organizações”.

Que lições herdaremos da sociologia das profissões em relação à profissão docente? Herdaremos uma análise sociológica no que diz respeito a situá-la na aprendizagem de uma cultura profissional da formação para a atuação da regulação, posta dentro da comunidade e do estabelecimento de ensino. O interesse pelo estudo das profissões é destacado por Freidson (1996, p. 1) “[...] pelo fato de as profissões e os profissionais terem se tornado tão numerosos e importantes, nos países industriais avançados, que não podem mais ser ignorados”.

Os debates em torno do tema que discute se o trabalho docente é uma profissão comporta uma diversidade de abordagens e posicionamentos distintos por considerar os professores numa condição ambígua, denomina os professores nas semiprofissões que, conforme Enguita (1991), consideram-no não puramente profissional, nem puramente assalariado, mas compartilha características de ambos.

E no percurso de reconhecimento da aprendizagem profissional e suas relações de poder, surge a profissionalização que, no entendimento de Dubar (2012, p. 365), passa pela “Organização do trabalho, formação e carreira profissional [por esse tríptico aspecto considera] a compreensão do que significa a centralidade do trabalho na vida das pessoas”. Sendo assim, assumimos o pressuposto de que o trabalho docente como profissão apresenta-se num contexto de correlação de processos, de desenvolvimento de percurso, funções a realizar, de relações pessoais e interpessoais.

No entendimento desses pressupostos, o exercício profissional em direção à profissionalização menciona Alves (2012, p. 22) ao enfatiza que “[...] resulta de um processo econômico, social e histórico”. E, no mais, justifica-se por um conjunto de ações que são reconhecidas como próprias de um grupo profissional, e nos solicita entendimento dessa dimensão nos estudos sobre a profissão.

A profissionalização é o processo dinâmico que desenvolve e desencadeia um melhoramento individual e coletivo na atuação profissional. Observa-se, nesse processo, segundo Cruz (2017, p. 33), que o seu desenvolvimento passa por duas dimensões: “[...] formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas [...] e a respeito dos valores e normas deontológicas expressando uma estreita relação entre a identidade profissional docente com o projeto histórico de escolarização da nação”.

Essas duas dimensões podem ser analisadas à luz da categoria da historicidade, mapeando aspectos que nos ajudam a elaborar interpretações. Com vistas à transformação das situações concretas que vivemos, buscamos apoio nos estudos e debates de pesquisadores da sociologia e do campo da formação de professores que analisaram elementos das profissões, pois os mesmos influenciaram também os marcos e dimensões constitutivas da profissionalidade que configuram o trabalho docente.

No caso mais específico das discussões em torno do tema profissão docente, as análises partem da demarcação de que essa profissão tem início como atividade independente e individual sob as orientações da Igreja e transfere-se para uma ação com contornos coletivos sob administração do Estado. Outro fator muito relevante e até permanente nos processos de construção da profissão docente é a feminização, um fato que se repercute desde do recrutamento de mulheres no final do século XIX, como cita Gatti e Barreto (2009, p. 162): “[...] permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha

feminina pela educação”. A feminização do magistério é uma marca identitária desde o princípio da organização profissional da categoria docente.

Sob a égide da regulação, o final do século XVIII é marcado por um projeto que assegura a licença e permissão do Estado para a prática docente, como menciona Nóvoa (2014, p. 17) ao dizer que “[...] a funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente”. É uma fase determinante no processo de profissionalização, pois preceitua um perfil de capacidades técnicas que definirá a convocação dos professores e o envolvimento de uma carreira docente.

O movimento de análise da profissionalidade se organiza no sentido socio-histórico de como a profissão docente vem sendo constituída nas marcas da feminização, na estreita relação com o Estado, na escola pública como trabalho, e na forma como o ensino é visto com as demais relações sociais. Conforme afirma Melo (2005, p. 70), “[...] o magistério feminizou-se para promover, com menores custos, a educação no país. A desqualificação profissional pelo emprego da força de trabalho feminina é reconhecidamente, na literatura crítica, um recurso comumente consagrado”.

A profissão docente, em sua constituição, inclinou-se a ser reconhecida com a ideia de missão pelas virtudes da humildade e dedicação que devia possuir o professor. Denominada uma quase profissão, Fanfani (2007, p. 4), historiciza esse status ambíguo<sup>22</sup> afirmando que

[...] o professor também era um funcionário com um lugar muito preciso em uma estrutura hierárquica dominada por um conjunto de regulamentos e normas que definiam como precisão suas responsabilidades, tarefas e incumbências. Em poucas palavras, por sua vez, o trabalho do professor era supervisionado por uma série de “superiores hierárquicos.

Os professores passam e perpassam por contextos objetivos e subjetivos nas relações com a comunidade escolar, solicitando-lhes estratégias para a atuação profissional e, segundo pontua Jellab (2017, p. 2), “[...] a profissionalização parece se impor tanto como palavra de ordem – uma forma de ser e de estar no trabalho – quanto como um processo que leva ao aprimoramento do saber fazer”. Tal fato é considerado

---

<sup>22</sup> Nesse status ambíguo, os professores são vistos como indivíduos entre várias situações. Ver Enguita (1991) e Nóvoa (2014).

motivo de a profissão docente não se apresentar estabilizada, pois sua realidade não é fixa e objetivada.

Os sistemas educacionais se desenvolveram nas últimas décadas, num aspecto de integração dos questionamentos educacionais pelas conveniências econômicas e políticas mundiais. Estruturada numa racionalidade econômica, com tendências a propiciar uma visão utilitária do futuro da educação e a eliminar as bases conceituais entre formação inicial e formação continuada, os princípios de regulação e organização dos sistemas educacionais propagam-se pelas avaliações que se infiltram gradualmente no trabalho do quadro profissional da educação.

A retórica da profissionalização se ascende em âmbito internacional, orientando o processo de profissionalização pelo poder do trabalho dos professores no sistema. Justifica-se também, no Brasil, de acordo com Najjar (2007, p. 21), “[...] uma fórmula de se oporem aos processos de desvalorização e desqualificação profissional e as condições de trabalho cada vez mais precarizadas”. Impera o discurso do desenvolvimento profissional pela via da autonomia profissional e a responsabilização dos professores, afastando a legitimidade socioprofissional conquistada com base em uma defesa ética, em um discurso que imprime um formato de instrumentalização do mito profissional de seu próprio reconhecimento, reduzindo a formação de professores orientada para a prática.

Nesse movimento circular em que os professores passam também por responsáveis pela sua formação, agrega-se o processo constante de avaliações dos alunos, escolas e professores que passam a guiar o programa educativo. Evidencia tal processo a desprofissionalização do trabalho docente, diminuindo a capacidade dos professores na realização de testes. No universo variado de discussões sobre a desprofissionalização, Nóvoa (2014, p. 21) afirma que tal circunstância passa pela “[...] consolidação de um grupo cada vez mais numeroso de especialistas pedagógicos, como fatores que tendem a ocupar margens de competência dos professores”.

No Brasil, a década de 1990 evidencia o movimento de profissionalização docente, período de “[...] avanço em termos políticos, sociais, econômicos e simbólicos nas condições objetivas e subjetivas de trabalho” (MELO, 2005, p. 49). Nos idos de 1994, o Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica e o Ministério de Educação – MEC, movimenta-se para o processo de

profissionalização em virtude dos diversos discursos, associando o magistério ao sacrifício, ao sacerdócio e suas virtudes com alcance predominante da figura feminina.

Infelizmente, nesse período, dentre as medidas propostas por esse Fórum para a valorização docente, foi inviabilizado o piso salarial com dimensão nacional, com repasse de responsabilidade para a administração, com um salário médio nas dimensões municipal e estadual de ensino, declinando também a proposta de progressão funcional, restando a formação como proposta para a profissionalização.

Enquanto pensamento hegemônico, o magistério atuante nos níveis mais elementares da educação básica passa a ser compreendido como um tipo de trabalho não profissionalizado e inserido em um ethos missionário e identificado como uma ocupação feminina. Este entendimento perpassa as esferas de decisão comprovada pela tardia decisão de uma política geral de formação docente para o país. Somente com os ventos democratizantes do pós-guerra foi editada uma legislação que procurava contemplar a formação para o magistério nacional com a Lei Orgânica do Ensino Normal Superior de 1946. (MELO, 2005, p. 55).

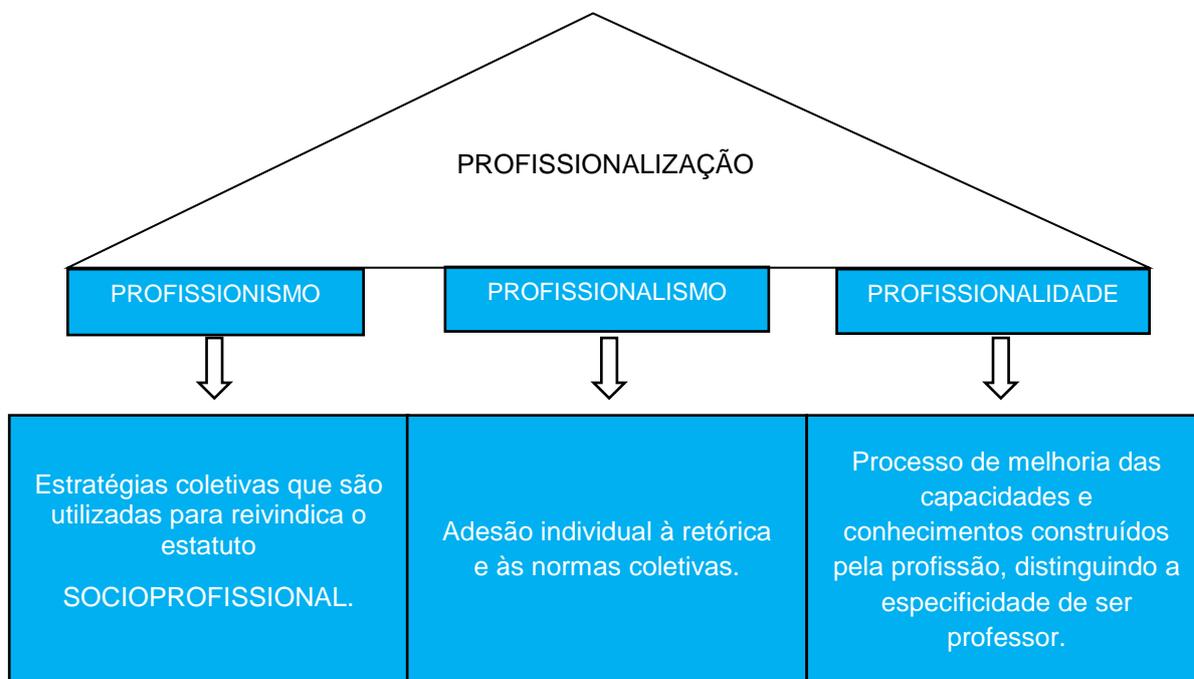
A profissionalização de professores, torna-se uma pauta a ser discutida que, analisada num passado próximo, estava num modelo reflexivo de profissionalização com a construção de si próprio no terreno profissional, pelo paradigma do desenvolvimento profissional para o qual a escola é o lugar de educação e formação, cujo reflexo dessa agenda é o distanciamento com relação à universidade. Em síntese, podemos considerar que

[...] a profissionalização é a expressão do bom desempenho profissional nas etapas da carreira do docente, adquirido pelos conhecimentos e habilidades, desenvolvimento profissional atrelado aos mecanismos sociais e estatais que regulam e ampliam as condições de realização do ato profissional (LIMEIRA; CRUZ, 2020, p. 97).

Evidencia-se, com a associação do magistério ao sacrifício e ao sacerdócio das profissões, a afirmação das virtudes da figura feminina e a inviabilização do piso salarial, denotando o par dialético objetividade-subjetividade. Esse par dialético gera um movimento para a desprofissionalização quando expressa justamente o modo como a profissão docente é delimitada sob a égide de reestruturação do trabalho no contexto atual, mas que também pode favorecer o detalhamento dos fatores individuais e coletivos, micro e macrosociais que estruturam a profissão docente na sociedade capitalista. Cruz (2012) identifica, baseando-se em Ramalho (2004) e

Bourdoncle (1990), que a profissionalização apresenta três sentidos complementares e interdependentes os quais estão expostos no Esquema 2.

**Esquema 2 – Sentidos complementares da profissionalização**



Fonte: A autora (2021) com base em Cruz (2017)

Num esforço de elaboração teórica, Cruz (2017) encadeia os conceitos de profissionalidade segundo as perspectivas dos conhecimentos, das competências, da expressão de socialização e da dimensão ética. No Esquema 3, trazemos as sínteses de algumas dessas perspectivas.

### Esquema 3 – Sínteses das perspectivas da construção da profissionalidade



Fonte: A autora (2021) com base em Cruz (2017)

As especificidades que se manifestam nas definições apresentadas pela autora, refletem uma dinâmica de contextos culturais, teóricos e epistemológicos distintos. A multirreferencialidade dos conceitos levantados remete a níveis distintos: i) teórico, pedagógico – por suas práticas e funções, ii) profissional – segundo saberes técnicos que regulam a prática docente; e iii) sociocultural – pelos valores de seleção de conteúdos que referendam a profissionalidade.

Nessas dimensões, assumo a ótica de análise de Cruz (2017): a profissionalidade docente está situada sob a categoria trabalho como condição ontológica de constituição e modificação do ser social por meio do trabalho;

[...] a profissionalidade guarda em sua conceituação a possibilidade de ao se desenhar os modos como o trabalho docente é desenvolvido enquanto atividade criadora imaterial – quando não se separa o produto do processo – apontar para especificidades de uma atividade laboral diferenciada das demais atividades educativas que não têm uma ação intencional sistematizada, tal como o ensino foi se configurando no contexto da sociedade capitalista. (CRUZ, 2017, p. 35)

Diante das menções sobre profissionalidade dos autores citados por Cruz (2017), são expressas as especificidades que, sob a ótica e análise da historicidade, apresentam as múltiplas determinações de como o trabalho é influenciado no contexto do capital e também como se estruturam as desigualdades sociais. Esse movimento teórico baseado nas reflexões dos autores citados por Cruz (2017) visa enriquecer-se em termos da ação “[...] no sentido de uma integração teórica que traduza a complexidade das práticas” (NÓVOA, 2013, p. 19) expressas pelas definições. Também pelo processo de profissionalização passa a profissionalidade, pois segundo Dubar (2012, p. 354),

É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”.

Ao revisitar o conceito de profissionalidade docente, Roldão (1998, p. 2, grifos do autor) a compreende “[...] como aquilo que caracteriza um *profissional* e o distingue, quer de outro profissional, quer do *técnico* ou do *funcionário*”. O professor dotado de uma **função**, munido pelo **saber**, com atribuições pelo **poder/autonomia e reflexividade** de sua profissão, no exame de uma profissionalidade, implica segundo Roldão (1998, p. 2, grifos do autor) “[...] um permanente processo de *análise reflexiva* que lhe permite modificar as decisões ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo”.

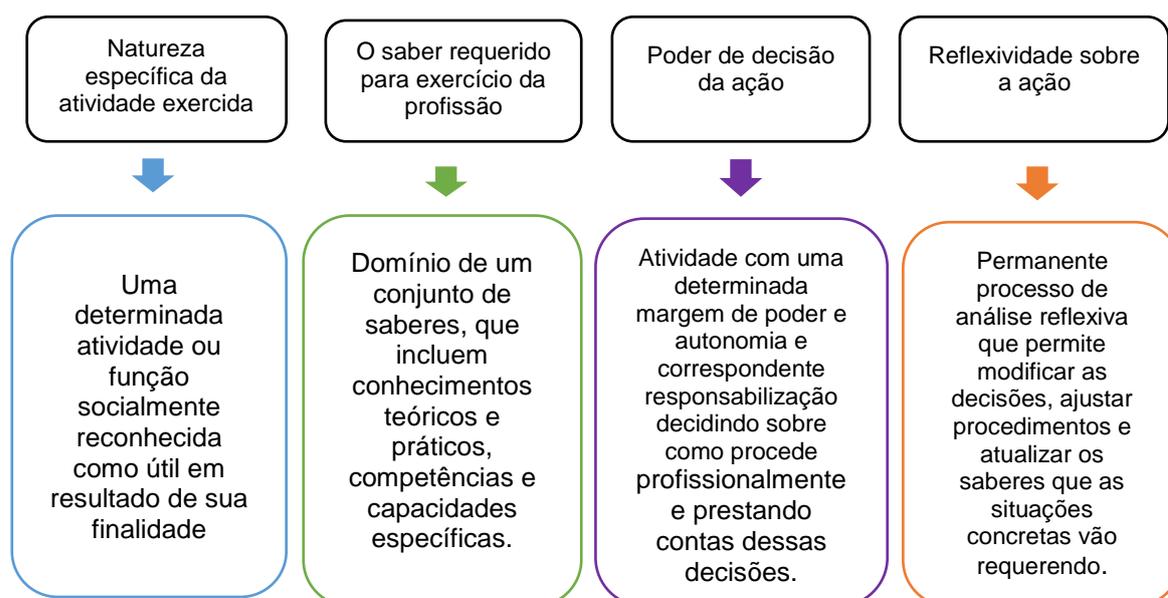
Roldão (1998) destaca ainda que a profissionalidade docente caracteriza, portanto, como profissional aquele que ensina. A significação do ensinar passa pelo aprender e envolve relações objetivas e subjetivas exercidas sobre alguém ou objeto,

pois “ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém” (p. 2). A definição do profissional perpassa pelas possibilidades de decisão e pelo grau de autonomia em sua ação de trabalho. Na análise de uma prática profissional, destaca Roldão (1998, p. 6) que o grau de poder profissional dos professores

[...] pode ser mais ou menos limitado por razões extrínsecas (sistema centralizado, imposição de manuais ou outros materiais de trabalho, controle ideológico, etc.) ou por razões intrínsecas do seu posicionamento pessoal na profissão (por exemplo, evitar as decisões, prevenir riscos, adotar procedimentos passivos e rotineiros).

As razões extrínsecas e intrínsecas podem alterar ou condicionar os efeitos na identidade profissional por diversos fatores estruturais, políticos, econômicos e culturais. O professor, no desenvolvimento dos processos de análises da ação docente dotados da reflexividade, torna-se como dimensão de exigência profissional pois assumida, possibilita a reorientação de sua prática. Compreender os processos em que é construída e desenvolvida a profissionalidade docente pelo exercício profissional em contratações temporárias adotados nesse estudo, passa pela construção teórica de Roldão e pelos elementos de análise de Cruz. O que a autora Roldão (1998; 2005) destaca sobre essa construção e desenvolvimento está organizado no Esquema 4.

**Esquema 4** - Processos em que é construída e desenvolvida a profissionalidade



Fonte: A autora (2021) com base em Roldão (1998, p. 2)

Ao dialogar com as assertivas de Roldão (1998), Cruz (2012; 2017) reconhece a docência em sua multirreferencialidade, constituída nas várias relações que os

sujeitos vivenciam nos ambientes sociais de construção da profissão. E sob o prisma da interação entre os fatores da regulação social da profissão e os delineamentos pelos quais o indivíduo se faz professor, a autora elegeu eixos em que a profissionalidade docente pode ser estudada pela regulação da formação, pelo exercício e pelos modos objetivos e subjetivos do indivíduo que experiencia essa regulação social.

Assim, estudando a construção da profissionalidade docente de professores e professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sob a égide da polivalência, que se caracteriza por lecionar diferentes áreas curriculares para aquela etapa de escolarização, formata em seus estudos três elementos estruturantes da profissionalidade docente que norteou nosso olhar sobre a condição da contratação temporária e o desenvolvimento da profissionalidade. O Quadro 8 apresenta uma breve síntese desses elementos em diálogo com os apontamentos de Cruz (2012; 2017).

**Quadro 9 - Elementos Estruturantes da Profissionalidade**

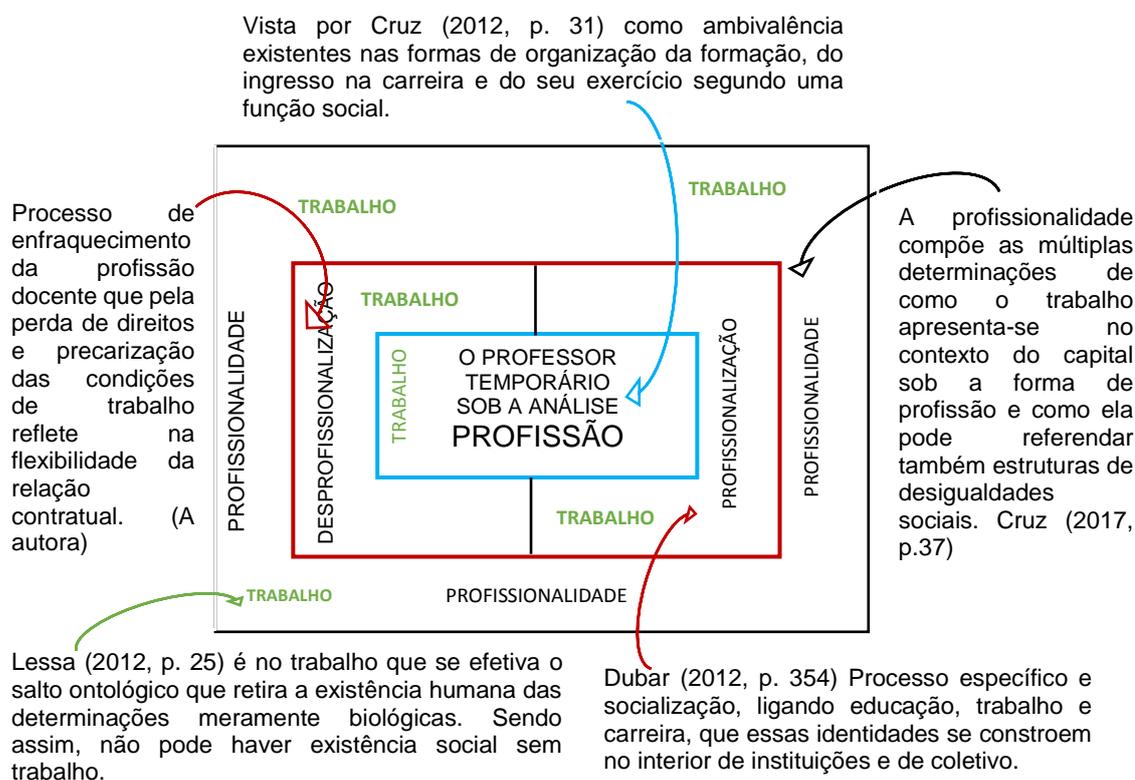
Profissionalidade	Elementos Estruturantes da Profissionalidade
⇒ Processo em contínua construção; ⇒ Dimensão da profissionalização; a) Espelha os fatores de regulação social da profissão. b) Aspectos particulares dos indivíduos; c) Perspectivas sociais que emergem da equipe docente; ⇒ Processo de melhoria das capacidades, conhecimentos, prontidão e princípios que constroem a identidade e diferenciam os profissionais.	⇒ <b>Relação escola e sociedade</b> Compromisso com a comunidade Trabalho com os pares Educação como uma ocupação social e da escola Oferta de formação continuada Contexto sócio cultural
	⇒ <b>Organização do trabalho pedagógico</b> Interação com os alunos Organização do tempo (trabalho e formação) Matéria a ser ensinada <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcance da aprendizagem dos alunos</li> <li>- Alcance das finalidades educativas</li> <li>- Tempo pedagógico</li> <li>- Gestão curricular</li> </ul>
	⇒ <b>Relação professor-aluno</b> Baseia a função docente e a função da escola e sua relação com a sociedade Perfil social amplo

Fonte: A autora (2021) com base em Cruz (2012; 2017)

Dessa exposição de análises da profissão à luz da sociologia, com o dimensionamento da profissionalização e da profissionalidade, assumindo os eixos nos elementos estruturantes da profissionalidade anteriormente traçados, elaboramos as análises sobre a condição de contratação temporária dos professores com reflexos diretos nas relações e condições históricas e de trabalho a que estão submetidos em uma sociedade capitalista.

Na premissa de que o ser humano se constitui e se manifesta como ser social por meio do trabalho, a análise do professor em condição temporária por uma perspectiva ontológica foi estruturada no Esquema 5.

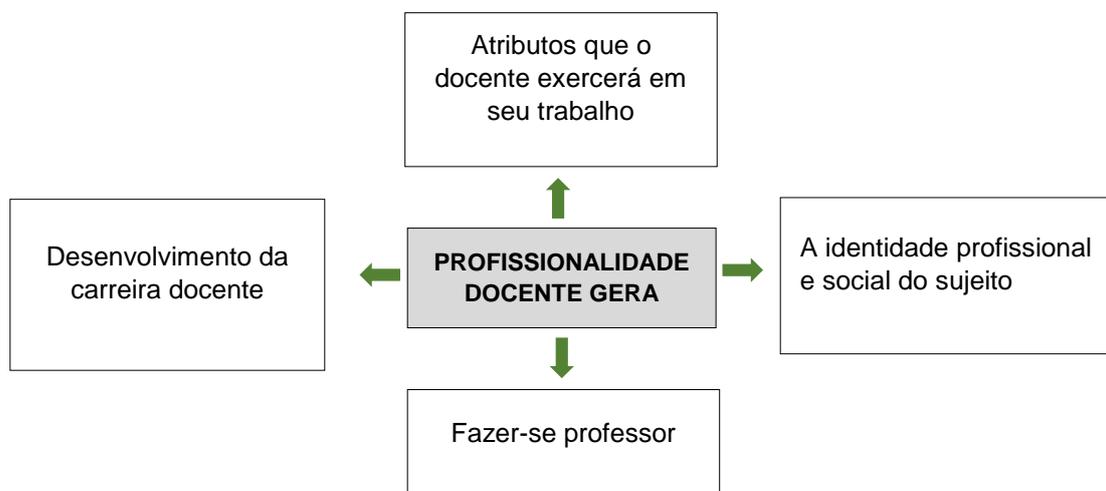
### Esquema 5 – Perspectivas de análise do professor em contratação temporária



Fonte: A autora (2021)

A profissão docente como produtora de serviço útil dá “[...] sentido à existência individual e organiza a vida de coletivos” (DUBAR, 2012, p. 354), propiciando aos que exercem o seu trabalho serem assim identificados como profissional. A partir disso, organizamos o Esquema 6 sobre o que a profissionalidade docente pode propiciar aos sujeitos.

### Esquema 6 – O que a profissionalidade docente gera



Fonte: A autora (2021)

A profissionalidade docente gera o fazer-se professor pelo conjunto específico de saberes envolvidos pela autorização legal e a concessão social para o exercício do trabalho. Como consequência, amplia-se para o desenvolvimento da carreira docente pois alarga “[...] uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito” (DUBAR, 2012, p. 357).

Ao tratarmos dos atributos que o docente exercerá em seu trabalho gerados pela profissionalidade, relacionam-se também às qualidades pessoais dos professores, conforme postula Alves (2012, p. 32): “[...] aos valores que dão sustentação ao seu fazer e à forma de cumprir bem o trabalho a si atribuído”. No contexto subjetivo, os atributos se expandem além dos muros da escola influenciados pelo segundo o autor pelo “[...] modo de ser e agir do educador constitui componente de seu trabalho de modo direto ao lidar com seus educandos” (p. 32).

Por fim, o desenvolvimento da profissionalidade docente possibilita, baseado em Dubar (2012, p. 355), “[...] construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividade” que passa pelo vínculo da socialização profissional preconizado pelo autor como um “[...] processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo de construção permanente” (p. 358).

### 3 O PROFESSOR TEMPORÁRIO NO DISTRITO FEDERAL: APONTAMENTOS E CARACTERIZAÇÕES

*Todos os dias é um vai-e-vem  
A vida se repete na estação  
Tem gente que chega prá ficar  
Tem gente que vai prá nunca mais...  
Tem gente que vem e quer voltar  
Tem gente que vai, quer ficar  
Tem gente que veio só olhar  
Tem gente a sorrir e a chorar  
E assim chegar e partir...  
São só dois lados  
Da mesma viagem  
O trem que chega  
É o mesmo trem  
Da partida...  
A hora do encontro  
É também, despedida  
A plataforma dessa estação  
É a vida desse meu lugar*

*Fernando Brant e Milton Nascimento (1985)*

Os fragmentos do poema de Fernando Brant e Milton Nascimento refletem a situação do professor em condição de contratação temporária, apontando para as reflexões necessárias quanto às relações desses docentes no exercício de seu trabalho, que os caracteriza como sujeitos de um mesmo conjunto de proposições, sendo reconhecidos pela mesma ocupação<sup>23</sup>. Assumimos em nosso objeto de estudo a designação professor temporário para denominar o profissional que está sob a condição de contrato de trabalho temporário.

Nesta seção, discutiremos os elementos de constituição da profissionalidade docente apontados em nosso referencial: as formas de ingresso na carreira docente e como se estabelecem as relações de trabalho, dentre elas a de contratação temporária em âmbito nacional e também no Distrito Federal com os apontamentos históricos de seu sistema educacional.

---

<sup>23</sup> Ainda que a nomenclatura varie nas diferentes redes do Brasil, basicamente há duas formas de contratação no setor estatal: uma por meio de concurso público que garante a estabilidade profissional e outra atípica, não estável, que se refere à contratação temporária (FERREIRA D., 2018, p. 07).

### 3.1 Sobre o ingresso e as relações de contratação de trabalho dos professores

O processo para seleção de professores tem início, como informam Vicentini e Lugli (2009), durante as Reformas Pombalinas em Portugal com conseqüente realização em suas colônias, de 1660 a 1772, onde os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática, e com a aprovação, obtinha a autorização para ensinar.

No período colonial, bancas de seleção foram instituídas, pois somente com a licença conferida por concurso o professor poderia ser credenciado a lecionar, tanto no ensino público, quanto no privado. Com as dificuldades apresentadas no processo seletivo e a necessidade de mais professores, ocorre o aumento da contratação de professores substitutos que aparecem no contexto educacional pela falta de interesse dos portugueses de se deslocarem para a colônia e pela inexistência de docentes habilitados no Brasil, o que resultou na atribuição de aulas a professores substitutos brasileiros que já eram a maioria no século XVIII, conforme descrição encontrada no Estado de Goiás no ano 1856.

[...] a lista de requisitos para prestar o concurso de professor era a seguinte: condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter sido condenado por furto ou roubo, não ter sido demitido duas vezes ou suspenso três vezes do funcionalismo público, [...] não ter sido condenado por estupro, rapto ou qualquer delito ofensivo a moral pública ou a religião do Estado. No que se referia às mulheres que desejassem ser professoras, era-lhes exigido: certidão de casamento; se divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio. Para solteiras que morassem na casa paterna, certidão de moralidade dos pais. Se fosse moça solteira e vivesse só, era preciso apresentar também prova de idade maior de 25 anos. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 71).

A falta de formação adequada dos docentes selecionados foi motivo de denúncias na Paraíba do Norte em 1854<sup>24</sup>, pois os professores que se apresentavam para o concurso, mal sabiam ler e escrever. Mesmo sob tal situação, encontram-se registros de que, nos idos de 1881, havia a possibilidade de integração dos professores, interinos ou substitutos que já ocupavam esses cargos, apesar da formação precária, a terem vitaliciedade após realização do exame na capital,

---

<sup>24</sup> Paraíba do Norte é cidade construída nas proximidades do Rio Paraíba, à direita do Rio Sanhauá, seu afluente, e pertencente a então capitania Real da Paraíba, onde se desenvolveu o centro urbano da região. Ver Matheus Silveira Guimarães (2018).

denotando assim um sentido empírico de uma experiência adquirida na prática para justificar a estabilidade no cargo.

Vicentini e Lugli (2009) apontam que, passados alguns anos, a seleção de professores ainda era uma preocupação nos idos de 1930, cujas ações, visando o justo equilíbrio para seleção de professores da educação primária, são tomadas com intuito de afastar as nomeações pela via de interesses políticos que, sob os reflexos da Reforma de 1925, garantiam mais eficiência no processo seletivo. Essas autoras registram que “o início da carreira do mestre deveria ocorrer em escola rural, sendo que, após um ano de exercício nesta região, ela poderia se candidatar a uma vaga em escolas urbanas, grupos escolares ou mesmo na capital” (p. 72). Tal iniciativa, que objetivava atender às escolas mais periféricas e de difícil acessibilidade, trouxe dificuldades aos professores pelo isolamento social.

Nesse contexto, Vicentini e Lugli (2009) apontam que foi favorável a busca por uma afirmação de caráter mais profissional para a seleção de professores, em detrimento de relações sociais informais e de forças políticas da Constituição de 1934. No Art. 170, parágrafo 2º, por exemplo, consta que “a primeira investidura nos postos de carreira das repartições administrativas, e nos demais que alei determinar, efetuar-se-á depois de exame de sanidade e concurso de provas ou títulos” (BRASIL, 1934). E mesmo com a rápida revogação desta carta no regime ditatorial expresso por meio da Constituição de 1937, permanece o princípio de que se deve ter o dispositivo do concurso de provas e títulos para o ingresso na carreira pública, como expressa o Art. 156, alínea b (BRASIL, 1937).

Assim, ao longo dos anos de 1950 e 1960, outras legislações acompanharam a busca pela consolidação do acesso e regulamentação da carreira do magistério, embora se tenha diferentes projetos em disputa, a exemplo da instituição de provas de habilitação que se configuraria como um concurso público, mas se apresentava como um exame de habilitação. A Constituição de 1967, por exemplo, indicava que “o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior [...] mediante prova de habilitação” (BRASIL, 1967). Tal prova de habilitação não se configuraria, necessariamente, como um concurso público que, como tal, geraria uma estabilidade na carreira, mas se aproximaria de um exame de certificação enquanto licença para lecionar.

Posteriormente, na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu Art. 34, apontava-se que “A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e

2º grau far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei” (BRASIL, 1971). Porém, esse aparato legal nem sempre era acompanhado do término do sistema de apadrinhamento e de relações clientelistas<sup>25</sup>, o que também poderia gerar períodos temporários e instáveis de ocupação das cadeiras de magistério.

Em síntese, na administração do ensino e na compreensão das condições históricas da sociedade brasileira, as relações sociais imperavam na seleção dos professores à época. Vicentini e Lugli (2009, p. 69), ao discutirem tal contexto, relatam que “os cargos de professores sempre foram moeda de troca valiosa entre os políticos e suas comunidades de origem” e ocorriam em função de relações familiares, de amizade ou simpatia política, sendo estes aspectos ainda permanentes na realidade educacional do país.

Com a bandeira do processo de redemocratização do Brasil pela mudança da realidade educacional, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 37, inciso II, ratifica a relevância de que a entrada em cargo ou emprego público fosse vinculada à “aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei” (BRASIL, 1988).

Concomitantemente, a legitimação das entidades voltadas à defesa do magistério sofria a falta de articulação e mobilização dos professores que estavam vinculados às associações. A conceituação de classe social e natureza do trabalho docente, juntamente com a discussão se a atividade realizada pelos professores era trabalho produtivo ou improdutivo<sup>26</sup>, eram as temáticas das principais discussões no final da década de 1980, quando são oportunas as seguintes colocações de Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 52-53):

Em 1885, os/as docentes eram formados em salas de aula para desempenhar funções específicas de instrução e de controle. No transcorrer do século seguinte, transformaram-se em profissionais altamente educados. 1985, mesmo continuando com o ensino e o controle em salas de aula, transformaram-se em um corpo altamente formado em teorias e práticas educacionais, sociologia, teoria social, psicologia infantil, teorias da aprendizagem e assim por diante. Transformaram-se em especialistas nos seus conteúdos disciplinares; conquistaram o direito, como corpo profissional, a estar muito envolvidos na determinação e no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das práticas escolares e da política educacional

---

<sup>25</sup> Ver Vicentini e Lugli (2009).

<sup>26</sup> Ver Ricardo Antunes (2015).

em geral. Em 1995, os/as docentes provavelmente perderam, numa única década, a maior parte das conquistas realizadas num único século. (HARRIS apud ROBERTSON, 1996, p. 28).

Desta feita, o concurso oportuniza, na administração pública, os princípios de legalidade e impessoalidade apregoados naquele mesmo Art. 37 da Constituição (BRASIL, 1988). Nesse entendimento, esclarece Ohtoshi (2013, p. 12) que, posteriormente, foi incluído no artigo supracitado, por meio da Emenda Constitucional nº 19/98, o princípio da eficiência que se denomina qualidade do serviço prestado. Nas relações regidas pelo direito público, as competências estatais, em seus elementos fundantes, elencam também o princípio da igualdade que, segundo o Art. 5, inciso II (BRASIL, 1988), “todos são iguais perante a lei”. Esse princípio constitucional imputa ao concurso público a seleção dos candidatos pelos princípios de igualdade e impessoalidade.

A Constituição de 1988, no Art. 206, inciso V, ratifica um outro princípio sob o qual o ingresso por concurso público busca garantir a “valorização dos profissionais da educação escolar” (BRASIL, 1988) e a existência de um plano de carreira na rede pública de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu Art. 67, inciso I, por sua vez, endossa o ingresso na carreira do magistério, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, sob a égide do mesmo princípio da valorização, marcadamente, para os professores das redes públicas de ensino.

Assim, observa-se que o ingresso mediante concurso nos serviços públicos é marcado por lutas; e a atuação docente, e a consolidação do acesso e permanência no magistério acompanharam também a evolução do processo de regulamentação via Carta Magna, como se vê no histórico do concurso público exposto no Quadro 9.

#### **Quadro 10 - O histórico do concurso público nas constituições brasileiras**

(continuação)

<b>Constituição</b>	<b>A instituição do concurso público</b>
<b>1824 Constituição Política do Império</b>	Não menciona concurso público Título VIII que trata das garantias dos direitos civis e políticos brasileiros. <u>Artigo 179 incisos 14</u> “Que todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes”.

**Quadro 9** – O histórico do concurso público nas constituições brasileiras  
(conclusão)

Constituição	A instituição do concurso público
<b>1891</b> <b>Primeira</b> <b>Constituição</b> <b>Republicana</b>	Nenhuma disposição sobre Concurso Público <u>Artigo 73</u> “Os cargos públicos civis ou militares são acessíveis a todos os brasileiros”. <u>Artigo 79</u> “Proibição de acumulação de cargos públicos e vedadas cumulações remuneradas.
<b>1934</b> <b>Primeira</b> <b>Constituição</b> <b>a prever</b> <b>Concurso</b> <b>Público</b>	<u>Artigo 168 e 170</u> “Sem distinção de sexo e ou estado civil, era prevista a acessibilidade aos cargos públicos por meio de concurso público”. A partir de 1936, vigora a teoria da burocracia administrativa, sustentada pelos pilares da carreira, hierarquia funcional, impessoalidade e formalismo. Visava combater o nepotismo e a corrupção. Dar-se o início pela busca do profissionalismo, pela meritocracia e escolha dos que destacam.
<b>1937 e 1946</b>	Abraçaram o texto da Constituição de 1934, sendo vedada na Constituição de 1946 a estabilidade aos cargos de confiança e aos ocupantes de cargos que a lei declarasse de livre nomeação e exoneração.
<b>1967</b>	<u>Artigo 95</u> “Estabelece o Concurso Público para nomeação em cargo público através de provas ou de provas e títulos. Até essa constituição não havia Concurso Público para os empregos públicos e funções técnicas ou científicas”.
<b>1988</b> <b>Constituição</b> <b>Cidadã e</b> <b>Democrática</b>	<u>Artigo 37</u> <u>Incisos I e II</u> “Exige o Concurso Público de provas e de provas e títulos para ingresso nos empregos e cargos públicos” Porém, no inciso IX legaliza a contratação temporária no serviço público.

Fonte: A autora (2021) com base em Ohtoshi (2013)

Na atualidade, eivada da categoria contradição, o mesmo acesso democrático preconizado por concurso público referenda a coexistência da contratação temporária, considerada como um instrumento público destinado a quem se interessar e também a bem do interesse da administração. Nesse contexto, menciona Antunes (2015, p. 208) que o “[...] capital necessita cada vez *menos* do trabalho *estável* e cada vez *mais* das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado”, como se vê em todo o mundo produtivo e de serviços (Grifos do autor).

Antunes (2007) apresenta uma descrição da origem dos problemas econômicos que vivemos na atualidade, cuja raiz se encontra na redução dos lucros da produção em virtude da expansão nos idos de 1960, o que acarretou índices baixos de crescimento da produção e da produtividade, percentual reduzido no aumento salarial, desemprego e baixo investimento. O autor destaca que

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neo-liberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas [...] para tentar repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2007, p. 31)<sup>27</sup>.

Nesse quadro crítico e complexo, está a crise capitalista expressa pela ruptura de um padrão de dominação da classe relativamente estável e o surgimento de uma crise econômica. Como consequência, surgem novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho que podem ter caracterizado esse momento, em âmbito internacional, como um movimento de ação destrutiva contra a força humana de trabalho, gerando a precarização do trabalho produtivo e o desemprego.

A competitividade das empresas e dos países levantam contestações acerca da rigidez do mercado de trabalho com relação à regulação jurídica dos contratos, a falta de flexibilidade<sup>28</sup> para contratação e o desligamento da mão de obra segundo as necessidades das empresas se tornam um problema a ser resolvido. A contradição de tal situação se dá por haver aqueles que têm contrato por tempo indeterminado, com carreiras profissionais estáveis e a segurança por meio dos direitos trabalhistas que essa modalidade garante; e os demais com trabalhos precários que vão apresentando distanciamento entre o trabalho e o emprego, e grandes desigualdades nas condições trabalho e salário.

A situação de desigualdade e de injustiça é mais acentuada quando as dificuldades econômicas são deflagradas em relação aos jovens. As tensões sobre o mercado de trabalho, por parte dos mais jovens, tendem a aumentar em um quadro de crise econômica que, naturalmente, é mais acentuada em certos países da União Europeia, uma vez que

[...] em termos mais gerais, podemos concluir que os mercados de trabalho na Europa mostram uma mudança estrutural no que diz respeito ao modelo de regulação, mudança que se expressa na definição de uma nova relação

---

<sup>27</sup> Margaret Thatcher foi primeira mulher a ocupar o cargo de Primeira-Ministra do Reino Unido de 1979 a 1990; e Ronald Reagan foi 40º presidente dos Estados Unidos entre 1981 a 1989. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ronald-reagan.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

<sup>28</sup> Segundo Gomes (2017, p. 30), a flexibilidade está “[...] evidenciada na subcontratação, no emprego temporário, nas atividades autônomas, na informalidade e em outras formas de trabalho assalariado [...] estimulados por investimentos e resultados de curto prazo”. Sobre isso, ver também Silva (2015, p. 26-27).

salarial, que designámos de neo-concorrencial, na medida em que todos os países avançam no sentido de uma maior liberalização das relações de emprego, seja pela liberalização dos despedimentos individuais e/ou coletivos, seja pela expansão do emprego precário, ou pela combinação de ambas. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2010, p. 72).

As lógicas de liberalização dos mercados de trabalho entre os países vêm se constituindo um desafio a ser discutido por conta do agravamento da precarização do trabalho. Na apresentação da pesquisa intitulada “Regulação e Mercado de Trabalho”, as autoras Oliveira e Carvalho (2010, p. 72) destacam

[...] que a principal razão pela qual a maioria das pessoas tem um trabalho precário é o facto de não conseguirem encontrar um emprego permanente, sobretudo a partir dos 25 anos. A situação é maioritariamente vivida como um constrangimento e não como uma opção em quase todos os países – embora com algumas diferenças, agravando-se na geração dos mais velhos.

Assim, as implicações dessa configuração das relações de trabalho, com a evolução do número de professores na condição de contratação temporária, são evidenciadas por Ferreira D. (2018) em seus estudos quando se refere ao quantitativo de docentes da rede pública de ensino no Brasil e seus respectivos vínculos por regiões entre 2011 e 2016, como apresenta a Tabela 2.

**Tabela 1** - Tabela demonstrativa da quantidade de professores da rede pública de ensino do Brasil e seus respectivos vínculos por regiões e dependência administrativa  
2011-2016

(continua)

Região do Bras Dependência	Vínculo				Vínculo				Total	
	Efetivo		Atípico		Efetivo		Atípico		2011	2016
	2011	(%)	2016	(%)	2011	(%)	2016	(%)	2011	2016
<b>Centro-Oeste</b>										
Federal	6.541	87,3	9.580	75,9	954	12,7	3.034	24,1	7.495	12.614
Estadual	323.66	69,6	262.65	55,8	141.10	30,4	207.83	44,2	464.777	470.489
Municipal	123.32	66,3	124.87	64,3	62.637	33,7	69.448	35,7	185.960	194.326
<b>Nordeste</b>										
Federal	21.248	88,6	32.827	85,7	2.747	11,4	5.476	14,3	23.995	38.303
Estadual	692.01	66,7	651.49	66,6	345.76	33,3	327.44	33,4	1.037.78	978.939
Municipal	855.36	76,2	903.38	73,1	267.72	23,8	332.45	26,9	1.123.09	1.235.83

**Tabela 1** – Tabela demonstrativa da quantidade de professores da rede pública de ensino do Brasil e seus respectivos vínculos por regiões e dependência administrativa  
2011-2016

(conclusão)

Região do Brasil Dependência	Vínculo				Vínculo				Total	
	Efetivo		Atípico		Efetivo		Atípico		2011	2016
	2011	(%)	2016	(%)	2011	(%)	2016	(%)	2011	2016
<b>Norte</b>										
Federal	8.156	85,4%	12.200	84,9	1.398	14,6	2.178	15,1	9.554	14.378
Estadual	343.9	73,6%	407.57	78,8	123.3	26,4	109.4	21,2	467.32	516.98
Municipal	218.2	65,4%	249.99	65,9	115.2	34,5	129.5	34,1	333.51	379.56
<b>Sudeste</b>										
Federal	20.82	75,0%	33.817	69,8	6.947	25,0	14.60	30,2	27.774	48.419
Estadual	1.521	81,8%	1.483.8	72,7	338.3	18,2	556.3	27,3	1.860.1	2.040.1
Municipal	909.4	77,9%	1.073.771	80,8	257.6	22,1	255.0	19,2	1.167.1	1.328.7
<b>Sul</b>										
Federal	10.42	83,0%	16.886	78,3	2.129	17,0	4.675	21,7	12.558	21.561
Estadual	528.6	59,4%	524.05	59,7	360.5	40,6	353.1	40,3	889.19	877.18
Municipal	378.1	77,9%	452.31	80,1	107.2	22,1	112.2	19,9	485.43	564.52
<b>Brasil</b>										
Federal	67.20	82,6%	105.31	77,8	14.17	17,4	29.96	22,2	81.376	135.27
Estadual	3.410.	72,3%	3.329.5	68,2	1.309.	27,7	1.554.	31,8	4.719.2	4.883.7
Municipal	2.484	75,4%	2.804.3	75,7	810.5	24,6	898.7	24,3	3.295.1	3.703.0

Fonte: Ferreira D. (2018)<sup>29</sup>

Os dados, quanto ao vínculo empregatício, estão disponíveis somente a partir do ano de 2011 na fonte consultada. Foram considerados professores com vínculo atípico com a rede pública aqueles contratados sem a realização de concurso público, e que, portanto, não possuem estabilidade profissional, foram agregados os seguintes vínculos: temporários, terceirizados e celetistas. A análise de Ferreira D. (2018) revela a crescente progressão de contratações temporárias de professores da rede pública de ensino do Brasil. A partir deste contexto, indaga-se onde principia tal situação.

Em meados da década de 1990, ocorrem as reformas na educação brasileira que têm como base uma nova forma de gerenciamento que repercutiu na organização, no financiamento e no modo de gestão do sistema público de ensino. O modo gerencial assumido pelo Estado, para ser o regulador e facilitador da iniciativa privada, eximiu-o de ser o responsável direto por produzir e fornecer bens e serviços

<sup>29</sup> No Apêndice 1 dessa dissertação, encontra-se a tabela de 2011 a 2020 com o número de docentes da Educação Básica na Rede Pública por tipo de vínculo e dependência administrativa.

educacionais. Estabelece-se, assim, a função de governar e a de regular. Tal processo evidencia, conforme Carvalho (2009, p. 08), “a atuação de agentes privados em espaços antes considerados exclusivamente públicos, submetendo-os às regras do mercado”.

Sob a égide de uma visão de modernização, as reformas que foram pautadas para os sistemas educacionais públicos perante a competitividade e a produtividade trouxeram, no seu bojo, uma questão contraditória na carreira pública “[...] já que trabalhar no setor público era sinônimo de estabilidade no emprego” (GOMES, 2017, p. 41).

Essa realidade se acentua no Plano Diretor da Reforma do Estado no período do governo Fernando Henrique Cardoso que propiciou as condições jurídico-legais para favorecer o projeto de mercantilização e privatização do espaço público, encaminhando os serviços públicos à lógica empresarial da gestão de resultados<sup>30</sup>.

Assim, configura-se, como já dito anteriormente, uma situação de precarização do trabalho também para os professores que, de acordo com Curado Silva (2018, p. 343), acontece

Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está se operando um processo de precarização das relações de trabalho.

Deste contexto nacional, aproximamo-nos da realidade da Região Centro-Oeste e, para analisar o fenômeno da contratação temporária na rede pública de ensino em relação ao tipo de contrato e a esfera da educação, recolheu-se dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP e estão expostos na Tabela 2.

**Tabela 2 - Docentes da Educação Básica na Rede Pública na Região Centro-Oeste 2011-2020**

(continua)

Ano	Total	Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
		Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
2020	138.076	82.353	3.273	33.836	45.244	55.723	532	33.205	21.986
2019	143.644	81.203	3.225	32.813	45.165	62.441	636	39.852	21.953
2018	143.919	81.532	2.973	33.635	44.924	62.387	620	40.546	21.221

<sup>30</sup> Ver Rosso (2008)

**Tabela 2 – Docentes da Educação Básica na Rede Pública na Região Centro-Oeste 2011-2020**

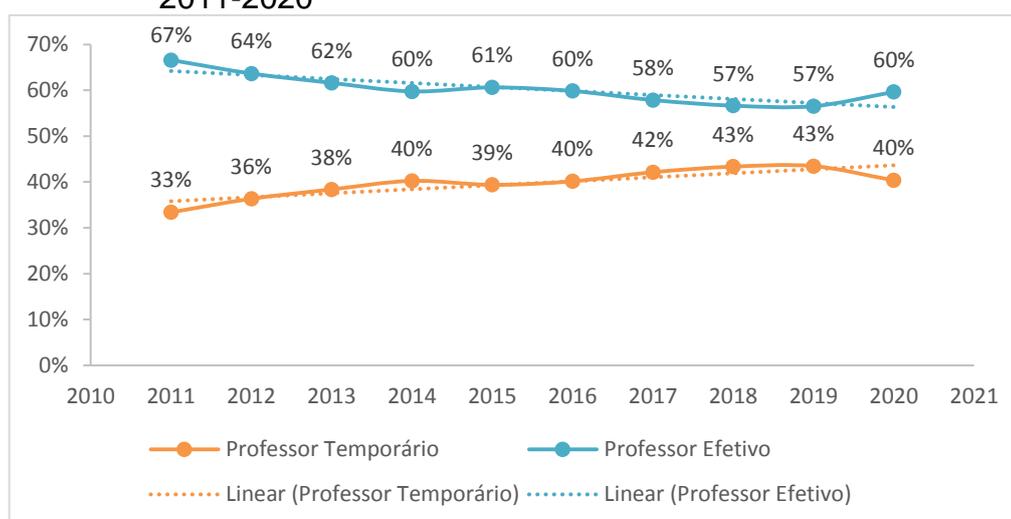
(conclusão)

Ano	Total	Tipo de vínculo e Dependência Administrativa							
		Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário			
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal
2017	141.682	81.987	2.859	35.395	43.733	59.695	682	37.176	21.837
2016	140.598	84.147	2.629	38.091	43.427	56.451	682	34.421	21.348
2015	140.502	85.183	2.347	40.991	41.845	55.319	773	32.535	22.011
2014	133.847	79.983	2.032	36.879	41.072	53.864	504	32.088	21.272
2013	129.750	79.959	1.909	38.041	40.009	49.791	364	29.233	20.194
2012	127.746	81.323	1.725	39.449	40.149	46.423	383	27.481	18.559
2011	127.827	85.135	1.636	45.284	38.215	42.692	172	24.241	18.279

Fonte: A autora (2021) com base em dados do INEP<sup>31</sup>

A tendência da proporção entre as contratações de professores efetivos e temporários, de acordo com o Gráfico 1, manteve-se, praticamente, estável com leve crescimento de contratações temporárias. As taxas de crescimento apresentaram uma variação de 31% para contratações de professores temporários e uma queda de 3% para professores efetivos.

**Gráfico 1 – Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste 2011-2020**

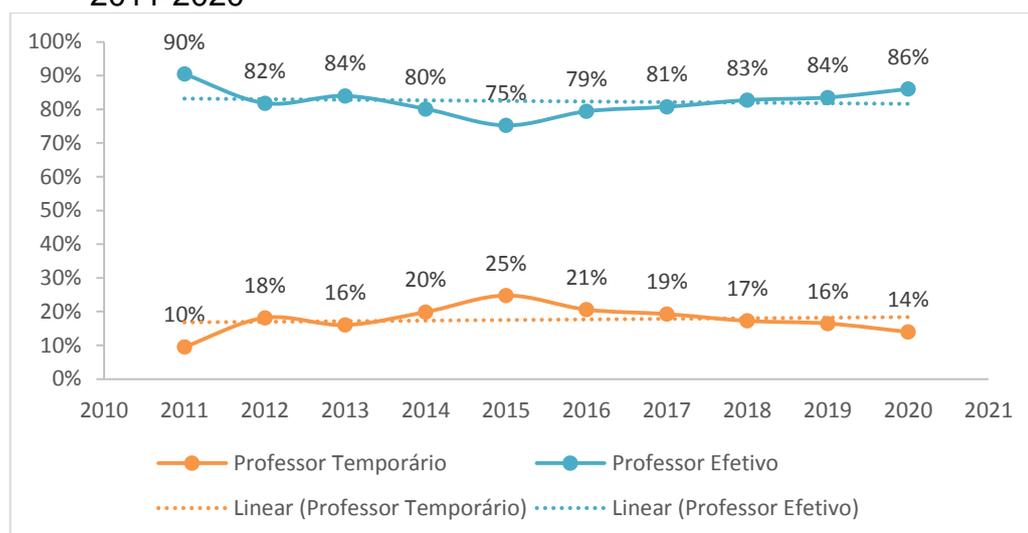


Fonte: A autora (2021)

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 06 fev. 2021.

Para comparar o percentual entre os professores efetivos e temporários da Região Centro-Oeste, estratificou-se os dados por esfera da educação apresentados nos Gráficos 2 a 4.

**Gráfico 2** – Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera federal  
2011-2020

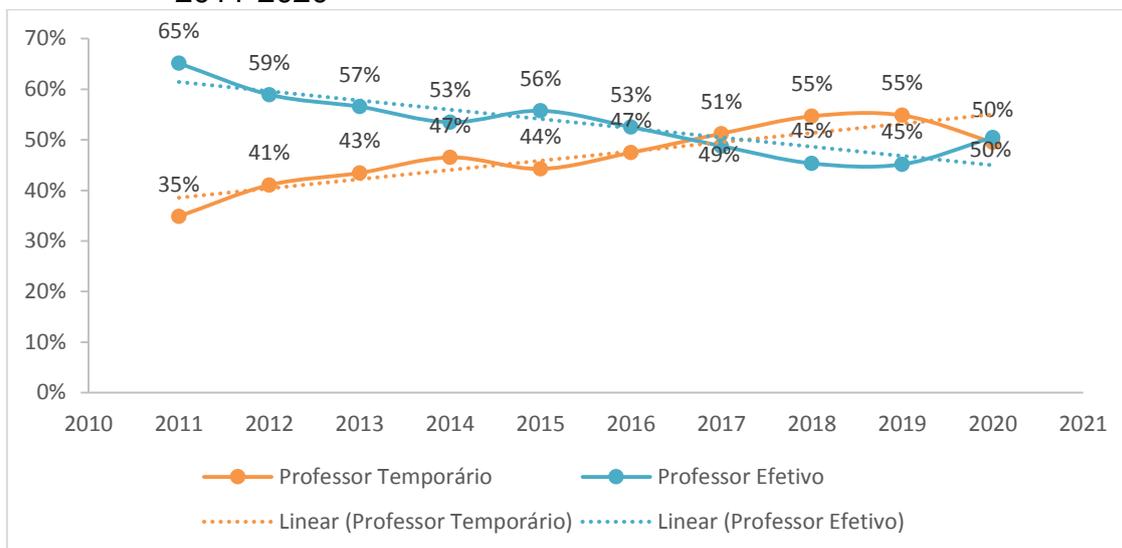


Fonte: A autora (2021)

Pelo Gráfico 2, pode-se concluir que, na esfera federal, a tendência entre as contratações de professores efetivos e temporários se manteve praticamente constante, com um pequeno aumento para contratações de professores temporários. As taxas calculadas apresentaram que, ao passo que foram ampliadas as contratações de professores temporários – aumento de 209%, também cresceu o número de professores efetivos – 100%.

Para a esfera estadual, conforme mostra o Gráfico 3, conclui-se que a tendência de contratações de professores temporários cresceu ao longo dos anos, sendo que, nos anos de 2017 a 2019, os percentuais de temporários eram maiores do que de efetivos e, no último ano, estavam em igual proporção. As taxas de crescimento ficaram em 37% para contratações de professores temporários e decréscimo de 25% para professores efetivos.

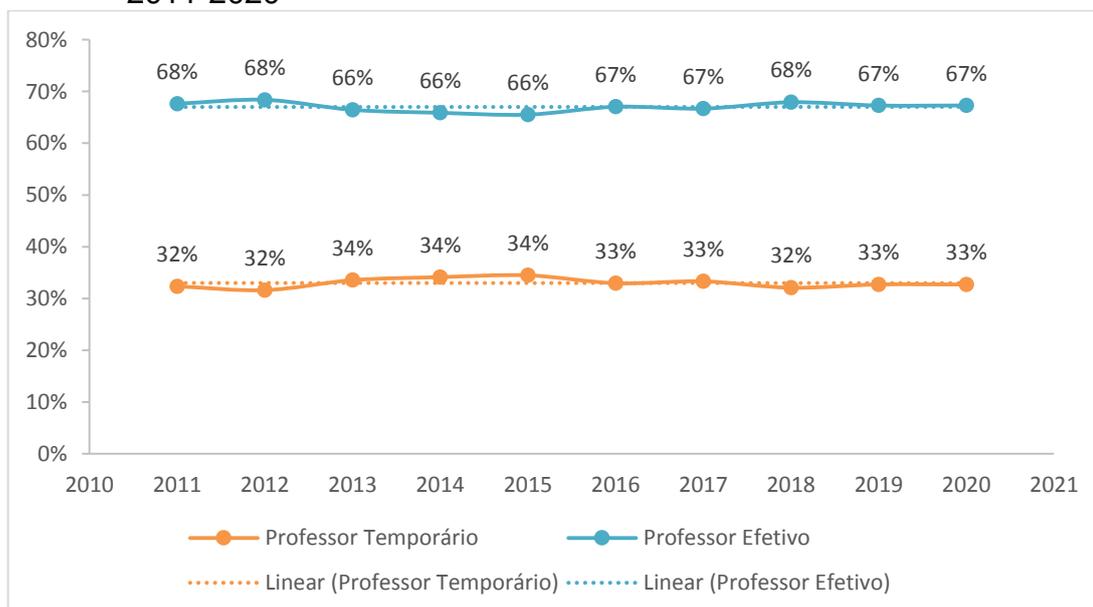
**Gráfico 3** – Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera estadual  
2011-2020



Fonte: A autora (2021)

Quanto à esfera municipal, constante no Gráfico 4, conclui-se que a tendência entre as contratações de professores efetivos e temporários se manteve estável ao longo dos anos analisados. As taxas de crescimento apresentaram crescimentos próximos dos 20% para contratações de professores temporários e de 18% para contratações de efetivos.

**Gráfico 4** – Proporção de docentes efetivos e temporários no Centro-Oeste na esfera municipal  
2011-2020



Fonte: A autora (2021)

A admissão, na rede pública, de professores como trabalhadores em condição temporária, submete, como informa Kuenzer e Caldas (2009, p. 26), “a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado”. Dessa forma, é outra situação que passa a ser desvelada pela ótica do desmonte histórico e administrativo para contratação de professores no serviço público via concurso público.

A educação escolar, objetivada pela vida social dentro dos moldes capitalistas, acata a incumbência para a formação de sujeitos ajustados com as exigências do mercado capitalista. Denota-se o afastamento do aspecto da produção de humanização em sua capacidade ontológica, e a vincula à formação de pessoas movidas para o capital. Devido às transformações do setor produtivo capitalista, a contratação do trabalho docente se insere, desta feita, nas normativas características da engrenagem do capital.

Desse contexto mais geral do fenômeno da contratação temporária, passaremos a caracterizar o sistema educacional do Distrito Federal para compreender como este se apresenta em sua historicidade e mediações específicas.

### **3.2 Caracterização do sistema educacional do Distrito Federal e as modalidades de contratação de professores: gênese e atualidade**

A origem do sistema educacional de Brasília<sup>32</sup> é recente, cuja proposta foi formatada durante o período de construção da nova capital. A proposta foi idealizada por Anísio Teixeira<sup>33</sup> com uma nova concepção baseada na defesa da gratuidade do ensino e a ampliação do tempo escolar, objetivando melhorar a qualidade nas práticas educativas.

A Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP<sup>34</sup> foi o órgão responsável pela implantação da capital no planalto central e tinha função de realizar

---

<sup>32</sup> Cidade localizada no Planalto Central, inaugurada em 21/04/1960, para ser a capital Federal do Brasil.

<sup>33</sup> Anísio Teixeira elaborou o documento básico que foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n° 81 vol. 35, jan./mar.1961. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep>. Acesso em: 06 set. 2021.

<sup>34</sup> Ver – “A origem do sistema educacional de Brasília” (Criação da CASEB, 22.12.1959), Projeto de arquivo da memória da educação em Brasília (DISTRITO FEDERAL,1984). Disponível em: <http://samude.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1156/docimage/original-4b51d02cd11cfc58a552c063c6a451ac.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

a manutenção administrativa das escolas, bem como a seleção de professores. Essa seleção ocorria por meio da apresentação de diploma do curso normal e de estágio realizado no grupo escolar Júlia Kubitschek nos idos de 1959.

Instituída pelo Ministério da Educação com o Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, entre várias outras responsabilidades, passa a organizar a seleção de professores, sendo o primeiro concurso nacional realizado em 1959. Nos registros históricos, a forma de contratação atípica já foi uma marca desde 1959, com a contratação da professora Iza Galvão Ribeiro de Melo, uma “professora horista” (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 34).

Pela publicação do Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960, é inaugurada a Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF com o objetivo de garantir os ensinamentos primário e médio na capital. A supervisão e controle de suas atividades estavam sob responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura – SEC. Relevante registrar que, no discurso de inauguração da primeira escola de Brasília, o Presidente Juscelino Kubitschek aponta que

Quanto à administração do sistema, é pensamento do governo organizá-lo sob a forma de fundação educacional, com a cooperação técnica e financeira da União, de modo a evitar-lhe empecilhos burocráticos e dar-lhe a **maleabilidade** de operação própria das empresas privadas” (DISTRITO FEDERAL, 1984 p. 90, grifo nosso).

Nas entrelinhas desse discurso, percebe-se que a ideia de flexibilização na educação já rondava o início do sistema educacional de Brasília. Esse sistema de responsabilidade da FEDF, extinta pelo Decreto nº 21.396, de 31 de julho de 2000 (DISTRITO FEDERAL, 2000), é assumido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Responsável pelas políticas públicas da área educacional do DF, a Secretaria tem o objetivo de promover educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que este possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e a permanência dos estudantes, com êxito, no percurso escolar.

A SEEDF administra 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino – CRE, disponibilizando, em sua estrutura pedagógica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação em

Humanas e Diversidade, e Educação Profissional, totalizando 603 unidades de ensino urbana e 80 rurais. A Tabela 3 mostra as escolas urbanas e rurais divididas pelas Regiões Administrativas que formam as CRE.

**Tabela 3** - Escolas urbanas e rurais divididas pelas Regiões Administrativas que formam as Coordenações Regionais de Ensino – CRE

Regiões Administrativas que compõem CRE	Quantitativo	
	Escolas Urbanas	Escolas Rurais
1 Brazlândia.....	19	12
2 Ceilândia .....	91	05
3 Gama .....	43	06
• Recanto das Emas .....		01
4 Núcleo Bandeirante .....	09	-
• Riacho Fundo I .....	07	02
• Riacho Fundo II .....	10	-
• Park Way .....	01	01
• Candangolândia .....	05	-
5 Guará (Guará, SCIA, SIA) .....	28	-
6 Paranoá .....	18	13
• Sobradinho .....	-	01
• Itapoã .....	03	-
7 Planaltina .....	45	20
8 Brasília		
• Cruzeiro .....	86	-
• São Sebastião .....	09	-
• Lago Sul .....	-	01
• Lago Norte .....	04	-
• Sudoeste / Octogonal .....	04	-
• Varjão .....	01	-
• Jardim Botânico .....	01	-
9 Recanto das Emas .....	28	-
Samambaia .....	01	-
10 Samambaia .....	42	-
11 Santa Maria .....	28	01
12 São Sebastião .....	21	04
13 Sobradinho .....	21	05
• Planaltina .....	01	01
• Lago Norte .....	01	-
• Sobradinho II .....	08	-
• Fercal .....	03	07
14 Taguatinga .....	58	-
• Águas Claras .....	04	-
• Vicente Pires .....	02	-
<b>Total</b>	<b>603</b>	<b>80</b>

Fonte: A autora (2021) com base em dados da SEEDF<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Disponível em: [www.se.df.gov.br](http://www.se.df.gov.br). Acesso em: 20 jun. 2021.

Em todo o Distrito Federal, cada uma das CRE reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede, a SEEDF; e tem os coordenadores regionais na linha de frente da casa junto às escolas e à comunidade escolar<sup>36</sup>. Com relação ao processo contratual para designação do cargo de professor na SEEDF, a responsabilidade é da Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários – DISET que, pela Gerência de Gestão de Servidores Temporários – GSET, sistematiza o processo.

Foi da GSET que veio a informação do quantitativo de professores em condição de contratação temporária no DF, dados que também estão disponíveis no site institucional da SEEDF<sup>37</sup>, na seção “Nossa Rede” e na aba “Servidores”, onde identificamos, em consulta durante o ano de 2020, o número de 25.979 professores efetivos e 9.817 temporários que totalizam 35.796 docentes. Já nos dados do Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2020), foi identificado o quantitativo total de 34.058 professores da SEEDF.

A fim de obtermos um relatório consolidado mais próximo da realidade concreta da rede, solicitamos à Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, via memorando e com a apresentação dos objetivos da pesquisa, seu quantitativo de professores temporários e efetivos. Tivemos, como resposta, a indicação de que no primeiro semestre de 2020, a Secretaria contava com o total de 35.308 professores, sendo que, destes, 24.467 são efetivos e 10.841 em situação de contrato temporário. Assim, para prosseguirmos com a pesquisa, optamos por trabalhar com os dados disponibilizados, oficialmente, nos despachos específicos em atendimento à nossa solicitação e que estão detalhados na Tabela 4.

**Tabela 4** - Quantitativo de professores no Distrito Federal 2008-2020

(continua)

ANO	Professor Temporário - 1		Professor Efetivo - 2		TOTAL	
	QTD.	%	QTD.	%	QTD.	%
2008	4.180	13%	27.543	87%	31.723	100%
2009	4.083	13%	27.807	87%	31.890	100%
2010	5.887	18%	27.474	82%	33.361	100%
2011	4.553	14%	26.982	86%	31.535	100%

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>37</sup> Em visitação ao site [www.educacao.df.gov.br](http://www.educacao.df.gov.br).

**Tabela 4 – Quantitativo de professores no Distrito Federal 2008-2020**

(conclusão)

ANO	Professor Temporário - 1		Professor Efetivo - 2		TOTAL	
	QTD.	%	QTD.	%	QTD.	%
2012	5.763	18%	27.000	82%	32.763	100%
2013	6.517	19%	27.791	81%	34.308	100%
2014	5.740	16%	29.674	84%	35.414	100%
2015	6.224	18%	28.892	82%	35.116	100%
2016	6.440	19%	27.835	81%	34.275	100%
2017	8.034	23%	26.497	77%	34.531	100%
2018	8.046	23%	26.487	77%	34.533	100%
2019	9.623	28%	25.224	72%	34.847	100%
2020	10.841	31%	24.467	69%	35.308	100%

Fonte: A autora (2021) com base nos Despachos da SEEDF<sup>38</sup>

Na Tabela 4, observa-se uma gradativa substituição de professores efetivos por temporários no período de 2008 a 2020. O total de professores em exercício em 2020 é um pouco superior ao de 2008, porém um pouco mais de 1/3 deles são professores temporários. Como se encontram distribuídos esses professores por Coordenação Regional de Ensino? Quais as possíveis justificativas?

Para conhecer o percentual de professores em contrato temporário e distribuído por CRE, coletamos dados do site [www.dadoseducacionais.se.df.gov.br](http://www.dadoseducacionais.se.df.gov.br), segundo o Censo Escolar 2020. Os dados são quantitativos e estão dispostos na Tabela 5.

**Tabela 5 - Quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE**

Regional	Efetivos		Temporários		Total	
	QTD.	%	QTD.	%	QTD.	%
Ceilândia	3.653	67%	1.766	33%	5.419	100%
Plano Piloto	3.278	74%	1.179	26%	4.457	100%
Taguatinga	2.889	77%	858	23%	3.747	100%
Planaltina	1.978	67%	994	33%	2.972	100%
Gama	1.918	72%	760	28%	2.678	100%
Samambaia	1.716	70%	731	30%	2.447	100%
Sobradinho	1.482	72%	582	28%	2.064	100%
Núcleo Bandeirante	1.241	70%	542	30%	1.783	100%

<sup>38</sup> Despacho s/nº – SEE/SUGEP/DISET/GSET, de 23 de outubro de 2020; e Despacho s/nº – NUGINP/GADEP/DISER/SUGEP, de 03 de maio de 2021.

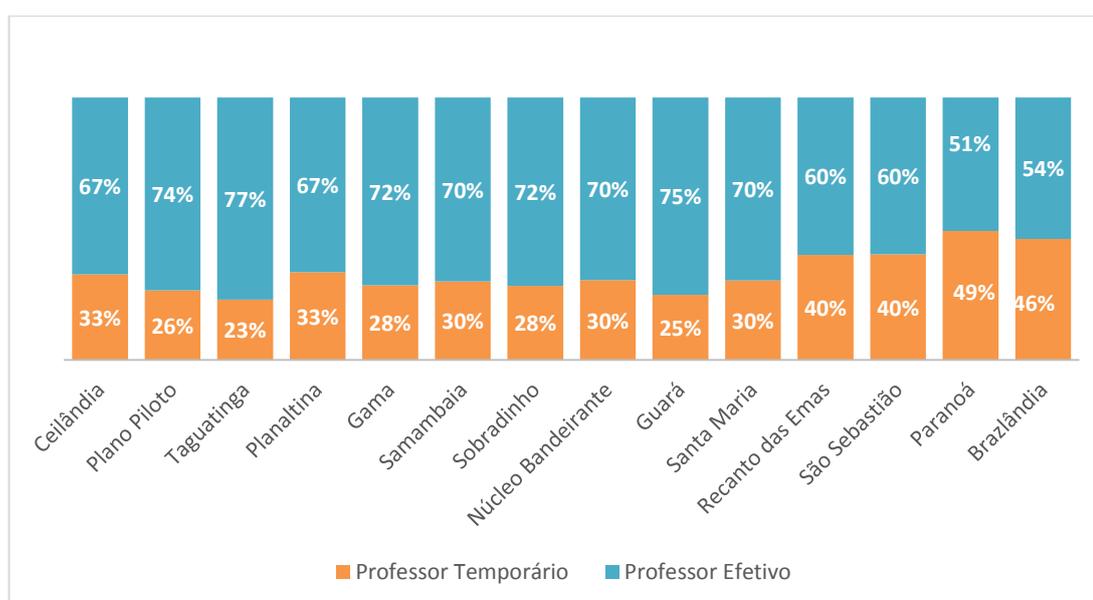
**Tabela 5** – Quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE  
(conclusão)

Regional	Efetivos		Temporários		Total	
	QTD.	%	QTD.	%	QTD.	%
Guará	1.237	75%	408	25%	1.645	100%
Santa Maria	1.211	70%	524	30%	1.735	100%
Recanto das Emas	1.010	60%	672	40%	1.682	100%
São Sebastião	783	60%	527	40%	1.310	100%
Paranoá	756	51%	728	49%	1.484	100%
Brazlândia	722	54%	618	46%	1.340	100%
<b>Total</b>	<b>23.874</b>	<b>69%</b>	<b>10.889</b>	<b>31%</b>	<b>34.763</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021) com base no Censo Escolar 2020<sup>39</sup>

A partir da Tabela 5, constata-se que as Regionais com maior percentual de professores temporários são Paranoá (49%), Brazlândia (46%), Recanto das Emas (40%) e São Sebastião (40%). Já as regionais com menor percentual são Taguatinga (23%), Guará (25%), e Plano Piloto (26%). Para melhor visualização, esses dados estão dispostos no Gráfico 5.

**Gráfico 5** – Proporção de professores por Coordenação Regional de Ensino – CRE



Fonte: A autora (2021) com base no Censo Escolar 2020

<sup>39</sup> Disponível em: [www.dadoseducacionais.se.df.gov.br](http://www.dadoseducacionais.se.df.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2021.

De acordo com os dados expostos na Tabela 5, a quantidade de professores por CRE, percebemos o alto percentual de professores em condição temporária de trabalho. Contudo, a situação numérica de efetivos e temporários está equiparada na CRE do Paranoá, situada a 22 km da região central de Brasília, com 756 professores efetivos e 728 professores temporários. De modo semelhante, a CRE de Brazlândia, situada a 45 km do centro de Brasília, possui o terceiro maior número de escolas rurais e conta com 722 professores efetivos e 618 temporários em seu conjunto de docentes, denotando que, quanto mais a CRE se distancia da área central do DF, maiores são os números de contratos temporários.

O quadro do quantitativo de professores no Distrito Federal denota a evolução do número de temporários a cada ano, evidenciando a precarização desses profissionais, assim como se apresenta, em diversos estados brasileiros, um percentual alto de professores temporários na rede pública de Ensino. O estudo de Gomes (2017, p. 53), por exemplo, indica 09 estados “em que mais de 50% dos professores da rede estadual são temporários”. No levantamento do Censo Escolar da Educação Básica em 2015, “Amazonas 60,11%, Piauí 64,02%, Ceará 58,82%, Alagoas 82,37%, Minas Gerais 57,93%, Espírito Santo 73,62%, Santa Catarina 55,16%, Mato Grosso do Sul 64,42% e Mato Grosso 58,38%”.

Altos índices de contratação temporária foram observados na pesquisa de Cordeiro, Souza e Vasconcelos (2018, p. 8) que analisa a evolução do número de docentes por “[...] que nenhuma Regional atendeu o percentual de temporários recomendados pelo CNE, PNE e PDE<sup>40</sup> (10%)”. Conforme a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a contratação temporária é orientada para até 10% da quantidade de efetivos.

A estrutura da carreira docente do professor da rede pública do Distrito Federal se difere do panorama nacional. Segundo França (2019, p. 112), o início de carreira é “[...] marcado sobretudo pelo primeiro quinquênio onde o professor conclui o estágio probatório, passa a fazer jus a Licença Prêmio por Assiduidade e precisa apresentar os cursos de 180 horas para ascensão na tabela salarial”. A jornada de trabalho é formatada em um turno para regência e outro para a coordenação pedagógica e é denominada de jornada ampliada.

---

<sup>40</sup> Conselho Nacional de Educação (CNE), Plano Nacional de educação (PNE), Plano Distrital de Educação (PDE).

O plano de carreira e a remuneração do magistério do DF se destacam entre as unidades federativas do país. Nos anos finais de carreira, é oportunizada aos professores da SEEDF, a partir de vinte anos de trabalho, a redução de 20% na sua carga horária de regência de classe, considerando a prerrogativa de que ocorre certo desgaste do trabalho docente ao longo dos anos. Em relação à formação continuada, enquanto oferta pública de cursos e outras ações, é proporcionada tanto pela SEEDF, diretamente realizada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE como, indiretamente, pelo dispositivo do afastamento remunerado garantido aos profissionais efetivos em portaria própria e seleção pública semestral.

No movimento dialético de análise entre as diferenças pela condição contratual de trabalho docente público no Distrito Federal, as condições materiais de existência dos professores, sua atuação e valorização se bifurcam no interior do sistema educacional para os professores efetivos e temporários. Assim, alguns benefícios da carreira docente na rede pública do Distrito Federal que perpassam o cotidiano de trabalho dos professores efetivos alcançam também os professores temporários, como pode ser visto no Quadro 10.

**Quadro 11** - Benefícios destinados a professores efetivos e temporários do Distrito Federal

(continua)

Descrição	Professores efetivos	Professores temporários
Afastamento remunerado para estudos	Quatro semestres para mestrado e oito semestres para doutorado	Não há contemplação
Licença maternidade	Seis meses de licença maternidade	Seis meses de licença maternidade
Licença paternidade	Licença paternidade de 5 dias, incluindo o dia do nascimento do filho e é permitido solicitar mais 23 dias	Licença paternidade de 5 dias incluindo o dia do nascimento do filho
Pagamento do 13º salário	Valor integral com benefícios como auxílio-alimentação, auxílio-saúde, o auxílio-transporte.	Tem como referência os dias efetivamente trabalhados. Exclui-se do cálculo benefícios como os auxílios alimentação, saúde e transporte
Pagamento de férias	Usufrui anualmente o período de férias com o abono de 1/3 de férias.	Não usufrui dos dias de férias. Tem direito a ser indenizado em pecúnia pelo período correspondente às férias proporcionais aos dias trabalhados e com o abono adicional de 1/3 de férias

### Quadro 10 – Benefícios destinados a professores efetivos e temporários do Distrito Federal

(conclusão)

Descrição	Professores efetivos	Professores temporários
Remuneração no recesso escolar	Os recessos de feriados e ao longo do ano letivo são remunerados.	Recesso do meio do ano e no primeiro dia letivo, após a carência é remunerado. O recesso compreendido entre o segundo semestre letivo e o primeiro semestre letivo do ano seguinte não é remunerado
Abono de ponto por serviços prestados à Justiça Eleitoral.	Cada dia trabalhado para a Justiça Eleitoral garantem dois dias de abono para o professor.	Possuem o direito de gozo de folga do TRE.

Fonte: A autora (2021) com base na Cartilha Contrato Temporário 2017-2018 – SINPRO-DF<sup>41</sup>

Em relação às contratações temporárias, a SEEDF indica que estas visam suprir a falta de docentes, em regência, nas instituições educacionais decorrente de vacâncias eventuais durante o ano letivo. São estas as vagas que geram contratação: afastamento remunerado para estudos; aposentadoria; absenteísmo; falecimento de familiar; carência de início de ano letivo; cargo comissionado; coordenação pedagógica; direção; vice direção; supervisão; exoneração; demissão; falecimento; férias; licença adotante; licença maternidade; licença para interesses particulares (LIP); licença para tratamento de saúde; licença por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro (LAC); licença por motivo de doença em pessoa da família; licença prêmio por assiduidade (LPA); procedimento de remanejamento interno/externo; readaptação; redução da carga horária em regência<sup>42</sup>; restrição de função (temporária); entre outros.

Destarte, a contratação de professores substitutos,

[...] nos termos do inciso IV do art. 2º da Lei 4.266, de 11 de dezembro de 2008, e da Lei nº 5.626, de 14 de março de 2016, será feita exclusivamente para suprir a falta de docentes da Carreira de Magistério, **decorrente de vacância no ano letivo vigente, vagas temporárias, provisórias e afastamentos legais dos titulares.**

Parágrafo único: A contratação a que se refere o caput será feita exclusivamente para o exercício da docência, nas unidades escolares da Rede Pública do Distrito Federal, em suas conveniadas e/ou unidades parceiras com as quais a Secretaria de Estado de Educação do Distrito

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/>. Acesso em: 9 mar. 2021

<sup>42</sup> Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Federal SEEDF mantenha vínculo sob publicação e vigência de Termo de Cooperação Técnica ou Portaria Conjunta, **vedado o aproveitamento do contratado em outra área da Administração Pública.** (DISTRITO FEDERAL, 2020, grifo nosso).

Em relação às formas de recrutamento, Gomes (2017, p. 83) investigou a contratação temporária de professores nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil, com a finalidade de levantar os métodos de contratação utilizados por essas redes e a quantidade de professores existentes nesse vínculo entre os anos de 2013 a 2015. Na pesquisa, identificou que, geralmente, os processos seletivos eram desenvolvidos por meio de uma única etapa de avaliação de currículo, para um contrato, em sua maioria, com um ano de duração, podendo ser renovado por igual período caso houvesse acordo entre as partes. Contudo, o autor problematizou que falta uma certa padronização nesse sentido, tendo em alguns estados processos seletivos com duração de até 4 anos.

Destaca-se que, no período dos anos de 2006 a 2018, para análise dos editais de processo seletivo simplificado para contratação temporária de professores no Distrito Federal, destacamos que houve cinco concursos para professores efetivos: i) em 2006 (Edital n.º 1/2006 – SGA/SEE, de 8 de junho de 2006); ii) em 2008 (Edital n.º 1 – SEPLAG/PROF, de 15 de setembro de 2008); iii) em 2010 (Edital Normativo n.º 01/2010, de 2 de junho de 2010); iv) em 2013 (Edital n.º 01-SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013); e v) em 2016 (Edital n.º 23 - SEE/DF, de 13 de outubro de 2016). Isso evidencia o distanciamento dos períodos para realização dos concursos a partir de 2010, visto que aconteciam entre dois anos e três anos de intervalo.

O processo seletivo simplificado para contratação temporária de docentes para a rede pública de ensino do Distrito Federal é realizado mediante as condições estabelecidas nos editais normativos. Desta feita, fizemos o levantamento e a caracterização dos Editais do Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de docentes no período de 2006 a 2018, conforme o recorte do nosso estudo, e que está disposto no Quadro 11.

**Quadro 12 - Editais de Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores no Distrito Federal 2006 a 2018**

(continua)

Ano	Edital
2018	<p><b>Edital</b> Nº 40/2018 SEEDF, 31/08/2018.  <b>Publicação</b> - Portaria n. 328, de 13/07/2018, SEEDF.  <b>Execução do edital</b> - Instituto Quadrix.  <b>Valor da inscrição</b> - 40h R\$ 60,00 - 20h R\$ 30,00.  <b>Etapas do processo seletivo</b> - Prova Objetiva 3h.  <b>Validade</b> - Validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período. <b>Remuneração</b> - Professor de Educação Básica – 20h - R\$ 1.929,43 - 40h R\$ 3.858,87.</p>
2016	<p><b>Edital</b> Nº 28/2016 SEEDF, 29/11/2016.  <b>Publicação</b> - DODF, nº 180, de 22/09/2016, Portaria nº 3544, de 20/09/2016  <b>Execução do Edital</b> - Instituto Quadrix  <b>Valor da Inscrição</b> - Diferença inscrição - 40h R\$ 90,00 - 20h R\$ 55,00  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Prova objetiva – 4h. Prova discursiva 30min -Redação de texto e dissertação.  <b>Validade</b> - Validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.  <b>Remuneração</b> - Professor de Educação Básica – 20 horas - R\$ 1.929,43 e – 40 horas - R\$ 3.858,87</p>
2014	<p><b>Edital</b> Nº 01/2014 SEAP/SEEDF 13/05/2014.  <b>Publicação</b> - DODF nº 194, de 18/09/2013.  <b>Execução do Edital</b> - Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES).  <b>Valor da Inscrição</b> - Inscrição R\$ 36,00.  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Prova Objetiva – 2h30min - Avaliação de títulos e experiência profissional.  <b>Validade</b> - Validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.  <b>Remuneração</b> - A remuneração é fixada em razão da hora-aula de efetivo trabalho, tendo como referência os vencimentos correspondentes aos padrões iniciais da Carreira Magistério Público, e será acrescida de 1/6 (um sexto) a título de repouso semanal obrigatório.</p>
2012	<p><b>Edital</b> Nº 01/2012 SEAP/SEEDF, 28/11/2012.  <b>Publicação</b> - DODF nº 186 de 13/09/2012.  <b>Execução do Edital</b> - Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES)  <b>Valor da Inscrição</b> - Inscrição R\$ 32,00  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Prova Objetiva e avaliação de títulos– 2h30m  <b>Validade</b> - Validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.  <b>Remuneração</b> - A remuneração é fixada em razão da hora-aula de efetivo trabalho, tendo como referência os vencimentos correspondentes aos padrões iniciais da Carreira Magistério Público, e será acrescida de 1/6 (um sexto) a título de repouso semanal obrigatório.</p>

**Quadro 11 – Editais de Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores no Distrito Federal 2006-2018**

(conclusão)

Ano	Edital
2010	<p><b>Edital</b> Nº 01/2010 02/12/2010.  <b>Publicação</b> - DODF nº 220, de 19/11/2010.  <b>Execução do Edital</b> - Instituto Americano de Desenvolvimento (IADES).  <b>Valor da Inscrição</b> - Inscrição R\$ 40,00.  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Prova objetiva - Avaliação de títulos e de experiência profissional -Comprovante de requisito.  <b>Validade</b> - Validade de 1 (um) ano, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.  <b>Remuneração</b> - A remuneração é fixada em razão da hora-aula de efetivo trabalho, tendo como referência os vencimentos correspondentes aos padrões iniciais da Carreira Magistério Público, e será acrescida de 1/6 (um sexto) a título de repouso semanal obrigatório.</p>
2008	<p><b>Edital</b> Nº 1/2008 – SEPLAG/SE 17/12/2008  <b>Publicação</b> - DODF Edição Extra nº 251, de 17/12/2008.  <b>Execução do Edital</b> - Fundação Universa.  <b>Valor da Inscrição</b> - 40h Inscrição R\$ 38,00.  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Prova objetiva -Avaliação de títulos e de experiência profissional  -Comprovante de requisito.  <b>Validade</b> - A vigência do contrato assinado entre o candidato aprovado no Processo Seletivo Simplificado e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal será limitado ao calendário de cada ano letivo.  <b>Remuneração</b> - É fixada em razão da hora-aula de efetivo trabalho, tendo como referência os padrões iniciais da remuneração da Carreira Magistério Público Distrito Federal.</p>
2006	<p><b>Edital</b> Nº 01/2006 SGA/SE 13/11/2006.  <b>Publicação</b> - DODF – 08/11/2006 Portaria Nº 376.  <b>Execução do Edital</b> - Fundação Universa  <b>Valor da Inscrição</b> – Inscrição R\$ 32,00.  <b>Etapas do Processo Seletivo</b> - Avaliação de títulos e de experiência profissional de caráter classificatório. Prova objetiva de caráter eliminatório e classificatório.  <b>Validade</b> - Contratação para o período de 12 (doze) meses improrrogável  <b>Remuneração</b> - A remuneração do contratado será proporcional à carga horária de regência e à carga horária destinada à coordenação, nos termos da legislação vigente. Classe C – 20 horas semanais: R\$ 684,62 / 40 horas semanais: R\$ 1.309,37. Classe B – 20 horas semanais: R\$ 764,95 / 40 horas semanais: R\$ 1.470,02. Classe A – 20 horas semanais: R\$ 845,27 / 40 horas semanais: R\$ 1.630,67. O contratado receberá apenas pelas horas efetivamente trabalhadas.</p>

Fonte: A autora (2021) com base nos Diários Oficiais do Distrito Federal<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/> Acesso em: 28 jun. 2021.

A busca dos editais se deu pelos sítios eletrônicos do Diário oficial do Distrito Federal. Após o levantamento, constatou-se a realização de sete processos seletivos, sendo dois executados pela Fundação Universa (2006-2008); três pelo Instituto Desenvolvimento – IADES (2010, 2012 e 2014); e dois pelo Instituto Quadrix (2016 e 2018). Observa-se, nesse período, alterações dos institutos que executaram o certame, modificações dos valores de inscrição, sendo que nos anos de 2008 a 2014 os editais apresentaram o mesmo valor de inscrição para os cargos de 20 ou 40 horas e, na modificação de instituto em 2016, houve a distinção de preços para 20 e 40 horas, correspondendo o maior valor ao maior quantitativo de horas a serem trabalhadas.

Na análise do item “Etapas do Processo Seletivo”, constata-se a retirada do quesito “experiência profissional” nos editais de 2016 e 2018. Infere-se, desse movimento, que a retirada do quesito tende a aumentar o número de iniciantes na docência pelas vias do contrato temporário, o que pode apresentar-se como mais uma vulnerabilidade para aquele (a) profissional que tem, conforme estudos sobre professores iniciantes, o “choque de realidade” quando sai da condição de estudante e entra na condição de profissional (HUBERMAN, 2013). Por outro lado, a condição de iniciante na contratação temporária pode também se apresentar como momento ímpar para a construção de vivências de integração teórico-prática, o que por sua vez, não pode ser visto como algo a ser feito sozinho por professores e professoras, mas se articular a um trabalho efetivo de políticas de acompanhamento e acolhimento de professores iniciantes como outros estudos sobre o início da docência também já tem apontado. (ANDRÉ, 2012).

Em relação à remuneração, um Professor I – Ensino Fundamental, trabalhando na cidade de Brasília, DF, por exemplo, ganha entre R\$ 4.321,60 (média do piso **salarial** 2021 proveniente de acordos, convenções coletivas e dissídios) e o teto **salarial** de R\$ 12.142,02. No período do recorte da pesquisa (2008-2020), ocorreram alterações positivas e negativas na política salarial. Em 2008, o governo passa a pagar o salário do professor temporário e é excluído o pagamento da Gratificação de Dedicção Exclusiva – TIDEM. Com essas retiradas, os professores temporários deixaram de receber o valor do piso da carreira de magistério no Distrito Federal (SINPRO-DF, 2017-2018). Foram suspensas também as gratificações de exercício

(GAA<sup>44</sup>, GAEE<sup>45</sup>, GAZR<sup>46</sup>) e o pagamento do recesso do meio do ano. Em 2009, conforme informa o SINPRO-DF (2017-2018), o governo reconheceu os pagamentos do recesso escolar e das gratificações de exercício.

Sobre a relação entre titulação e remuneração correspondente, a seleção da contratação temporária para 2010 sofreu alterações. Inicialmente, os (as) professores (as) temporários (as) de Atividades (Professor I) passariam a ser contratados com a exigência do nível superior, conforme o Plano de Carreira do Magistério exigia para os efetivos. Isto aumentaria significativamente o valor do salário, mas o governo voltou atrás e manteve a disciplina como nível médio para a contratação temporária (SINPRO-DF, 2017-2018). Em 2012, a TIDEM retorna no cálculo do salário dos professores temporários com a continuidade da política de pagamento por hora-aula. Os anos que se sucedem, 2013 e 2014, é incorporada a TIDEM ao vencimento do Plano de Carreira, Lei n. 5.105/13 (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Em 2016, após proposição do SINPRO-DF, o edital solicita o curso superior para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e sua devida remuneração. No ano de 2017, os professores temporários, pela primeira vez na história da contratação, são remunerados pela Tabela de Nível Superior. Nesse mesmo ano, foram criados critérios de pagamento da Coordenação Pedagógica com a Portaria n. 44/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Na análise de concursos públicos para docentes realizada por Lopes (2014), observou-se que, no Distrito Federal, o concurso para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreu com certa regularidade dentro de uma média de três anos entre 1997 e 2013. Destaca a autora que

Esses distanciamentos podem refletir no processo precarização da função docente, uma vez que, além de ser recente a regulamentação de seu ingresso profissional numa carreira estruturada, os intervalos entre os concursos podem dar brecha para a contratação temporária que gera rotatividade e fragiliza a coletividade da categoria por se configurar em tipo de relação de trabalho com diferenciação entre os direitos que cabem a cada um dos profissionais e com diferentes tipos de contratos de trabalho.

Do exposto, vemos a tentativa desses professores para a inserção na carreira docente, passando pelas múltiplas determinações que estão imbricadas no fenômeno

---

<sup>44</sup> GAA – Gratificação Alfabetização

<sup>45</sup> GAEE – Gratificação Ensino Especial

<sup>46</sup> GAZR – Gratificação da Zona Rural (Atualmente, denomina-se Educação do Campo)

da contratação temporária, entendendo-a como uma componente de reconfiguração do trabalho no contexto do capital com desdobramentos na construção da profissionalidade em suas dimensões objetivas e subjetivas. Assim, aprofundamos nossa análise identificando os elementos e processos significados pelos sujeitos sob o trabalho temporário e a relação com a afirmação da profissão enquanto expressão do desenvolvimento da profissionalidade.

#### 4 DIMENSÕES DO TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA: REFLETINDO SOBRE O CONTEXTO DO DF

Na tentativa e no esforço de se chegar a uma compreensão das múltiplas determinações que envolvem o desenvolvimento da profissionalidade dos professores em contratação temporária, traçou-se, num entendimento dialético, a análise desse objeto, entendendo os professores como indivíduos dotados de conhecimento, formação e uma prática social circunscritos também ao seu mundo histórico-social enquanto sujeitos das conjunturas da educação.

Discorrer o conceito de educação reporta-se a uma concepção dialética no bojo desse movimento em que Saviani (2012, p. 160) pontua: “A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” a qual compreende a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada sujeito em particular, as relações históricas e humanas produzidas coletivamente por um grupo de seres humanos. Kosik (2002, p. 13) considera “pensar historicamente e se constituir de possibilidades para enfrentar e interferir as adversidades que aparecem na vida: eis os grandes desafios pelos quais perpassa a educação”.

Identificando a sociedade como agremiação humana em posse de sua história e elementos que a identifica, surge a necessidade de desenvolver conhecimentos e a práxis humana dos infantes e jovens em seus diversos espaços nos quais se constitui uma prática social que demanda proposta educativa, recursos físicos e humanos e amparo legal.

Desta maneira, o professor temporário como mediador da prática social educativa e como condutor do desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades junto aos discentes se percebe em sua ação prática, num grupo de desiguais, com a instabilidade contratual de trabalho, pois ingressaram de forma temporária e estão junto aos que ingressaram por concurso público e que tem estabilidade profissional. Os professores que se encontram nesse fenômeno de contratação por tempo determinado é o desafio de compreensão desse estudo pois, “Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 2002, p. 16, grifo do autor).

A condição de temporalidade e perpetuação dessa forma contratual docente nos chama atenção para uma análise investigativa sob o amparo de um conjunto epistemológico. Na pesquisa educacional, quando há referência à epistemologia, toma-se como objeto a construção do conhecimento gerado pela pesquisa científica que é analisada à luz das categorias filosóficas, apoiando-se em esquemas conceituais que auxiliam os estudos entre os elementos da investigação, posto que

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo: nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori*. (GAMBOA, 2007, p. 27).

No decorrer do processo de investigação, o método dialético foi a lente orientadora para essa pesquisa, visto que o objeto não se manifesta imediatamente ao homem, não está estático e há esforço para se chegar a uma compreensão, distinguindo-se representação e definição do fato, duas qualidades da práxis humana que não atinge o pensamento de fora para dentro. No movimento dialético, compreender o fenômeno é buscar atingir a essência do fato e, por esse prisma, alcançar a essência passa pela análise da ciência e da filosofia, pois conforme Kosik (2002, p. 17) “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

A abordagem crítico-dialética identifica a ciência como resultado da história nos movimentos promovidos pelos sujeitos que estão postos nas formações sociais. Vieira (2014, p. 02) pontua que “[...] nesse sentido encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica”. No conhecimento, o processo de construção se dá do todo para as partes e destas de volta ao todo, gerando a síntese conforme o contexto. Na perspectiva dialética, as dimensões política, filosófica e material/concreta estão sob a ótica das categorias contradição, historicidade e totalidade, mediação e expropriação, além da práxis (prática social) que serão refletidas nesse trabalho de acordo com Curado Silva (2019 p. 16) que esclarece que

O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre

o objeto de estudo, trazendo como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que estes sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador.

Cabe ressaltar que o método dialético possui etapas em seu processo de análise, gerando a tese, a antítese e a síntese, provocando um movimento em que a tese é a afirmação inicial desse processo; a antítese se opõe à tese; e a síntese é o resultado e o conflito entre a tese e a antítese, ao que se retoma as reflexões ao ponto inicial. São inúmeras as determinações que o método dialético pode levantar do objeto enquanto um método de investigação científica, e suas ações estão pautadas nas leis da dialética estabelecidas por Engels (2010) como as leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico e do pensamento humano, mencionadas por Triviños (1987, p. 65) como “a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; a lei da interpenetração dos contrários (Lei da Unidade e “Luta” dos contrários e a Lei da negação da negação”.

O estudo, numa concepção dialética, pautou-se na presente realidade natural e social e do pensamento e a materialidade que a estes é possível desvelar, pois conforme Kosik (2002, p. 20) “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. A pesquisa, nessa perspectiva, se estrutura no contexto das formações socioeconômicas, nos modos, na força e nas relações de produção, na análise das classes sociais e suas ideologias, bem como na história da sociedade e suas formações socioeconômicas.

As relações sociais e ideológicas se alteram com os movimentos gerados pelas forças produtivas. Indaga-se como modificar essas relações norteadas pelas forças produtivas? Explicita Cury (1987, p. 15) que a educação implica na busca de um consentimento coletivo por parte das classes sociais. Daí o recurso a noção de hegemonia.

Comungando com o exposto sob a lei de transformação da quantidade em qualidade, destacamos nosso interesse nessa análise, visto que o objeto possui qualidade e quantidade. Ao identificar a quantidade, avançaremos no conhecimento do objeto, pois como menciona Konder (2011, p. 38),

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, quantitativas,

até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade. É a lei dialética da transformação da quantidade em qualidade.

Com intuito de mostrar os interesses do Estado e as necessidades do profissional docente que se encontra em processo de contratação temporária, consideramos que o conhecimento não é neutro e, assim, os sujeitos são tocados a identificar a razão da procura dos meios de sanar suas dificuldades e de equilibrar as suas carências. Saviani (2012, p. 62) cita que “o processo do conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” e discorre que, em Marx, o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; e, pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

Com propósito de entender como certa realidade está posta, nesse caso, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores em contratação temporária, adotou-se o uso de algumas categorias associados à dialética para a compreensão desse objeto junto ao Estado, sendo este entendido por Cury (1987, p. 55) não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista.

As categorias que emergiram do objeto foram ainda problematizadas na busca da compreensão da constituição do sujeito que, no nosso caso, refere-se à percepção que o professor em contratações temporárias tem do desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Observamos a necessidade de penetrar no real, na produção de conhecimentos e caminhos que levem à aproximação do concreto vivido por esses professores, levando a uma síntese das múltiplas determinações sob as relações do todo, da historicidade desses sujeitos e das mediações que aproximam de sua realidade. Assim, como esclarecem Aguiar e Ozella (2013) “[...] nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido”.

Na construção desse movimento histórico, os significados refletem o processo subjetivo, não o da materialidade ao movimento, mas da significação que foi expressada pelas relações com nossas experiências e comunicações. O simbólico e o emocional serão parceiros contraditórios na compreensão da perspectiva de significado e sentido.

Na busca por uma exposição didática das categorias,

Pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria de contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso à totalidade. Essa, por sua vez para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A categoria da totalidade por sua vez exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e os homens concretos. Semelhantemente as cadeias de mediações numa totalidade concreta e contraditório (como é a sociedade capitalista), necessitam explicitar o que mediar (CURY, 1987, p. 15).

Após a tomada de consciência dos processos de investigação, construímos sob a égide da reflexão filosófica e do conhecimento científico, pois tanto a filosofia como a ciência servem de ponto de encontro para o estudo do objeto. E, na compreensão da realidade, das experiências vividas e na construção do significado do trabalho docente, propomos estudar, sob a perspectiva ontológica, os professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal que estão na condição temporária de trabalho para destacar as significações do trabalho e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Conforme aponta Freire (2018, p. 176), “Críticos seremos, verdadeiros se vivemos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade”. Dessa forma, a análise científica e filosófica visa compreender melhor o mundo que vivemos, identificando algumas nuances que perpassa a condição de contratação temporária e o desenvolvimento da profissionalidade docente.

No cronograma previsto para o desenvolvimento da pesquisa, foram planejadas etapas e a primeira propiciou o levantamento bibliográfico para a elaboração do estado do conhecimento sobre nosso objeto de estudo. Na segunda etapa, em virtude da infecção humana pelo novo Coronavírus, COVID 19, o planejamento foi alterado, pois, pelas recomendações<sup>47</sup> do Conselho de Educação do DF – CEDF, o isolamento e o distanciamento social foram medidas adotadas para conter a disseminação comunitária. Contudo, as visitas às Coordenações Regionais de Ensino – CRE, para levantamento de dados, foram realizadas nesse contexto.

---

<sup>47</sup> Recomendação nº 1/2020 – CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2020a) dispõe sobre a organização do Calendário Escolar, os planejamentos pedagógico e administrativo e o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o intuito de minimizar o impacto decorrente da Pandemia COVID-19, nas aprendizagens. Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/recomendacoes>. Acesso em: 18 mar. 2021

O primeiro levantamento se deu por meio dos Editais de Processos de Seleção Simplificada para contratação temporária de professores no DF. Depois, em contato com o setor de pessoal da Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, localizamos dados sobre esse regime de contratação, a saber: quantitativo de contratação na última década, base legal, nome de profissionais que estariam em contratações temporárias, e quantitativo de contratações temporárias por CRE.

Desta feita, obtivemos a resposta das solicitações via e-mail, pelo Despacho s/nº – SEE/SUGEP/DISET/GSET, de 24 de novembro de 2020, o que provocou a alteração do instrumento da pesquisa de entrevista para questionário, elaborado e enviado via *Google Forms*, pela impossibilidade de contactar professores devido ao encerramento do ano letivo, encerramento contratual e o próprio contexto de pandemia que gerou a reorganização do trabalho nas escolas para o caráter remoto emergencial. O *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas pelo qual são criados formulários gratuitamente, bastando ter uma conta no serviço gratuito de webmail Gmail. Ao adotar esse aplicativo, consideramos para nosso estudo

[...] possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa (MOTA, 2019, p. 373).

Dessa forma, lançamos, na segunda quinzena de novembro de 2020, o questionário on-line via *Google Forms* em comunicação mediada pelas Coordenações Intermediárias das Regionais de Ensino que enviaram a todas as escolas com professores temporários, sendo livre e espontâneo o interesse dos profissionais de o responderem. O questionário<sup>48</sup> foi elaborado com questões abertas e fechadas, num total de 33 perguntas e estruturado em seis eixos: os dois primeiros têm caráter de descrição e identificação dos professores: o terceiro, quarto e quinto abrangeram os descritores de profissionalidade trabalhados por Batista Neto e Cruz (2012); o sexto eixo se referiu ao trabalho no momento de pandemia a que também foram submetidos os professores. Assim, os eixos foram estruturados e denominados como: i) Identificação do Professor; ii) Vinculação à Condição Temporária; iii) Organização do

---

<sup>48</sup> O questionário se encontra no Apêndice A desse trabalho.

Trabalho Pedagógico; iv) Relação entre Pares; v) Relação Escola e Sociedade; e vi) Devido à Covid19.

Em seguida, na terceira etapa, foram levantados, dentre as respostas dos questionários, os indicadores para a organização dos dados e, na etapa seguinte, tabulamos os dados com tratamento estatístico das respostas. A quinta etapa deve-se na análise das categorias geradas pelas respostas dos professores e professoras às questões abertas constantes no questionário, sob a percepção qualitativa e quantitativa com cruzamento das reflexões com as categorias teóricas adotadas para esse trabalho. Na sexta e última etapa, foram organizados os resultados pelo refinamento da análise categorial associado aos descritores da profissionalidade, cujo movimento está disposto na Figura 1.

**Figura 1** – Movimento analítico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

O movimento de análise da profissionalidade se organiza no sentido socio-histórico de como a profissão docente vem sendo constituída nas marcas da feminização, na estreita relação com o Estado, na escola pública como espaço de trabalho, na atividade principal de trabalho e em como o ensino é visto com as demais relações sociais. As categorias levantadas no tratamento dos dados coletados foram refletidas segundo as categorias teóricas eleitas para esse estudo que se somaram à análise pelos caracterizadores consensuais da profissionalidade na literatura do campo teórico da sociologia das profissões.

Desse movimento de sucessivas aproximações mediado por reflexões teórico-metodológicas, o estudo sistematiza a relação entre as categorias teóricas e as

categorias analíticas do objeto a partir da empiria com a qual se dialogou e se produziu os dados para responder à nossa questão central: Quais dimensões do trabalho em contratação temporária são significadas pelos sujeitos no processo de desenvolvimento de sua profissionalidade docente?

Nesse processo, portanto, sistematizamos, a partir de nossa questão central, a relação entre as categorias de análise e as categorias teóricas, sob as quais buscamos responder ao nosso objetivo de estudo, que estão elencadas na Quadro 12.

**Quadro 13** - Dimensões do trabalho em contratação temporária significadas no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Categorias Teóricas</b>
Relações e condições de trabalho	TRABALHO MEDIAÇÃO CONTRADIÇÃO HISTORICIDADE EXPROPRIAÇÃO PRÁXIS
Inserção no magistério público	
Mecanismo de inserção na carreira	
Formas associativas pertencimento fragilizado	
Afirmação da profissão assumida	
Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade	
Re) Configuração do trabalho docente e pedagógico	

Fonte: A autora (2021)

Na primeira quinzena do mês de janeiro de 2021, encerramos a coleta dos questionários com 215 professores respondentes no total, sendo que havia 12 respostas<sup>49</sup> repetidas que foram desconsideradas, totalizando 203 respostas válidas. Obteve-se, nas respostas, a representação das 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino do DF, sendo identificados 17% dos professores do gênero masculino e 83% do gênero feminino. Os professores envolvidos na pesquisa estão distribuídos em 88% com 40 horas-aula e 12% com 20 horas-aula de carga horária semanal.

<sup>49</sup> Os resultados da análise estatística foram conseguidos por meio dos softwares Excel 2013 e R versão 3.3.2. Os resultados incluem dados descritivos, tabulações cruzadas e testes de hipóteses.

As respostas do questionário foram tabuladas e submetidas a leituras flutuantes. Essa fase proporcionou retirar dos registros dos professores apreciáveis considerações. Com base nas informações extraídas das respostas do questionário, foi possível a aglutinação temática, produzindo os pré-indicadores que, após cruzamento e aglutinação dos conteúdos, geraram os indicadores. Dessa organização, estruturaram-se as categorias e todos os passos estão descritos no Quadro 13.

**Quadro 14 - Indicadores e categorias analíticas**

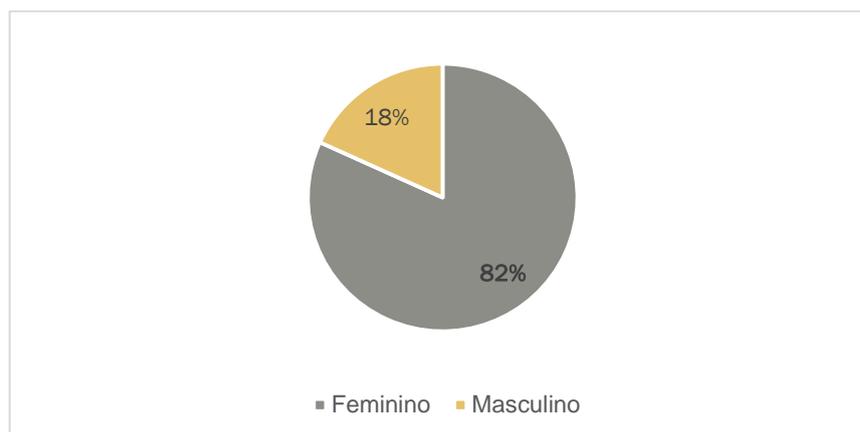
Indicadores	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remuneração</li> <li>- Oportunidade de trabalho e renda</li> <li>- Instabilidade</li> <li>- Gestão dos processos de contratação</li> <li>- Direitos desiguais</li> <li>- Valorização / Desvalorização</li> <li>-Visão política do dispositivo de gestão da contratação temporária</li> <li>- Visão sobre o processo seletivo</li> <li>- Processos de adoecimento</li> <li>- Sentido de autorresponsabilização</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Relações e condições de trabalho</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo empregatício e atuação na Rede Pública</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Inserção no magistério público</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingresso na carreira docente</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Mecanismo de inserção na carreira</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentidos da sindicalização</li> <li>Fragilidades na representatividade da associação sindical</li> <li>- Relação entre pares</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Formas associativas pertencimento fragilizado</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afirmar a profissão</li> <li>- Sindicato e afirmação profissional</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Afirmação da profissão assumida</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contínuo processo para formação</li> <li>- Especialização flexível</li> <li>- Reconhecimento do processo formativo na condição de temporárias contratações.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicações da/na organização do trabalho docente e escolar</li> <li>- Organização do trabalho pedagógico</li> <li>- Fator tempo no trabalho docente temporário</li> <li>- Implicações com o trabalho pedagógico</li> <li>- Implicações na relação professor aluno</li> </ul>	<p style="text-align: center;">(Re) Configuração do trabalho docente e pedagógico</p>

Fonte: A autora (2021)

Por ser formada em Geografia, o espírito e as marcas dessa Ciência continuam expressas em minha'lma e, assim, codificamos os professores e professoras respondentes em exaltação às rochas.

Para observar o perfil social em qualificação ao gênero dos professores temporários respondentes, perguntou-se acerca da identidade e, como se pode constatar a partir da Gráfico 6, grande parte (82%) dos pesquisados se identificaram com o gênero feminino.

**Gráfico 6 – Gênero dos professores temporários**



Fonte: A autora (2021)

A feminização da categoria dos professores é um processo que, segundo Nóvoa (2014, p. 18-19), “[...] se torna visível na viragem do século e que introduz um novo delineante às imagens masculinas e femininas da profissão”. A ambiguidade<sup>50</sup> do estatuto dos professores na segunda metade do século XIX propicia uma imagem intermediária dos docentes que são posicionados como sujeitos entre diversas situações. Cruz (2012, p. 43) destaca que a feminização do magistério tem perdurado ao longo dos tempos e

É importante salientarmos ainda, que esta marca tem se apresentado sob as mais diversas formas através do projeto de mobilidade social imprimindo na realidade social de mulheres. Assim, elas, num movimento contraditório entre a aparente concessão dos atores sociais do sexo masculino e a reivindicação de ativistas feministas pela escolarização das mulheres, saem do espaço privado doméstico para o espaço público do mundo do trabalho.

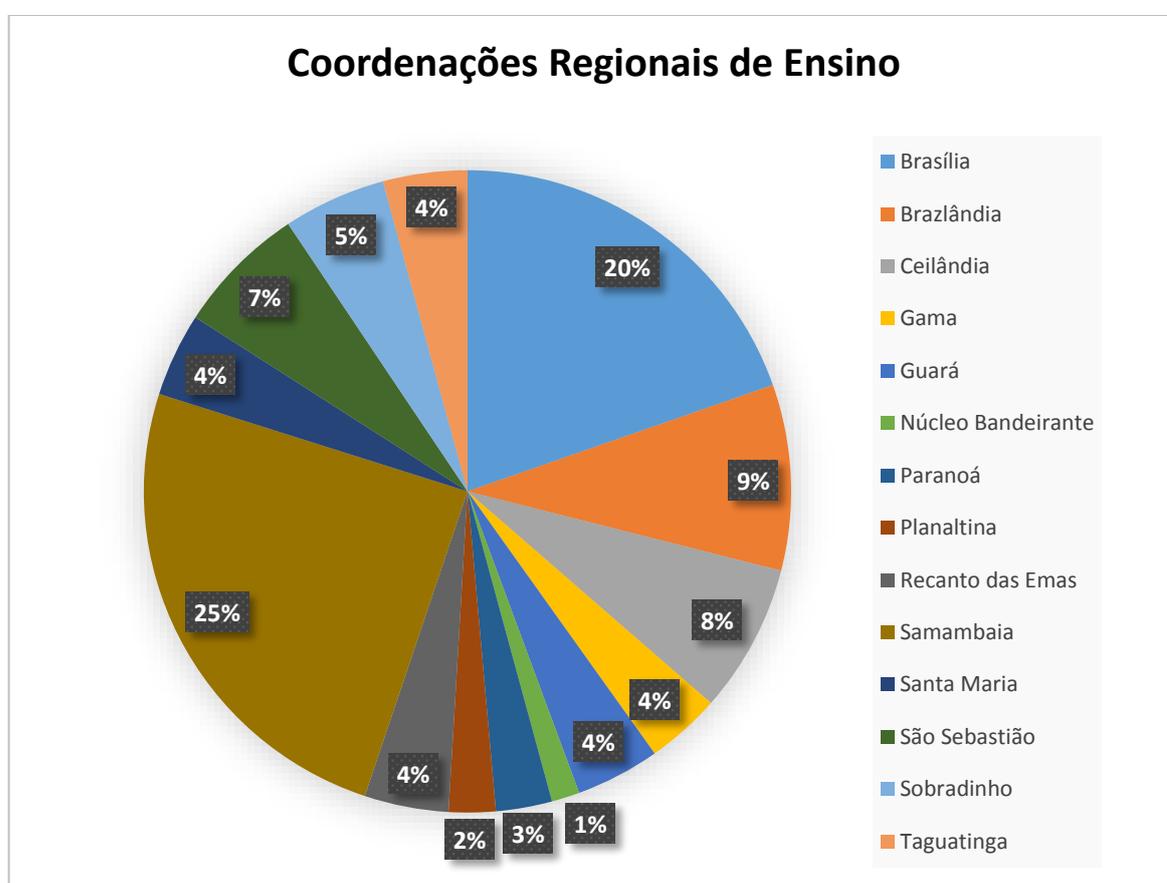
Em geral, o perfil dos professores respondentes era de mulheres formadas há 10 anos ou menos, com área de formação em Pedagogia que se preocupavam em se

<sup>50</sup> Sobre ambiguidade, ver Nóvoa (2014) e Roldão (1998).

aperfeiçoar, pois possuíam nível de escolaridade de especialista e realizaram cursos na área docente depois da contratação como professora temporária.

Quanto a participação dos docentes em condição temporária na pesquisa, obteve-se a representação das 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino com destaque para Samambaia com 24,7% de respondentes, Plano Piloto com 19,5% e Brazlândia com 9,8% das respostas, como se pode ver no Gráfico 7.

**Gráfico 7** – Representatividade dos respondentes por Coordenação Regional de Ensino



Fonte: A autora (2021)

#### 4.1 Relações e condições de trabalho

*O problema das relações que unem o fenômeno e a existência, a existência e a lei etc., o problema de sua homogeneidade ou de sua unidade dialética torna-se portanto essencial na evolução do pensamento moderno.*

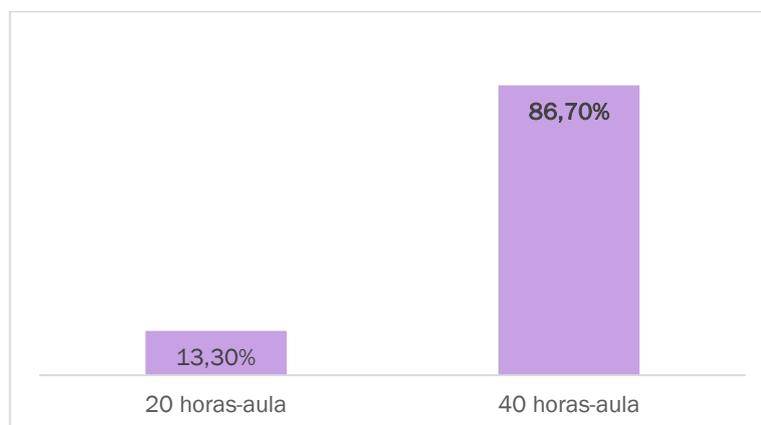
*Gyorgy Lukács (2015, p. 29)*

Como já mencionado, os diferentes estudos como o de Marques (2006) sobre o professor temporário têm destacado o crescimento do não emprego e o fenômeno da contratação temporária que, por seu turno, implica em relações de trabalho flexíveis e precárias sendo expressas por diferentes configurações, tais como, atuação em área distinta da formação profissional; formação inadequada ou inconclusa; grande quantidade de escolas e elevada carga horária de trabalho (FERREIRA D.; ABREU, 2014); a fragilidade no vínculo por meio da troca constante de escolas (rotatividade) e por terem dividida sua jornada em duas ou mais escolas, ao mesmo tempo em que podem ter ou redução de carga horária semanal de trabalho, ou demissão sem aviso prévio nem pagamento de fundo de garantia ou seguro desemprego; em síntese, perda de direitos trabalhistas básicos (NETO, 2016; GOMES, 2017) .

Numa dimensão mais subjetiva, as relações de trabalho em condição temporária têm apontado para o sentimento de impotência frente ao fenômeno e sua naturalização; a vivência de competição interna entre os pares; um acolhimento frágil da categoria de professores de modo geral e as tensões emocionais quando da finalização do contrato (JANN, 2016; FERREIRA G., 2016).

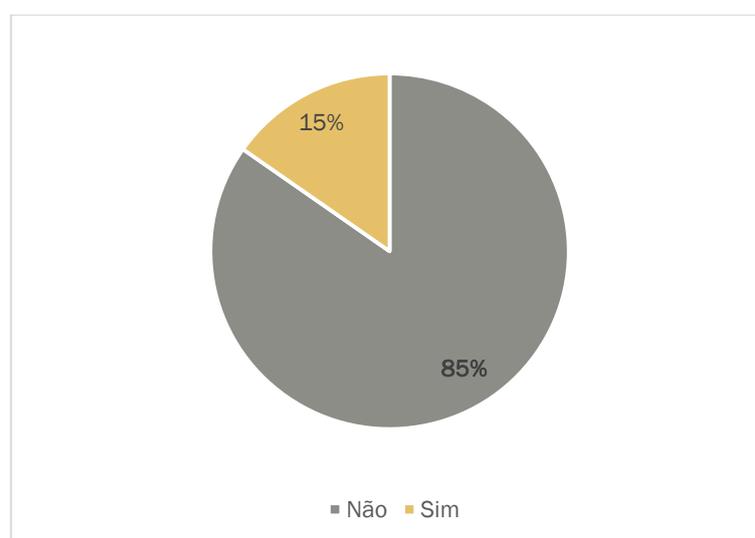
Há ainda reflexões sobre o fato de que, deste contexto abrangente e o objetivo da condição de professor temporário, é urgente mediar os interesses e necessidades dos professores temporários com a necessidade e interesse de toda a classe docente com o objetivo maior de construir uma outra história para a categoria docente sob o risco de se tornar irreversível processos mais sólidos e coletivos (reuniões, greves, manifestações etc.) na constituição da profissionalidade e, por conseguinte, para a profissão docente enquanto prática socialmente requerida. (LATORRE, 2013; GOMES, 2017; SEKI, SOUZA, GOMES; EVANGELISTA, 2017; SOUZA, 2018).

A partir dessas premissas relevantes para se analisar nosso objeto de estudo, a categoria das relações e condições de trabalho sistematiza a situação própria do Distrito Federal, exatamente sobre os descritores da jornada de trabalho, da remuneração, alocação nas escolas. Sobre a jornada de trabalho, a maioria trabalha 40h semanais como mostra o Gráfico 8.

**Gráfico 8 – Carga Horária Semanal**

Fonte: A autora (2021)

A partir da Gráfico 8, observa-se que a maior parte, ou seja, 86,70% dos respondentes tinha jornada de 40h semanais que, em comparação com o Gráfico 9, contrasta com 85% de professores que não realizava outra atividade profissional.

**Gráfico 9 – Realiza outra atividade profissional**

Fonte: A autora (2021)

Assim, apesar da precariedade da contratação temporária, os sujeitos respondentes parecem ter a profissão docente como atividade laboral principal,

aspecto que, para os estudos da profissionalidade, é visto como um elemento positivo de afirmação da profissão, mas que se torna contraditório pelo modelo de regulação do trabalho nesse contexto de extrema flexibilização das contratações e de graus de empregabilidade, dito de outra forma, pode se configurar em um não emprego e sim trabalho a título precário. Contudo, os percentuais encontrados na nossa amostra do DF parecem se diferenciar significativamente com os encontrados no estudo de Faria (2010) que analisa a jornada de trabalho no estado de São Paulo e constatou que os docentes denominados de eventuais, em contratação temporária, não possuem previsão de números de aulas que dará na semana, quanto mais em uma mesma escola.

O trabalho em uma só instituição de ensino tem sido uma bandeira importante no movimento de valorização docente que figura, indiretamente, na Lei do Piso Nacional Salarial como mecanismo de valorização e profissionalização, favorecendo a dedicação exclusiva em uma única escola, ao aparecerem indicados os percentuais de 2/3 de trabalho efetivo com os educandos e de 1/3 da jornada para planejamento, avaliação e formação continuada. Isso denota que a viabilidade dessa bandeira se dá pela permanência em um único estabelecimento escolar ao invés de somar deslocamentos para estabelecimentos diversos. Além disso, fortalece a premissa de que, sendo a docência uma atividade laboral central, maior reflexão e qualificação desse trabalho podem ser obtidas.

Vemos, assim, um caráter ambíguo na realidade do DF, na medida que, ao mesmo tempo em que submete um bom número de professores em contratação temporária, conforme os indicadores de progressiva elevação do quantitativo de contratação temporária já mencionados neste estudo, parece ainda guardar certa coerência ao garantir a realização do trabalho em uma mesma escola.

Sobre a remuneração, identificamos perspectivas diferenciadas apontadas pelos/as respondentes que, curiosamente podem tender a uma certa naturalização da condição de trabalho em contratação temporária, vista tanto como um retorno positivo como negativo.

A professora Diopside<sup>51</sup>, por exemplo, vê na contratação temporária a possibilidade de ganhar melhor e conhecer a realidade de educação no Distrito Federal. Essa percepção é também identificada quando realizamos cruzamentos

---

<sup>51</sup> A codificação dos docentes respondentes à pesquisa foi denominada em exaltação às rochas, como já anunciado.

entre as questões que se referem ao tempo de experiência e as percepções sobre o salário do professor temporário. Os professores com até 5 anos de experiência (60% do total nesse intervalo de anos em experiência) são os que mais acreditavam que o salário de professor temporário atendia sim às suas necessidades, bem como no intervalo de tempo subsequente (6-10 anos - 42%), como podemos observar na Tabela 6.

**Tabela 6** - Anos de docência versus salário para atender às necessidades dos professores

Anos de docência/ Salário atende as necessidades	Em parte		Não		Sim		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>01-05</b>	27	35%	4	5%	46	60%	77	38%
<b>06-10</b>	29	48%	6	10%	25	42%	60	30%
<b>11-15</b>	16	50%	1	3%	15	47%	32	16%
<b>16-20</b>	7	50%	1	7%	6	43%	14	7%
<b>21-25</b>	8	67%	0	0%	4	33%	12	6%
<b>26-30</b>	5	63%	1	13%	2	25%	8	4%
<b>Total Geral</b>	92	45%	13	6%	98	48%	203	100%

Fonte: A autora (2021)

A partir desses dados, depreende-se que, na realidade do DF, essa modalidade de contratação parece que ainda não está subsumida frente à baixa remuneração de professores temporários encontrada em outras realidades do país. Como vimos, ao longo dos anos de utilização da contratação temporária, o movimento docente no DF, principalmente mediado pelo sindicato, buscou consolidar mecanismos que atenuassem a diferença de remuneração entre os professores temporários e os efetivos, tendência que parece não se reproduzir em outros sistemas de ensino no Brasil. Parece-nos, portanto, ser uma bandeira de luta que pode unificar e dar um sentido mais coletivo ao desenvolvimento da profissionalidade.

Paradoxalmente, boa parte dos professores participantes da pesquisa identificaram diferenciações pertinentes que parecem não estar devidamente definidas na pauta de uma luta unificada para a categoria de professores no DF, sejam efetivos ou temporários. Nesse sentido, destacaram que há uma diferença inicial de

30% entre o salário do professor efetivo e do temporário; a gratificação por nível de titulação parece ainda apresentar perdas para o professor temporário, além de ocorrer algumas divergências de cálculos da remuneração entre um mês e outro. Em suma, reconhecem que, por não agregar demais benefícios que o professor efetivo possui, há a composição de uma remuneração menor, ao mesmo tempo que lhes são requeridos os mesmos deveres para o exercício profissional.

Contraditoriamente à questão da remuneração, os respondentes apontaram certas vantagens que teriam na composição de seu salário ao longo da contratação temporária, como ter um desconto menor da alíquota do INSS e a percepção de uma rescisão remuneratória ao final de cada ano de contrato, composta pela indenização em pecúnia pelo período correspondente às férias proporcionais aos dias trabalhados e com o abono adicional de 1/3 de férias. Cabe, em tal situação, a análise da comparação da alíquota de desconto do professor temporário que está sob o regime geral da previdência, conforme acordo coletivo das contribuições regulamentadas pela CLT.

Já o professor efetivo está sob regime próprio da previdência como pessoa legalmente investida em cargo público, com gozo da estabilidade ao completar dois anos de efetivo serviço. Como dito, muitos desses dispositivos foram fruto de muita luta e o papel do sindicato teve presença marcante; contudo, são elementos ainda distantes de se garantir igualdade de direitos e, principalmente, diminuir, significativamente, o mecanismo da contratação temporária de modo a romper com a lógica de diminuição de custos com educação sob a qual os sistemas de ensino têm sido submetidos após as reformas de Estado e, sobretudo, as reformas educacionais.

Além disso, a menor arrecadação da alíquota do INSS, a longo prazo, prejudicará o sistema previdenciário para a composição das aposentadorias, constituindo-se um processo silencioso de esgotamento do sistema que tem servido, por exemplo, como justificativa para as constantes reformas previdenciárias, tais como a já efetivada em 2017, pelas Leis nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017b) e nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017c) que teve reflexos negativos para a categoria de professores.

Porém, quando progressivamente submetidos a tal modalidade de contratação, os professores com maior tempo de experiência profissional – 21 a 25 e 26 a 30 anos de docência – são os que mais afirmaram que o salário atendia apenas em parte as necessidades, 67% e 63%, respectivamente. Isso expressa certa tendência nacional do desgaste remuneratório da categoria já apontados em diagnósticos que

subsidiaram o Plano Nacional de Educação e fundamentaram a Meta 17 que versa sobre a elevação da remuneração docente também como um mecanismo de atratividade e permanência na carreira docente (MASSON, 2016).

Com a categoria prioridade de direitos trabalhistas dos professores temporários, foi feito o cruzamento com a categoria anos de docência, cujos resultados estão expostos na Tabela 7.

**Tabela 7** - Anos de docência versus prioridade de direitos trabalhistas

Anos de docência/ Direitos trabalhistas	Estabilidade no emprego		Gratificação por cargos		Licenças e afastamentos para estudos		Número proporcional do 13º salário, incluir benefícios		Plano de saúde		Total Geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>01-05</b>	45	58%	5	6%	4	5%	13	17%	10	13%	77	38%
<b>06-10</b>	40	67%	2	3%	3	5%	5	8%	10	17%	60	30%
<b>11-15</b>	24	75%	2	6%	2	6%	3	9%	1	3%	32	16%
<b>16-20</b>	9	64%	0	0%	1	7%	2	14%	2	14%	14	7%
<b>21-25</b>	6	50%	1	8%	1	8%	2	17%	2	17%	12	6%
<b>26-30</b>	1	13%	1	13%	0	0%	4	50%	2	25%	8	4%
<b>Total Geral</b>	125	62%	11	5%	11	5%	29	14%	27	13%	203	100%

Fonte: A autora (2021)

Pela análise da Tabela 7, conclui-se que os professores com até 25 anos de experiência, todos em maior proporção, queriam estabilidade no emprego; no entanto, 50% dos professores mais experientes, com 26 a 30 anos de profissão, gostariam de ter o direito de proporcional do 13º salário, inclusão de benefícios como auxílio-alimentação, auxílio-saúde e auxílio-transporte.

Desse universo de direitos trabalhistas, vê-se como preocupação central a condição da estabilidade no emprego, indicando que, mesmo tendo alguns direitos similares aos efetivos, a condição de contratação precária é uma condição que afeta em muito o desenvolvimento da profissionalidade, por indicar um “não lugar”. Esse não lugar se desvela ainda quando os docentes mencionam elementos de instabilidade tais como: “tempo curto de contrato”; “devolução repentina”; “pressão que sofremos a cada 2 anos”; “descontinuidade de projeto”; “termos que deixar uma turma que já nos apegamos”; “não termos a certeza se continuaremos na mesma

escola” (no segundo ano do contrato, por exemplo); “desanima por você saber que aquilo tudo é passageiro”. Em suma, para a realização de um trabalho socialmente requerido, tem-se, portanto, uma configuração instável e descontinuada, como vemos nas respostas abaixo.

[...] ano após ano o professor segue sua sina: participa da atribuição, faz exames médicos e de laboratório e assina seu contrato, sempre depois do início do ano letivo, geralmente no mês de março, para cumprir um ano letivo inteiro e ser dispensado em dezembro [...] (Professor Citrino).

[...] porque somos substitutos de alguém que inicia um processo de trabalho e cria um vínculo com seus alunos e somos a figura que tem a responsabilidade de dar continuidade a essa trabalho, mas que às vezes não é bem aceito ou trabalha de forma diferente, que é sentido e percebido pelos estudantes (quebra de ritmo); ou então, iniciamos o trabalho com a turma e de repente somos devolvidos por retorno do professor efetivo (Professora Turmalina Verde).

Vemos ainda que, a inclusão, no cálculo do 13% salário, de benefícios como alimentação, saúde e transporte, figura como dispositivo relevante para os sujeitos, bem como ter acesso a plano saúde que se reflete quando mencionam que têm que realizar os exames admissionais às suas expensas. Curiosa foi a indicação de benefícios do modo de contratação em regime de CLT, tais como a existência de pagamento de FGTS e definição de uma remuneração fixa, denotando que ou não se tem clareza sobre os aspectos de uma relação estatutária do servidor público, ou se vislumbra como uma certa possibilidade de estabilidade mesmo na contradição de ser regido por relações de trabalho do âmbito privado, desconhecendo o agravamento de perdas de direitos, tais como os que descrevemos quando da reforma trabalhista recém instituída em nosso país.

Nesse contexto, a própria gestão dos processos de contratação é questionada pelos respondentes com vistas a atenuar esse sentimento de “não lugar” expressado, por exemplo, pelos aspectos acima descritos. Assim, criticam a excessiva burocratização dos processos que, além de denotarem certa desorganização, parecem não estar devidamente transparentes quanto ao respeito à ordem de classificação e alocação em vagas chamadas de “boas carências”, ou seja, “[...] vagas abertas por motivo de professores efetivos estarem nos cargos de direção, supervisão e coordenação” (Professor Arenito). Nessa mesma direção, a Professora Estalactite

pontua que a escola poderia ter autonomia em alocar os professores quando nela fosse aberta uma vaga e que o professor temporário, que estivesse nessa escola, pudesse ser realocado em uma nova vaga sem prejuízo de ter que reiniciar do começo todo o processo de contratação quando é devolvido para o banco de professores.

Por outro lado, outros professores destacaram que a substituição em caráter temporário de profissionais é um mecanismo que pode favorecer o pedagógico de modo a garantir que não falte professor para o atendimento aos estudantes, reconhecendo essa substituição como um mecanismo “imprescindível”, “importante”, “necessário”, para o bom andamento das atividades didático-pedagógicas. Inclusive, houve o registro da positividade vista no processo seletivo que garante um bom nível de qualidade de contratação dos professores. Porém, foi criticada a morosidade e a burocracia na alocação dos professores temporários para as substituições necessárias, deixando, por um tempo longo, a vaga em aberto e os/as estudantes sem atendimento.

Esses apontamentos não foram acompanhados de uma reflexão mais aprofundada sobre a elevação do quantitativo de contratações temporárias e nem dos motivos que, muitas vezes, geram essa elevação, tais como: represamento de concursos públicos (NETO, 2016); adoecimento docente (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999), dentre outros aspectos que poderiam ser problematizados. Ponderamos que, dada a limitação para registro das indicações das respostas que um questionário possui, um maior aprofundamento pela via das entrevistas poderia dar outras oportunidades de reflexão por parte dos sujeitos participantes da pesquisa. Ressaltamos que, neste momento, não estamos a fazer um pré-julgamento, mas apenas chamando a atenção para a correlação desses aspectos particulares apontados com elementos mais amplos de como o trabalho docente tem se apresentado pelas múltiplas determinações do capital já apontadas em nosso estudo.

No âmbito das relações de trabalho, em um plano mais micro, os/as professores respondentes apontaram que, na condição de professor temporário, essas relações têm sido marcadas pela desconfiança dos gestores sobre o seu trabalho, discriminação por sua condição contratual. Há relatos até mesmo de pressão para que sejam tomadas atitudes com certo teor de controle clientelista a que se cedem para não serem devolvidos pela escola, sem liberdade, portanto, de exprimir suas opiniões ou poder escolher turmas, sob o risco de serem mal avaliados e, como dito, serem devolvidos para o banco de classificação dos professores convocados

para atuarem em contrato temporário. Sentem-se ainda mais cobrados que os efetivos no desempenho de suas funções como um julgamento da melhor performance para se manter tanto na escola como no contrato de um modo geral.

Esse contexto culmina no não estabelecimento de vínculos sólidos tanto com os demais profissionais da escola como com o próprio coletivo de professores. É um aspecto que parece se agravar ainda mais quando discutimos, mais à frente, a categoria mecanismo de inserção na carreira que advém do fato de que a contratação temporária no DF parece ser a via de professores iniciantes adentrarem na carreira docente.

Mesmo diante de tal situação, os professores temporários participantes da pesquisa reconhecem, no processo seletivo e na vivência do trabalho em contratação temporária, algo que pode desenvolver sua profissionalidade por vislumbrar um processo gradativo e insistente de inserção no magistério público, categoria que passaremos a discutir.

## 4.2 Inserção no magistério público

*A profissionalização exige uma transformação da formação ao novo contexto social e escolar e um olhar crítico ao próprio contexto social.*

*Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 189)*

Como dito, segundo Cruz (2017, p. 33), o movimento da profissionalização docente guarda duas dimensões: formulação de um conjunto de conhecimentos e técnicas e aos valores e normas deontológicas “expressando a estreita relação entre à identidade profissional docente com o projeto histórico de escolarização da nação”.

Nesse contexto, Tanuri (2000), Roldão (2005) e Nóvoa (2014), dentre outros estudiosos, destacam o papel relevante da relação entre o grupo profissional dos professores e o Estado. Dessa relação, inclusive, se fortalece o papel do Estado enquanto principal empregador dos professores, culminado no fenômeno denominado de “funcionarização” da profissão docente. Tal fenômeno social produz ainda certo afastamento da visão do ensino individual e privatizado expressado pela existência dos “mestre-escola” que por sua vez dava a essa ocupação um certo isolamento social referendado apenas pelo ethos religioso do sacerdócio e missionariado, para se fortalecer enquanto grupo, corpo profissional coletivo e público mediado, portanto,

pelo Estado. Nóvoa (2014), portanto, vai endossar que a profissionalização docente, passagem da condição de uma ocupação para se afirmar enquanto profissão se dá pela negociação constante entre a busca da autonomia pelos professores e o controle do Estado, tal como comenta também Fanfani (2007, p. 4), um “[...] o trabalho (do professor era) supervisionado por uma série de superiores hierárquicos”.

Além dessa forte constituição hierárquica interna ao Estado, pontuamos que tanto o processo de profissionalização como o desenvolvimento da profissionalidade está associado ao projeto de educação que o Estado vai imprimir enquanto amálgama de diferentes projetos em disputas. Sobre isso, evidenciam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 189) “A profissionalização exige uma transformação da formação ao novo contexto social e escolar e um olhar crítico ao próprio contexto social”.

Assim, seja para professores efetivos contratados pelo Estado, seja para professores em contratação temporárias, diferentes determinações do capital tem implicado em seu trabalho, operando processos de desqualificação profissional e precarização das condições de trabalho. O próprio instituto da contratação temporário, como vimos em Ferreira D. (2013) e Santos (2016) se mostra como um mecanismo de gestão para baixar custos com educação sob a lógica de diversificação de mercados num projeto neoliberalizante dos direitos sociais que se tornam, assim, serviços alheios ao papel do Estado.

Diante dessa constatação, vemos as mediações que os/as professores/as fazem ao assinalarem os motivos que os levaram a se submeterem ao exame de seleção para contratação temporária. Na Tabela 8, estão elencados esses motivos.

**Tabela 8** - Motivos para processo seletivo de professor temporário na SEEDF

<b>Motivos</b>	<b>Qtde.</b>	<b>%</b>
Reprovação em concurso para professor efetivo	81	40%
Outro	48	24%
Falta de emprego	40	20%
Fui aprovado no concurso e não fui chamado	17	8%
Possibilidade de uma renda extra	17	8%
<b>Total Geral</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021)

Nessa tabela, nota-se que o principal motivo para fazer o exame do concurso para professor temporário na SEEDF foi a reprovação em concurso para professor

efetivo (40%). Desse dado, infere-se que, para estes docentes, a condição de adentrar no magistério público lhes daria um fortalecimento social e coletivo para afirmação da profissão escolhida. Podemos afirmar que, no desenvolvimento da profissionalidade, os professores se desvelam como os sujeitos e se vêem nessa condição objetiva de contrato temporário, alimentando um projeto de se inserir no magistério público.

Tal caracterização nos faz inferir, ainda, que os sujeitos parecem querer vivenciar sua profissão, mas não numa condição de trabalho produtivo que participa diretamente das regras do capital na produção da mais-valia como professor da rede privada. Ao contrário, parecem projetar, ainda que não conscientemente, de modo social, um trabalho mais distanciado e autônomo enquanto professor da escola pública.

Essa análise foi claramente percebida na fala de alguns professores: “sair da escola particular”. Contudo, já destacamos que essa condição do magistério público não está isenta de todas as múltiplas determinações do capital na constituição do Estado, mas que se agrava sob a égide do instituto da contratação temporária. Esse aspecto é ainda endossado quando os/as participantes da pesquisa respondem em relação a como se identificam no momento atual de sua vida profissional. Por meio da Tabela 9, constata-se que, mais da metade, 51% dos respondentes declararam que, no momento, estavam na expectativa por mudanças do regime temporário para o efetivo na SEEDF.

**Tabela 9** - Como os professores temporários se sentem no momento atual da Profissão

O sentimento no momento atual da profissão	Qtde.	%
Na expectativa por mudanças do regime temporário para efetivo na SEEDF	107	51%
Satisfeito	42	20%
Instável	32	15%
Com vontade de mudar de profissão	11	5%
Desanimado	8	4%
Realizado	4	2%
Seguro	2	1%
Insatisfeito	2	1%
Outros	2	1%
Estável	1	0%
<b>Total Geral</b>	<b>211</b>	<b>100%</b>

\*Mais de uma resposta possível

Fonte: A autora (2021)

De acordo com o quadro, se somarmos os professores que estão na expectativa por mudanças de regime temporário para efetivo com os que se sentem instáveis, com vontade de mudar de profissão, desanimado, insatisfeito, obteremos 77% dos respondentes. Isso denota a efemeridade na relação contratual, pois como mencionamos anteriormente, segundo Souza (2018), demonstra a efemeridade dos relacionamentos construídos e interrompidos no final do contrato e na conformação do panorama docente no Brasil. Os professores temporários estão em companhia constante do provável desemprego.

Curioso foi identificar que um dos respondentes vislumbra um agravamento dos processos políticos e econômicos de constituição do papel do Estado com rebatimentos para o trabalho docente que assim descreve:

A realidade nas escolas públicas dos contratos temporários está próxima do fim, vejo as privatizações transformando os professores em profissionais celetistas. O Estado aos poucos está privatizando as estatais, a CEB<sup>52</sup>, CAESB<sup>53</sup>... até chegar os professores. Em breve os efetivos também serão substituídos. (Professora Ágata).

Dessa reflexão, detalhamos ainda mais sobre os motivos que levaram o professor a se submeter ao processo seletivo para contratação temporária. Destacamos que a disseminação indiscriminada do trabalho temporário em diferentes setores das atividades econômica adentram, cada vez mais, o setor educacional. Há, portanto, o reforço da complexificação do processo de trabalho ou daquilo [...] que denominam de precarização das relações de trabalho que vem desde 1988, como destaca Vienbrantz (2008, p. 09):

Em janeiro de 1988, o governo federal, decidido a diminuir o Custo Brasil, cria uma nova modalidade de contrato temporário instituído pela Lei 9.601, que passa a permitir contratação de trabalhadores temporários por um período de até 24 meses, condicionada à existência de uma quantidade mínima de empregados permanentes vinculados às empresas.

Assim, a indisponibilidade do emprego estável para os professores pelo concurso público soma-se ao movimento mundial do fantasma do desemprego. Tal aspecto foi desvelado no item em que os respondentes indicam o fato terem sido

---

<sup>52</sup> Companhia Energética de Brasília (Empresa pública privatizada em 02/03/2021)

<sup>53</sup> Companhia de água e abastecimento de Brasília.

aprovados e ainda não nomeados em concurso público da SEEDF. Da mesma forma, assinalam o número de vezes que se submeteram ao processo seletivo para professor temporário porque não querem estar desempregados e, assim, vislumbram nesse contrato uma colocação no mercado de trabalho. A Tabela 10 traz a síntese desses dados.

**Tabela 10** - Número de vezes que realizou o processo seletivo para professor temporário

Número de vezes	Qtde. de professores	%
1	6	2,96%
2	89	43,84%
3	45	22,17%
4	30	14,78%
5	9	4,43%
6	6	2,96%
7	3	1,48%
8	4	1,97%
10	2	0,99%
Mais de 10 vezes	9	4,43%
<b>Total Geral</b>	<b>203</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: A autora (2021)

Desta feita, se somarmos os docentes que fizeram a seleção para contrato temporário de 3 a 5 vezes, teremos 41,38% de professores que insistem, persistem, estudam para o processo seletivo e trabalham na condição temporária por volta de ou mais de 10 anos. Percebe-se, nesse dado, os professores em contratações temporárias sucessivas, uma categoria dentro de outra categoria que já está vivendo a precarização do trabalho, denota-se aí a precarização sob a precarização.

Para os professores em contratações temporárias sucessivas, a carreira do magistério é “[...] atravessada por um eterno recomeço” (SOUZA, 2018, p. 32) com marcas objetivas e subjetivas na construção de sua profissionalidade. Desde a constante adaptação aos diferentes ambientes escolares que adentram, aos processos formativos que necessitam desenvolver, dentre outros aspectos que ainda serão por nós debatidos neste estudo.

A contratação temporária como um processo gradativo e persistente para a entrada efetiva no magistério público está estritamente relacionada ao

reconhecimento de que esta condição pode ser vislumbrada como um mecanismo de inserção na carreira docente: “Vi como oportunidade para iniciar minha atuação profissional”. Professora Sodolita. Esta categoria será, então, debatida a seguir.

### **4.3 Mecanismo de inserção na carreira.**

*O ingresso na carreira da educação básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação.*

*Romanowski; Martins (2013, p. 6)*

Em descrição anterior realizada sobre os editais das seleções para as contratações temporárias no Distrito Federal identificamos que gradativamente o requisito de experiência docente anterior foi sendo retirado dos certames nos fazendo inferir que poderia desencadear um processo de entrada de professores iniciantes. Denominamos de iniciante aquele profissional que estaria entre os seus primeiros 5 anos de atuação, tal como estudiosos como Huberman (2013) e Tardif (2002) tem definido em seus estudos.

Assim, quando sistematizamos as respostas ao questionário em relação ao tempo de experiência na profissão, tivemos um grupo de respondentes com um tempo inicial na carreira. Nesse sentido, observa-se que 68% dos professores possuem 10 anos ou menos de experiência (soma dos intervalos 01-05 e 06-10: 68%) de docência. Esse dado se aproxima dos estudos já realizados sobre o ingresso na carreira, tal como exemplifica Romanowski; Martins (2013, p. 6): [...] “O ingresso na carreira da educação básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação”.

Em Novaes (2010) essa condição de ingressar com o perfil de iniciante, em alguns casos na realidade brasileira, o professor/estudante nem concluiu o curso de licenciatura e estaria ainda aquém de ser contratado por num contrato temporário tornando-se eventual, realizando um trabalho com um vínculo laboral e pedagógico ainda mais precário. Depreende-se que no contexto brasileiro, o Distrito Federal se assemelha ao aspecto de ter um número significativo de professores iniciantes na carreira por contratação temporária, mas que, em relação à prerrogativa da formação, parece ainda resistir à conjuntura de qualificação precária que existe em outras realidades do país.

No entanto, ratificamos que estar no início da carreira já em condição de contratação temporária pode ser um elemento a mais para uma possível desistência da profissão. Estudos sobre professores iniciantes em diferentes estados brasileiros tem identificado um alto percentual de desistência da profissão nos primeiros anos da carreira, tais como os de Papi e Martins (2010), Mohn (2018), Rocha (2016), mesmo para aqueles que estão sendo admitidos em caráter efetivo pela via de concursos públicos já é difícil sair da condição de estudante para assumir a posição de profissional, condutor principal de suas ações e isso se complexifica ainda mais na condição de temporário/a.

Ao estudar os professores nesta condição, Aranha e Porfírio (2019) identificando esse docente como “itinerante permanente” aponta que este pode tender mais para um não formar-se, mas deformar-se, criticando uma visão ideológica dos discursos oficiais nacionais e internacionais ao associarem a profissionalidade apenas vinculada a um movimento de formação e profissionalização como expressão de [...] “um conjunto de saberes e fazeres se faz *no e para* o coletivo”, mas, que deve estar associada à [...] valorização social do professor e na criação de um ambiente propício ao seu desenvolvimento profissional. (ARANHA; PORFÍRIO, 2019, p. 90, grifo dos autores).

Nessa mesma linha, Rocha (2016), também analisando a realidade do DF ao investigar sobre qual seria o projeto político que professores iniciantes acreditam e defendem para a educação escolar, apresentou uma dispersão de sentido e significado de escola. Por vezes, são marcados pelas condições de trabalho e as demandas da atividade coletiva do trabalho docente, o que pode ser agravado quando um dos elementos primordiais das condições de trabalho, o regime de contratação, é a estabilidade para o exercício profissional.

Assim, a docência em início de carreira, exercida na condição temporária, abre campo de estudo para análise do estabelecimento de vínculos e como se daria a integração com o projeto da escola e com o coletivo ali instituído percebido na fala do professor Cristal:

Porque somos substitutos de alguém que inicia um processo de trabalho e cria um vínculo com seus alunos e somos a figura que tem a responsabilidade de dar continuidade a esse trabalho, mas que às vezes não é bem aceito ou trabalha de forma diferente, que é sentido e percebido pelos estudantes (quebra do ritmo); ou então, iniciamos o trabalho com a turma e de repente somos devolvidos por retorno do professor efetivo.

As condições acima mencionadas são agravadas quando se analisa que, para o processo da profissionalização dos recém-licenciados, o distanciamento pela condição eventual de trabalho é o descumprimento da Meta 18.2 do PNE 2014 – 2024. Essa meta postula o acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar e

18.2. implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014).

Na constituição da carreira docente, presume-se sujeitos em posse de um título que pela formação está apto a exercer a profissão. Bollmann (2010) compara o professor à coluna dorsal na atuação educativa efetivando influência no aprendizado dos alunos. A inserção profissional na carreira docente é um dos construtos sociais com reflexos do panorama sócio-histórico dos professores que buscam ingresso no mercado de trabalho.

Diante disso, Ostrovski; Sousa e Raitz (2017) apontam que a “inserção é resultado de um processo marcado pela articulação entre a condição profissional do momento e as origens da situação profissional”. Considera-se por esse instante, que modifica o modo de vida dos sujeitos, seu entendimento e relações com seus pares. A inserção à carreira docente está associada à melhora e elevação do rendimento, manutenção da autonomia proteção ao exercício profissional com qualidade.

Indagou-se no instrumento de pesquisa o que te levou fazer o processo seletivo para professor temporário? Chamou-nos atenção as respostas, “Ingressar na carreira”, “Ganhar experiência”, mesmo que não seja carreira é a forma de ingresso na docência para esses professores. O exercício da prática docente depara-se com as condições objetivas e subjetivas para vivenciar individual e coletivamente o processo da profissionalização e o reconhecimento do ofício executado que passa pela profissionalidade.

A profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos escolares em que essas práticas se materializam. (ALVES, 2012, p. 154).

Além desses aspectos, como já mencionamos, no âmbito mais micro das relações entre os pares e demais profissionais da escola, houve a indicação de uma fragilidade no acolhimento no grupo dos professores temporários. É uma relação de insegurança e certo questionamento por parte da direção das unidades escolares, exemplificada no relato de que muitas vezes a busca por formação continuada, por parte do professor temporário, é vista como falta de experiência. Contudo,

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas. Os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional, no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades. Como profissional, o professor é um agente estimulador de mudanças, um cidadão culto, com motivação sob uma série de valores a compartilhar de forma democrática, negociadora, com seus alunos e colegas, voltando para transformar e, por sua vez, transformar-se nesse processo. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003, p. 66-67).

Todos os processos descritos nessas categorias debatidas até então culminam num processo de constituição de formas associativas e sentidos de pertencimento a um coletivo profissional fragilizados e que interferem no desenvolvimento da profissionalidade docente desses profissionais que estão submetidos à contratação temporária. É o que discutiremos em seguida.

#### **4.4 Formas associativas e pertencimento fragilizado**

*No processo de subsunção real do trabalho ao capital, a prática social docente se estabelece de modo que a capacidade de se colocar criticamente frente à realidade se contrapõe à perda de controle, de autonomia, caracterizando uma intensa diminuição no processo de profissionalização.*

*Abreu e Landini (2003, p. 7)*

Sobre a questão da sindicalização estudos têm apontado de modo geral pouca ou quase nenhuma participação de organizações e lutas de classe de professores temporários. No estudo de Ferreira D. (2013), por exemplo, dos 15 sujeitos que participaram de sua pesquisa sobre as possíveis causas do uso recorrente da prática de contratação temporária no magistério paranaense, já referenciado por nós, 14

afirmaram não serem sindicalizados. Para essa autora, ao se ter diferentes tipos de vínculos trabalhistas, gera-se a dificuldade de se convergir em relação aos mesmos interesses e aos mesmos ideais, o que enfraquece o poder reivindicatório e a organização da categoria.

Em suma, a ausência de sindicalização é quase que geral e, do ponto de vista da ação dos sindicatos, alguns deles mediam determinadas pautas, mas marcadamente, as que têm impacto na questão salarial. Gomes (2017), fazendo uma análise das redes estudais do país, por sua vez, ressalta que a falta de vínculo, a rotatividade e a ameaça ao desemprego atuam, portanto, de forma negativa na organização coletiva, retardando o andamento de ações conjuntas entre docentes temporários, como reuniões, greves e manifestações.

Essa falta de organização é problematizada por Roldão (2005, p. 110), em relação à formação da profissionalidade docente no que tange à “ilimitada intervenção sobre a organização do seu trabalho e da estrutura institucional”, tanto em relação ao controle do saber como também na mínima possibilidade de negociação com o Estado, o que se agrava na condição de contrato temporário. Assim, questionados/as sobre a associação a algum sindicato ou representação de professores, 80% dos sujeitos de pesquisa disseram que não estão associados, dados constantes na Tabela 11. Tal situação se reproduz na realidade local do DF a situação em âmbito nacional quando comparada com diferentes estudos tais como os mencionados anteriormente.

**Tabela 11** - Associação de professores temporários a sindicatos ou entidades representativas

<b>Associado aos sindicatos ou entidades representativas</b>	<b>Qtde.</b>	<b>%</b>
Não	162	80%
Sim	41	20%
<b>Total Geral</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021)

Como já mencionado, o movimento associativo<sup>54</sup> docente, torna-se fase importante no processo de profissionalização, preceitua Nóvoa (2014, p. 19) que “A

<sup>54</sup> Segundo Nóvoa (2014) estas associações pressupõe a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário de elaboração e de mentalidade comum.

profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores”. Em uma análise, segundo o caracterizador coletivo de pares, Roldão (2005, p. 10) destaca que “o individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da sutileza deste dispositivo social, ao esvaziamento de um corpo coletivo, enquanto comunidade de pares”.

Na busca por sistematizar e socializar as relações de trabalho com o propósito de progressão para a classe trabalhadora, torna-se essencial a criação de instituições políticas e representativas para esse fim. Pela análise, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores temporários, por do sindicato, apresenta-se fragilizado. Contraditoriamente, esta instituição representativa da pesquisa, como uma instituição relevante para consolidação da sua atuação em uma dimensão coletiva e política, embora certas condições objetivas, tais como a da questão financeira apresenta-se como uma barreira a ser transposta para se garantir a inserção plena dos professores na instituição sindical.

Desta feita, alguns respondentes, quando registram respostas às questões abertas referente à sindicalização, apontaram certa resistência ao sindicato, com expressões de negatividade: “não gosto de sindicatos”; “não vejo necessidade”; não confio”. Tais respostas desvelam o posicionamento que os professores assumem ao parece, de certo afastamento das lutas de classe, e de reflexões quanto a alienação do trabalho, das relações com o mundo e suas próprias, mesmo sob a condição de contratação temporária.

Associada a essa resistência, foi enunciado que seriam necessários mais esclarecimentos, por parte do sindicato, sobre seu papel na representatividade da categoria, sobretudo, para a sua condição de professor temporário. Expressões tais como: “Não tive oportunidade de conhecer as vantagens de me associar” ou “Porque até hoje não sei ao certo o que o sindicato faz” exemplificam a necessidade de tais esclarecimentos. Nessa mesma linha, alguns afirmaram que já foram sindicalizados, mas desistiram por terem vivenciado algo negativo que repercutiu no sentimento de não se sentir representado. Mesmo aqueles que indicaram ser sindicalizado comentam que a organização precisaria se aperfeiçoar tanto em forma de se relacionar com a categoria como em relação ao conteúdo de intervenção.

Contudo, quando cruzamos os dados relacionados o tempo de experiência na docência com a associação a algum sindicato ou representação de professores na Tabela 12 constata-se que os professores mais experientes, com 26 a 30 anos de

docência, eram os que mais se associavam (38%) seguido daqueles com 11 a 15 anos de experiência (31%)<sup>55</sup>.

**Tabela 12** - Anos de docência versus associação a sindicatos ou entidades representativas

Anos de docência	Associação a sindicato ou entidades representativas					
	Não		Sim		Total Geral	
	N	%	N	%	N	%
01 - 05	67	87%	10	13%	77	38%
06 - 10	47	78%	13	22%	60	30%
11 - 15	22	69%	10	31%	32	16%
16 - 20	10	71%	4	29%	14	7%
21 - 25	11	92%	1	8%	12	6%
26 - 30	5	63%	3	38%	8	4%
<b>Total Geral</b>	<b>162</b>	<b>80%</b>	<b>41</b>	<b>20%</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021)

A partir dessas respostas, infere-se que, mesmo que o sindicato tenha sido muito tensionado nas falas dos/das participantes, o processo de imersão e constituição da profissionalidade no trabalho docente que vivenciam ao longo dos anos permite que reconheçam a relevância dessa organização tanto no nível mais subjetivo quanto objetivo das relações de trabalho.

Outro fator que foi significativo diz respeito à espera de serem efetivos e a insegurança para se associarem por estarem em condição temporária. Encontramos, nas respostas dos professores, possíveis indicadores do distanciamento no sindicato, quando o professor Onix, por exemplo, pontua que “É complicado ficar com esse compromisso e saber que posso faltar financeiramente com o sindicato sem saber se estarei trabalhando ou não”.

A defesa dos direitos conquistados pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO-DF, é pontuada pelos professores respondentes, como um elemento identificador que caracteriza e define o sindicato, como menciona as professoras Ametista e Amazonita, respectivamente:

<sup>55</sup> Para verificar se há diferença estatística significativa realizou-se o teste Qui-Quadrado com  $\alpha=10\%$  e obteve-se o p-valor = 0.1,

Identidade de classe e participação na reivindicação dos meus direitos trabalhistas. E no âmbito da consciência coletiva evidencio a importância da associação em contradição que no grande conjunto de professores temporários estão afastados do movimento sindical.

Representa um ato de grande importância no processo de fortalecimento do SINPRO-DF. Isso porque o crescimento da representação do sindicato dá força às constantes ações na luta pela manutenção das conquistas, ampliação dos direitos da categoria, pela dignidade e respeito ao trabalho realizado pelo educador.

Em 2015, o SINPRO-DF, lança uma nota sobre perseguição de professores temporários e a possível perda de direitos dos mesmos em participarem das atividades do sindicato.

Desde que a diretoria colegiada do Sindicato convocou a categoria para manifestação na Praça do Buriti contra a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) movida pelo **Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (TJDFT)** que visa a retirar reajustes salariais de várias categorias, em especial o do magistério, os(as) professores(as) do contrato temporário têm recebido notificações das gestões das Regionais de Ensino proibindo-os de participar de paralisações. (GDF cassa direito de professores (as) temporários (as) participar de paralisações. (GDF CASSA..., 2015, Online).

Tal fato, também pode refletir nos últimos 5 anos, no distanciamento dos professores em condição temporária da possibilidade de se associarem SINPRO-DF. Os sindicatos, em conjunto com os demais elementos para o desenvolvimento de uma organicidade entre os professores, propiciam ao profissional a capacidade de perceber como componente, enquanto militante, de batalha pela superação da imposição do capital sob o trabalho docente, em comunhão com seus pares.

Assim, vemos que o processo de associação e reconhecimento do papel do sindicato para o fortalecimento organizativo e político bem como processos de pertencimento à profissão docente, implicam, numa modificação de postura em relação aos seus pares pois isolados a categoria se torna mais vulnerável. Vemos que a condição temporária tanto se apresenta como um elemento fragilizado, quanto, ao mesmo tempo é visto como espaço significativo para o crescimento de uma representatividade social da categoria, inclusive de afirmação da profissão que se assumiu, categoria que debateremos a seguir.

#### 4.5 Afirmação da profissão assumida

*Existe, porém, um outro elemento significativo na construção da identidade profissional: a ação individual do próprio sujeito que, como autor, atribui significado à sua atividade no cotidiano da escola, no modo de situar-se no mundo, na sua história de vida, nas relações com os pares e com outros grupos representativos da profissão.*

*Cruz (2017, p. 55)*

Quando questionados sobre porque procuram a seleção para a contratação temporária, parte significativa dos respondentes indicou que a contratação era uma possibilidade de trabalhar na área de formação escolhida ou de interesse principal no momento: Educação Especial, Libras, por exemplo. Também foi apontado, de forma positiva, a interesse pela educação e atuação no campo educacional, com destaque, assim, para expressões como: “Amo lecionar!”; “Eu amo ser professora”; “Simplesmente adoro lecionar”; “Ser chamado de professor”; “Escolhi a profissão certa”; “Exercer minha profissão”. Parece nos que a contratação temporária se apresenta como um mecanismo para não se afastar dos objetivos originais desde a escolha profissional, a área de formação e a clara identificação com a docência.

Nessa mesma linha, houve a indicação de que a escolha por realizar a seleção para a contratação temporária se deu pelo interesse de se inserir e desenvolver um processo de formação de crianças, contribuir com a sua formação cidadã, além de trabalhar com a comunidade vizinha a sua moradia. Percebemos que, no processo de constituição da profissionalidade, a relação escola e sociedade se apresenta como um elemento estruturante, tal como nos aponta Cruz (2017). Compreendemos também que, para o professor, mesmo sob a égide da contratação temporária, esse elemento estruturante pode se configurar como componente para afirmar a sua profissionalidade, bem como para a mudança de sua condição trabalhista.

Segundo Maria (2016, p. 15) “O ingresso numa profissão nunca é tranquilo e na docência não é diferente”. Desse modo, partimos do pressuposto, que a inserção na docência, mesmo que na condição temporária, dá-se pela formação inicial que possibilita o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, reflexões e aproximações com a prática pedagógica para iniciar o trabalho docente. Ao longo de sua vida profissional, o professor deve ter a convicção que o aprendizado contínuo é uma responsabilidade assumida no início de sua formação com reflexos em sua afirmação profissional. Destaca Maria (2016, p. 26):

Além disso desenvolve a profissionalidade, o que implica conceber o professor como sujeito que aprende. O desenvolvimento profissional está também relacionado com a apropriada melhoria das condições de trabalho com a perspectiva de maior autonomia institucional e com a capacidade de ação dos professores, que individual, quer coletivamente, demarcando a dimensão do profissionalismo.

Assim sendo, a despeito dessa positividade que contribuiu para a afirmação da docência, como já apontamos, o principal motivo de se submeter à condição da contratação temporária é a busca pelo magistério público e pela possibilidade de, um dia, estar em um cargo efetivo, conquistando, assim a estabilidade laboral. Desta feita, a categoria de afirmação da profissão, expressando certa dimensão subjetiva, não deve ser entendida descolada ou de forma ingênua, sob a condição macrosocial de como as condições de trabalho tem se dado para o professor em condição de contratação temporária.

#### **4.6 Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade.**

*O professor torna-se sujeito de sua própria história por meio de uma dupla autonomia. Por um lado, ele constrói seu próprio caminho de aprendizagem e, por outro, implementa sua marca de personalidade e individualidade, pois o caminho é único e intransferível, na medida em que tem a marca do artista e de sua história individual. Trata-se de uma volta em espiral em torno de si mesmo.*

*Curado Silva (2019, p. 30-31)*

A formação é considerada com um elemento constituinte da construção e o desenvolvimento da profissionalidade uma vez, que uma profissão se afirma como tal, também, pelo processo longo de formação e delineamento dos conhecimentos profissionais de base. A formação no contexto da profissão docente, tem sido tensionada por uma lógica orientada pela prática, principalmente nas recentes políticas de formação de professores que revisitam tese já apresentadas, desde os anos 1990 em outras legislações, apontando uma falsa dicotomia entre teoria e prática no trabalho docente para dar a primazia à prática que, na verdade, referenda uma lógica de resultados e responsabilização docente.

Os últimos governos federais, propiciaram, por ações e discursos, da mercadorização e a subordinação da educação ao capital, sendo atualizadas

conforme Ávila, Tilton e Evangelista (2019, p. 31) “numa versão renovada da perspectiva do ‘capital humano’, ampliando a expropriação do conhecimento, dificultando o acesso dos indivíduos aos conhecimentos elaborados”. As lutas por uma formação unitária que articulasse, formação inicial e continuada em cursos presenciais em instituições universitárias públicas, com valorização salarial, planos de carreira vem sendo desconsiderado ao longo dos anos.

As autoras apresentam em seus estudos uma ampliação exponencial das matrículas na modalidade EAD e a queda das matrículas na modalidade presencial no período entre 2003 a 2017. A relação entre aumento de matrículas na modalidade EAD e diminuição na presencial indica o sentido da indução da expansão no ensino superior, especificamente nas licenciaturas, pela ação do Estado nas políticas educacionais com vistas a uma formação, essencialmente, pela epistemologia da prática.

Em relação à condição precária de contratação temporária e sua articulação com o elemento da formação esta tem sido, por vezes, naturalizada exatamente sob a égide de uma visão empírica, ou seja, de se formar pela prática para ter acesso ao cargo de professor temporário, aspecto esse já problematizado por nós quando analisamos o histórico das seleções simplificadas para professor temporário no DF. Nesse sentido, Souza (2018), destacou que parece haver uma característica do professor temporário ser definido como um tipo de professor flexível e “formado basicamente pela prática” (p. 29), criticando, portanto, estratégias que tem sido defendidas como justificativa para a contratação temporária de egressos (ou quem sabe ainda formandos) de programas que visam a imersão na prática, como mão-de-obra barata.

Destarte, seria então a prerrogativa de construção de uma profissionalidade empírica em detrimento de sua sólida construção teórico-prática na formação, princípio esse amplamente defendido pela Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação (ANFOPE). Aponta Curado Silva (2019, p. 30-31) que

O profissional docente deve se adequar aos novos tempos, formando-se, nessa perspectiva, bem como os novos cidadãos. Enfim, o novo docente deve ser alguém que se compreenda ou, dizendo de outra forma, deve ser um aprendiz do (e no) seu próprio trabalho. Essas ideias já engendradas pelo princípio de mediação, e as decorrências que listamos são reforçadas pela emergência da memória docente e sua importância para compreender o que esse profissional deve ter em relação às suas atitudes. É neste sentido que se iniciam as pesquisas, que procuram resgatar a incidência da memória

docente (o seu passado) na sua atuação do presente. Reforça-se o papel da autonomia, assim como a negação da técnica e da ciência (o professor pesquisador reflexivo que pensa a prática) um sinônimo de ciência, epistemologia da prática.

Assim, a contratação temporária parece tender a contemplar aqueles profissionais com menor nível de escolarização e, quando se trata do professor efetivo, espera-se a formação no ensino superior completo e especialização, e com mestrado e doutorado. Esse apontamento, é referendado por Ferreira D. e Abreu (2014), uma vez que estes autores identificaram que há também a presença de um número significativo de professores que atuam fora de sua área de formação profissional, com nível de formação inadequada ou incompleta.

No caso dos participantes da pesquisa em relação a sua área de formação, há formações em diversas áreas superior, conforme está na Tabela 13.

**Tabela 13** - Área de formação dos professores temporários

Área de formação	Qtde.	%
Pedagogia	97	43%
Letras Português	18	8%
Ciências Biológicas	15	7%
Educação Física	14	6%
Letras Inglês	11	5%
Letras	8	4%
Matemática	8	4%
História	8	4%
Atividades/Magistério	7	3%
Geografia	7	3%
Ciências Sociais	5	2%
Física	4	2%
Genéricas	4	2%
Outros	20	9%
<b>Total Geral</b>	<b>226</b>	<b>100%</b>

\*Mais de uma resposta possível

Fonte: A autora (2021)

Podemos observar que 43% dos respondentes são formados em Pedagogia e, esclarecemos que o total de 226 respostas se deve ao fato de que 21 professores possuem mais de uma graduação, sendo que há até 3 áreas de formação diferentes. A esse respeito da formação acadêmica, destacam-se duas questões: a primeira é a

presença de graduações em Administração, Ciências Contábeis e Topografia, listadas na Tabela 13 como áreas de formação genéricas; e a segunda questão a presença de profissionais com formação no Magistério, curso do antigo segundo grau.

Em relação à presença de professores com graduação em outras áreas diferentes da área da formação de professores, vemos a estreita relação com aspectos da historicidade da profissionalização docente que é tensionada pelos diferentes perfis de formação que foram sendo permitidos ao longo de sua história. Conforme já indicamos anteriormente, isso ratificaria a presença da formação em nível médio, anteriormente em cursos normais; após certo período em cursos de habilitação específica em magistério; e mais recentemente, em nível médio na modalidade normal.

Essas graduações foram das licenciaturas reportam-se ainda às reflexões de que o exercício docente é debatido desde 1932 pela falta de preparação específica e sem a formação pedagógica e em nível superior, anseios registrados desde no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, mas que não conseguiu orientar o debate e as ações de formação do magistério nas décadas seguintes.

Em um breve histórico, resumimos que, desde para fundamentar um projeto desenvolvimentista que iria ao encontro dos processos de industrialização e urbanização da época, é promulgada a Lei nº 4.024/1961 que atribui ao Curso Normal a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares. Após essa lei, mesmo sendo reconhecida a urgência de elevação progressiva do nível de titulação dos professores é aprovada a Lei nº 5.692/1971, que extinguiu a Escola Normal e encaminha a formação do magistério como uma das habilitações profissionalizantes para o antigo 2º grau.

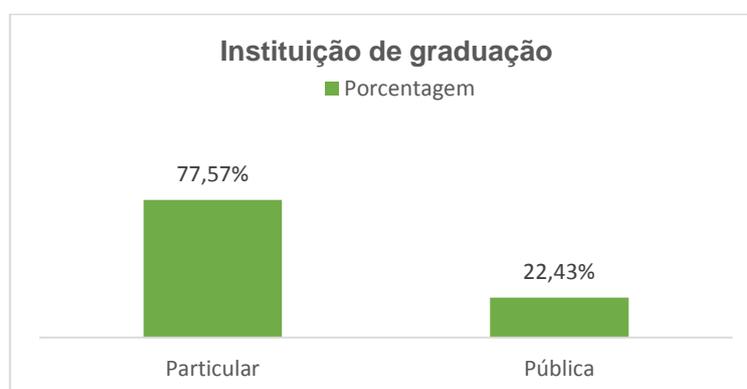
Por um bom período, debates sobre a valorização docente, a valorização da Educação e a formação de professor persistiram até a promulgação da Constituição Federal em 1988, que demarcava para servir de base ao ensino. Na Continuidade da luta pela educação, foi elaborada e implantada a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre seus vários artigos, direciona a formação dos professores para o nível superior, exigência que permanece até os dias de hoje.

Assim, infere-se que alguns professores temporários podem ter a formação em magistério (nomenclatura adotada por nós para efeito dessa pesquisa), e vê nela a possibilidade de atuar na área educacional, mesmo possuindo graduação em nível superior como uma atividade de complemento ao exercer a docência paralelamente a

outra função. Destaca-se, contudo, que, para efeito de nossa amostra, essa característica foi muito reduzida e quase irrisória sendo, uma vez que a maioria dos professores tem formação em licenciatura e com alinhamento da área de formação com o campo de atuação, a exemplo do expressivo número de profissionais com formação em Pedagogia.

Em relação à natureza administrativa da instituição de formação de nossos respondentes, cujas respostas estão no Gráfico 10, os dados refletem a característica nacional que aponta as instituições privada que mais forma docente no Brasil.

**Gráfico 10** – Instituição de graduação dos professores temporários



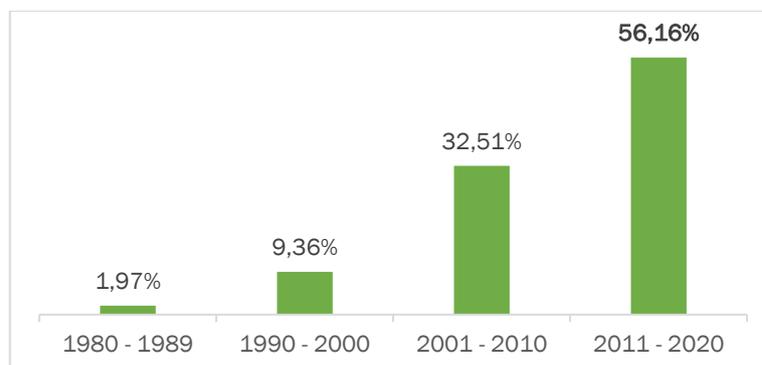
Fonte: A autora (2021)

Dos docentes que se manifestaram na pesquisa, 22% se formaram em instituição pública e 78%, em instituição particular. No interior desse dado, denota-se a expansão de instituições privadas de educação superior em detrimento a manutenção da formação de professores da universidade pública. Esse é um movimento gerado após aprovação da LDB (BRASIL,1996) que, conforme Dourado (2001), deu-se em um panorama caracterizado por uma articulação do liberalismo, pela defesa do ideário da flexibilização, da privatização e da reverência do mercado.

O período de conclusão da graduação dos sujeitos da pesquisa remete ao período de expansão das instituições privadas, marcado pela redução dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação, como menciona Freitas (2007), prevalência de uma concepção conteudista, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências afastando da formação de professores as

dimensões política e filosófica. O Gráfico 11 mostra os períodos de formação superior dos respondentes da pesquisa.

**Gráfico 11** – Intervalo do ano de conclusão da graduação



Fonte: A autora (2021)

No Gráfico 11, observa-se que, no geral, o percentual de respondentes aumenta quanto mais recente o período de conclusão da graduação, sendo que, mais da metade é de recém-formados com menos 10 anos de formação (56,16%). Acredita-se, como dito, que a retirada, no âmbito de 2016, do quesito experiência profissional do processo seletivo, pode ter propiciado a entrada de professores recém-licenciados na contratação temporária. Esse aspecto já destacado quando descrevemos o perfil docente e também quando da inferência de que a contratação temporária tem se mostrado um mecanismo de inserção na carreira docente.

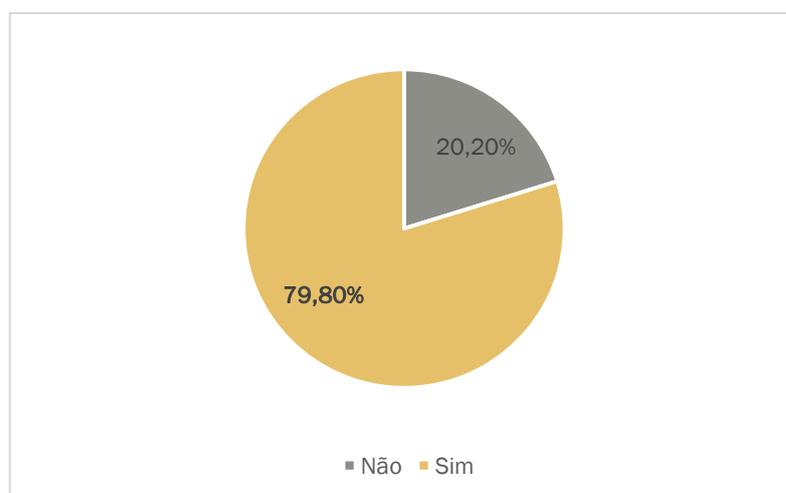
Sobre formação continuada expressa pelos diferentes tipos de cursos que podem ser feitos, constatamos que boa parte dos docentes é especialista (72,91%), como mostra o Gráfico 12. Contudo, tivemos um percentual de (22,17%) de respostas em branco, o que não pode ser desconsiderado, uma vez que a formação continuada pela via de cursos de especialização, mestrado e doutorado é um aspecto relevante na compreensão do processo de profissionalização docente.

**Gráfico 12 – Nível de escolaridade**

Fonte: A autora (2021)

Observa-se, assim, que no Distrito Federal, o nível de escolaridade dos professores temporários se difere do percentual nacional como informam Seki, Souza, Gomes e Evangelista (2017, p. 6): “Do total de 41% de temporários, no Brasil, 21,5% tinha especialização, 0,8% mestrado e 0,1% Doutorado”. Concluem os autores que as formas temporárias de contrato atingem os professores menos escolarizados.

Ainda em relação à formação continuada, foi perguntado sobre a realização de cursos na área docente no período de contratação temporária e quase 80% dos professores disse que realizou cursos nessa área no referido período, conforme Gráfico 13.

**Gráfico 13 – Formação continuada com cursos na área da docência**

Fonte: A autora (2021)

Com relação à formação continuada, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação- PNE (BRASIL, 2014) concebe que 50% dos professores da educação básica realizem formação na pós-graduação durante a vigência. O Plano possui 20 metas focadas na concepção de educação de qualidade como direito social básico e prevê que, a todos professores, sejam oportunizadas a formação continuada nesse mesmo período.

Os dados da pesquisa apontam que somente cerca de 5% dos professores pesquisados possuem pós-graduação, demonstrando o distanciamento para o cumprimento da Meta 16 do PNE. Apesar da condição temporária, ao professor da SEEDF é oportunizada a participação das formações oferecidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), mas, como já pontuamos, os docentes não são contemplados com o benefício do afastamento para estudos.

Nesse mesmo sentido, a relação entre a formação continuada e a progressão na carreira é um elemento não contemplado no desenvolvimento da profissionalidade docente em contratação temporária. Todavia, como descrevemos anteriormente, a titulação em cursos de formação continuada é reconhecida para percepção de valores no salário correspondendo à habilitação obtida, algo que, anteriormente, nem era garantido a esses professores

O Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2013), em seu Art. 14, assegura progressão dos professores efetivos na Carreira Magistério Público do DF, tanto por tempo de serviço quanto por formação continuada<sup>56</sup>. Discorre ainda a lei que, para aquisição de tal benefício, o professor deverá encontrar-se em efetivo exercício e, para mudança de padrão a cada cinco anos de efetivo exercício, o professor ascende dois padrões ao apresentar certificação em cursos ligados à educação com carga horária de cento e oitenta horas-aula, aumentando seus proventos. Nesse quesito, o professor temporário da SEEDF se distancia desse benefício, pois não está sob o regime de progressão da Carreira do Magistério no serviço público.

---

<sup>56</sup> É preciso formar o professor eu se volte a formar o sujeito capaz de compreender a realidade e a si mesmo enquanto ser humano, ou seja, o ser que determina a realidade enquanto é determinado por esta, dialeticamente. Ademais, é preciso um professor capaz de formar o ser que não apenas compreende que enquanto humanidade pode transformar a realidade, mas também entende em quê exatamente a realidade necessita ser transformada, alcançando a problematização da infraestrutura político-econômica, em seu atual modo de produção material da vida social. (LIMA, 2019, p. 291)

Assim, a dimensão da formação para constituição da profissionalidade docente na condição de contratação temporária revela uma contradição. Ao mesmo tempo em que, progressivamente, foi sendo conquistado o direito a participar de processos formativos ofertados pela SEEDF, os participantes da pesquisa apontam que tal condição, pelo caráter da instabilidade, dificulta o processo formativo.

Exemplos desses aspectos encontramos apontamentos do Professor Feldspato quando diz: “Acredito que essa instabilidade gera no professor temporário um tempo maior para que se invista na sua carreira, não o impossibilita, porém, pode retardar sim, um investimento na carreira”; e também na resposta da Professora Argila: “A instabilidade, mudança de escola dificulta a formação continuada”.

De modo contraditório, os professores apontam, ainda, para uma significação da condição de contrato temporário da formação no desenvolvimento de sua profissionalidade, reconhecendo que pode se caracterizar num processo contínuo de formação. Porém, inferimos três sentidos distintos para a essa constatação, procurando perceber as mediações subjacentes.

Um primeiro sentido diz respeito ao processo inerente de formação contínua que o próprio exercício profissional e a vivência do trabalho desencadeia, trabalho esse enquanto condição ontológica que forma e transforma o ser social professor. Assim, estar em situação de trabalho em si já desencadeia processos formativos, contudo, com o grau de intencionalidade e sistematização que rompe uma reflexão mais imediata da cotidianidade.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância de se desenvolverem políticas claras de formação continuada, inclusive com o reconhecimento da presença de professores em regime de contratação temporária, atreladas também a mecanismos de estruturação da carreira, concordando com Curado Silva e Silva (2015, p. 31) ao indicar que a práxis docente continuada “[...] consiste numa atitude teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade”. Isso porque, como atividade humana, a práxis modifica o mundo natural e social transformando o mundo para mais humano, podendo ser, portanto, expressa pela formação continuada no processo de construção e reconstrução da carreira.

Tal premissa pode ser percebida no registro do Professor Lápis-lazúli ao pontuar: “*A cada ano aprendo e ensino com mais segurança e maturidade*”. Percebe-se ainda, nesse sentido de contínuo que o trabalho docente requereria sempre processos formativos, como esclarece esse registro Professora Laruzita “A formação

é contínua, estou sempre realizando cursos, estudando, procurando atualizar os conhecimentos independente do regime de trabalho”.

Um outro sentido que inferimos está relacionada também ao perfil da amostra de respondentes que, em sua maioria ou é iniciante ou tem pouco tempo de experiência no magistério, ou seja, o sentido de “Ganhar experiência”, “Oportunidades para o recém-formado”, expressões registradas nas respostas aos questionários. Assim, a vivência nos anos de contratação temporária lhes proporciona, aos professores, experiências diferenciadas tais como: conhecer realidades e escolas diferentes, se relacionar com pessoas diferentes, conhecer diferentes concepções. Esse sentido parece ser resumido nesse registro: “Como passamos por todos os níveis da educação básica, adquirimos experiência, formação e habilidades em todo o ensino fundamental de anos iniciais” (Professora Olivina).

Nesse reconhecimento do processo contínuo e de construção de experiências, percebe-se, contudo, o sentido de formação flexível de modo a atender aos níveis mais altos de empregabilidade que são exigidos pela reestruturação dos processos e relações de trabalho nas reformas administrativas e educativas. Essas reformas pregam a construção da profissionalização marcada por processos de precarização e intensificação do trabalho docente.

Diante disso, a despeito das expressões “Estar se atualizando”, “Vejo que tenho que estudar e me mostrar o mais apto...”, “A SEEDF oferece várias formações – muitas oportunidades”, há uma relação ambígua para com a formação continuada quando a Professora Tourmaline registra:

O desafio da reinvenção e as necessidades de aprendizado contínuo, uma vez que a nossa passagem pela escola é temporária o esforço por marcar positivamente as pessoas com as quais nos relacionamos é maior, mais intensa e rápida, dada natureza transitória do nosso encontro.

Pode-se inferir, ainda, que a formação continuada parece ganhar também um sentido de autorresponsabilização, beirando a uma visão clássica de profissão com sentido vocacional e altruísta de um ideal de serviço, principalmente, quando há registros como: “o professor deve adaptar-se aos objetivos da escola”; “Tento fazer o meu melhor sempre e pensando nos alunos. Mesmo coma incerteza de que em qualquer momento posso ser devolvida”; “O trabalho em sala depende da minha formação, empenho e dedicação”; “Porque educar transcende questões políticas e

financeiras pra mim”. Embora reconheçamos em Contreras (2000) e Roldão (2005) a dimensão ética na construção da profissionalidade docente, problematizamos que esta, necessariamente, não deveria romper com o sentido emancipador do trabalho na construção do ser social professor e também não tender a desencadear processos de alienação tais que o trabalhador não tenha consciência das relações de exploração sob às quais está submetido.

Vemos que certa lógica performática está inserida nos processos mais amplos e contraditórios da profissionalização docente e as múltiplas determinações do capital que tendem a supervalorizar a dimensão técnica do ensino dissociada de todas as dimensões do trabalho docente. Com isso, reduz-se a profissionalidade a um “saber fazer”, a um “agir profissional” circunscrito à sala de aula em que a promoção e elevação do quantitativo de contratação temporária só vem agravar tanto pelo caráter flexível e instável das formas de contratações trabalhistas, como na construção de subjetividades submetidas a essas lógicas, configuração que está sendo debatida em cada uma das categorias do objeto. Com a categoria (re) configuração do trabalho docente e pedagógico em contratação temporária parece que podemos aprofundar algumas outras nuances.

#### **4.7 (Re) configuração do trabalho docente e pedagógico**

*Trata-se de uma precariedade institucionalizada, com a criação de postos de trabalho caracterizados pela ausência de carreira e submetidos a formas de controle exacerbado.*

*Penna (2014, p. 325)*

Numa síntese do processo de construção da profissionalidade docente, Cruz (2017) nos apresenta, enquanto elementos estruturantes da profissionalidade, a relação escola e sociedade que dá destaque a educação como uma ocupação social do profissional e, a escola ou um projeto de escolarização como um norte para seu trabalho. Esse trabalho que, estritamente atrelado a um projeto de formação claro expresso pelos objetivos da escola, desvela-se em uma organização do trabalho pedagógico estruturado pela organização do tempo e dos conteúdos a serem ensinados e avaliados. Tal organização, por sua vez, é balizada por uma relação professor-aluno que referenda a função docente de fazer alguém a alguém; este

alguém situado histórica e socialmente numa concretude das relações sociais mais amplas entre a educação e outros âmbitos da sociedade.

Desta feita, o trabalho docente sob a condição de contratação temporária parece apresentar aspectos que se tornam relevantes para marcar e demarcar como os sujeitos desenvolvem sua profissionalidade, tanto em uma dimensão subjetiva como objetiva. Um destes aspectos é o fato de que, em contratação temporária os professores podem ser transferidos de escolas num mesmo ano letivo; outro aspecto é caracterizado pelas sucessivas contratações temporárias, já que, em nossa amostra, temos um número significativo de professores que já realizaram o processo de seleção por mais de 2 vezes. A esse, respeito os dados de nossa amostra indicaram que 58,13%, ou seja, mais da metade dos professores não foi transferida de escola em um mesmo ano letivo, conforme está na Tabela 14.

**Tabela 14** - Número de vezes que os professores foram transferidos de escola no mesmo ano letivo

<b>Número de vezes</b>	<b>Qtde. de docentes</b>	<b>%</b>
Nenhuma	118	58,13%
1	27	13,30%
2	34	16,75%
3	15	7,39%
4	2	0,99%
Mais de 4 vezes	7	3,45%
<b>Total Geral</b>	<b>203</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: A autora (2021)

Esse fato é visto com positividade pelos respondentes que reconhecem como um aspecto facilitador de seu trabalho e que lhe causa menos impacto na condição de estar em contratação temporária. Para esses professores, então, essa vivencia numa mesma escola, sem ser transferido, possibilitou uma melhoria de estudos e práticas e uma escuta significativa dos outros profissionais da escola; favoreceu um vínculo forte com os alunos, com os colegas de trabalho e as famílias; a construção

de estratégias pedagógicas significativas. Em suma, parece que quando não são transferidos não percebem quase nenhuma implicação no seu trabalho, mesmo sob a condição de contratação temporária.

Porém, muitos indicaram, endossando a existência de um outro quase 50% de professores que trocaram sim de escolas em mesmo ano letivo; para os quais essa não é uma realidade geral; e pontuaram que, quando ocorrem as transferências, o trabalho fica fragilizado. Essa fragilidade do trabalho se expressa nessas indicações: “Acho que os períodos de intermitências e as sucessivas contratações prejudicam a ação pedagógica e a política na unidade escolar e na comunidade local” (Professora Sílica); “Fragmenta o trabalho docente, rompe as ações pedagógicas. Difícil. Mudanças sucessivas dificultam o desenvolvimento de um trabalho mais efetivo e de qualidade” (Professor Granito); “Bastante limitada e comprometida. Difícilmente podemos sonhar em dar continuidade aos nossos projetos seja com uma determinada turma ou escola” (Professora Basáltica); “Interrompida e não valorizada. Não temos a possibilidade de crescer com a escola e participar efetivamente da construção dela como um todo”. (Professor Magnésio)

Se considerarmos, por exemplo, a indicação de 1 a 2 vezes o número de alterações no ano letivo, que os professores foram transferidos de escola, obteremos 30,05%, denota-se, conforme Viebrantz (2008, p. 7), “[...] que a categoria social<sup>57</sup> está marcada pela fragilização da profissionalização docente pois afasta o controle dos objetivos, meios e da execução do trabalho, assim como distancia ao estabelecimento de vínculos com seus pares.”

A fragmentação do trabalho docente, as mudanças sucessivas são pontuadas de forma negativa,

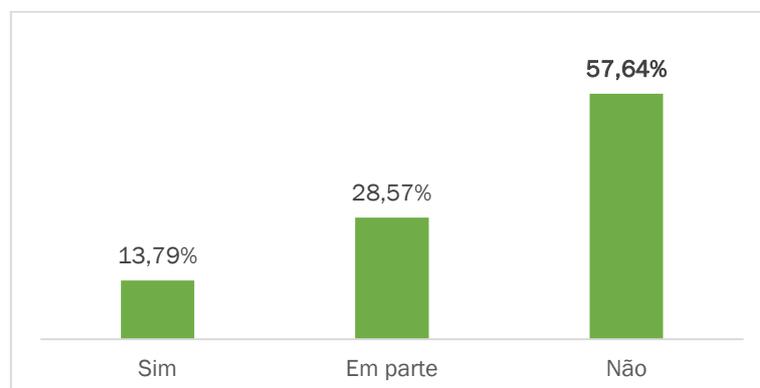
[...] pois cada mudança de escola gera um novo começo. [...] quando chegamos em uma escola precisamos entender todo o seu funcionamento e seu público para fazer as adequações necessárias. Um prejuízo pedagógico imenso aos alunos pela falta de constância, oscilação das metodologias e métodos de avaliação (Professora Hematite).

Caminhando para o nível mais micro da sala de aula, questionamos se a condição de contrato temporário afetava o trabalho neste âmbito. No Gráfico 14, constata-se que 57,64% acreditavam que não afetava.

---

<sup>57</sup> Grupo de pessoas, Morosini (2006)

**Gráfico 14** – A condição de contrato temporário afeta ou não o trabalho de sala de aula



Fonte: A autora (2021)

De acordo com o Gráfico 14, à indicação de não implicação no trabalho de sala de aula, soma-se as indicações de “sim” e “em parte”, chegando a um percentual de quase 43% de professores, o que reflete o tensionamento, como dito, sobre o controle o controle dos objetivos, meios e execução do trabalho, expresso também nas indicações: “Falta autonomia”, “Fica fragmentado, pois sempre fica uma ruptura...”.

Isso pode ser referendado também quando foi questionado o porquê de considerarem certa implicação no trabalho em sala de aula. Vemos, na Figura 2, as principais palavras das respostas daqueles que responderam “sim, afetava o trabalho”; insegurança, continuidade, incerteza, e estabilidade usadas pelos respondentes para explicar os motivos da resposta.

**Figura 2** – Nuvem de palavras da condição de contrato temporário afetar o trabalho de sala de aula



Fonte: A autora (2021)

Assim, os três “in”: insegurança, incerteza e instabilidade são apontados por alguns professores, que responderam ao questionário, como um ponto de atrapalho o processo ensino/aprendizagem. Segundo o Professor Topázio, [...] “Atrapalha muito o processo de ensino a aprendizagem do aluno, laços não são criados com a família e com a comunidade escolar”; e a Professora Ametista Rosa destaca: “Eu atuo no ensino especial vejo que a ação pedagógica seria mais eficaz se houvesse uma constância no atendimento”.

Tal situação demonstra que a continuidade educacional passa por profissionais com rupturas em seu contrato de trabalho, refletindo em implicações na organização do trabalho pedagógico.

Como elemento na organização do trabalho pedagógico, o fator tempo exerce influência na construção da profissionalidade docente. Enquanto aspecto inerente ao trabalho docente, o tempo possibilita a continuidade do trabalho, o conhecimento e interação junto aos alunos, suas famílias e o local onde está a escola.

A expropriação do tempo se apresenta de maneira avassaladora para vida além profissional dos trabalhadores, no controle das atividades pessoais em momento de ócio, como destaca Cantor (2019, p. 48):

Em síntese, com a universalização do capitalismo, o que vivemos hoje é a plena subsunção da vida ao capital”, o que significa que todos os aspectos da vida foram mercantilizados e submetidos à tirania do tempo abstrato. Em concordância com esse pressuposto, o capital rompeu a distância que separava do tempo do trabalho o tempo livre, ou o tempo da vida.

Para os professores em contratações temporárias sucessivas, a carreira do magistério, talvez “**seja atravessada por um eterno recomeço**” como menciona Souza (2018, p. 32, grifo do autor). Como mencionamos, o cargo ou emprego público requer aprovação via concurso público, conforme determina o inciso II do Artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Porém para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público o inciso IX, permite a realização de contratações atípicas pelo limite máximo de dois anos por período.

Diante dessa situação, é possível afirmar que uma contratação por período superior a dois anos não representa necessidade temporária de excepcional interesse, mas trata-se de uma necessidade permanente que exige a abertura de vagas efetivas, todavia, este aumento de vagas em âmbito

público está submetido à intensa burocracia. (FERREIRA D.; ABREU. 2014, p. 33)

Aprofundamos, esse aspecto, quando cruzamos as variáveis do tempo de experiência e a quantidade de vezes que os docentes se submeteram ao processo seletivo para professor temporário. Estas duas variáveis e os dados encontram-se na Tabela 15.

**Tabela 15** - Anos de docência na condição temporária versus número de vezes que realizou o processo seletivo para professor temporário

Anos de docência	Número de vezes de realização do processo seletivo temporário									
	Até 2 vezes		3 vezes		4 vezes		5 ou mais vezes		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01 - 05	58	75%	15	19%	4	5%	0	0%	77	38%
06 - 10	15	25%	17	28%	20	33%	8	13%	60	30%
11 - 15	9	28%	8	25%	4	13%	11	34%	32	16%
16 - 20	1	7%	4	29%	0	0%	9	64%	14	7%
21 - 25	4	33%	1	8%	2	17%	2	17%	12	6%
26 - 30	5	63%	0	0%	0	0%	3	38%	8	4%
<b>Total Geral</b>	<b>95</b>	<b>47%</b>	<b>45</b>	<b>22%</b>	<b>30</b>	<b>15%</b>	<b>33</b>	<b>16%</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021)

Foi realizado um agrupamento das categorias da quantidade de vezes para uma melhor análise, e nota-se que 75% dos respondentes com 01 a 05 anos de docência realizaram até 2 vezes o processo seletivo. Os professores com 16 a 20 anos de experiência foram os que mais vezes tentaram, 64% deles fizeram o concurso 5 vezes ou mais, já para os professores mais experientes com 26 a 30 anos de docência (63%) tentaram até duas vezes.

Nessa mesma perspectiva, ao cruzarmos as variáveis de resposta relacionadas à percepção do respondente sobre a condição de contrato temporário pode afetar o trabalho de sala de aula e a sua experiência docente, tem-se que 42% dos professores com 01 a 05 anos de docência responderam que afetava o trabalho em parte; 93% dos professores com 16 a 20 anos de experiência acreditavam que não afetava o trabalho. Destaca-se que os professores com 11 a 15 anos de experiência são os que mais achavam que a condição temporária afetava o trabalho em aula (25%).

Tais dados estão contemplados na Tabela 16, pela qual vemos que há diferença/associação significativa entre a experiência em anos e a percepção de que a condição de contrato temporário afeta o trabalho em sala de aula, o que pode tanto denotar adaptação e naturalização do processo quanto a consciência e resistência ao modelo, com a clareza de que elementos da profissionalidade docente podem ser fragilizados nessa modalidade de contratação.

**Tabela 16** - Anos de docência versus contrato temporário afetar ou não o trabalho de sala de aula

Anos de docência	Afeta ou não o trabalho de sala de aula							
	Em parte		Não		Sim		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
01 - 05	32	42%	38	49%	7	9%	77	38%
06 - 10	17	28%	35	58%	8	13%	60	30%
11 - 15	6	19%	18	56%	8	25%	32	16%
16 - 20	0	0%	13	93%	1	7%	14	7%
21 - 25	2	17%	8	67%	2	17%	12	6%
26 - 30	1	13%	5	63%	2	25%	8	4%
<b>Total Geral</b>	<b>58</b>	<b>29%</b>	<b>117</b>	<b>58%</b>	<b>28</b>	<b>14%</b>	<b>203</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora (2021)

Como já apontado, podemos inferir que a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas, com destaque para a centralidade que guarda a relação professor-aluno na constituição da profissionalidade docente. Assim, foi bastante significativa a indicação que a condição da contratação temporária afeta em cheio tal relação. Pelas indicações dos participantes, debate-se dois sentidos para as implicações na relação professor-aluno: um de maior negatividade e outro que se direciona para um processo de busca para atenuar as dificuldades que se apresentavam.

A respeito da negatividade, foi apontado até que o maior prejudicado pelo dispositivo da elevação das contratações temporárias é o aluno. Isso é justificado por itens da organização do trabalho pedagógico que são relevantes para afirmação da profissionalidade, tais como: descontinuidade de estratégias e metodologias, no modo como são selecionados os conteúdos de ensino, que, muitas vezes, são desconhecido pelo professor temporário que acaba de conhecer a turma, a avaliação do nível de

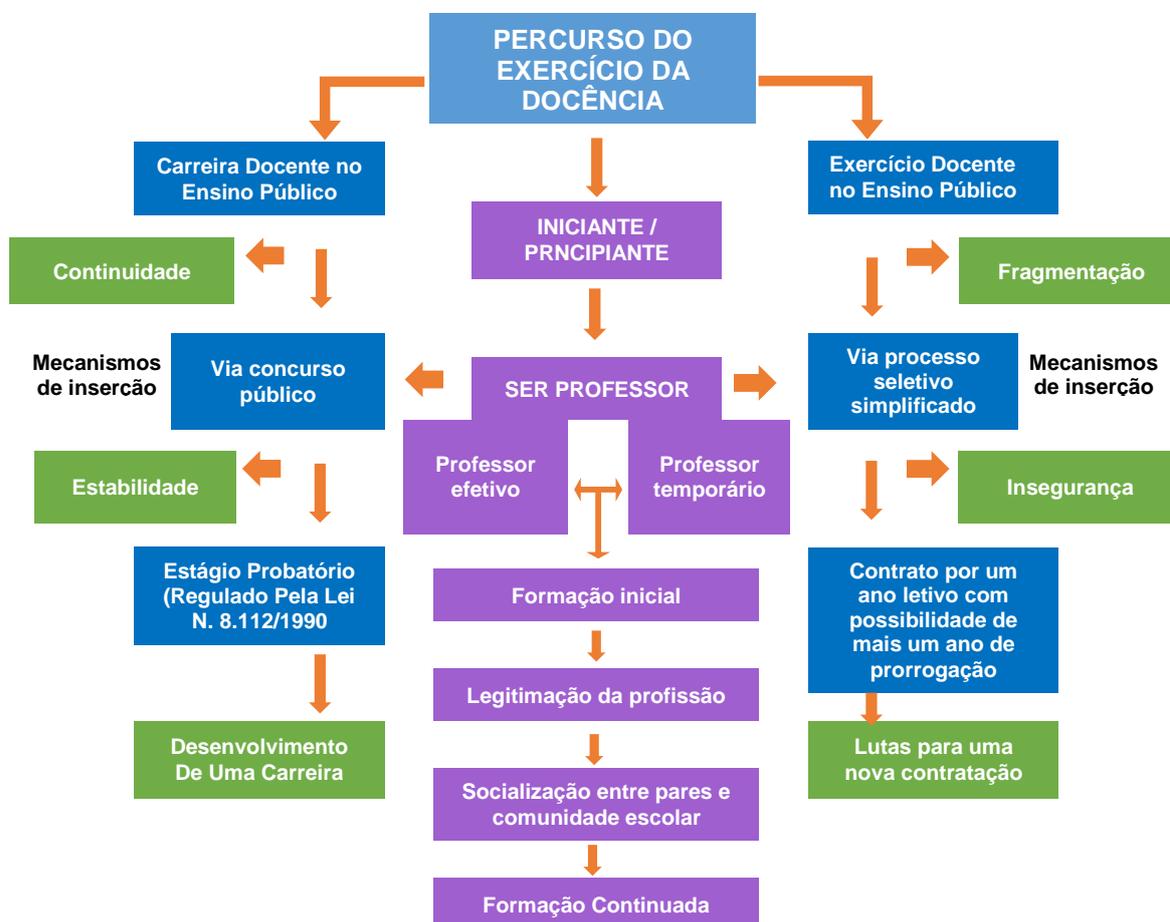
aprendizagem e também a descontinuidade do processo ensino-aprendizagem, culminando num certo “desânimo” em planejar pela quebra constante do vínculo com os alunos.

Já numa perspectiva que se direcionava para um processo de busca para atenuar as dificuldades que se apresentavam para a relação professor-aluno, os respondentes pareceram refletir que dada a condição da contratação temporária gerar dificuldades para tal relação, procuravam diversificar estratégias e fortalecer o engajamento dos alunos; reconhecem que pode ser uma experiência diferenciada conhecer e se relacionar com diferentes profissionais. Expressões ainda parecem ratificar esse sentido: “Faço o meu melhor para atender meus estudantes”; “Estou fazendo o meu melhor para que todos os meus alunos sejam atendidos e consigam evoluir no processo de ensino aprendizagem”.

Contudo, esse mesmo sentido positivo de busca de aprimoramento para atenuar dificuldades na relação professor-aluno, pode, ao mesmo tempo, referendar um sentido de autorresponsabilização, como mencionado anteriormente, parecendo que o professor, individualmente, vai conseguir fazer frente ao processo de contratação temporária que tem se agravado no seio do magistério público. Isso pode ser resumido pela fala de Professor Silicato: “Em relação à ação pedagógica, muito esforço, e na política um pouco acomodada...”. Por outro lado, Professora Mica destaca: “Eu creio que se estivesse na qualidade de efetivo, seria mais fácil conduzir as questões políticas educacionais, agora (na questão) pedagógica estou sempre em formação. Então, (a contratação temporária) é indiferente na minha posição (de ser professora)”.

Com isso, observa-se, no Esquema 7, que para delinear o movimento das categorias levantadas para análise do desenvolvimento da profissionalidade do professor temporário, postula-se que a inserção na docência se dá, num primeiro plano, pela formação e, posteriormente, pelos mecanismos de ingresso, refletindo o pertencimento da profissão assumida e a (Re) configuração do trabalho docente.

**Esquema 7** – O desenvolvimento da profissionalidade docente sob o regime de contratação temporária



Fonte: A autora (2021)

É imperioso a tentativa de se visualizar a totalidade na qual as relações do trabalho docente estão imbricadas para o desenvolvimento da profissionalidade. A permanência e o sentido do vínculo empregatício temporário entre os professores propicia lacunas pela análise da socialização, entre pares e comunidade escolar; na continuidade da execução de seu trabalho; na bifurcação entre sujeitos que, pela formação possuem o mesmo título, recebem a mesma função mas que transitam em caminhos diferenciados; pelo afastamento da valorização profissional que é refletida na remuneração inferior aos professores efetivos; e pelos distanciamento por não desenvolver uma carreira.

O represionamento do concurso público, para professores efetivos, o qual vem sendo recurso utilizado para contenção dos gastos públicos, amplia as vagas e a

realização do processo seletivo simplificado, que traz marcas conforme esclarece Viebrantz (2008, p. 7) “[...] pela fragilização da profissão docente pois afasta o controle dos objetivos, meios e da execução do trabalho, assim como distancia ao estabelecimento de vínculos com seus pares” refletidos neste estudo no distanciamento na organização sindical.

Vemos, portanto, por diferentes perspectivas de análises, que as categorias analíticas do estudo nos apontam que a condição da contratação temporária interfere na constituição do trabalho e na construção do ser social professor indicando elementos de desenvolvimento da profissionalidade sob marcas de dissociação das dimensões políticas, pedagógicas e técnica deste trabalho. Da mesma forma, a contratação temporária é eivada de ambiguidades que podem gerar certa adaptação e naturalização do processo dessa modalidade de contratação trabalhistas, mas, ao mesmo tempo, dão pistas para a construção de iniciativas dotadas de capacidade de resistir ou de participar das ações coletivas e circunscritas as conjunturas sociais, políticas e econômicas, resgatando o caráter histórico do ser professor na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as dimensões constitutivas do trabalho de professores e professoras da rede pública de Ensino do Distrito Federal, submetidos a regime de contratação temporária no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Para alcançarmos essa compreensão, foram eleitos três objetivos que retorno para essas considerações: 1) analisar os aspectos políticos e pedagógicos na historicidade que compõe a contratação docente em estância nacional e no Distrito Federal; 2) levantar e analisar o perfil de formação e de trabalho de uma amostra de professores e professoras em contratação temporária no DF; e 3) identificar e analisar os elementos e processos significados pelos sujeitos sob o trabalho temporário e a relação com a afirmação da profissão.

Em relação ao Estado do conhecimento, o levantamento bibliográfico permitiu o mapeamento das produções científicas, na tentativa de responder as questões pontuadas. Dentre os autores estudados, destacamos em Santos (2016), que apresentou a diminuição dos gastos em educação no serviço público pela folha de pagamento, registrando-se, a partir de então, expressiva quantidade de professores em condição temporária. Os autores Latorre (2013), Ferreira e Abreu (2014) destacam a decadência das relações de trabalho que se apresentam os professores temporários como conjunto precarizado e vulnerável entre os trabalhadores. Gomes (2017) pontua que os professores e professoras temporárias passam pelo contexto de recomposição das condições de acumulação do capital.

O levantamento bibliográfico deste estudo destacou a crescente progressão de contratações temporárias de professores na rede pública de ensino do Brasil. Evidenciou a expressiva porcentagem de professores temporários nas redes de ensino público dos estados de São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Ceará e Rio Grande do Sul, pondo em xeque a determinação à Meta 18 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que propõe que 90% dos profissionais do magistério, em exercício na rede pública, estejam nomeados em cargos de provimento efetivo. Essa realidade acentua-se pelas condições jurídicos-legais para favorecer o projeto de privatização do espaço público e de mercantilização, encaminhando os serviços públicos pela lógica empresarial da gestão de resultados.

Desta feita, é no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho (LESSA, 2012). Nas diversas recomposições econômicas e sociais que movimentam o mundo trabalho, a análise da categoria profissão sob a análise do trabalho apresenta-se como ferramenta importante na atualidade. Quanto à profissionalidade docente, podemos defini-la como uma construção individual ou coletiva, com propostas de contextualização no ambiente escolar e no desenvolvimento profissional em suas diferentes experiências formais ou informais. No ensino, temos o princípio da profissão que lhe conferirá o desenvolvimento da profissionalidade.

A profissão docente como produtora de serviço útil, como se refere Dubar (2012, p. 354), para dar “[...] sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos”, propicia aos que exercem o reconhecimento por seu trabalho e, assim, são identificados como profissional. O trabalho docente constitui como essência a atividade teórico e prática de ensinar e, na busca da superação das condições de alienação, necessita ser vivenciado como práxis. Na significação e no sentido da existência individual e coletiva, propicia aos que exercem o reconhecimento por seu trabalho e assim serem identificados como profissional. Nesse contexto, apresenta-se a profissionalização como processo dinâmico que desenvolve e desencadeia um melhoramento individual e coletivo que surge em sentido complementar à profissionalidade.

A precarização e a intensificação do trabalho docente tem sido um dos temas recorrentes nos estudos e debates relacionados à Educação. Os professores temporários apresentam-se como conjunto precarizado e vulnerável entre os trabalhadores. Esses docentes, caracterizam por estarem destituídos de parte do controle de seu trabalho, plano de carreira e da estabilidade profissional. Nesse quadro, tem se efetivado a contratação temporária como política de Estado numa tendência crescente a precarização.

Os dados levantados pelo instrumento de pesquisa foram analisados pelas seguintes categorias: Relações e condições de trabalho; Inserção no magistério no público; Mecanismo de inserção na carreira; Formas associativas de pertencimento fragilizado; Afirmação da profissão assumida; Processo formativo e formação flexível para a empregabilidade; e por fim, (Re) Configuração do trabalho docente e pedagógico. Apresentamos, aqui, os estudos tratados que balizaram as análises.

Consideramos que, pelos processos histórico e social, a profissão é feminizada e essa condição é observada na SEEDF, posto que 82% dos respondentes se identificam com o gênero feminino, formadas há 10 anos ou menos.

No movimento de represionamento dos concursos públicos para professores efetivos, amplia-se o número de vagas para o processo seletivo simplificado para contratação temporária de docentes, revelados por Ferreira (2018), na crescente progressão de contratações temporárias de professores na rede pública de ensino do Brasil. Do contexto nacional para a realidade da região Centro-Oeste, as taxas de crescimento apresentaram uma variação de 31% de crescimento para contratações de professores temporários no Distrito Federal, refletindo a situação da região na qual se observa uma gradativa substituição de professores efetivos por temporários no período de 2008 a 2020. O total de professores em exercício em 2020 é um pouco superior de 2008; porém, em 2008, o percentual de 13% eram professores temporários, sendo que, em 2020, a porcentagem é de 31% de professores temporários.

A retirada do quesito experiência profissional nas Etapas do Processo Seletivo para contratação temporária, observada a partir do ano de 2017, tende a aumentar o número de iniciantes na docência pela via contrato temporário. Essa situação pode se apresentar como mais uma vulnerabilidade para aquele (a) profissional que carrega, conforme estudos sobre professores iniciantes, o “choque de realidade” quando sai da condição de estudante e entra na condição de profissional (HUBERMAN, 2013), corroborada pela falta de acompanhamento aos docentes iniciantes, como preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Do conjunto de direitos trabalhistas, vê-se, como preocupação central a condição da estabilidade no emprego, indicando que, mesmo tendo alguns direitos similares aos efetivos, a contratação a título precário é uma condição que afeta, e muito, o desenvolvimento de sua profissionalidade, por indicar um “não lugar”. O professor temporário está alijado aos mesmos direitos conquistados historicamente pelo magistério público.

No processo de análise das categorias levantadas na pesquisa, as marcas da feminização, na composição do quadro docente da rede pública do Distrito Federal, apresentou um registro de 82% de professores temporários do gênero feminino, refletindo no sentido sócio-histórico e contraditório que perdura na Educação Brasileira.

Vemos, assim, um caráter ambíguo na realidade do DF. Ao mesmo tempo em que há um bom número de professores em contratação temporária, conforme os indicadores de progressiva elevação desse quantitativo já mencionados neste estudo, tem-se alguma coerência ao garantir a realização do trabalho em uma mesma escola.

Quanto às relações de trabalho, os professores respondentes parecem ter a profissão docente como atividade laboral principal, ou seja, 86% tinha jornada de 40 horas semanais. Na remuneração, destacaram que há uma diferença inicial de 30% entre o salário do professor efetivo e do temporário; a gratificação por nível de titulação parece ainda apresentar perdas para o professor temporário, além de ocorrer algumas divergências de cálculos da remuneração entre um mês e outro.

Do universo de direitos trabalhistas, vê-se como preocupação central a condição da estabilidade no emprego, indicando que, mesmo tendo alguns direitos similares aos efetivos, a condição de contratação precária é um elemento que afeta, e muito, o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Na discussão da categoria Inserção do magistério, nota-se que o principal motivo para fazer o exame do concurso para professor temporário na SEEDF foi a reprovação em concurso para professor efetivo (40%). Dessa forma, infere-se que, para estes profissionais, a condição de adentrar no magistério público lhes daria um fortalecimento social e coletivo para a afirmação da profissão escolhida, demonstrando que a disseminação indiscriminada do trabalho temporário em diferentes setores da atividade econômica adentra, cada vez mais, o setor educacional.

Tratando de mecanismos de inserção na carreira, menciona Romanowski; Martins (2013, p. 6) que “O ingresso na carreira da educação básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação”. Assim, a docência, em início de carreira, exercida na condição temporária, abre campo de estudo para análise do estabelecimento de vínculos sobre como se daria a integração com o projeto da escola e com o coletivo ali instituído.

Acreditamos que a inserção à carreira docente está associada à melhoria e elevação do rendimento, manutenção da autonomia, proteção ao exercício profissional com qualidade. Chamou-nos a atenção as respostas: “Ingressar na carreira”, “Ganhar experiência”, mesmo que não seja na forma de carreira estruturada e sim em condição temporária, é a forma de ingresso na docência para esses professores. O exercício da prática docente depara-se com as condições objetivas e

subjetivas para vivenciar individual e coletivamente o processo da profissionalização e o reconhecimento do ofício executado que passa pela profissionalidade.

Ao serem questionados sobre a associação a algum sindicato ou representação de professores, 80% dos sujeitos da pesquisa informou que não está associado, acabando de reproduzir, na realidade do Distrito Federal, a situação que está em âmbito nacional. É urgente mediar os interesses e necessidades dos professores temporários com a necessidade e interesse de toda a classe docente com o objetivo maior de construir uma outra história para a categoria docente sob o risco de se tornar irreversível a inexistência de processos mais sólidos e coletivos (reuniões, greves, manifestações e etc.). A participação da categoria em movimentos associativos propicia que uma nova sociedade, com igualdade e justiça, possa nascer da velha sociedade, promovendo a emancipação social.

Na categoria Afirmação da profissão assumida, parte significativa dos respondentes indicou que a contratação era uma possibilidade de trabalhar na área de formação escolhida ou de interesse principal no momento: Educação Especial e Libras, por exemplo. A despeito dessa positividade que contribuiu para a afirmação da docência, como já apontamos, o principal motivo de se submeter à condição da contratação temporária é a busca pelo magistério público e pela possibilidade de, um dia, estar em um cargo efetivo, conquistando, assim, a estabilidade laboral.

Na categoria, Processo formativo e Formação flexível para a empregabilidade, do total de respondentes, 72,91% tinha especialização; 3,45%, mestrado; e 1,48%, doutorado. Observa-se, assim, que no Distrito Federal, o nível de escolaridade dos professores temporários se difere do percentual nacional como informam Seki, Souza, Gomes e Evangelista (2017, p. 6): “Do total de 41% de temporários, no Brasil, 21,5% tinha especialização, 0,8% mestrado e 0,1% Doutorado”.

Quanto à (Re) Configuração do trabalho docente e pedagógico, há de se resistir e redirecionar essa transformação pela necessidade de atenção renovada às crescentes políticas públicas para a Educação e aos mecanismos que influenciam a prática profissional, o conhecimento e a posição dos educadores em seu quadro profissional, tendendo levá-los à precarização do trabalho docente. Há que avançarmos para uma resistência, uma ação no contexto dos professores em condição contratual temporária e no que tange a (RE)Configuração do trabalho docente e pedagógico.

Outro aspecto é caracterizado pelas sucessivas contratações temporárias detectadas. Em nossa amostra, temos um número significativo de professores que já realizaram o processo de seleção por mais de 2 vezes e 49 sujeitos que atuaram sucessivamente entre 2008 a 2019. Como desenvolver relações, elaborar uma história junto a seus pares e alunos se já está explícito o vencimento de seu emprego? Como sustentar uma função na mesma categoria em situação tão adversa? Tal fato abre espaço para futuras análises em relação ao desenvolvimento da profissionalidade mediante o estudo da carreira, em uma perspectiva ontológica do ser professor na condição de fragilidade no exercício de sua profissão.

As principais causas que justificam a ampliação na admissão de professores temporários na SEEDF inquietou-nos, mas para esse trabalho não houve possibilidade de se ter as relações quantitativas de afastados, aposentados e fazer os devidos cruzamentos com o aumento da demanda escolar, com as necessidades de vacância de forma imediata e com a Lei de Responsabilidade Fiscal que limita os gastos públicos para a compreensão da contratação temporária. Foram também levantados dados sobre o contexto da pandemia que não foram utilizados para efeito deste estudo, mas que podem ser vistos em outra ocasião dada a peculiaridade que o momento histórico e pessoal se revestiu.

Todos os processos descritos nas categorias debatidas culminam num processo de constituição de formas associativas e sentidos de pertencimento a um coletivo profissional fragilizado e que interfere no desenvolvimento da profissionalidade docente desses profissionais que estão submetidos à contratação temporária. A reversão do processo de desvalorização do professor só será possível, conforme Parecer CNE/CEB nº 2/97, com o equacionamento do trinômio salário, carreira/jornada e formação inicial e continuada. Pela profissionalização, pode-se ter um caminho de resistências às políticas e interferências junto à profissão docente.

O desafio atual parte desde a luta para elaboração de um plano direcionado à carreira do magistério que se encontrada fragmentada pelas rupturas de contratos temporários com reflexos na remuneração, na formação continuada, na condição identitária do ser professor, mas, também, na articulação à ideia da manutenção e cumprimento das orientações já apregoadas pelo Plano Nacional de Educação.

Inegavelmente, há certa permeabilidade entre o que se produziu em instância acadêmica em relação ao professor temporário e o que se passa na gestão pública,

nos grupos escolares e nas representações expostas pela pesquisa. Na composição de diversas interpretações que visam criar uma consciência ampliada das condições de trabalho do professor, ofereço reflexões e análises quanto ao vínculo contratual dos professores da rede pública do Distrito Federal.

Espero que haja uma virada na atual situação que vivemos no mundo do trabalho, que haja respeito e justiça, que os trabalhadores tenham protegida a sua previdência, que a contratação laboral para professores não seja abalada pelo crescimento progressivo da temporalidade e que o salário tenha o nível desejado da força de trabalho ali empregada.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./ abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6560>. Acesso em: 23 abr. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020**. Dados são de inquérito sobre insegurança alimentar na pandemia. Rio de Janeiro, 06 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Coronavírus**. Disponível em: <<https://www.gov.br/anvisa/pt-br/acessoainformacao/perguntasfrequentes/paf/coronavirus/coronavirus>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online], v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente**: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2012.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 08 set.2021.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. Reimpressão. São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 9. Reimpressão. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses no mundo do trabalho. 15 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses no mundo do trabalho. 16. ed., 2. reimp., São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed., 1. reimp., São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Wellington Luiz Alves; PORFÍRIO, Luciana Cristina. Professores eventuais e a construção da profissionalidade docente: a “caixa preta” da educação nas escolas públicas do interior paulista. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n. 26 p. 86-98, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12762>> Acesso em: 17 maio 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS NBR 6023:2018: **Informação e documentação:** Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2. ed., 2018.

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. **Desterro docente e formação humana nos governos petistas.** Campinas-SP: Mercado das Letras-Educação, 2019.

BASSI, Marcos Edgar; DEBOVI, Andréia; SANDRINI, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação Em Foco**, v. 1, n. 19, p. 57–80, jun. 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BATISTA NETO, José. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Grupo de Trabalho: GT08 - Formação de Professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. p. 01-16. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2452\\_int.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-2452_int.pdf). Acesso em: 4 maio 2021.

BOING, Luiz Alberto. A profissionalização docente. **VIII jornada pedagógica do grupo escolas.** Rio, jan./2002. Disponível em: [www.pedroarrupe.com.br](http://www.pedroarrupe.com.br). Acesso em: 21 fev. 2021.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BOURDONCLE, Raymond. De l’instituteur à l’expert: les IUFM et l’évolution des institutions de formation. **Recherche et Formation**, n. 8, Paris, 1990.

BRAEM, S. **Le nécessaire développement théorique de la notion de professionnalité pour la sociologie des professions française.** Comunicação apresentada na Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of

Professional Groups RC 52, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2000.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 16 jul. 1934 - Suplemento e republicado em 19 dez.1935. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 10 nov. 1937 - republicada em 11 nov. 1937, republicado 18 nov. 1937 e republicado 19 nov. 1937. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 18. Mar. 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). A Assembleia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 19.set. 1946, republicado em 25 set. 1946 e 15 out. 46. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). **Diário Oficial da União** - Seção 1 de 22/12/1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47472-22-dezembro-1959-386767-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 4.024/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Retificado em 28 dez.1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 12 jul. 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 24 jan. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 – de 12 ago. 1971, Página 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 4/1/1974, Página 73 (Publicação Original). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6019-3-janeiro-1974-357401-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional Nº 19, de 04 de Junho de 1998**. Altera o § 3º do art. 60. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 – 5 jun. 1998, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996, Página 27833. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (**Série legislação**; n. 125). “Atualizada em: 1/12/2014”. ISBN 978-85-402-0245-0. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica em 2015. INEP. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-censo-escolar-2015-ja-estao-disponiveis/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-censo-escolar-2015-ja-estao-disponiveis/21206). Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar da Educação Básica. INEP. **Censo Escolar** (2011 a 2016). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, DF, de 17 fev. 2017a, Seção 1, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 31 mar. 2017b - Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de 14 jul. 2017c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2020 – Notas Estatísticas. INEP. **Censo Escolar**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Kvm4XcMTT3WkQpP4HTwhHyh/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

CANTOR, Renán Vega. A expropriação do tempo no capitalismo atual. Cap III, p. 45-62. *In*: Ricardo Antunes (org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência e Política**, vol. 7, n. 1, 173-189, 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**. dez./2009, 21p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000400011>. Acesso em: 22 ago. 2020.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout? *In*: CODO, Wanderley (org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Luciene Dias; SOUZA, Elisete Rodrigues de; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. Gestão dos profissionais da educação: um retrato da contratação de professores temporários nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal**. v. 5, n. 1, p. 85-96, mar. 2018.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação para as aprendizagens na educação infantil**: constituição e desenvolvimento na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2015. 246 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. Recife, 2012. 278f. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da; SILVA, Maria Abádia da (orgs.) **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. 31 p.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação**. v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. Florianópolis, 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil**: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

DISTRITO FEDERAL, 1960 (Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960). Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/6/1960, Página 9237. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48297-17-junho-1960-387661-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Departamento de Planejamento Educacional. (1984) **A origem do sistema educacional de Brasília**: Criação da CASEB, 22/12/1959 / elaboração de Celso Bubenек, Gildo Willadino, Regina Marcia de Jesus Lima. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984. 125 p. 'Projeto de

Arquivo da Memória da Educação em Brasília'. GDF – SEC – DEPLAN. Disponível em:

<http://samude.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1156/docimage/original-4b51d02cd11cfc58a552c063c6a451ac.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Decreto nº 21.396 de 31/ 07/2000, dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências.

**Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 01 ago. 2000. Disponível em:

[http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38638/Decreto\\_21396\\_31\\_07\\_2000.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/38638/Decreto_21396_31_07_2000.html). Acesso em: 9 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital nº 1, SGA/SE, de 13 de novembro de 2006. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF, Seção III, Ano XL, nº 220, p. 29-45, 17 nov. 2006. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Revogado pelo(a) Lei 5105 de 03/05/2013. Ressalvado(a) pelo(a) Lei 4564 de 03/05/2011. Ressalvado(a) pelo(a) Lei 4328 de 05/06/2009. Ressalvado(a) pelo(a) Lei 4466 de 18/03/2010. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 31 dez. 2007. Disponível em:

[http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56837/Lei\\_4075\\_28\\_12\\_2007.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/56837/Lei_4075_28_12_2007.html). Acesso em: 12 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital Normativo nº 1, SEPLAG/SE, de 17 de dezembro de 2008. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF, Seção III, Ano XLII, Edição Extra nº 251, p. 01-12, 17 dez. 2008. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital Normativo nº 1, SEPLAG/SE, de 02 de dezembro de 2010. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF, Seção III, Ano XLIII, nº 229, p. 53-73, 03 dez. 2010. Disponível em: <<https://www.dodf.df.gov.br/>> Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital Normativo Nº 1, SEAP/SE, de 28 de novembro de 2012. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF, Seção III, Ano XLIII, nº 241, p. 115, 29 nov. 2012. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Lei n. 5.105/2013 – Plano de Carreira. Reestrutura a carreira de Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, de 03 de maio de 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília-DF, Seção I. ANO XLIII Nº 91, p. 01-07, de 06 maio 2013. Disponível em: [http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/05\\_Maio/DODF%20N%C2%BA%20091%2006-05-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20091.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/05_Maio/DODF%20N%C2%BA%20091%2006-05-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20091.pdf). Acesso em: 9 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital nº 1, SEAP/SEEDF, de 13 de maio de 2014. **Diário Oficial do**

**Distrito Federal.** Brasília-DF, Seção III, Ano XLIII, nº 97, p. 151-177, 16 maio 2014. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital nº 28, SEEDF, de 29 de novembro de 2016. **Diário Oficial do Distrito Federal.** Brasília-DF, Ano XLV, Suplemento ao nº 225, p. 2-16, 01 dez. 2016. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Processo seletivo simplificado para contratação temporária. Edital nº 40, SEEDF, de 31 de agosto de 2018. **Diário Oficial do Distrito Federal.** Brasília-DF, Ano XLVII, Edição nº 168, p. 29-43, 03 set. 2018. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Recomendação nº 1/2020** – CEDF, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos pedagógico e administrativo e o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o intuito de minimizar o impacto decorrente da Pandemia COVID-19, nas aprendizagens. Brasília: CEDF, 2020a. Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Despacho s/nº– SEE/SUGEP/DISET/GET, 23/10/2020 - 2020b

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). 2021 – NUGINP/GADEP/DISER/SUGEP, 03/05/2021 DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.) **Políticas públicas e educação básica. 158 p.** São Paulo: Xamã, 2001. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/politicas-publicas-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DUBAR, Claude. **La qualification à travers les Journées de Nantes.** Sociologie du travail, Paris, 1, 1987, pp. 3-14.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In:* CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>. Acesso em: 20 maio 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020. 343 p.

ENQUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, p. 41-61, 1991.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 maio 2021.

FARIA, Graciela Sanjutá Soares. **Organização do trabalho do professor**: jornada, contrato e conflitos trabalho-família. 2010. 174 f. Teses (Doutorado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositório.ufscar.rhandleufscar3352?showfull>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná**: A flexibilização das contratações e os impactos sobre as Condições de trabalho docente. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30365>. Acesso em: 0 maio 2021.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. 2014. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p.129-139, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Os professores temporários da rede pública**: uma análise do Brasil e da rede estadual do Paraná. Paraná: 2018, p. 01-17.

FERREIRA, Gledson de Souza. **A Condição de Trabalho do Professor Temporário da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará**. 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2016. Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR\\_5cc3d55c4d1c16dc08297788187cd9f0](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_5cc3d55c4d1c16dc08297788187cd9f0). Acesso em: 23 mar. 2021.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Frederico Guilherme Campos de. **Os sentidos do trabalho docente constituídos a partir da carreira segundo professores de geografia da rede pública do distrito federal**. 2019. 150 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2019.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-145, 1996. Disponível em: [https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Para\\_uma\\_analise\\_comparada\\_das\\_profissoes\\_\\_a\\_institucionalizacao\\_do\\_discurso\\_e\\_do\\_conhecimento\\_formais/52](https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Para_uma_analise_comparada_das_profissoes__a_institucionalizacao_do_discurso_e_do_conhecimento_formais/52). Acesso em: 14 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018,

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf.>>

Acesso em: 16 Jun. 2021

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego**. 2008. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA Paolo; GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Andréia et al. Dossiê “Contribuição Crítica à Reforma Trabalhista”. **Grupo Trabalho Reforma Trabalhista CESIT/IE/UNICAMP**. Campinas, 2017. Disponível em:

<<https://www.cesit.net.br/dossie-reforma-trabalhista>> Acesso em: 30 maio 2021.

GAMBOA, Sílvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, SC: Argos, 2007. 193p.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. São Paulo, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: [http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil\\_pesquisa-unesco-2009.pdf](http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf). Acesso em: 23 jun. 2021.

GDF CASSA direito de professores (as) temporários (as) [...]. **Sinpro-DF**, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gdf-cassa-direito-de-professoras-temporarias-participar-de-paralisacoes/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dThayseAncila.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Letras: Sociologia**, Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. 17/18, 2007/2008, p.177-224. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2349>. Acesso em: 13 maio 2021.

GUIMARÃES, Matheus Silveira. **Diáspora africana na Paraíba do Norte: trabalho, tráfico e sociabilidade na primeira metade do século XIX**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. 458 p.

HUBERMAN Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

JANN, Margaret. **Acesso e permanência dos professores contratados nas instituições educativas**: uma análise das suas experiências. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2016.

JELLAB, Aziz. A profissionalização dos professores do ensino médio na França: Entre injunções institucionais e uma abordagem sociológica”, **Éducation et socialization** [Online], 46, 2017, Disponível em: <http://journals.openedition.org/edso/2669>. Acesso em: 20 maio 2021.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos: 23. 28. ed., 12. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A. 2002.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento e o esvaziamento da ação coletiva: consequências da reforma trabalhista. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 1, p. 77-104, abril. 2018.

KREIN, José Dari; CASTRO, B. **As mulheres submetidas a formas mais flexíveis de contratação**. São Paulo, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista**: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, 2013.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3.ed. rev. cor. São. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação humana e educação escolar**: perspectivas para a formação de professores. 2019. 350 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35076>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LIMEIRA, Jussara Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A construção da profissionalidade de professores em contratações temporárias sucessivas. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 8., 2020, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte, MG, 2020.

LOPES, Rayanne Ferreira. **Análise de concursos públicos para docentes: perspectivas para o professor polivalente**, 2014. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília: 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13604>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LUKÁCS, Gyorgy. **Materialismo e dialética: crise teórica das ciências da natureza**. Brasília: Editora Kiron, 2015.

MALINSKI, Tânia Alexandra. **O conceito de desenvolvimento segundo Hegel: a progressão da consciência**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4793?show=full>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MARIA, Isabella Cecília Reis Soares de. **Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

MARQUES, Maria. **A figura do professor com contrato temporário: Um estudo de caso no Liceu do conjunto Ceará**. Dissertação (Mestrado profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

MASSON, Gisele. A Valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, v. 10 n.18, 157-174. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental**. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN\\_074445e4381e98e7b2570ad0268e1549](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_074445e4381e98e7b2570ad0268e1549). Acesso em: 8 maio 2021.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. **Coleção Mundo do Trabalho** 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acesso em: 21. ago. 2021.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MOROSINI, Marília. O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

MOTA, Janine da Silva. **Utilização Do Google Forms Na Pesquisa Acadêmica**. Revista Humanidades e Inovação v. 6, n. 12, 2019. 380 p. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 13 jul. 2021.

NAJJAR, Jorge. Trabalho docente: em debate a “profissionalização” do magistério. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 32, set-dez. 2007. Cuiabá: EdUFMT, 2007, 180p. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/542/462>. Acesso em: 12 fev. 2021.

NETO, Joao Genaro Finamor. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho precário na zona norte de Porto Alegre. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOVAES, Luís Carlos. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, Curitiba, 2010, p. 247-6.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. (org.) **Vida de Professores**. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. (org.) **Profissão professor**. 2.ed., Portugal: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. 2004. f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003). Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, Luísa; CARVALHO, Helena. **Regulação e mercado de trabalho**: Portugal e a Europa. Lisboa: Edições Sílabo, 2010.

OHTOSHI, Fernando Chin. **Cadastro reserva em concurso público: irregularidade ou necessidade?** 2013. 44 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/6835>. Acesso em: 20/07/2021.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Algumas considerações sobre a pertença de classe dos professores e a investigação de suas condições de trabalho. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 2, p. 316-341, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4438>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PRADO, Eleutério F. S. **Crise estrutural do capitalismo: uma reconstrução conceitual e empírica**. 2016. Disponível em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2016/12/crise-estrutural-do-capitalismo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

PRIGOL, Edna Liz. Pesquisa Estado do Conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., Curitiba, 2013. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2013.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Pedagogia universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática com espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008.

ROCHA, Deise Ramos da. **Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? **Revista da ESES**, 9, Nova Série. 1998. 79-87p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica. 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. São Paulo, Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez., 2005. 105-126p.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Ensinar enquanto especificidade profissional do professor**. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal: 2007, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Página Educacional**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2021.

ROSSO, Sadi Dal; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. Coleção Mundo do Trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008, 172 p.

ROSSO, Sadi Dal; CARDOSO, Ana Cláudia Moreira. Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Sociedade e Estado**, set./dez., 2015, 17 p.

SANTOS, João Batista Silva dos. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo**: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39226>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald. Formar professores com profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes; GOMES, Filipe Anselmo; EVANGELISTA, Olinda. Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett e a educação**. Coleção Pensadores e Educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL. **GDF cassa direito de professores(as) temporários(as) participar de paralisações**. Brasília. 26 maio 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/gdf-cassa-direito-de-professoras-temporarias-participar-de-paralisacoes/>. Acesso em: 8 jul. 2021

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL. **Contrata temporário. Cartilha contrato temporário 2017-2018**. Disponível em: [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/06093130/cartilha-contrato-temp-2017\\_2018\\_web.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/06093130/cartilha-contrato-temp-2017_2018_web.pdf). Acesso em: 9 mar. 2021.

SOUZA, Artur Gomes de. **Professor Temporário**: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). 2018, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198692>. Acesso em: 17 maio 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1957.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEBRANTZ, Rosalir. Memória e trajetória do trabalhador temporário em educação: saberes e autonomia ou submissão? **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 7, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/search/titles?searchPage=6#results>. Acesso em: 8 jul. 2021.

VIEIRA, José S.; CUNHA, C.; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Coleção Política Públicas de Educação. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

**APÊNDICE A – PESQUISA**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRANDA: JUSSARA CORDEIRO LIMEIRA**

Caríssimo (a) Professor (a),

Em virtude de uma pesquisa que tem o foco no professor temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, solicito sua colaboração, respondendo as questões abaixo, as quais permanecerão no anonimato.

A pesquisa tem o objetivo de compreender como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor em regime de contratações temporárias da SEEDF.

Desde já agradeço o auxílio.

Jussara Cordeiro Limeira

Nome \_\_\_\_\_ data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_ R.A. \_\_\_\_\_

Área de Atuação: Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio

Componente curricular \_\_\_\_\_

**Identificação do Professor**

1- Em que escola está lotado?

\_\_\_\_\_

2- Qual Regional de Ensino?

\_\_\_\_\_

3- Qualificação ao gênero.

---

4- Qual sua área de formação?

---

5- Qual sua carga horária semanal?

20 horas-aula     40 horas-aula

6- Em que ano concluiu sua graduação? \_\_\_\_\_

1980 – 1989     1990 – 2000

2001 – 2010     2011 - 2020

7- Possui Especialização, Mestrado ou Doutorado ou não possui?

---

8- Sua graduação ocorreu numa Instituição

Pública     Particular

9- Há quantos anos exerce a função docente?

01-05     06-10     11-15

16-20     21-25     26-30

### **Vinculação à Condição Temporária**

10-Realiza outra atividade profissional além da Docência?

Sim     Não

11-Por que buscou fazer o exame do concurso para professor temporário na SEEDF?

a) Falta de emprego

b) Reprovação em concurso para professor efetivo

c) Fui aprovado no concurso e não fui chamado

d) Possibilidade de uma renda extra

Outro: \_\_\_\_\_

12- Quantas vezes você realizou o processo seletivo para o cargo de professor temporário?

2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) 5. ( ) 6. ( ) 7. ( ) 8. ( ) 9. ( ) 10. ( )

13- O que te levou a fazer o processo seletivo para professor temporário?

14- Indique um ponto positivo (ou mais se assim desejar) reconhecido por você da condição de ser professor temporário:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15- Indique um ponto negativo (ou mais se assim desejar) reconhecido por você da condição de ser professor temporário:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **Organização do Trabalho Pedagógico**

16- No mesmo ano letivo, quantas vezes já foi transferido de escolas?

Nenhuma ( ) 1. ( ) 2. ( ) 3. ( ) 4. ( ) Mais de 4 vezes ( )

17- Você considera que sua condição de contrato temporário afeta seu trabalho de sala de aula?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

17.1 Porque?

### **Relação entre Pares**

18- Você é associado a algum sindicato/representação de professores?

( ) Sim ( ) Não

19- Comente a questão anterior.

20- Para você qual a relevância de se estar vinculado a algum sindicato/representação de professores?

---

---

21- Como você se identifica neste momento?

- Realizado                       Seguro  
 Satisfeito                       Instável  
 Insatisfeito                       Com vontade de mudar de profissão  
 Desanimado                       Na expectativa por mudanças de regime temporário para efetivo na SEEDF

Outro \_\_\_\_\_

22- Nesse período de contratação temporária, conseguiu realizar cursos ou capacitações na área docente?

- Sim    Não

### **Relação Escola Sociedade**

23- Sobre a relação profissional com os estudantes e suas famílias como vê sua condição de professor temporário?

- Excelente    Boa    Razoável    Precisando melhorar  
 Outro: \_\_\_\_\_

24- Sobre a relação com a equipe gestora e os demais professores e funcionários da escola como vê sua condição de professor temporário?

- Excelente    Boa    Razoável    Precisando melhorar  
 Outro: \_\_\_\_\_

25- O salário do professor em condição temporário atende suas necessidades?

- Sim    Não    Em parte

26- Identifique sua faixa salarial.

- Até 02 salários mínimos
- De 02 a 04 salários mínimos
- De 04 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos

27- Identifique sua renda mensal

\_\_\_\_\_

28- Marque nos itens abaixo qual seria a prioridade dos direitos trabalhistas que você, na condição de contratação temporária desejaria:

- Gratificação por cargos
- Licenças e afastamentos para estudos
- Plano de saúde
- Estabilidade no emprego
- Proporcional do 13º salário, incluindo benefícios como auxílio-alimentação, auxílio-saúde, auxílio-transporte.

29- Na condição de professor temporário, como vê sua ação pedagógica e também política de atendimento da formação básica com períodos de intermitências e sucessivas contratações?

### **Devido à COVID 19**

30- Quais foram as maiores dificuldades para a realização de seu trabalho docente?

31- Você já tinha participado de alguma atividade EAD?

32- Quanto a condução dos alunos no horário da aula, quais foram os elementos que mais lhe exigiram atenção?

- Motivação dos alunos
- Elaboração de recursos para a aula
- Retorno das atividades solicitadas

33- Para finalizar o que diria para alguém que tem interesse em fazer o processo seletivo para professor temporário?

**Muito obrigada!!**

## APÊNDICE B – INDICADORES E CATEGORIAS



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRANDA: JUSSARA CORDEIRO LIMEIRA**

### MOVIMENTO GERADOR PARA A FORMAÇÃO DAS CATEGORIAS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01 - Possibilidade de ganhar melhor e conhecer a realidade da Educação no DF	<b>Remuneração Q13</b>
28 – Salário	
04 - Renda extra	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
03 - Oportunidade de trabalho.	<b>Oportunidade de trabalho e renda Q14</b>
45 - Salário	
01 – Benefícios	
13 – Emprego	
02 - Renda extra	
01 - Temos o vínculo com alguns direitos garantidos.	
01 – Vencimento	
01 - O desconto do INSS é menor.	
01 - A rescisão no final de todo ano	
01-Para Contratação Temporário há muitas oportunidades de vagas para todas as áreas- chamam muitas - só esse ano 11 mil contratados.	

PRÉ-INDICADORES	INDICADOR
118 - Instabilidade	<b>Instabilidade Q15</b>
04 – Concurso/provas de 2 em 2 anos	
01 - Rotatividade	
01 - Não ser efetiva	
01 - Tempo curto de contrato	
01 - A pressão que sofremos a cada 2 anos	
01 - Falta de estabilidade	
01 - Descontinuidade dos projetos	
03 - Ser temporário	
Insegurança em ser devolvido quando a nomeação acontece pouco tempo depois do início do ano letivo.	
02 - Devolução repentina	
01 - Instabilidade financeira	

01- Ano após ano o professor segue sua sina: participa da atribuição, faz exames médicos e de laboratório e assina seu contrato, sempre depois do início do ano letivo, geralmente no mês de março, para cumprir um ano letivo inteiro e ser dispensado em dezembro.	
--	--

<b>RÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADOR</b>	
01 - A prova		
01 - A burocracia para a entrega de documentação		
01 - Acho que o problema é mais administrativo do que educacional. Muitos trâmites que poderiam ser simplificados		
01 - A desorganização no momento das convocações		
01 - Não ter a classificação do processo seletivo simplificado respeitada quanto a escolha de "boas carências" que seriam aquelas abertas por motivo dos professores efetivos estarem nos cargos de direção, supervisão e coordenação;	<b>Gestão dos processos de contratação Q15</b>	
01 - Falta de clareza no chamamento para escolha de turma		
01 - Desconhecimento		
01 - Penso que se o professor está em uma vaga de afastamento para assumir coordenação, uma vaga nova criada para um projeto, ou qualquer outra desse tipo, por exemplo, que não tenha um retorno do efetivo em questão a curto prazo, para que interromper o contrato e o temporário pro banco e refazer o processo? Me parece contraproducente, além de ser oneroso financeira e energeticamente. Se o efetivo não vai retornar imediatamente ou em curto prazo, se a escola tem interesse em continuar com aquele profissional e o professor o desejo por continuar na escola, não seria a manutenção do profissional naquela escola enquanto durar a vaga ou o contrato?		
<b>PRÉ-INDICADORES</b>		<b>INDICADOR</b>
02 - Não ter outros privilégios		<b>Direitos desiguais Q15</b>
04 - Não ter direito de pegar atestado médico para acompanhar filhos/maridos doentes		
05 - Falta de certos direitos trabalhistas e benefícios da carreira (abono, licença maternidade, aviso-prévio, demissão em caso de doenças graves etc)		
01 - Não ter plano de saúde		
01-Ficar sem salário nos meses que não trabalhamos.		
02- Termos que deixar uma turma que nós já nos apegamos e eles a nós (o maior prejuízo).		
01 – Falta de apoio para fazer o mestrado,		
<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADOR</b>	
08 - Salário inferior	<b>Remuneração Q15</b>	
01 - Falta de gratificação por nível de escolaridade		
01 - Trabalhar como efetivo e ganhar como contrato!		
01 - A remuneração deveria ser fixa.		
01 - O FGTS deveria ser pago e recebido após cinco anos.		
01 - Um salário menor e sem os mesmos direitos.		
01 - As divergências nos pagamentos de um mês para outro.		
01 - A diferença inicial é de 30% só no salário. os mesmos deveres e obrigações do professor efetivo.		

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADOR</b>
01 - Valorização do professor	<b>Valorização / Desvalorização Q15</b>
01 - Não ser reconhecido como capaz, por não responder expectativas de uma banca de concurso.	
12 – Desvalorização	
01 - Pouco reconhecimento da SEEDF	
01 - Vem da categoria, da sociedade ver professor como vagabundo.	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>	
11 - Mudança de turma e escola com frequência.	<b>Afetação pela Condição Temporária Q17 e Q17.1</b>	
03 - Falta de autonomia		
23 - Pela insegurança da permanência		
01 - Falta de informação		
01 - Não dá pra atender de maneira mais individualizada com muitas mudanças de escolas e poucos recursos pedagógicos.		
02 - Dificuldade para elaborar projetos de médio e longo prazo.		
02 - Às vezes não somos ouvidas por ser contratado		
01 - Não recebemos formação continuada		
01 - Prejudica apenas os alunos		
01 - Outras coisas afetam, como a desorganização da secretaria em relação ao intérprete.	<b>INDICADORES</b>	
01 - Porque somos substitutos de alguém que inicia um processo de trabalho e cria um vínculo com seus alunos e somos a figura que tem a responsabilidade de dar continuidade a esse trabalho, mas que às vezes não é bem aceito ou trabalha de forma diferente, que é sentido e percebido pelos estudantes (quebra do ritmo); ou então, iniciamos o trabalho com a turma e de repente somos devolvidos por retorno do professor efetivo.		
02 - Não temos certeza se iremos permanecer na escola.		<b>Instabilidade Q17 e Q17.1</b>
01 - Porque fico ansiosa.		
08 - Insegurança		
01 - Desanima por você saber que aquilo tudo é passageiro		
05 - Falta de continuidade		

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
01 - É complicado ficar com esse compromisso e saber que posso faltar financeiramente com o sindicato sem saber se estarei trabalhando ou não.	<b>Instabilidade financeira para pagamento do Sindicato Q 18 e 19</b>
06 - Insegurança diante da condição de temporário/ não tem outra renda/ se não passar na prova de novo fica sem emprego.	
02 - Acho os valores muito alto para se associar.	
02 - Já fui, mas pretendo voltar, só acho que deveriam facilitar o nosso pagamento. Sugiro que por ser temporário, a taxa deveria ser compatível com o salário.	
04 - Não, no momento não, estou sem condições financeiras.	
01 - Sindicato sobrevive de fundos arrecadados dos nossos salários.	
01 - Acho válido associar, porém é muito caro, contrato temporário ganha muito pouco.	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
10 – Pretendo me sindicalizar em breve, futuramente	<b>Pretende sindicalizar-se Q 18 e 19</b>
01 - Ainda não me associei. Em 2020 resolvi me associar, mas antes que eu pudesse me movimentar para isso veio a pandemia, o isolamento e deixei quieto.	
03 - Esperando ser efetivo para fazer isso.	
01 - Não consegui associar	
01 - estava aguardando minha adesão ao sindicato, mas aí veio a pandemia, e eles não me procuraram. Eu me propus a me integrar no sindicato!	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
01 - Tem suporte nos caso de necessidades.	<b>Benefícios Q20</b>
Auxílio em diversas causas	
Defesa jurídica	
01 - Além das lutas e reivindicações que o sindicato faz, os(as) associados(as) contam, também, com assessoria jurídica, por meio de escritórios conveniados, departamento de saúde, atividades culturais, além dos convênios que o Sinpro mantém com vários profissionais e empresas, de diferentes ramos de atuação.	
01 - Questão de assistência.	
01 - Busca de melhorias	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
01 - A luta pelos direitos.	<b>Defesa dos direitos Q20</b>
01 - Está juntos na luta pelos nossos direitos	
01 - Está juntos e unidos em na luta pelos nossos direitos.	
01 - Sim	
01 - Garantir os direitos adquiridos e defender a classe	
01 - Apoio extra	
01 - Para que este possa nós ajudar a caminho correr atrás dos nossos direitos.	
01 - Debates e defesa dos direitos da categoria.	
01 - Conquista de direitos	
01 - Sim, acredito que eles lutam por nós	
01 - É uma forma de apoio em lutas por direito e contra retrocessos.	
01 - Garantia de lutar com a classe por direitos	
01 - Importante na hora de buscar direitos	
01 - Defesa de direitos	
01 - Atuar em prol de igualdade de direitos da categoria	
01 - lutar por melhorias e condições de trabalho na educação	
Defender as causas justas da categoria.	
Não sou afiliado a nenhum sindicato, mas acredito que quem seja deva lutar pelos direitos dos professores ou algo assim.	
01 - Ter alguém p lutar por nós	
01 - A segurança na luta por meus direitos	
01 - Identidade de classe e participação na reivindicação dos meus direitos trabalhistas.	
02 - A luta pelos direitos da categoria.	
01 - Lutar pelos nossos direitos, como temporário!	

01 - Alguém para nos ajudar a lutar pelos nossos direitos que já não são muitos.
02 - Garantia de direitos
01 - Segurança e direitos
01 - LUTAR PELOS DIREITOS
02 - Defender interesse
01 - Ter os direitos garantidos, alguém para pleitear suas causas.
01 - Boa, pelos meus direitos.
02 - É muito importante lutar pelos nossos direitos e conhecer nossas reais obrigações.
01 - Estar a par das mudanças que acontecem, saber dos nossos direitos, e o auxílio jurídico que as vezes é necessário.
01 - Consolidação de direitos.
01 - Ter os direitos garantidos
01 - Termos alguém para nos orientar em relação aos nossos direitos e reivindicar melhores condições de trabalho
01 - Defender os nossos direitos
02 - Boa, pelos meus direitos.
01 - Melhor forma para lutar por direitos
01 - Uma certa segurança de ter alguns direitos garantidos.
01 - Possibilidade de reivindicar direitos.

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
01 - Representatividade e ter vozes que lutem junto com você	
02 - Representação.	
01 - Facilita representação e cobranças referente a nossos direitos	
01 - Se sentir representada, ter orientações a respeito de novas leis trabalhistas, que envolve a categoria.	
06 - Representatividade e proteção.	
01 - O sindicato tem mais força de representação que eu sozinha. Estando filiada já recorri a eles para me ajudar em questões do processo seletivo de professores temporários. E tenho um jurídico a minha disposição para caso eu precise. E o sindicato já pleiteou benefícios para os professores temporários, então acho justo estar filiada.	
Acho que eles podem brigar por algumas questões salariais.	
O SINPRO-DF tem sua importância, sem ele seria pior.	
Até o presente momento, não necessitei de representação individual, mas mantenho a sindicalização por essa finalidade.	
01 - Representação e suporte	
01 - Seria fazer parte de algo que me representasse.	
01 - REPRESENTATIVIDADES DAS CAUSAS LIGADAS A CLASSE DE PROFESSORES	
01 - Luta e representatividade	
01 - Uma voz a mais para nos representar de forma efetiva.	
02 - Estar representada pelo sindicato.	
02 - Ser representado quando necessário.	
01 - Ter representatividade e apoio frente às necessidades da profissão.	
01 - É importante pois temos representatividade	
01 - Porque toda profissão precisa de um representante.	
01 - Tem alguém que nós represente.	
01 - Maior representação na categoria	

**Representatividade Q20**

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01 - Não vejo sentido em ser filiada.	<b>Constituição do Sindicato Q20</b>
01 - Não sou sindicalizada.	
01 - Um aliado	
01 - Extremamente importante.	
01 - É IMPORTANTE PARA FORTALECER O SINDICATO	
01 - Acho importante porque assim temos mais força para lutar por condições melhores de trabalho	
02 - Fortalecimento da categoria	
01 - Apoio, orientações e possibilidade de defesa, caso necessário.	
01 - Toda porque somente nos juntando nos tornamos fortes	
01 - Para ter voz, orientação, auxílio em dúvidas.	
01 - Embora ainda não seja associada, acho importante esse vínculo para sempre nos mantermos atualizados com relação às pautas que permeiam nossa profissão, além de propiciar uma voz mais ativa diante das causas pelas quais lutamos na condição de professores.	
01 - Possibilidade de participação em muitas decisões.	
01 - Apoio nas nossas causas.	
01 - Importante.	
01 - E bom ter.	
01 - Por ter apoio.	
01 - Informações sobre a categoria.	
01 - Informação	
01 - Acredito que o sindicato desempenha seu trabalho bem, na maioria dos casos, então sua função e papel é importante para os professores. Ao mesmo tempo, não vejo relevância de um ponto de vista pessoal em estar vinculado. Uma coisa é procurá-los quando existe um problema a ser resolvido, outra é fazer parte.	
01 - Muito importante, pois o sindicato dá voz a categoria.	
01 - E importante estar engajado. Buscar informações das dificuldades que a categoria enfrentam e estar disposta a lutar pelos interesses do profissional para melhor desenvolver sua profissão.	
01 - Apoio nas nossas causas.	
01 - Para ter voz, orientação, auxílio em dúvidas.	
01 - Muito relevância, um local que tem muitas pessoas que estão dispostas a lutar pelas mesmas causas e que entre elas a maioria vai te beneficiar e muito importante. Uma comunidade unida sempre e mais forte.	
01 - Importantíssimo, porque dependemos do sindicato para que os nossos direitos não sejam retirados. Inclusive agradeço por toda luta diária do sindicato dos professores.	
01 - Apoio e segurança profissional	
01 - Acredito ser importante.	
01 - Sim	
01 - O sindicato da voz a seus associados	
01 - Proteção	
01 - Luta pela categoria	
02 - Povo é nossa voz...	
01 - Está por dentro da decisão ou saber que vc faz parte e gratificantes	
01 - O vínculo ajuda a todos os professores, além do sindicato.	

01 - Sempre é bom ter alguém para nos esclarecer dúvidas sobre a nossa área e lutar para a nossa categoria.	
01 - Cada um dos avanços alcançados pela categoria é fruto de intensa mobilização coletiva e foi dessa maneira que conseguimos várias conquistas, que hoje são benefícios dos(as) trabalhadores(as). Mas para que sejamos cada vez mais fortes é necessário que um número crescente de professores(as) seja sindicalizado(a), assumindo também o papel de sustentar e apoiar essa luta.	
01 - Orientação sobre assuntos trabalhistas.	
01 - É a união de profissionais que tendem para a melhoria de todos os aspectos de vivência no chão da escola: material, recursos e financeiros.	
01 - Importante mas não fundamental, só recentemente vi o sindicato colocar em pauta as causas dos contratos.	
01 - A burocracia resolve mais rápida	
01 - É para os professores temporários a opção de contar com o setor jurídico para determinadas questões de relevância jurídica.	
04 - Muito importante.	
02 - Torna a classe mais forte e unida, buscando mais valorização e conquistas.	
01 - Decisões sobre a categoria, valorização e fortalecimento da profissão.	
01 - É super importante, uma vez que eles nos ajudam na mobilização de pautas que nos importam, que impactam nossas vidas, trabalhos e salários. É essencial.	
01 - Muito relevante, nos dá voz juntos somos mais fortes.	
01 - Fortalecer o grupo	
01 - É importante desde que o sindicato auxilie e oriente quando necessário.	
01 - Não tenho ideia.	
Depende, acredito que seja válido mesmo para os efetivos.	
01 - No momento não acho importante	
01 - Nenhuma no momento. Com relação ao sindicato citado nunca me deu apoio.	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADORES</b>
22 - Nenhuma	<b>Relevância à vinculação sindical Q20</b>
01 - Não identifiquei nenhuma relevância enquanto professor temporário.	
03 - Não	
01 - Considero irreverente. Sindicatos passaram a ter enfoque político.	
01 - Não encontrei	
01 - Pouca ou nenhuma	
01 - Não sei qual seria a vantagem	
01 - Mínima.	
01 - Não sei.	
02 - Pouca	
01 - É muito importante, mas no momento tenho outras prioridades.	
01 - Moderada	
02 - De mínima a nenhuma	
01 - Não vejo nenhuma.	
01 - Nenhuma, parece cargo político; muitas vezes liguei para tirar um.	
01 - Até o momento, é indiferente.	
01 - Já fui, no momento ã estou afilhada.	

01 - Pois é, não tem relevância alguma, não temos estabilidade e quando não se tem estabilidade temos salários incertos..	
01 - Precisa melhorar	
01 - Atualmente só vejo relevância para os que estão na condição de efetivos.	
02 - Não sei dizer	
01 - Precisa melhorar	
01 - Nada a declarar	
01 - Na verdade, não me afetou	
02 - Sem comentários!	
01 - Não tenho resposta.	
01 - MESMA DA 19	
01 - Apoio	
01 - Todas	
01 - Não estou	
01 - Desconto salarial - mais um? Não quero nenhum centavo!	
01 - Dúvida é até pra saber como	
01 - Não sou vinculado	
01 - No momento, não tenho uma opinião totalmente formada... Sou nova na secretaria e ainda estou estudando/analizando sobre o assunto.	
01 - Não conheço, então não posso opinar.	
01 - Hoje em dia pra mim não tem relevância	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01 - Me sindicalizar no sindicato e nunca conseguir ser atendida, somos mal atendidas e mal vistas até no sindicato, sinto discriminação.	<b>Representação difusa Q20</b>
02 - Penso que às vezes é importante sim para defender e proteger a categoria, mas infelizmente há muita vinculação político partidária. Por isso faz muito pouco para defender a categoria.	
01 - A relevância é inerente à representatividade legal que o sindicato oferece. No entanto, na experiência que venho tendo, não é lá algo que façamos uso da mesma forma como contribuímos.	
No momento não acho relevante.	
No momento nenhuma. Associei-me devido a dar uma força a categoria.	
Se for efetivo, fortalece e facilita conquistas.	
01 - No momento não estou vinculado, mas quando for efetivo pretendo me filiar.	

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
01 - Eu creio que se estivesse na qualidade de efetivo, seria mais fácil conduzir as questões políticas educacionais, agora pedagógica estou sempre em formação então indefere a minha posição	<b>VISÃO POLÍTICA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA Q29</b>
01 - A realidade na escolas públicas dos Contratos temporários está próxima do fim, vejo as privatizações transformando os professores em profissionais celetistas. O Estado aos poucos está privatizando as estatais, a CEB, CAESB... até chegar os professores. Em breve os efetivos também serão substituídos.	
01 - Em relação à ação pedagógica, muito esforço, e na política um pouco acomodada.	
02 - Ainda com muito a seu melhorado. 01 - não vejo como a mesma afeta o atendimento da formação básica.	

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADOR</b>
01 - Muita instabilidade até mesmo para adaptação do professor à escola e à comunidade escolar.	<b>Instabilidade dificulta o processo formativo Q29</b>

<b>PRÉ-INDICADORES</b>	<b>INDICADOR</b>
01 - Por um lado, participar do processo seletivo a cada dois anos me deixa atualizada quanto a minha formação inicial	<b>Visão sobre o processo seletivo Q29</b>
03 - Me sinto insegura. Apesar de estudar muito tenho medo de não conseguir passar no próximo certame, principalmente neste ano que foi tão conturbado.	
01-Tenho boa classificação no certame, entre 7° a 18° lugar.	
01 - Realizei 3 processos seletivos, alcançando nota que me permitiu escolher boas carências	
02 - O processo seletivo realmente cumpre com a qualidade na contratação de professores.	
01 - Temos que estudar muito, pois as provas dos processos seletivos para professores temporários estão cada vez mais difíceis e a concorrência aumentando. Ao mesmo tempo, acabo aprendendo muito e isso reflete na minha ação pedagógica e no tipo de professor que quero ser para os meus alunos.	

## APÊNDICE C – DESPACHO



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários  
Gerência de Gestão de Servidores Temporários

Despacho - SEE/SUGEP/DISET/GSET

Brasília-DF, 23 de outubro de 2020.

**À Subsecretaria de Gestão de Pessoas/SUGEP,**

À Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários,

Trata-se de Processo Sei nº 00080-00124310/2020-82, no qual a cidadã Jussara Cordeiro Limeira, solicitou informações em virtude de uma pesquisa que tem o foco no professor temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com autorização cedida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE, conforme documento 42867114.

Na referida solicitação foram solicitados os seguintes dados:

Numa linha do tempo, dos últimos 5-10 -15 anos, é possível levantar os mesmos professores que estão nessa condição de contratações sucessivas durante os anos de realizações das contratações temporárias na rede?

Quantos professores temos hoje em contratação temporária? Vocês tem o consolidado de cada ano do quantitativo e dados que possam ser acessados dos professores temporários?

Há também um consolidado de professores em banco de espera de cada ano desde que as seleções de contratações temporárias foram estabelecidas?

Qual a Coordenação Regional de Ensino possui mais professores temporários?

É possível marcar uma entrevista com a senhora

Assim, em atendimento à solicitação, considerando as atribuições regimentais, esta Unidade Administrativa se manifestará a respeito dos itens acima com exceção da eventual marcação de agenda com o Subsecretário de Gestão de Pessoas situação essa a ser verificada junto a SUGEP.

Preliminarmente, informa-se que os professores substitutos são contratados para suprir carências temporárias, provisórias e afastamentos legais dos professores efetivos, essas contratações temporárias visam suprir a falta do docente, nas Unidades Escolares, em regência, ou seja, o fato de um professor efetivo se aposentar, necessariamente não ensejará a indispensabilidade de posse na mesma disciplina, vez que a alteração da modulação da unidade escolar pode alterar as necessidades dessas Unidades de Escolares.

Isto posto, esta Unidade Administrativa reforça que as carências abertas pelas Unidades Escolares, são atendidas de forma pontual pelas Coordenações Regionais de Ensino, de forma que essas contratações afigurem-se em perfeita consonância com o artigo 37, II e IX, da CF/88, com a finalidade de atender à necessidade imediata. **O contrato temporário de trabalho com o Distrito Federal constitui ato jurídico perfeito, forma-se sob os preceitos da Lei nº 4266/2008, e expressa os requisitos necessários e indispensáveis de existência, validade e eficácia, cujo**

atendimento reclama satisfação imediata e temporária, de modo a evitar descontinuidade no processo de ensino-aprendizagem do aluno, tais como os exemplos elencados a seguir, de forma não taxativa:

*AFASTAMENTO REMUNERADO P/ ESTUDOS;*  
*APOSENTADORIA;*  
*AUSÊNCIA DO SERVIÇO / FALECIMENTO DE FAMILIAR;*  
*CARÊNCIA INÍCIO DE ANO LETIVO;*  
*CARGA RESIDUAL;*  
*CARGO COMISSIONADO;*  
*COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA;*  
*DIRETOR (a);*  
*EXONERAÇÃO / DEMISSÃO;*  
*FALECIMENTO;*  
*FALTA;*  
*FÉRIAS;*  
*LICENÇA ADOTANTE;*  
*LICENÇA MATERNIDADE;*  
*LICENÇA P/ INTERESSES PARTICULARES (LIP);*  
*LICENÇA P/ TRATAMENTO DE SAÚDE;*  
*LICENÇA POR MOTIVO DE AFASTAMENTO DO CÔNJUGE OU COMPANHEIRO (LAC);*  
*LICENÇA POR MOTIVO DE DOENÇA EM PESSOA DA FAMÍLIA;*  
*LICENÇA PRÊMIO POR ASSIDUIDADE (LPA);*  
*PROCEDIMENTO DE REM. INTERNO/EXTERNO;*  
*READAPTADO;*  
*REDUÇÃO DA CH EM REGÊNCIA (PORTARIA 259);*  
*REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA;*  
*REMANEJAMENTO INTERNO;*  
*RESTRIÇÃO DE FUNÇÃO (TEMPORÁRIA);*  
*SUPERVISOR;*  
*VICE-DIRETOR (a).*

Nesse diapasão, o Decreto nº 37.983, de 1º de fevereiro de 2017, estabelece que as contratações de professores substitutos serão realizadas exclusivamente para suprir a falta de docentes da Carreira Magistério, decorrentes de vacâncias eventualmente ocorridas durante a vigência do ano letivo em curso, exclusivamente para atender à efetiva necessidade de carga horária da unidade escolar, *in verbis*:

*"Art. 1º A contratação de professor substituto, nos termos do inciso IV do art. 2º da Lei 4.266, de 11 de dezembro de 2008, e da Lei nº 5.626, de 14 de*

*março de 2016, será feita exclusivamente para suprir a falta de docentes da Carreira Magistério, decorrente de vacância no ano letivo vigente, vagas temporárias, provisórias e afastamentos legais dos titulares.*

*Parágrafo único: A contratação a que se refere o caput será feita exclusivamente para o exercício da docência, nas unidades escolares da Rede Pública do Distrito Federal, em suas conveniadas e/ou unidades parceiras com as quais a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal SEEDF mantenha vínculo sob publicação e vigência de Termo de Cooperação Técnica ou Portaria Conjunta, vedado o aproveitamento do contratado em outra área da Administração Pública." (grifo nosso)*

**PREVISÃO LEGAL DAS HIPÓTESES DE CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA** Os contratados por tempo determinado contraem com a Administração um vínculo bilateral, visando a atender necessidades temporárias de excepcional interesse público, e o referido vínculo possui natureza administrativa, sendo de competência de cada entidade política a elaboração da lei que o instituir.

A Lei Orgânica do Distrito Federal prevê em seu artigo 19, inciso VIII, que a lei estabelecerá os casos de contratação de pessoal por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal de 1988, o Poder Executivo distrital instituiu a Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008, que rege a matéria disciplinando as condições e prazos para a contratação de pessoal por tempo determinado, no âmbito do Distrito Federal.

A contratação de professor substituto, nos termos do inciso IV do artigo 2º da Lei nº 4.266/2008, tem natureza precária e o exercício do professor substituto tem previsão de término de acordo com o calendário de cada ano letivo, de acordo com esse artigo, *in verbis*:

*"Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:*

*(...)*

*IV – admissão de professor substituto para a rede pública de ensino;"*

Registre-se, com base na citada lei, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, no âmbito do Distrito Federal, que esta Gerência de Gestão de Servidores Temporários – GSET consolida o entendimento de que é legítima a contratação de professores temporários, com fundamento na Lei nº 4.266, de 11 de dezembro de 2008, destinada ao provimento de carências decorrentes da ausência do professor efetivo.

Considerando a solicitação inicial, segue as manifestações dessa Unidade às perguntas à inicial.

Numa linha do tempo, dos últimos 5-10 -15 anos, é possível levantar os mesmos professores que estão nessa condição de contratações sucessivas durante os anos de realizações das contratações temporárias na rede?

**Resposta:** Em atendimento a referida demanda foi possível levantar informações a partir do ano de 2008, de maneira que foram identificados 49 professores que atuaram sucessivamente entre 2008 a 2019.

---



**Resposta:** Conforme último levantamento realizado, com referência novembro deste ano, foram identificadas 10.841 (dez mil oitocentos e quarenta e um) atuando em suprimento de carências em todo o Distrito Federal, de modo que abaixo segue quadro com dados consolidados por ano.

ANO	QUANTITATIVO REF. DEZ.
2008	4180
2009	4083
2010	5887
2011	4553
2012	5763
2013	6517
2014	5740
2015	6224
2016	6440
2017	8034
2018	8046
2019	9623

Há também um consolidado de professores em banco de espera de cada ano desde que as seleções de contratações temporárias foram estabelecidas?

**Resposta:** Esta Unidade não dispõe de um consolidado de professores em banco de espera de cada ano desde que as seleções de contratações temporárias foram estabelecidas, entretanto o solicitante pode consultar a relação de candidatos aprovados por meio dos editais disponibilizados abaixo:

DATA DA HOMOLOGAÇÃO	BANCO DE RESERVA	
EDITAL Nº 04/2007 DODF Nº 38, DE 14/02/2007	2007	
EDITAL Nº 11/2008 DODF Nº 37, DE 22/02/2008	2008	
EDITAL Nº 06/2009 DODF Nº 21, DE 28/01/2009	2009	
EDITAL Nº 05/2011 DODF Nº 21, DE 31/01/2011	2011	2012
EDITAL Nº 05/2013 DODF Nº 25, DE 31/01/2013	2013	2014
EDITAL Nº 08/2014 DODF Nº 255, DE 05/12/2014	2015	2016
EDITAL Nº 08/2017 DODF Nº 22, DE 31/01/2017	2017	2018
EDITAL Nº 68/2018 DODF Nº 227, DE 29/11/2018	2019	2020

Qual a Coordenação Regional de Ensino possui mais professores temporários?

**Resposta:** Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

Não obstante, ressalta-se que a convocação do professor substituto é realizada exclusivamente para atender à efetiva necessidade de carga horária da unidade escolar em regência de classe e coordenação pedagógica, conforme os critérios estabelecidos em portaria específica.

Ressalta-se que esses números podem sofrer alterações em diversas situações, tais como: provimento, exoneração, falecimento, aposentadoria, nomeação ou exoneração de professores em cargo comissionado, designação ou dispensa de função de confiança, abertura ou fechamento de turmas, remanejamento de professores, dentre outros fatores determinantes para o aumento/decréscimo deste número.

Ante ao exposto, encaminhamos a essa Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários para ciência e posterior encaminhamento à Subsecretaria de Gestão de Pessoas em atendimento ao despacho 42868949.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por JEFFERSON GOMES TORRES - Matr. 0239460X,

**Resposta:** Conforme último levantamento realizado, com referência novembro deste ano, foram identificadas 10.841 (dez mil oitocentos e quarenta e um) atuando em suprimento de carências em todo o Distrito Federal, de modo que abaixo segue quadro com dados consolidados por ano.

ANO	QUANTITATIVO REF. DEZ.
2008	4180
2009	4083
2010	5887
2011	4553
2012	5763
2013	6517
2014	5740
2015	6224
2016	6440
2017	8034
2018	8046
2019	9623

Há também um consolidado de professores em banco de espera de cada ano desde que as seleções de contratações temporárias foram estabelecidas?

**Resposta:** Esta Unidade não dispõe de um consolidado de professores em banco de espera de cada ano desde que as seleções de contratações temporárias foram estabelecidas, entretanto o solicitante pode consultar a relação de candidatos aprovados por meio dos editais disponibilizados abaixo:

DATA DA HOMOLOGAÇÃO	BANCO DE RESERVA	
EDITAL Nº 04/2007 DODF Nº 38, DE 14/02/2007	2007	
EDITAL Nº 11/2008 DODF Nº 37, DE 22/02/2008	2008	
EDITAL Nº 06/2009 DODF Nº 21, DE 28/01/2009	2009	
EDITAL Nº 05/2011 DODF Nº 21, DE 31/01/2011	2011	2012
EDITAL Nº 05/2013 DODF Nº 25, DE 31/01/2013	2013	2014
EDITAL Nº 08/2014 DODF Nº 255, DE 05/12/2014	2015	2016
EDITAL Nº 08/2017 DODF Nº 22, DE 31/01/2017	2017	2018
EDITAL Nº 68/2018 DODF Nº 227, DE 29/11/2018	2019	2020

Qual a Coordenação Regional de Ensino possui mais professores temporários?

**Resposta:** Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

Não obstante, ressalta-se que a convocação do professor substituto é realizada exclusivamente para atender à efetiva necessidade de carga horária da unidade escolar em regência de classe e coordenação pedagógica, conforme os critérios estabelecidos em portaria específica.

Ressalta-se que esses números podem sofrer alterações em diversas situações, tais como: provimento, exoneração, falecimento, aposentadoria, nomeação ou exoneração de professores em cargo comissionado, designação ou dispensa de função de confiança, abertura ou fechamento de turmas, remanejamento de professores, dentre outros fatores determinantes para o aumento/decrécimo deste número.

Ante ao exposto, encaminhamos a essa Diretoria de Gestão dos Servidores Efetivos e Temporários para ciência e posterior encaminhamento à Subsecretaria de Gestão de Pessoas em atendimento ao despacho 42868949.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por JEFFERSON GOMES TORRES - Matr. 0239460X,