

RETRATO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS EM ESCOLAS NA REGIÃO NORTE¹

PORTRAIT OF THE PROFESSIONAL PERFORMANCE OF TEMPORARY TEACHERS IN SCHOOLS IN THE NORTHERN REGION

RETRATO DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE PROFESORES TEMPORALES EN COLEGIOS DE LA REGIÓN NORTE

Larissa de Fátima Ramalho Pereira²

Resumo: Uma das indicações do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 é de que, até 2017, ao menos 90% dos docentes deveriam ocupar cargos efetivos e estar em exercício nas redes escolares a que se encontrassem vinculados. Em 2020, na região Norte, somente Pará e Amazonas alcançaram a meta, enquanto estados como Acre e Tocantins permanecem com taxas muito baixas, com 35% de professores efetivos. Assim, este trabalho busca investigar se há uma correlação entre a localização das escolas e a atuação profissional dos professores temporários da região Norte. Os dados analisados têm como base os microdados do Censo da Educação Escolar de 2020. Os resultados indicam que escolas em zonas rurais têm maior porcentagem de professores temporários do que as de zonas urbanas. Da mesma forma, as escolas de “localização diferenciada” tendem a ter mais professores temporários, em comparação às escolas que não estão nesses locais, assim como as turmas de unidades socioeducativas.

Palavras-chave: professores temporários; ensino médio; desigualdades regionais.

Abstract: One of the goals proposed in 2014 by the Plano Nacional de Educação is that by 2017 at least 90% of those professionals should be made effective. In 2020, in the North region, only the states of Pará and Amazonas reached those demands, while states such as Acre and Tocantins remain heavily underachieving. This research aims to investigate if there's a correlation between the locality of the schools and the professional performance of interim teachers in the North region. The analyzed data are based on microdata provided by 2020 Censo de Educação Escolar. It is indicated by the results that countryside schools have a bigger percentage of interim education professionals than urban zones; “alternative localities” schools tend to have a bigger percentage of interim education professionals than schools with different locations; this also tends to be true with social-educational units.

Key words: Interim teachers; highschool; regional disparities.

Resumen: Una de las indicaciones del Plan Nacional de Educación (PNE 2014) es que, para 2017, al menos el 90% de los docentes deberían ocupar puestos efectivos. En 2020, en la región Norte, solo Pará y Amazonas alcanzaron la meta, mientras que los estados como Acre y Tocantins se mantienen con tasas muy bajas. El trabajo busca investigar si existe una correlación entre la ubicación de las escuelas y el desempeño profesional de los

¹ Esta é uma versão resumida do artigo monográfico de mesmo título, apresentado ao Programa de Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito parcial para a obtenção da certificação de licenciada em Ciências Sociais.

² Bolsista de Iniciação Científica do CNPq associada ao projeto “Estratificação da educação básica: uma abordagem multidimensional”. Pesquisa desigualdades educacionais e regionais e regime de trabalho temporário. E-mail: lramalho@id.uff.br.

docentes temporales en la región Norte. Los datos analizados se basan en microdatos del Censo de Educación Escolar 2020. Los resultados indican que las escuelas de las zonas rurales tienen un porcentaje mayor de docentes temporales que las de las zonas urbanas; aquellos con “ubicación diferenciada” tienden a tener más maestros temporales en comparación con aquellos que no están en estas ubicaciones; así como las clases en unidades socioeducativas también.

Contraseñas: docentes temporales; escuela secundaria; desigualdades regionales.

INTRODUÇÃO

A universalização do ensino fundamental no Brasil é apontada por diversos autores como sendo acompanhada por uma reestruturação das desigualdades internas no campo educacional, que se traduziu, por exemplo, em novas barreiras na progressão educacional, como a conclusão do ensino fundamental e o acesso ao ensino médio. Com a ampliação das oportunidades educacionais, a formação de professores foi um ponto-chave para a tentativa de melhorar o aspecto qualitativo da educação básica, com efeitos diretos na reorganização da estrutura do ensino superior, que teve como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (BRASIL, 1996). A LDB estipulou como obrigatória a formação docente na educação superior, excetuando a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, nas quais ainda se aceita o diploma de nível médio no curso normal.

Políticas educacionais desenvolvidas, sobretudo, ao longo das primeiras décadas do século XXI, transformaram significativamente o panorama da formação docente no país. Políticas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído em 2009 como incentivo à formação de professores sem diploma superior nas áreas em que atuavam. Fazendo parte do plano, o Piso Nacional do Magistério (2008) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) seriam formas de valorizar a formação e a carreira docente. Além disso, a Universidade Aberta do Brasil (Decreto n.º 5800), por meio do ensino à distância, tinha como foco oferecer formação inicial para professores da educação básica sem graduação e formação continuada aos que já eram diplomados pelo ensino superior.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, a ampliação dos ensinos médio e superior e as políticas de formação de professores provocaram grandes alterações na categoria docente da nossa época, bem como no modo de funcionamento das desigualdades educacionais. Na última década, uma dessas mudanças parece se dar no regime de contratação dos professores das redes estaduais. De 2014 a 2018, foram 95,4 mil

vagas a menos para professores concursados — uma redução de 19% —, e 34,6 mil contratos temporários a mais — um aumento de 14,3% (CAPUCHINHO, 2019). Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação, conforme citado na referida reportagem de Capuchinho (2019), essa transformação se associa à redução das matrículas na educação básica, que seria resultado da transição demográfica pela qual o Brasil vem passando.

Um dos aspectos da expansão do ensino superior a partir de meados dos anos 2000 se refere à desconcentração regional, que buscou diminuir as disparidades entre as grandes regiões, no que tange à oferta de vagas e cursos de licenciatura. Como consequência do arranjo regional, as políticas educacionais têm se mostrado importantes fatores de diminuição das desigualdades regionais. É o caso do Parfor, que ampliou as oportunidades de acesso à educação terciária para as regiões Norte e Nordeste, principais demandantes da oferta de vagas.

O Plano Nacional de Educação de 2014, importante documento que definiu estratégias e metas a serem alcançadas no quadro educacional até 2024, ao observar as condições produtoras de desigualdade, também indicou a importância das dimensões territorial e regional para atenuar as disparidades educacionais. Isso pode ser percebido a partir da meta 8, que visa aumentar a escolaridade das pessoas de 18 a 29 anos que fazem parte de grupos historicamente menos assistidos pela instituição escolar, como a população residente do campo das *regiões de menor escolaridade*, que fazem parte dos 25% mais pobres (BRASIL, 2014, grifo da autora). Em 2019, 80,9% da população de 15 a 17 anos do Sudeste frequentava o ensino médio ou havia concluído a escola, enquanto essa taxa era de 64,6% no Norte e 65,6% no Nordeste (INSTITUTO..., 2020).

Já a meta 18 do PNE (2014–2024) se refere à estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação básica da rede pública. Uma das indicações era de que, até 2017, ao menos 90% dos docentes deveriam ocupar cargos efetivos e estar em exercício nas redes escolares a que se encontrassem vinculados (BRASIL, 2014). Em 2020, no entanto, três anos após a data-limite fixada pelo Plano, na região Norte, somente Pará e Amazonas alcançaram a meta. Os professores em regime de contratação temporária são aqueles que atuam substituindo algum docente afastado por conta de licença, aposentadoria ou óbito. Esse tipo de contrato sofre mudanças de acordo com o estado, mas em todas as unidades federativas as críticas se relacionam com a falta de direitos e garantias que esse regime de contratação apregoa: a remuneração cobre apenas o tempo

dentro de sala de aula; há alta rotatividade e fragilidade dos vínculos entre docente e escola.

A proposta desta pesquisa parte das inquietações surgidas a partir da identificação das desigualdades territoriais encontradas nos dados disponíveis na base de Docentes do Censo da Educação Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que permitem o cruzamento dos dados acerca do regime de contratação dos professores e dos seus locais de atuação. Os locais diferenciados são a classificação do Inep para as escolas localizadas em áreas de assentamento, terras indígenas ou localidades com comunidades remanescentes de quilombos, bem como para as turmas em salas anexas, unidades socioeducativas ou prisões. Nesse sentido, este trabalho responde a seguinte questão: A localização das escolas e/ou turmas em locais diferenciados interfere na proporção de professores temporários no corpo docente?

A hipótese inicial deste trabalho é de que os professores temporários atuam em maior presença nas escolas, nas turmas diferenciadas e nas áreas rurais. Essas ideias se assentam na literatura da sociologia da educação, em particular nos estudos que observam a maior vulnerabilidade e a falta de infraestrutura em escolas, de acordo com a sua distribuição territorial. É por entender a sazonalidade do contrato temporário como indicativo da sua precarização que se espera maior concentração da contratação temporária nas escolas de locais diferenciados e de zonas rurais. Isso também configura um obstáculo para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos entre os professores e escola/alunos, essenciais para uma atuação docente de qualidade.

As classificações territoriais são importantes para abranger as diversas populações de um país com dimensões continentais, como o Brasil, com histórico de violência na questão agrária, que se mostra especialmente relevante na região Norte, cenário de expropriação dos povos indígenas e de disputa pela terra, tornando-a a região com maior número de famílias e de áreas em assentamentos rurais, por exemplo. De 1979 a 2019, 46% das famílias em assentamentos rurais estavam nessa região, o que contabiliza 74,2% da área total de assentamentos rurais no país (RELATÓRIO..., 2020). Além disso, 54% das terras indígenas regularizadas no Brasil estão na região Norte (DEMARCAÇÃO, 2021).

A proposta de avançar o debate sobre as disparidades regionais a partir da observação da distribuição desigual das oportunidades educacionais se dá, neste trabalho, pelo imperativo de entender mais a fundo as dinâmicas do trabalho docente no país. Tendo

em vista que as altas taxas de evasão e/ou repetência se concentram no ensino médio, foi definido como escopo desta investigação a última etapa da educação básica, que pode ser também entendida como palco das desigualdades persistentes e barreira para a progressão no nível superior de ensino. Desse modo, tomando como referência a região com os piores índices de conclusão da educação básica na idade adequada, cabe discutir com maior profundidade o panorama e os rumos da atuação docente na região Norte, com foco nos contratados como temporários.

Esta discussão é importante para situar de que modo as desigualdades funcionam como barreira para o sucesso escolar e para as possíveis melhorias nas condições de trabalho dos docentes da educação básica, sempre trazendo a centralidade da dimensão territorial para a discussão. Assim, as seções seguintes deste artigo se dividem da seguinte forma: distribuição social da escolaridade e da formação docente; metodologia; professores temporários, localizações e locais de funcionamento diferenciados. Os dados utilizados na pesquisa foram tabulados a partir da base de docentes do Inep, considerando as seguintes variáveis: sexo, idade, cor/raça, tipo de contratação, local de funcionamento diferenciado da turma, educação indígena, localização e dependência administrativa da escola. Os principais resultados indicam que as escolas rurais, em localização diferenciada, e as turmas das unidades socioeducativas têm maior proporção de temporários do que as escolas urbanas que não estão em localização diferenciada ou com turmas em salas anexas.

DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DA ESCOLARIDADE E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Observar o modo como a escolaridade se distribui na população brasileira é importante para compreender as permanências e as transformações no perfil das desigualdades educacionais, tendo em vista a universalização do acesso à primeira etapa do ensino fundamental e a recente estagnação nos demais níveis escolares. Acrescentaremos o debate sobre a formação docente e as possíveis consequências que a profissionalização da categoria traz para o rearranjo interno do sistema escolar à discussão.

Para tanto, trabalharemos com os dados de acesso ao sistema educacional, a partir das bases disponibilizadas pelo Inep em 2020, para observar as desigualdades de ingresso e permanência nas etapas da educação básica. Também abordaremos o Indicador de Formação Docente, calculado com base na formação acadêmica do professor e na disciplina que leciona, retomando algumas discussões acerca da eficácia escolar e da fragilização da categoria docente.

A expansão das oportunidades educacionais no Brasil não foi suficiente para findar as desigualdades de acesso e permanência no sistema de ensino. Na segunda metade do século XX, a mobilidade escolar cresceu, mas sempre acompanhada por altas taxas de evasão e repetência. A escolaridade média da população com menos de 25 anos foi de 6,5 anos de estudo para 9,9 entre 1995 e 2015 (SENKEVICS, CARVALHO, 2020). Ainda assim, e apesar das políticas educacionais que vigoraram nas primeiras décadas dos anos 2000, diversos estudos registram a permanência de diferenciações ainda fortemente associadas à origem social, local e racial. Marschner (2014) aponta que a estratificação educacional no país se modificou ao atenuar os impactos de certas variantes sociais, mas fortaleceu outras, como as barreiras raciais nas etapas mais avançadas do ensino.

Nesse sentido, as pesquisas que buscam entender a durabilidade e a permanência das desigualdades sociais por vezes observam o papel do sistema de ensino nessa dinâmica. As transições escolares têm se mostrado a principal fonte de retenção, impedindo a progressão dos alunos e as chances de sucesso na conclusão da escola básica (MARSCHNER, 2014). Embora a universalização do ensino fundamental de nove anos tenha sido atingida para os jovens de 6 a 14 anos, uma parcela significativa dos estudantes não consegue terminá-lo na idade adequada (INSTITUTO..., 2020). Entre a parcela de 15 a 17 anos, o acesso não foi universalizado, permanecendo fortes diferenciações regionais e sociais. Simões (2019) aponta que o avanço no sistema é mais difícil para os grupos mais pobres dos jovens, mesmo em um cenário de franca expansão. Levando em consideração que o acesso inicial à escola está dado, os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio parecem ser dois dos maiores obstáculos para a garantia de uma educação de qualidade e equitativa para todos.

As disparidades dos índices educacionais também se manifestam entre as regiões do país, que tem no Norte e no Nordeste as piores taxas de acesso e conclusão escolar para a última etapa da educação básica. Em 2019, 80,9% da população de 15 a 17 anos do Sudeste frequentava o ensino médio ou havia concluído a escola, enquanto essa taxa era de 64,6% no Norte e 65,6% no Nordeste (INSTITUTO..., 2020).

Os estudos sobre eficácia escolar apontam para a importância dos mecanismos internos ao sistema, no que diz respeito ao desempenho dos estudantes. Sem desconsiderar a importância dos fatores culturais e socioeconômicos, dentro dessa perspectiva, entre os fatores analisados, a atuação docente figura como possibilidade de atenuar as desigualdades. Soares (2004) observou a importância de os professores dominarem a área

de conhecimento que lecionam, bem como os melhores recursos didáticos, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, as características docentes que podem afetar o percurso dos alunos são diversas, mas a tendência é que suas ações provoquem mais desigualdade do que equidade.

Carmo *et al.* (2014), examinando a relação entre o indicador de formação docente (IFD) e o desempenho dos estudantes de segundo grau no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013, concluíram que a principal forma de aumentar as notas dos alunos seria pela melhoria das condições socioeconômicas das famílias e do local de moradia. Entretanto, por essas transformações estarem além do âmbito das escolas, mudanças significativas quanto ao desempenho estudantil também poderiam ser sentidas com a ampliação da formação dos professores, em consonância com as disciplinas por eles lecionadas. O estudo mostrou que maiores IFDs estão associados a um melhor desempenho das escolas públicas, especialmente nas escolas das redes estaduais, responsáveis por fornecer a última etapa da educação básica.

Contudo, a falta de adequação da formação tem efeitos que ultrapassam os critérios avaliativos de desempenho e eficácia escolar. Para Nóvoa (2017), a inadequação é indissociável da fragilização da profissão docente. A precarização da carreira dos professores se apresenta de modo a desprofissionalizar o campo por meio de baixos salários e de condições inadequadas de ensino nas escolas. No Brasil, a expansão do acesso escolar e o aumento do número de docentes não foi acompanhada pela constituição de melhores condições de trabalho, em um contexto de extrema responsabilização, intensificação e atribuição de novas demandas para a categoria docente, em especial no que tange ao ensino médio (COSTA, OLIVEIRA, 2011).

Uma das condições de precarização do trabalho docente está nos vínculos entre os profissionais e as redes estaduais de ensino. Em 2019, eram apenas 59,2% de vínculos efetivos, enquanto o Plano Nacional de Educação de 2014 estabeleceu como meta o mínimo de 90% dos professores em regime efetivo até 2018 (INSTITUTO..., 2020). Sabendo que a desprofissionalização caminha junto à inadequação da formação docente, além da baixa atratividade da carreira, parece relevante analisar o regime de trabalho dos professores, a fim de observar se o debate se dá em torno da qualidade social da educação.

Adjetivar a dimensão qualitativa da educação é importante, levando em conta a proliferação dos discursos que pretendem melhorar as escolas por meio do avanço das posições do Brasil nas avaliações internacionais, com financiamentos privados e/ou com

táticas de gestão meramente empresariais. A qualidade sociocultural da educação reconhece, ao contrário, a importância de profissionalizar a categoria, para que as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos alunos sejam respeitadas e apropriadas pelos professores no momento do fazer docente (ALMEIDA, 2004).

METODOLOGIA

Para analisar as condições de trabalho docente, a estratégia utilizada, em um primeiro momento, foi observar os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), referentes ao mercado de trabalho formal no Brasil. A escolha da base se deu pela constatação de que os professores constituem o grupo ocupacional com maior percentual de formalização no mercado de trabalho. A observação sobre o mercado de trabalho formal permite analisar a dimensão institucional da igualdade de oportunidades na região em questão. Essa noção diz respeito às condições de trabalho dos docentes, que varia de acordo com a localização, etapa de ensino e dependência administrativa da escola, por exemplo. Isso acontece por conta da especificidade da categoria estudada, o que faz com que a ideia de profissionalização se dê, muitas vezes, pela integração a uma instituição de ensino, tendo em vista o baixo reconhecimento da sociedade em geral quanto à dimensão profissional da docência (LUDKE, 2013). Isso adquire especial importância se considerarmos os padrões de desigualdade estabelecidos em um país de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil.

As bases RAIS e CAGED também impuseram certas dificuldades, em especial no que diz respeito aos dados sobre a faixa de remuneração média por quantidade de horas trabalhadas no setor público estadual — não apenas no Norte, mas também em unidades federativas de outras regiões do país, como Distrito Federal e Mato Grosso do Sul —, nas entidades de empresas privadas e nas entidades sem fins lucrativos. Desse modo, o Censo da Educação Básica se mostrou a base mais completa para analisar o perfil docente, tornando-se o principal aporte de dados para o trabalho. Foram selecionados apenas os dados do ensino médio regular, visto que as redes estaduais são as responsáveis por atender a maioria dos estudantes dessa etapa de ensino no país. Observando o regime de contratação nos diferentes estados, ficou clara a necessidade de investigar os professores temporários com mais atenção. Nesse sentido, os dados utilizados na pesquisa foram tabulados a partir da base de docentes, considerando as seguintes variáveis: tipo de

contratação, local de funcionamento diferenciado da turma, educação escolar indígena, localização e dependência administrativa da escola.

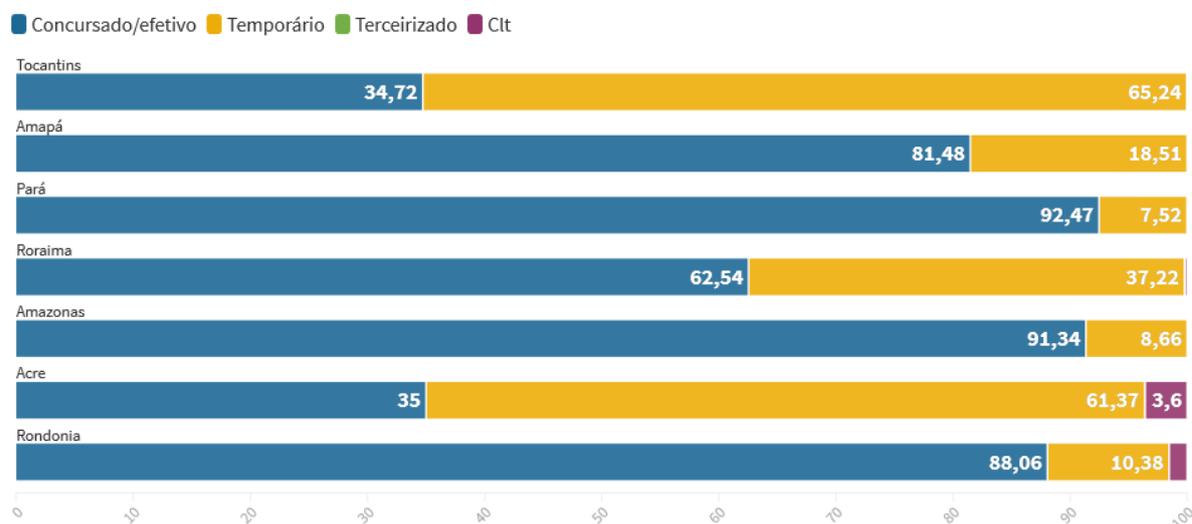
DESIGUALDADES INTRARREGIONAIS E PROFESSORES TEMPORÁRIOS

A quantidade de professores temporários tem crescido em todo o Brasil nos últimos anos. Algumas Secretarias de Educação atribuem a mudança à transição demográfica, ao aumento do número de professores aposentados e à falta de verbas para a realização de concursos para vagas efetivas. Esses profissionais tendem a ser mais novos, menos experientes e lotados em localizações mais vulneráveis (CAPUCHINHO, 2019). No Norte, 42,3% dos professores com até 30 anos estão nesse tipo de contratação, porcentagem que diminui conforme a idade avança: apenas 5,8% dos professores com 61 anos ou mais são temporários nas redes públicas (INSTITUTO..., 2020).

Levando em consideração as disparidades de acesso, permanência e adequação da formação docente entre as grandes regiões do Brasil, é fundamental investigar as desigualdades regionais nesses termos. Barros (2012) aponta a importância de utilizar variáveis além da renda para estudar o funcionamento das desigualdades regionais, porque condições de estudo e trabalho, distribuídas de modo desigual entre as regiões, interferem nas oportunidades dos indivíduos. Com esse argumento, o autor sinaliza que a diferença entre os anos médios de estudo e a qualidade da educação seriam fatores para explicar a desigualdade regional existente.

Além das desigualdades entre as regiões, as desigualdades dentro das regiões geográficas revelam outros níveis de acessos diferenciados a recursos educacionais, como o tipo de regime de contratação dos professores do ensino médio público. O gráfico abaixo mostra esse dado para as Unidades Federativas do Norte.

Gráfico 1 – Regime de contratação dos professores do ensino médio da rede pública por Unidade Federativa da região Norte (2020)



Fonte: INSTITUTO... (2020).

Somente Amazonas e Pará estão em conformidade com a meta estabelecida pelo PNE (2014–2024), no que tange à composição do corpo docente por professores efetivos. Chama a atenção, porém, Acre e Tocantins, que têm mais de 60% dos docentes contratados em regime temporário. A sazonalidade do contrato é um dos indícios da precarização, tendo em vista a insegurança que dela decorre, além dos direitos de um contrato efetivo, que um contrato temporário não garante, como o décimo terceiro e a remuneração nas férias. Costa e Oliveira (2011) já apontaram para as diferenças de investimento em educação de acordo com o local, município e estado em que cada escola se situa.

O primeiro nível de distinção estaria entre as redes estaduais de ensino, que concentram a maior parte dos alunos e professores, o que permite uma ampla distinção de remuneração e condições de trabalho interestaduais. Um segundo nível, entre os municípios, depende do potencial de financiar as escolas infantis e de ensino fundamental. O terceiro, por sua vez, se dá de acordo com a localização da escola dentro da cidade. As condições de trabalho e de infraestrutura física se alteram conforme a escola se localiza em área rural ou urbana, na periferia ou no centro da cidade, em áreas quilombolas ou indígenas, por exemplo. Assim, cumpre observar como se dá a contratação dos professores de acordo com a localização das escolas, segundo a classificação do Inep.

LOCALIZAÇÕES E LOCAIS DE FUNCIONAMENTOS DIFERENCIADOS DAS ESCOLAS DA REGIÃO NORTE

O Censo da Educação Escolar dispõe de informações que se referem tanto ao local de funcionamento das escolas quanto ao funcionamento das turmas, utilizadas neste trabalho para investigar a atuação dos professores temporários da rede pública. São elas:

a) localização da escola;

Essa variável leva em consideração a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do território brasileiro em zona rural ou urbana, sendo essas as duas categorias de resposta. A extensão territorial da região Norte e suas particularidades geográficas, especialmente a existência de rios e os períodos de chuva, tornam relevante o estudo sobre as escolas rurais e a educação do campo. Quase 82% dos professores da região Norte atuam nas áreas urbanas. No que tange à contratação, a diferença entre as duas zonas não é tão marcada: na urbana, 16,4% dos professores da rede pública são contratados temporariamente, enquanto nas escolas rurais esse número é um pouco maior, de 21%.

b) localização diferenciada da escola;

Essa variável indica se a escola está em terra indígena (podem estar dentro de área rural ou urbana e não precisam estar demarcadas), em área de assentamento (terras que populações conquistaram por meio de programas de reforma agrária) ou em área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos³.

Segundo o INCRA e o DATALUTA (1979–2019), a região Norte tem a maior quantidade de famílias em áreas de assentamento. Mesmo assim, os professores que atuam nessas localidades são minoria (0,5%), visto que a baixa concentração territorial das áreas destinadas às famílias assentadas é territorialmente maior no Norte do que em outras regiões do país. Pouco mais de 48% desses professores são contratados temporariamente.

Além disso, apenas 0,3% dos professores na região atuam em áreas de comunidade remanescente de quilombos, e eles se concentram nos estados do Pará, Amapá e Tocantins. Nessas escolas, a maior parte do corpo docente é de professores efetivos, com 28% de temporários. Contudo, essa porcentagem ainda é maior do que nas localizações que não são classificadas pelo Inep como “diferenciadas”.

³ “Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.” (MINISTÉRIO..., 2019a, p. 10).

Os professores que lecionam em terras indígenas, por sua vez, são 2,8% dos mais de 247 mil professores do ensino médio regular público, mas esses estão principalmente nos estados do Amazonas e de Roraima, que juntos concentram pouco menos de 72% dos professores que atuam nessas áreas. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de nº 3/1999, essas escolas têm autonomia pedagógica, gerencial e organizacional (BRASIL, 1999).

A única cor/raça que tem mais contratados como professores temporários que concursados no ensino médio do norte é a indígena⁴. Esse número poderia ser reflexo da recomendação de contratação prioritária de professores das comunidades em que essas escolas estão inseridas, no entanto, mais da metade dos docentes desses locais não são indígenas; os professores indígenas constituem apenas 35% do corpo docente. As contratações temporárias podem ser um indicativo da dificuldade das unidades federativas em elaborar concursos públicos específicos para a educação escolar indígena ou na falta de formação específica para esse tipo de educação.

c) local de funcionamento diferenciado da turma.

Concerne ao lugar no qual as atividades em sala de aula são realizadas, tendo as seguintes categorias de resposta: unidade de atendimento socioeducativo (para adolescentes privados de liberdade), unidade prisional (escolarização para adultos privados de liberdade em instituições prisionais), sala anexa (atendimento da turma se dá fora da escola, possivelmente por falta de espaço, ampliação da matrícula ou outra restrição) e não está em local de funcionamento diferenciado (a turma funciona dentro da escola). Como o trabalho é circunscrito ao ensino médio regular, as respostas não abrangem as unidades prisionais, que, na região Norte, têm como oferta outras etapas de ensino.

Os docentes temporários são 70,7% daqueles que trabalham nas unidades socioeducativas. Entretanto, a quantidade absoluta de professores atuando nesses locais é reduzida e essa porcentagem se dá em um universo de 188 professores concursados e temporários lecionando no ensino médio. Em 2017, a região Norte tinha 2270 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, dos quais 77,5% tinham de 16 a 21 anos (MINISTÉRIO..., 2019b). Todavia, uma grande parte dos jovens estava em situação de abandono escolar. Entre aqueles que estudavam, a maioria estava matriculada na Educação de Jovens e Adultos.

⁴ 60,4% dos professores indígenas são contratados temporariamente, contra 16,6% dos brancos, 13,5% dos pretos, 14,5% dos pardos e 14,1% dos amarelos. 23,8% dos professores temporários não declararam cor/raça (INSTITUTO..., 2020).

Em 2020, Rondônia, Roraima e Amapá não tinham professores do ensino médio lecionando para jovens cumprindo medidas socioeducativas. Isso pode significar a ausência dessa etapa de ensino ou o não acesso à escolarização para aqueles que cumprem medida de internação. A falta de dados referentes à idade-série dos jovens dificulta maiores análises, mas é esperado uma forte distorção idade-série para essa população, tendo em vista o provável afastamento da escola no contexto de reclusão.

Pouco mais de 12% dos professores lecionam em sala anexa (quase 31 mil docentes). Essa variável é importante para indicar a infraestrutura do prédio escolar, uma vez que demonstra a necessidade de uma sala fora da escola para abrigar todos os alunos. Os docentes temporários são 11,7% daqueles que atuam nessas turmas, único local diferenciado no qual a porcentagem de concursados é maior do que nas localizações que não são classificadas como “diferenciadas”. Essa taxa provavelmente significa que os professores dessas escolas também atuam nas turmas alocadas fora do prédio escolar.

CONCLUSÃO

Este artigo estabeleceu o debate teórico sobre a atuação docente e a garantia da qualidade sociocultural da educação. Apresentamos uma breve discussão sobre as desigualdades regionais e as possibilidades de observá-las a partir dos índices educacionais, tentando compreender se há correlação entre a localização das escolas e o regime de contratação dos professores do ensino médio regular das redes estaduais da região Norte.

Os dados indicam que as escolas rurais têm maior proporção de professores temporários do que as escolas que se localizam em áreas urbanas. Do mesmo modo, em todos os locais diferenciados (áreas de assentamento, terras indígenas e áreas de comunidades remanescentes de quilombos) as taxas de docentes contratados temporariamente são maiores do que aquelas que não se localizam nesses locais. As turmas que funcionam em unidades de atendimento socioeducativo seguem a mesma tendência. As salas anexas, por outro lado, têm na região Norte uma média de mais professores concursados do que contratados como temporários. A observação dos dados nos permitiu vislumbrar algumas tendências, principalmente no que se refere à educação escolar indígena, que demonstra elementos de inadequação da infraestrutura escolar, com muitos professores atuando em salas anexas, e da configuração do corpo docente, que permanece

sem seguir as recomendações do CNE e da LDB de 1996, no que diz respeito à contratação preferencial de profissionais oriundos das próprias comunidades.

A média, contudo, pode esconder as diferenças dentro da região, principalmente se considerarmos as dimensões territoriais e a diversidade sociocultural do norte do Brasil, sendo extremamente difícil fazer análises generalistas. Nesse sentido, mais estudos devem ser realizados para que os regimes de contratação sejam observados com maiores detalhes, dando especial atenção ao histórico de políticas educacionais em cada uma das unidades federativas. Isso acontece porque, entre os sete estados da região, dois cumprem a meta estabelecida pelo PNE de 2014, tendo mais de 90% dos professores do ensino médio público efetivados; dois têm mais de 80% dos professores concursados; um, pouco mais de 60%; e outros dois com taxas muito baixas de contratação efetiva, com apenas 35% de docentes concursados.

Nesse sentido, é necessário entendermos as desigualdades regionais em outros termos, observando especialmente as variações e as disparidades dentro de cada região, sem homogeneizá-las. Para tanto, os estados devem ser observados individualmente, para possibilitar análises mais gerais. Isso poderá ser feito em estudos posteriores que avancem o debate sobre a contratação temporária de professores, ainda incipiente na literatura da sociologia da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Izabel. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.

BARROS, Alexandre Rands. **Desigualdades regionais no Brasil**: natureza, causas, origens e solução. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

CAPUCHINHO, Cristiane. Um eterno recomeço: 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. **UOL**, [s. l.], 15 out. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#cover>. Acesso em: 1 jun. 2021.

CARMO *et al.* Um estudo da relação entre a adequação na formação docente e o desempenho escolar no Ensino Médio Regular. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, Mato Grosso do Sul, v. 4, n. 12, p. 24-37, set./dez., 2014.

COSTA, Gilvan Luiz. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Ensino Médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 727-750, jul./dez., 2011.

DEMARCAÇÃO. **gov.br**, [s. l.], 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 27 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020**. Brasília: Inep; MEC, 2020.

KOMATSU, Bruno *et al.* **Educação e as Origens da Desigualdade Regional no Brasil**. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2016/submissao/files_I/i3-721fd074a1943f3020ada290614c2ae8.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

LUDKE, Menga. O lugar do estágio na formação dos professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun., 2013.

MARSCHNER, Murilo Alves. **A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação de oportunidades**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC; SEB, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar2019-versao_final.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Levantamento Anual Sinase 2017**. Brasília: MMFDH, 2019b.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

RELATÓRIO DATALUTA Brasil. **Portal Unesp**, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/dataluta/periodicos-dataluta/relatorio-dataluta/brasil/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SOBREIRO FILHO, José; GIRARDI, Eduardo Paulon (coord.). **Relatório DATALUTA Brasil**. Presidente Prudente: NERA, 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza. CARVALHO, Marília Pinto. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 34, n. 99, p. 333-351, 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth

(org.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2019. p. 17-72.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 2, n. 2, p. 88-104, jul./dez., 2004.

TILLY, Charles. **La desigualdad persistente**. Buenos Aires: Manantial, 2000.