

Universidade Federal Fluminense  
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia  
Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais

LARISSA DE FÁTIMA RAMALHO PEREIRA

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

NITERÓI

2021

LARISSA DE FÁTIMA RAMALHO PEREIRA

**RETRATO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS EM  
ESCOLAS NA REGIÃO NORTE**

Artigo monográfico apresentado ao Programa de Graduação em Ciências Sociais no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de Licenciada em Ciências Sociais

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carolina Zuccarelli Soares

NITERÓI, RJ

2021

LARISSA DE FÁTIMA RAMALHO PEREIRA

**RETRATO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS EM  
ESCOLAS NA REGIÃO NORTE**

Artigo monográfico apresentado ao Programa de Graduação em Ciências Sociais no Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de Licenciada em Ciências Sociais

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carolina Zuccarelli Soares - UFF

Orientadora

---

Prof Dr Juciano Martins Rodrigues - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup> Dra<sup>a</sup> Patricia Ramos Novaes - UFF

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R165r Ramalho Pereira, Larissa de Fátima  
Retrato da atuação profissional dos docentes temporários  
em escolas da região norte / Larissa de Fátima Ramalho  
Pereira ; Carolina Zuccarelli Soares, orientadora. Niterói,  
2021.  
35 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências  
Sociais (Bacharelado/Licenciatura))-Universidade Federal  
Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia,  
Niterói, 2021.

1. Docência. 2. Trabalho. 3. Ensino médio. 4. Desigualdade  
regional. 5. Produção intelectual. I. Zuccarelli Soares,  
Carolina, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD -

## **AGRADECIMENTOS**

Sempre fui péssima em terminar coisas. Comecei e me dediquei intensa e brevemente a inúmeras atividades só para abandoná-las em seguida. Desisti até de uma outra graduação. Nunca me senti boa o bastante, mas a sociologia me ajudou a entender o porquê. Agora estou perto de entrar para o seletor grupo (de três pessoas) da minha família com diploma superior!

Por isso, queria agradecer ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de iniciação científica associada ao projeto “Estratificação da educação básica brasileira: uma abordagem multidimensional”. Minha orientadora, coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Desigualdades Estruturantes, foi fundamental nesse processo, deixando bem claro o quanto acreditava em mim.

Outras pessoas também reafirmaram diariamente minha capacidade de terminar uma graduação. A principal delas, minha mãe, que nunca me deixava faltar aula na escola e já na faculdade me ouviu intermináveis vezes - e em todas elas me fez cafuné. Meus amigos de curso, em especial Fillipe, Heitor, Bia e Marcelle, minhas companhias favoritas. Aos meus colegas de pesquisa, que conheci já em isolamento social, mas que foram super importantes nesses dois anos.

E à minha família andarilha que se estabeleceu em quase todas as regiões do Brasil. Minha favorita delas, onde nasci e trago comigo do outro lado do país, está aqui neste trabalho. O lugar no qual pensei durante a escolha do tema já não existe mais fisicamente, mas costumava ficar no que um dia foi a área rural de Porto Velho, construída com o coração do meu avô. Meu agradecimento especial vai para ele, minha figura paterna na ausência de um pai, o abrigo que acolheu a minha mãe e a mim no corredor da sua casa e depois no quatinho feito só para nós duas. Sinto saudade de tudo. Sinto alegria em poder lembrar, e mais ainda em saber que a sociologia não explica tudo, mas dá conta de muita coisa.

## RESUMO

O debate sobre o regime de trabalho é importante dada a dificuldade de atingir a meta 18 proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que se refere à estruturação de planos de carreira para os profissionais da educação básica da rede pública. Uma das indicações 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, no entanto, três anos após a data limite fixada pelo PNE, 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. O trabalho busca investigar se há uma correlação entre a localização das escolas e a atuação profissional dos professores temporários na região Norte, adotando a centralidade das dimensões territorial e regional para compreender as desigualdades educacionais. O artigo estabelece o debate teórico que trata da atuação docente como uma das dimensões da qualidade do ensino. Os dados analisados têm como base os microdados do Censo da Educação Escolar de 2020, com destaque para as variáveis sobre o regime de trabalho, local de funcionamento diferenciado da turma, local da escola e localização diferenciada da escola. Os estados do Amazonas e Roraima foram selecionados para uma análise mais profunda sobre as localizações, uma vez que são as duas unidades federativas com maior porcentagem de professores atuando em zona rural, terras indígenas e salas anexas. Os resultados indicam que escolas em zonas rurais têm maior porcentagem de professores temporários do que as de zonas urbanas; as de “localização diferenciada” tendem a ter mais professores temporários em comparação às que não estão nesses locais; e as turmas em unidades socioeducativas também. São necessários mais estudos para compreender melhor a dinâmica regional, tendo em vista a importância de observar as desigualdades intrarregionais.

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

## ABSTRACT

The debate about the work regime is important given the difficulty to achieve the goal 18 proposed in 2014 by the Plano Nacional de Educação (PNE), which refers to the structuring of the career plans of public basic education professionals. One of these goals is that by 2017, at least 90% of those professionals not only should be made effective but also must be lecturing in the schools they are bound to. However, in 2020, three years after the PNE deadline, in the North region, only the states of Pará and Amazonas reached those demands, while states such as Acre and Tocantins remain heavily underachieving, with only 35% made effective teachers. 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, recognizing the centrality of the national and regional dimensions to comprehend educational disparities. The article establishes the theoretical debate dealing with teachers performance as one of the teaching qualities dimensions. The analyzed data are based on microdata provided by 2020 Censo de Educação Escolar, giving emphasis to the variables of the work regime. The states of Amazonas and Roraima were selected for a deeper analysis about the localities, once both have the biggest percentage of teachers acting in the countryside, native lands and classes outside of the school area. 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. Further investigation is required to better understand the regional dynamics, taking into consideration the importance of observing intra regional disparities.

**Key words:** Interim teachers; highschool; regional disparities.

## **LISTA DE FIGURAS**

Gráfico 1: Regime de contratação dos professores do Ensino Médio da rede pública por Unidade Federativa da região Norte (2020) - f.9

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por localização da escola (2020) - f.13

Tabela 2: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por áreas de assentamento e terras indígenas (2020) - f.15

Tabela 3: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por local de funcionamento diferenciado da turma (2020) - f.17



## ÍNDICE

Lista de figuras

Lista de tabelas

Agradecimentos

Resumo

Introdução, p. 9

Distribuição social da escolaridade e da atuação docente, p. 4

Metodologia, p. 7

Desigualdades intra-regionais e Professores temporários, p. 8

Localizações e locais de funcionamento diferenciados das escolas da região norte, p. 10

i. Localização da Escola, p. 10

ii. Localização diferenciada da escola, p. 10

iii. Local de funcionamento diferenciado da turma, p. 12

Uma análise comparativa entre Amazonas e Roraima, p. 13

i. Escolas em áreas urbanas e rurais, p. 13

ii. Escolas em terras indígenas e áreas de assentamento, p. 15

iii. Turmas em salas anexas e em unidades de atendimento socioeducativo, p. 16

Conclusão, p. 18

Referências bibliográficas, p. 20

Anexos, p. 23

## **Introdução**

A universalização do ensino fundamental no Brasil é apontada por diversos autores como sendo acompanhada por uma reestruturação das desigualdades internas ao campo educacional, que se traduziu, por exemplo, em novas barreiras na progressão educacional, como a conclusão ao ensino fundamental e o acesso ao ensino médio. Com a ampliação das oportunidades educacionais, a formação de professores foi um ponto chave na 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 primeiras séries do ensino fundamental, onde ainda é aceito 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. São políticas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído em 2009 como incentivo para a formação de professores sem diploma superior em consonância com as 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 carreira docente. Além disso, a Universidade Aberta do Brasil (Decreto nº 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 do ensino superior.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, a ampliação do atendimento do Ensino 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 das mudanças parece se dar em termos do regime de contratação dos professores nas 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, 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 importante fator 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 para 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, em *regiões de menor escolaridade* e 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 (Inep, 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 de modo a substituir algum docente afastado por conta de licença, aposentadoria ou óbito. Esse tipo de contrato tem 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 de inquietações surgidas a partir da identificação de desigualdades territoriais a partir de 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 os seus locais de atuação. Os locais diferenciados são a classificação do Inep para escolas localizadas em áreas de assentamento, terras indígenas ou localidade com comunidade remanescente de quilombos; e para turmas em salas anexas, unidades socioeducativas ou prisões. Nesse sentido, o 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 do trabalho é de que os professores temporários atuam em maior presença nas escolas e turmas diferenciadas e em áreas rurais. Essas ideias se assentam na literatura da sociologia da educação, em particular os estudos que observam a maior vulnerabilidade e 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 também configura um obstáculo para o estabelecimento e fortalecimento de vínculos entre os professores e escola/alunos, essenciais para uma atuação docente de qualidade, que se espera maior concentração da contratação temporária nas escolas em locais diferenciados e nas zonas rurais.

As classificações territoriais são importantes para abranger as diversas populações em um país de dimensões continentais como o Brasil, com histórico de violência na questão agrária, que se mostram especialmente relevantes na região Norte, cenário de expropriações dos povos indígenas e de disputa pela terra, configurando 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 na região, que contabiliza 74,2% da área total de assentamentos rurais no país (INCRA, 2020)<sup>1</sup>. Além disso, 54% das terras indígenas regularizadas no Brasil estão na região norte (Funai, 2021)<sup>2</sup>.

A proposta de avançar o debate sobre as disparidades regionais a partir da observação da distribuição desigual das oportunidades educacionais se dá, nesse trabalho, pelo imperativo de entender mais profundamente as dinâmicas do trabalho docente no país. Tendo em vista a problemática anteriormente mencionada das altas taxas de evasão e/ou repetência se concentrando ensino médio, foi definido como o escopo da investigação a última etapa da

---

<sup>1</sup> Fonte: INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária / DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra, 2020. Disponível em <<https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/dataluta/periodicos-dataluta/relatorio-dataluta/brasil/>>. Acesso em 27 de julho de 2021.

<sup>2</sup> Fonte: Funai - Fundação Nacional do Índio. Disponível em <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>>. Acesso em 27 de julho de 2021.

educação básica, que pode ser entendida também 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, cumpre discutir melhor o panorama e os rumos da atuação docente na região Norte, com foco nos contratados como temporários. Para uma discussão mais aprofundada, foram selecionados os estados do Amazonas e de Roraima devido à quantidade de professores atuando em terras indígenas, zonas rurais e em salas anexas.

A discussão é importante para situar de que modo as desigualdades funcionam como barreira para o sucesso escolar e para possíveis melhorias nas condições de trabalho dos docentes da educação básica, sempre entendendo a centralidade da dimensão territorial para a discussão. Assim, o artigo se divide nas seguintes seções, além desta introdução: distribuição social da escolaridade e da formação docente, metodologia, professores temporários, localizações e locais de funcionamento diferenciados e uma análise comparativa entre Amazonas e Roraima. 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 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 e das turmas em salas anexas.

### **Distribuição social da escolaridade e da adequação docente**

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

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 a 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. A partir da 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 de moradia e raça. 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 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 para a conclusão na 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 (Inep, 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 o ensino médio parecem ser dois dos maiores obstáculos na 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 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 (Inep, 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 a atuação docente figura entre os fatores analisados com possibilidade de atenuar as desigualdades. Soares (2004) observou a importância dos 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 do Ensino Médio no Enem 2013, concluíram que a principal forma de aumentar as notas dos alunos seria pela melhoria nas 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 as 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 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, principalmente 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 2014 estabeleceu como meta o mínimo de 90% dos professores em regime efetivo até 2018 (Inep, 2020). Sabendo que a desprofissionalização caminha junto à inadequação da formação docente, além da baixa atratividade da carreira, parece central analisar o regime de trabalho dos professores se o debate se dá em torno da qualidade social da educação.

Adjetivar a dimensão qualitativa da educação é importante, dada 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. De acordo com Fernandes (2020), 34,7% dos professores no Brasil Metropolitano tinham carteira de trabalho assinada em 2018, percentual que era de 21,1% no Brasil não metropolitano naquele mesmo ano (FERNANDES, 2020). A observação sobre o mercado de trabalho formal permite a análise acerca da 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 a 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. No contexto de uma divisão internacional do trabalho e de superexploração da força de trabalho, nesses países a formalidade não necessariamente significa valorização do trabalhador (OLIVEIRA, 1981). Entretanto, a base RAIS e CAGED também impôs certas dificuldades, principalmente 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, tendo em vista que as redes estaduais são 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 intra-regionais 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 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 (INEP, 2020).

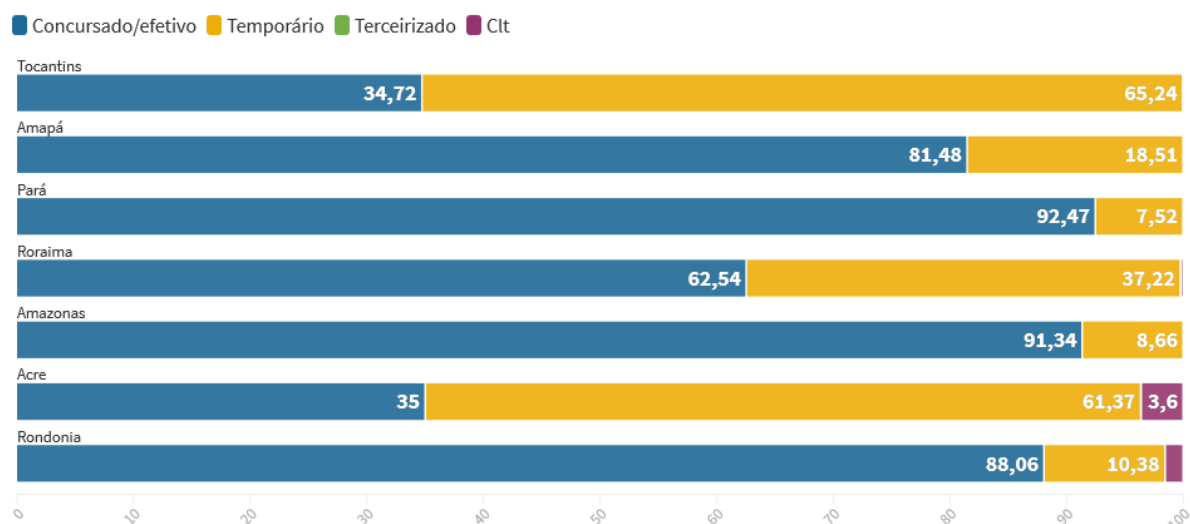
Levando em consideração as disparidades de acesso, permanência e adequação da formação docente entre as grandes regiões do Brasil, é fundamental investigar as desigualdades regionais nesses termos. Barros (2012) aponta a importância de utilizar variáveis além da renda para estudar o funcionamento das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

É importante ressaltar que 91,2% dos docentes do Ensino Médio regular na região norte atuam nas escolas estaduais, uma taxa que acompanha a distribuição regional de renda,

conforme aponta Alves e Pinto (2011). No sudeste, por exemplo, 77,3% desses professores trabalham nas escolas estaduais, o que pode demonstrar o tamanho da rede privada e da renda na região, superior à da região norte.

Além das desigualdades entre as regiões, as desigualdades dentro das regiões geográficas revelam outros níveis de acesso diferenciado 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: Censo da Educação Básica/Inep (2020). Elaboração da autora.

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 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 da falta de direitos que o contrato efetivo garante, como o décimo terceiro e 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.

Um 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, conforme a classificação do Inep.

### **Localizações e locais de funcionamento 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:

#### **i. 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 chuvas, tornam particularmente 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%.

#### **ii. 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); área de assentamento (terras que populações conquistaram por meio de programas de reforma agrária); e área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> “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.” In *Caderno de*

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%), tendo em vista a baixa concentração territorial das áreas destinadas às famílias assentadas, que são territorialmente maiores 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 maioria 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 como “diferenciadas” pelo Inep.

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 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 possuem autonomia pedagógica, gerencial e organizacional (BRASIL, 1999).

A única cor/raça que possui mais contratados como professores temporários do que concursados no ensino médio do norte é a indígena<sup>4</sup>. 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 nesses locais não são indígenas, com os professores indígenas sendo 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 pela falta de formação específica para esse tipo de educação.

---

*Conceitos e Orientações do Censo Escolar*. Brasília, MEC/SEB, 2019. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/caderno\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar2019\\_versao\\_final.pdf](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 de julho de 2021.

<sup>4</sup> 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 (Inep, 2020).

### iii. 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. Contudo, 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 o Ensino Médio. Em 2017, a região norte tinha 2270 adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, dos quais 77,5% tinham de 16 a 21 anos (MMFDH, 2019). Entretanto, 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.

Em 2020, Rondônia, Roraima e Amapá não possuíam professores do Ensino Médio lecionando para jovens cumprindo medidas socioeducativas (ver tabela 1 no anexo). Isso pode significar a ausência dessa etapa de ensino, ou que não há o acesso à escolarização para aqueles que cumprem medida de internação. A falta de dados, em geral, e referente à idade-série dos jovens, em particular, dificulta maiores análises, mas é esperada uma forte distorção idade-série para essa população, tendo em vista o provável afastamento da escola no contexto da 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.

## Uma análise comparativa entre Amazonas e Roraima

Os estados do Amazonas e Roraima foram selecionados para uma análise mais profunda sobre as localizações das escolas e o regime de contratação docente, dando atenção especial às escolas rurais, escolas em terras indígenas e turmas em salas anexas, uma vez que são as duas unidades federativas com maior porcentagem de professores atuando nesses locais. Entre as Unidades Federativas da região norte, o Amazonas tem a segunda maior população (atrás apenas do Pará<sup>5</sup>), a maior população indígena do Brasil (IBGE, 2010), o maior número absoluto de professores lecionando em terras indígenas, nas escolas rurais e nas turmas em salas anexas (ver tabelas 1, 2 e 3 no anexo). Além disso, é um dos dois estados que atingiu a meta estabelecida pelo PNE (2014-2024) de ter pelo menos 90% do corpo docente das redes públicas composto por professores efetivos. Roraima, por sua vez, tem a menor população da região norte, mas apresenta mais de 29% dos professores do ensino médio regular público em escolas rurais e quase 19% em terras indígenas (ver tabelas 2 e 3 no anexo). Tem a segunda maior população indígena da região norte, atrás apenas do Amazonas (IBGE, 2010), e a maior proporção de indígenas na sua população total. É o terceiro estado com a maior proporção de contratos temporários para esses docentes. Assim, é interessante observarmos as distinções com o estado vizinho, principalmente no que tange à educação escolar indígena.

### i. Escolas em áreas urbanas e rurais

Diferentemente do Amazonas e da média na região norte, as escolas rurais e urbanas de Roraima apresentam uma grande diferença no tipo de contratação do corpo docente: nas urbanas, quase 78% dos professores são concursados, enquanto essa taxa é de pouco mais de 25% nas escolas em áreas rurais, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por localização da escola (2020)<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>O Pará tem a maior população da região norte, bem como a maior quantidade de famílias assentadas no Brasil (26,1%), segundo INCRA/DATALUTA (1979-2019). Apesar disso, apenas 0,4% dos professores do Ensino Médio regular público atuam em escolas nas áreas de assentamento (Inep, 2020).

<sup>6</sup> Roraima apresenta outras duas formas de contratação dos professores da rede pública, além das expostas na tabela: por terceirização ou CLT, ambas com quantidades mínimas, excluídas de todas as tabelas da seção tendo em vista o foco do trabalho na contratação temporária. Isso explica

	Urbana		Rural	
	Amazonas	Roraima	Amazonas	Roraima
<b>Concursado/efetivo</b>	43322 (91%)	5235 (78,1%)	21559 (92,3%)	714 (25,3%)
<b>Temporário</b>	4269 (9%)	1471 (21,9%)	1796 (7,7%)	2113 (74,7%)
<b>Total</b>	47591 (100%)	6706 (100%)	23355 (100%)	2827 (100%)

Fonte: Censo da Educação Escolar/Inep (2020). Elaboração da autora.

O decreto nº 7352/2010, que dispõe sobre a política educacional do campo, define como população do campo todos aqueles que vivem a partir do que produzem no meio rural, além das populações tradicionais e das famílias assentadas, sendo a escola do campo aquela que se situa em meio rural ou que atenda predominantemente essa população. Além disso, o parágrafo quarto do decreto estabelece que

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

Apesar disso, Vasconcelos (2020) apontou a falta de políticas públicas para a formação específica de professores para atuar na educação do campo em Roraima, bem como a pouca oferta de cursos e especializações das instituições de ensino superior do estado para a formação docente nessas escolas. De modo geral, são poucos os trabalhos acadêmicos falando sobre a especificidade das escolas rurais nos dois estados. Além disso, os Planos Educacionais de ambos não apresentam estratégias detalhadas e específicas para essas escolas, estando as metas diluídas nos diagnósticos e diretrizes das etapas da educação básica como um todo.

Interessante observar, porém, que mais de 64% dos professores que atuam na zona rural de Roraima estão em terras indígenas e quase 7% em áreas de assentamento, o que não acontece no Amazonas. Isso significa dizer que menos de 29% dos professores atuam em escolas rurais que não estão em localização diferenciada, o que talvez explique a diferença no regime de contratação daquele estado quando comparado à média nortista.

---

eventuais diferenças dessas tabelas com as disponibilizadas no anexo em relação ao número absoluto de professores do estado.

## ii. Escolas em terras indígenas e áreas de assentamento

A variável que diz respeito às escolas em terras indígenas foi a única<sup>7</sup> que apresentou a menor proporção de professores concursados quando comparado às de outras localizações do Amazonas (72% de efetivos contra 92,4% de efetivos em escolas que não estão em localizações diferenciadas). Como dito anteriormente, há garantia formal de autonomia das escolas indígenas, que preferencialmente devem ter professores das próprias comunidades para assegurar o respeito às características de cada sociedade, mas isso nem sempre acontece: no Amazonas, apenas 11,4% dos docentes nessas escolas se autodeclararam indígenas. O Plano Estadual de Educação do Amazonas reconheceu a falta de professores indígenas com formação adequada para lecionar nessas escolas, estabelecendo como estratégia o mínimo de 75% dos professores indígenas concursados no Estado e municípios (PEE/AM 2015-2025). A tabela abaixo mostra os regimes de contratação dos professores em terras indígenas e em áreas de assentamento.

Tabela 2: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por áreas de assentamento e terras indígenas (2020)

	Áreas de assentamento		Terras indígenas	
	Amazonas	Roraima	Amazonas	Roraima
<b>Concursado/efetivo</b>	6 (40%)	96 (49%)	2306 (72%)	302 (16,60%)
<b>Temporário</b>	9 (60,00%)	100 (51,00%)	895 (28,00%)	1515 (83,4%)
<b>Total</b>	15 (100%)	196 (100%)	3201 (100%)	1817 (100%)

Fonte: Censo da Educação Escolar/Inep (2020). Elaboração da autora.

Apesar da taxa de professores concursados nas terras indígenas do Amazonas, os professores indígenas são os que possuem a maior proporção de contratados no regime temporário quando comparados às outras cores/raças (37,5% deles são temporários, enquanto essa taxa varia de 4 a 13% para as demais). Entretanto, a maioria não leciona em suas comunidades, uma vez que mais de 66% está lotado em escolas sem educação escolar indígena. Nas escolas indígenas de Roraima, 16,6% dos professores são concursados - nas que não estão nessas áreas, a porcentagem é de 73,6%. Apesar disso, o estado se diferencia

<sup>7</sup> Proporcionalmente, as escolas em áreas de assentamento têm a maior quantidade de professores temporários, mas o número absoluto de docentes que atuam nessas localizações é mínimo (15 professores).



também pela cor/raça dos professores nessas escolas, que tem 87,9% de indígenas lecionando no ensino médio indígena, seguindo a recomendação do CNE.

O PEE/AM (2015) aponta que, em 2013, a rede estadual contava com 309 professores na educação escolar indígena, em um cenário de pouca oferta para os jovens do Ensino Médio quando comparada ao ensino fundamental. Até 2020, percebemos o aumento do número de professores, o que pode ser reflexo das formações em nível superior para educação escolar indígena ofertadas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Já o Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE/RR 2015-2025) foca no ensino fundamental indígena, estabelecendo poucas metas para o ensino médio, apresentando a problemática da organização multisseriada e unidocente da maioria das escolas indígenas. Dentre as estratégias, se destacam aquelas que ainda tentam assegurar o que está previsto na LDB de 1996 e no decreto nº 6861/2019, que estabelece a educação indígena, acerca do direito à educação intercultural e multilíngue, melhoria da infraestrutura das escolas, além da criação de concursos próprios para profissionais da educação escolar indígena.

Os professores atuando nas escolas em áreas de assentamento são minoria no Amazonas, apesar de historicamente o estado ter o segundo maior número de famílias assentadas na região norte. Em Roraima, essa quantidade é três vezes menor, mas observamos mais professores atuando nessas áreas do que no estado vizinho. Os Planos Estaduais de Educação de ambas as unidades federativas não citam metas para as escolas assentadas e tampouco apresentam o seu histórico. A literatura sobre essas escolas é escassa, com uma maioria de estudos de caso que focam na infraestrutura e nos projetos políticos pedagógicos. Isso talvez decorra da queda progressiva de assentamentos rurais no Brasil a partir de 2007: em 2019, por exemplo, tivemos a criação de apenas dois, um no Nordeste, e outro no Sul do país (INCRA/DATALUTA).

### iii. Turmas em salas anexas e em unidades de atendimento socioeducativo

No Amazonas, os professores efetivos são maioria em todas os tipos de escolas e turmas, inclusive as rurais e aquelas em locais diferenciados, já que a contratação dos docentes na sua rede pública se dá principalmente por concurso. Proporcionalmente, as turmas do ensino médio regular em salas anexas têm majoritariamente o corpo docente

composto por professores concursados do que as que não estão em locais diferenciados, conforme a tabela abaixo.

Tabela 3: Tipo de contratação dos professores do ensino médio regular nas redes estaduais do Amazonas e Roraima por local de funcionamento diferenciado da turma (2020)

	Sala anexa		Unidade de atendimento socioeducativo	
	Amazonas	Roraima	Amazonas	Roraima
Concursado / efetivo	18863 (94,9%)	78 (15,7%)	18 (85,7%)	0
Temporário	1007 (5,1%)	418 (84,3%)	3 (14,3%)	0
Total	19870 (100%)	496 (100%)	21	0

Fonte: Censo da Educação Escolar/Inep (2020). Elaboração da autora.

O número considerável de professores em salas anexas no Amazonas talvez seja demonstrativo de uma quantidade elevada de escolas sem a infraestrutura adequada ou com algum outro tipo de restrição. Apesar da diferença no regime de contratação entre os dois estados, em ambos a porcentagem de professores atuando nas salas anexas se distribui desigualmente pelo território: eles são maioria nas terras indígenas e na zona rural. Debates recentes na câmara dos deputados reiteram as condições insatisfatórias das escolas indígenas e o descumprimento das normas legais estabelecidas pela LDB de 1996 e pelo Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup>. Esses dados confirmam a tendência dos recursos educacionais variarem territorialmente.

Em 2017, Roraima tinha apenas um estabelecimento socioeducativo e 85 jovens internados. Amazonas tinha 129 jovens internados e 41 em semiliberdade, com 5 unidades de atendimento socioeducativo. A inexistência da oferta de ensino médio regular para esses jovens em Roraima e a baixa quantidade de professores no Amazonas chamam a atenção. Isso pode significar que a população cumprindo medidas socioeducativas está matriculada em

<sup>8</sup> HAJE, Lara. Debatedores demandam escolas indígenas autônomas que respeitem territórios étnicos. Câmara dos Deputados, 21 de junho de 2021. Educação, cultura e esportes. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/775357-debatedores-demandam-escolas-indigenas-autonomas-que-respeitem-territorios-etnicos>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

outras etapas de ensino, em situação de abandono escolar ou que não há oferta de ensino médio regular no sistema, mas a falta de dados nos impede de fazer maiores análises.

## **Conclusão**

O 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 que se localizam em áreas urbanas. Do mesmo modo, em todos os locais diferenciados (área 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 Conselho Nacional de Educação e da LDB de 1996 sobre a 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 (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.

Esse cenário nos levou a escolher os estados do Amazonas e Roraima para uma análise comparativa, tendo em vista a grande quantidade de professores atuando nas zonas rurais, em terras indígenas e salas anexas. A escolha também se deu pela diferença substantiva nas taxas de contratação efetiva entre os dois estados: enquanto o Amazonas tinha mais de 90% dos docentes nesse regime de trabalho, em Roraima esse índice era de 62%.

.Em todas as localizações do Amazonas, as taxas de contratação efetiva foram superiores às temporárias, excluindo as áreas de assentamento pelo número irrisório de professores atuando no Ensino Médio regular. As terras indígenas foram o local com a maior proporção de temporários no estado, observando também que apenas 11,4% dos professores nessas terras se autodeclararam indígenas. Roraima, apesar de ter apenas 16,6% de professores efetivos nas terras indígenas, teve maior proporção de professores indígenas na composição do corpo docente. Nos dois estados, entretanto, as salas anexas se distribuem principalmente nas zonas rurais e terras indígenas. Isso significa dizer que, apesar da maioria do corpo docente amazonense ser composto por professores efetivos, há indícios de que recursos educacionais importantes para uma educação de qualidade permanecem sendo desigualmente acessados pelo território. No Amazonas, essas parecem estar concentradas nas terras indígenas. Em Roraima, por sua vez, as terras indígenas e a zona rural apresentam contratação desproporcional de temporários quando comparados às escolas fora dessas localizações, inclusive as salas anexas.

Nesse sentido, é necessário entendermos as desigualdades regionais em outros termos, observando especialmente as variações e disparidades dentro de cada região, sem homogeneizá-la. Para tanto, os estados devem ser observados primeiro 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.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015-2025). Amazonas: Manaus, 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio de 2009. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar*. Brasília, MEC/SEB, 2019. Disponível em <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/caderno\\_de\\_conceitos\\_e\\_orientacoes\\_censo\\_escolar2019\\_versao\\_final.pdf](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 de julho de 2021

Brasil. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Levantamento Anual Sinase 2017. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara da Educação Básica, 1999

CAPUCHINHO, Cristiane. Um eterno recomeço: 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#cover>>. Acesso em 01 de junho de 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/MS, 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, 727-750, jul./dez. 2011

KOMATSU, B.; MENEZES FILHO, N.; OLIVIERA, P.; VIOTII, L. Educação e as Origens da Desigualdade Regional no Brasil. Versão para Submissão ao 44º Encontro Anual de Economia Educação e as Origens da Desigualdade Regional no Brasil.

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. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

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

Relatório DATALUTA Brasil / Coordenação Sobreiro Filho, J. Girardi, E. P. - no. 21 (2020). – Presidente Prudente: NERA, 2020

RORAIMA (Estado). Secretaria Estadual da Educação e Desportos. Plano Estadual de Educação de Roraima (2015-2025). Roraima: Boa vista, 2015.

SENKEVICS, Adriano Souza. CARVALHO, Marília Pinto. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. Estudos avançados 34 (99), p. 333-351, 2020.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. DE (Org.) Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Brasília: Inep, 2019.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004.

VASCONCELOS, Vanessa Rufino. Uma análise da capacitação de professores da Educação do Campo em Roraima. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p.46390-46400 jul. 2020

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

## Anexos

**Tabela 1: Professores do Ensino Médio regular público em turmas de localização diferenciada por Unidade Federativa da região norte**

Nome da UF			Local de funcionamento diferenciado da turma			Total
			Não está em local diferenciado	Sala Anexa	Unidade de atendimento socioeducativo	
	<b>Rondônia</b>	Total	22681	4387	0	27068
		%	83,80%	16,20%	0,00%	100,00%
	<b>Acre</b>	Total	10397	354	107	10858
		%	95,80%	3,30%	1,00%	100,00%
	<b>Amazonas</b>	Total	51055	19870	21	70946
		%	72,00%	28,00%	0,00%	100,00%
	<b>Roraima</b>	Total	9059	497	0	9556
		%	94,80%	5,20%	0,00%	100,00%
	<b>Pará</b>	Total	91890	4906	28	96824
		%	94,90%	5,10%	0,00%	100,00%
	<b>Amapá</b>	total	9727	60	0	9787
		%	99,40%	0,60%	0,00%	100,00%
	<b>Tocantins</b>	total	21272	751	32	22055
		%	96,40%	3,40%	0,10%	100,00%
	<b>Total</b>	total	216081	30825	188	247094
		%	87,40%	12,50%	0,10%	100,00%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep (2020). Elaboração da autora.

**Tabela 2: Professores do Ensino Médio regular estadual em escolas de localização diferenciada por Unidades Federativas da região norte**

Nome da UF	Localização Diferenciada					Total
	Não está em localização diferenciada	Área de assentamento	Terra indígena	Área com remanescente de Quilombos		



			da				
	<b>Rondônia</b>	total	26262	81	725	0	27068
		%	97,00%	0,30%	2,70%	0,00%	100,00%
	<b>Acre</b>	total	10609	119	130	0	10858
		%	97,70%	1,10%	1,20%	0,00%	100,00%
	<b>Amazonas</b>	total	67730	15	3201	0	70946
		%	95,50%	0,00%	4,50%	0,00%	100,00%
	<b>Roraima</b>	total	7540	196	1820	0	9556
		%	78,90%	2,10%	19,00%	0,00%	100,00%
	<b>Pará</b>	total	95655	335	437	397	96824
		%	98,80%	0,30%	0,50%	0,40%	100,00%
	<b>Amapá</b>	total	9455	145	58	129	9787
		%	96,60%	1,50%	0,60%	1,30%	100,00%
	<b>Tocantins</b>	total	21047	225	620	163	22055
		%	95,40%	1,00%	2,80%	0,70%	100,00%
	<b>Total</b>	total	238298	1116	6991	689	247094
		%	96,40%	0,50%	2,80%	0,30%	100,00%

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep (2020). Elaboração da autora.

**Tabela 3: Professores do Ensino Médio regular estadual por localização da escola e Unidade Federativa da região norte**

Nome da UF			Localização da Escola		Total
			Urbana	Rural	
	<b>Rondônia</b>	total	25447	1621	27068
		%	94,00%	6,00%	100,00%
	<b>Acre</b>	total	9075	1783	10858
		%	83,60%	16,40%	100,00%
	<b>Amazonas</b>	total	47591	23355	70946
		%	67,10%	32,90%	100,00%
	<b>Roraima</b>	total	6726	2830	9556
		%	70,40%	29,60%	100,00%

	<b>Pará</b>	total	84196	12628	96824
		%	87,00%	13,00%	100,00%
	<b>Amapá</b>	total	8463	1324	9787
		%	86,50%	13,50%	100,00%
	<b>Tocantins</b>	total	20441	1614	22055
		%	92,70%	7,30%	100,00%
<b>Total</b>	total	201939	45155	247094	
	%	81,70%	18,30%	100,00%	

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep (2020). Elaboração da autora