



ALOCAÇÃO DOCENTE E DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADE EDUCACIONAL: UM DIÁLOGO COM A REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA - BRASIL

TEACHER ALLOCATION AND INEQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY: A DIALOGUE WITH THE STATE NETWORK OF THE MUNICIPALITY OF CURITIBA-BRAZIL

ARTIGO

Etiane de Fátima Theodoroski¹

Centro Universitário UniDomBosco e Universidade do Contestado

E-mail: etianetheodoroski@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é trazer reflexões sobre a influência da política de alocação docente da Educação Básica diante das desigualdades de oportunidades educacionais na rede estadual de Curitiba, nos anos de 2016 e 2017. Especificamente, abordar a discussão sobre a política pública junto ao quadro de desigualdades e apresentar contextos que revelam desigualdades de oportunidades educacionais conforme a localização das escolas e o vínculo empregatício dos/as docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como referência os estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018), Cury (2008), Érnica e Batista (2012), Oliveira (2013), Pires (2019), Pires e Lotta (2019), Scalon (2011), Simielli (2017), Theodoroski (2020), Torres et al. (2008) e a legislação. Os resultados revelam que a própria política pública pode reproduzir desigualdades, como é o caso do processo de alocação docente, que não se dá de forma aleatória. Há uma maior concentração de docentes com vínculo empregatício temporário em escolas cuja população da região é mais pobre, enquanto os/as concursados são alocados, em sua maioria, em escolas localizadas nas áreas em que os sujeitos possuem uma formação, uma ocupação, uma renda, e um tipo de atividade superior, o que resulta na desigualdade de oportunidades educacionais.

Descritores: Distribuição de professores; Política da Educação; Igualdade de oportunidades educacionais

ABSTRACT

The objective of the present work is to bring reflections on the influence of the Basic Education teacher allocation policy on the inequalities of educational opportunities in the state network of Curitiba, in the years 2016 and 2017. Specifically, approach the discussion on public policy within the framework of inequalities and to present contexts that reveal inequalities in educational opportunities according to the location of schools and the employment relationship of teachers. It is a qualitative research, which has as reference the studies of National Campaign for the Right to Education (2018), Cury (2008), Érnica and Batista (2012), Oliveira (2013), Pires (2019), Pires and Lotta (2019), Scalon (2011), Simielli (2017), Theodoroski (2020), Torres et al. (2008) and the legislation. The results reveal that public policy itself can reproduce inequalities, as the case of the teacher allocation process, which does not occur randomly. There is a greater concentration of teachers with a temporary employment relationship in schools whose population in the region is poorer, while the with public examinations are allocated, for the most part, in schools located in areas where the subjects have a training, an occupation, an income, and a higher type of activity, which results in unequal educational opportunities.

Descriptors: Teacher distribution; Education Policy; Equal educational opportunities

Editor deste número da RECS:
Dr. Lucio Jose Dutra Lord
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

1 INTRODUÇÃO

Ao se destacar o direito à educação, regulamentado na Constituição Federal de 1988, que se caracteriza como um direito social de todos/as (art. 6º), há que se considerar a importância atribuída aos/as docentes diante da garantia da igualdade de oportunidades educacionais. Convém considerar, portanto, a necessidade da implementação e da análise de políticas públicas que as garantam para toda a sociedade. Assim, avaliar as políticas locais, cujos governos devem garantir o acesso igualitário a educação de qualidade, no sentido de, além da universalidade, “que as discrepâncias na qualidade do ensino não sejam tais que se tornem um diferenciador capaz de aprofundar e cristalizar desigualdades sociais existentes na origem” (Scalon, 2004, p. 17).

Torna-se necessário considerar o impacto da política de alocação docente, sinalizada por Paul e Barbosa (2008) como “bastante perversa”, no que se refere a busca dessa igualdade junto aos que frequentam a escola. “Os alunos que mais necessitam de professores experientes e estáveis são os que recebem os professores menos experientes e com maior rotatividade. Em países que são tão desiguais socialmente, os sistemas escolares parecem estar contribuindo para aprofundar essas desigualdades.” (Paul & Barbosa, 2008, p. 131). Os/as docentes apontados/as em seu estudo como “melhores” são alocados em turmas que possuem alunos com *status* socioeconômico mais elevado.

Nota-se uma política de alocação que aprofunda as desigualdades encontradas entre os sujeitos. Ademais, outras políticas podem estar relacionadas a este contexto de manutenção ou reforço de desigualdade, como as que tratam da valorização docente. Convém destacar que se trata de um princípio constitucional, o que vem a ser destacado no artigo 206 da Carta Magna como “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (Brasil, 1988).

Portanto, torna-se imprescindível a análise do vínculo empregatício dos/as profissionais da educação, pois se considerado o/a docente que é contratado/a por meio de um contrato temporário, este/a não possui um plano de carreira, o qual, conforme Dourado e Oliveira (2009) é um dos elementos importantes para se garantir uma educação em condições de qualidade. Além disso, não possuem um vínculo efetivo e outros direitos que resultam na não valorização profissional, como não ter o direito de escolher as escolas para lecionar, o que pode promover a desigualdade de oportunidades educacionais (Theodoroski, 2020). Ainda, ao se considerar o fenômeno da rotatividade docente na Educação Básica, convém destacar que a maior incidência é encontrada em unidades escolares estaduais, da rede pública, com níveis mais elevados entre os/as docentes com vínculo empregatício temporário (Frantz & Alves, 2021), o que foi identificado no município de Curitiba.

Nesse viés, o objetivo deste trabalho é trazer reflexões sobre a influência da política de alocação docente da Educação Básica diante das desigualdades de oportunidades educacionais na rede estadual de Curitiba nos anos de 2016 e 2017. Especificamente, abordar a discussão sobre a implementação da política pública junto ao quadro de desigualdades e apresentar contextos que revelam desigualdades de oportunidades educacionais conforme a localização das escolas e o vínculo empregatício dos/as docentes.

2 METODOLOGIA

As informações apresentadas neste estudo sobre a alocação na capital paranaense referem-se a parte da pesquisa de mestrado intitulada “Condições de trabalho e alocação de docentes da Educação Básica: uma análise dos professores temporários no município de Curitiba”¹, realizada a partir da análise da quantidade de docentes com vínculo empregatício efetivo e temporário entre as unidades escolares e a respectiva localização delas. O foco da dissertação foi

¹ Dissertação defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná no ano de 2020.

verificar a existência de tendências de alocação dos profissionais conforme o vínculo empregatício, vinculando à tipologia socioespacial² do município nos anos de 2016 e 2017.

Na composição desse artigo, inicialmente é apresentada a discussão sobre a relação entre a implementação da política pública e o contexto de desigualdades. Em seguida, é apresentado o panorama da alocação docente em Curitiba, diante do quadro de desigualdades de oportunidades educacionais. Por fim, discute-se as conclusões do estudo.

Nessa perspectiva, destacam-se como principais fontes, textos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018), Cury (2008), Érnica e Batista (2012), Oliveira (2013), Pires (2019), Pires e Lotta (2019), Scalon (2011), Simielli (2017), Theodoroski (2020), Torres et al. (2008), e demais leis nacionais.

3 POLÍTICA PÚBLICA VERSUS DESIGUALDADE

Ao se destacar o quadro de desigualdades, é fundamental apontar para além da sua caracterização, o que configura descrever sobre a sua manutenção e até o seu aprofundamento. Nesse sentido, Scalon (2011, p. 50) sinaliza que no país se

coloca a necessidade de analisar as condições em que as desigualdades surgem e se reproduzem historicamente, levando a uma discussão sobre quais são as condições necessárias para que as oportunidades sejam mais bem distribuídas. Sabemos que a desigualdade não é um fato natural, mas sim uma construção social. Ela depende de circunstâncias e é, em grande parte, o resultado das escolhas políticas feitas ao longo da história de cada sociedade.

Percebe-se que a própria política implementada pelos entes federados, responsáveis pela garantia de direitos da sociedade, pode impactar nas desigualdades do país. “Algumas iniciativas governamentais são formal e explicitamente desenhadas com o intuito de reduzir disparidades sociais, econômicas e regionais. Por outro lado, outras ações governamentais contribuem na direção oposta, podendo exacerbar as desigualdades já existentes.” (Pires, 2019, p. 22).

“Poder, conhecimento, renda e oportunidades são frequentemente distribuídos de maneira desigual nas sociedades” (Pires & Lotta, 2019, p. 127). Porém, ao se considerar a educação, enquanto um direito que é de dever do Estado a sua oferta (Brasil, 1988), deve ser garantida com o propósito de interferir nas hierarquias sociais, tendo como “função social” assegurar a igualdade entre os indivíduos (Cury, 2008, p. 302). Deve-se distribuir recursos educacionais de forma que atendam às necessidades locais, isto é, ter um olhar mais atento diante dos casos mais vulneráveis, como forma de compensar as desigualdades originais, o que é apresentado por Simielli (2017) como “política compensatória”, entendida como “política de discriminação positiva”.

Ademais, convém considerar que a educação deve ser garantida com “padrão de qualidade”, o que se torna um princípio especificado no inciso VII da Constituição Cidadã (Brasil, 1988). O que passa a ser detalhado no artigo 4 da Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como: “IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996). Toma-se como referência a definição do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que se refere a valores mínimos que devem ser aplicados para se garantir a educação em condições de qualidade no país (Brasil, 2014).

Considera-se um importante avanço a definição em lei, sendo o CAQ inclusive incorporado na Lei nº. 14.113/2020 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que o apresenta como parâmetro para definir o padrão de qualidade. Embora o significado do termo qualidade não esteja detalhado, e os prazos de aplicação não tenham sido cumpridos, destaca-se que a

² A tipologia refere-se às categorias sócio-ocupacionais da população do município, no que concerne à ocupação, setor de atividade, renda e grau de instrução das pessoas ocupadas. Conforme a distribuição e a concentração delas, tem-se três tipos de estrutura socioespacial na capital, sendo hierarquizadas e identificadas como “Superior” (a maior concentração é das categorias tidas como superiores), “Médio” (maior concentração de todas as ocupações médias, e de algumas categorias de nível superior e popular) e “Popular Operário” (onde a concentração maior é de categorias populares) (Deschamps, 2014).

valorização docente, como a garantia de condições adequadas de trabalho, já eram destacados como necessários junto a implantação do CAQi.

Conforme destacado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018), define-se “um valor remuneratório, levando em consideração a formação, a função/cargo, a localização da escola, assim como também se determinam alguns padrões para a infraestrutura das escolas, materiais, entre outros, o que vem a ser utilizados por esses profissionais” com o objetivo de garantir para todos/as uma educação com padrão de qualidade.

Pode-se afirmar que se trata de uma forma de assegurar direitos fundamentais, tendo então uma educação de qualidade, o que pode reduzir ou, então, não reproduzir desigualdades no país. No entanto, conforme sinaliza Simielli (2017, p. 24) é necessário o “monitoramento deste padrão mínimo e o estabelecimento das zonas prioritárias de atendimento, por região”.

A autora identifica em seu estudo que, diante das variáveis nível socioeconômico, cor/raça e gênero dos alunos analisados, a primeira destaca-se diante da determinação das oportunidades educacionais. Isto é, apresenta-se como a mais relevante, “na determinação da oportunidade dos alunos terem professores mais qualificados” Simielli (2017, p. 21), a qual destaca a necessidade de se ter políticas públicas com foco nos alunos mais vulneráveis, tendo como propósito garantir a equidade na área educacional.

Observa-se que há uma menor probabilidade das crianças mais pobres, que habitam em zonas rurais das regiões do Norte e Nordeste do país, de terem professores com um maior nível de escolaridade. Portanto, “precisamos direcionar os investimentos para as áreas que mais precisam, levando em consideração as diferenças regionais e os contextos locais.” (Simielli, 2017, p. 22).

Ademais, ao sinalizar os/as docentes como “elemento central para uma educação de qualidade”, aponta-se que eles/as

[...] devem receber atenção prioritária no desenho de políticas públicas. São três as medidas centrais para o investimento na política docente: política de formação de professores; política de distribuição dos professores; e o desenvolvimento de melhores medidas para avaliação de professores, com foco nas características não observáveis. (Simielli, 2017, p. 25).

Nesse sentido, deve-se investir nos/as profissionais, tendo inclusive como propósito, superar as desigualdades do país. Diante da alocação docente entre as escolas e turmas, percebe-se uma relação com a pontuação dos/as profissionais, o que resulta em critérios que são estabelecidos para que façam as suas escolhas. Isto é, quem possui a maior pontuação, o que pode estar relacionada ao tempo de experiência e formação, escolhe primeiro onde quer lecionar. Percebe-se que é comum a preferência por locais onde há uma maior concentração de “alunos com maiores NSE e melhores desempenhos acadêmicos. Como exemplo, é possível verificar em diversas redes de ensino um movimento sistemático de professores da periferia (no início de carreira) para o centro.” (Oliveira, 2013, p. 47).

Torna-se necessária a revisão da política de alocação docente, pois ela acaba por “perpetuar as desigualdades sociais na educação” (Oliveira, 2013, p. 47), tendo ainda situações em que o direito de escolha das escolas não é estendido para todos/as, como é o caso de docentes contratados/as com vínculo empregatício temporário na rede estadual do Paraná, os/as quais assumem as vagas que não são escolhidas pelos concursados (Theodoroski, 2020). Como pontuam Torres et al. (2008, p. 77) em seu estudo, “não é de surpreender que os professores efetivos e experientes que permanecem na periferia sejam minoritários”.

Ao se apontar para profissionais com vínculo temporário, conforme apresenta Theodoroski (2020), é importante sinalizar que é admitida a contratação enquanto ainda são graduandos/as. Embora perceba-se que há na rede estadual do Paraná profissionais sem terem a formação concluída, a maioria em 2017 tinha especialização, o que não indica uma diferença significativa ao se comparar com os/as concursados/as. Porém, o fato de o temporário ter uma pós-graduação, não resulta em uma melhor remuneração, sendo inferior quando se compara com os efetivos, o que também indica não haver um incentivo quanto a formação, nem licença remunerada para tal. Ademais, trata-se de profissionais que não possuem estabilidade, um plano de carreira como os efetivos, a garantia de recontração, etc. Embora também se perceba na rede a conquista de direitos para os/as docentes temporários, é identificada uma hierarquização entre os vínculos.

Diante disso, busca-se apresentar, na sequência, o contexto diante da alocação docente da rede estadual em Curitiba, tendo como referência o tipo de vínculo empregatício.

4 PANORAMA DA ALOCAÇÃO DOCENTE DA REDE ESTADUAL EM CURITIBA

A pesquisa de mestrado intitulada “Condições de trabalho e alocação de docentes da Educação Básica: uma análise dos professores temporários no município de Curitiba”³ permite conhecer alguns dados importantes que resultam da política de alocação. Busca-se apresentar inicialmente, as figuras 1 (ano de 2016) e 2 (ano de 2017), as quais contém a sinalização da localização das escolas estaduais (com ensino fundamental anos finais e o ensino médio) em Curitiba, a identificação da tipologia socioespacial, e as faixas de percentuais de docentes temporários alocados nas escolas.

Observa-se na tipologia popular, em ambos os anos, a maior concentração das faixas que contém os maiores percentuais de temporários nas escolas, o que compreende a faixa de 48,9% a 90,6% em 2016, e entre 36,0% a 65,0% em 2017⁴. O que sugere haver na respectiva tipologia em 2016, na maioria das escolas, no mínimo, quase a metade de docentes com vínculo empregatício temporário, e ainda, escolas em que, a cada 10 docentes contratados, 9 são temporários. Em 2017, ainda se mantém escolas com significativos percentuais de temporários, com mais de 1/3 de profissionais contratados com este tipo de vínculo empregatício.

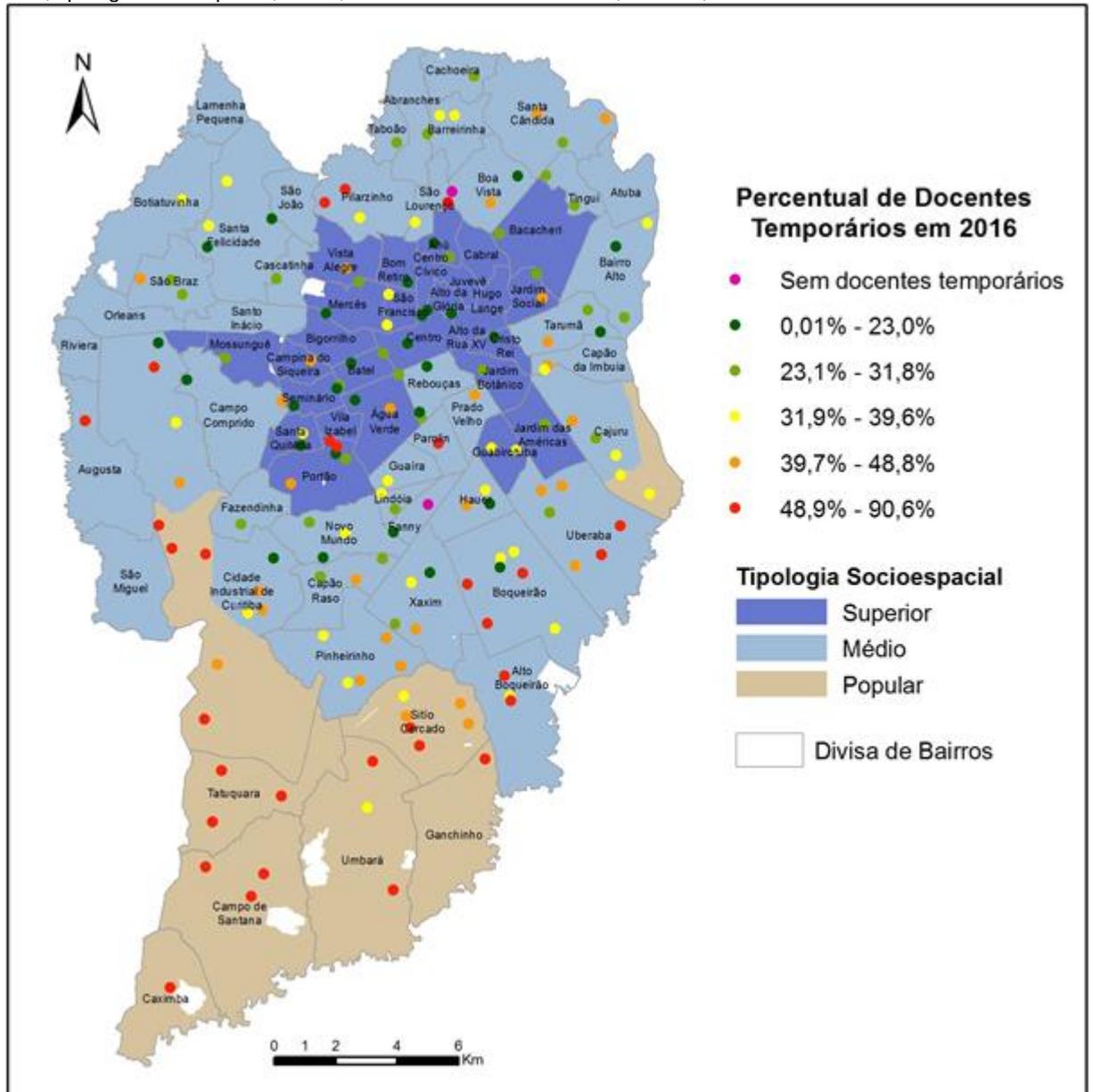
Enquanto na tipologia Médio identifica-se uma pulverização de todas as faixas no espaço em ambos os anos, na que está classificada como Superior observa-se uma maior concentração da 1ª e 2ª faixa em 2016, o que indica haver nas escolas com as respectivas faixas, no máximo, 31,8% de temporários, embora sejam identificadas escolas com percentuais maiores na área também. Em 2017, já deixa de ser identificada uma maior concentração das 2 primeiras faixas, o que equivale a até 19,1%.

Convém destacar outros detalhes apontados por Theodoroski (2020), como o caso da região da “Cidade Industrial de Curitiba”, que se encontra com parte na tipologia Médio e outra parte na Popular. Na área que está vinculada a tipologia Popular existe nos dois anos uma maior concentração de escolas com os percentuais de temporários mais elevados. Já na área que pertence a tipologia Médio, isto não é identificado. Ainda, na tipologia Popular, encontra-se a regional denominada Tatuquara, composta pelos bairros Caximba, Campo de Santana e Tatuquara, que só tem escolas com as maiores faixas de percentuais de temporários em ambos os anos. Trata-se de sete escolas, e é identificada como sendo a única regional da capital com todas as unidades na mesma faixa.

³ Para a realização da dissertação, foi utilizado como fonte os microdados do Censo Escolar de 2016 e 2017, o banco de dados disponibilizado pela Secretaria de Educação com as coordenadas geográficas das escolas, da tipologia socioespacial criada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, junto com um grupo de pesquisa da geografia da Universidade Federal do Paraná, e ainda a base de dados de bairros de Curitiba do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba.

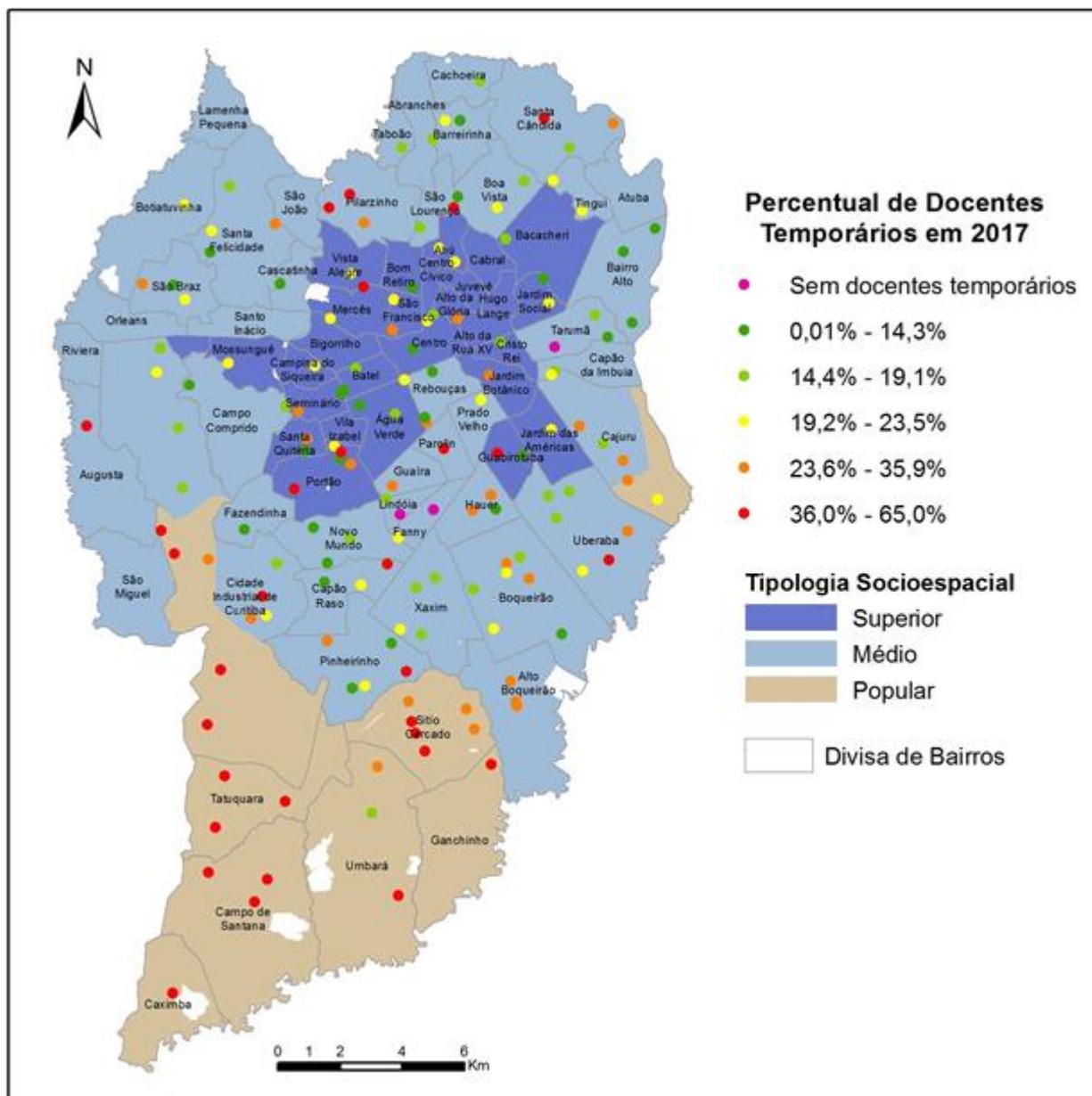
⁴ Embora a faixa com os maiores percentuais em 2017 apresente percentuais menores se comparado ao ano anterior, convém sinalizar que em 2017 teve a promulgação da Resolução 113, com a qual foi estabelecido um ajuste de hora-atividade dos/as docentes, o que resultou em mais turmas para eles/elas. Assim, sobrou menos turmas para os temporários, e dessa forma, ocorreu a redução das contratações. Observa-se “um avanço no que concerne a um atendimento maior de alunos com docentes concursados, porém, à custa de uma sobrecarga desses profissionais.” (Theodoroski, 2020, p. 95).

Figura 1 - Percentual de docentes temporários do ensino fundamental anos finais e ensino médio, por escola, tipologia socioespacial, bairro, da rede estadual do Paraná, Curitiba, 2016



Fonte: Theodoroski (2020)

Figura 2 – Percentual de docentes temporários do ensino fundamental anos finais e ensino médio, por escola, tipologia socioespacial, bairro, da rede estadual do Paraná, Curitiba, 2017



Fonte: Theodoroski (2020)

Na sequência, apresenta-se a tabela 1 com a quantidade de escolas em cada faixa que contém o percentual de temporários, sendo detalhado o montante por tipologia, em valor absoluto e frequência relativa. Observa-se em 2016, na tipologia Superior que o menor percentual (5,26%) se refere a faixa que contém as escolas com os maiores percentuais de temporários (faixa entre 48,9% a 90,6%), e o maior percentual na tipologia (36,8%) refere-se aos menores percentuais de temporários (faixa entre 0,1 a 23,0%).

Na tipologia Popular, no mesmo ano, observa-se o inverso, pois o maior percentual (66,7%) está vinculado a última faixa (48,9% a 90,6%), enquanto nas 2 primeiras faixas (até 31,8%), o que significa os menores percentuais de temporários, não são identificadas escolas com este montante. Das 24 escolas localizadas na área, 16 contém os maiores percentuais de temporários.

No ano de 2017, na tipologia Superior é identificado que o maior percentual (32,4%) está na faixa 3ª faixa (de 19,2% a 23,5%) de temporários, tendo o menor percentual (10,8%), na última faixa (de 36,0% a 65,0%), o que indica que das 37 escolas na tipologia, há apenas 4 com os maiores percentuais de temporários na área.

Na tipologia Popular praticamente se repete o que foi observado em 2016, pois além de não existir escolas na primeira faixa que representa a menor quantidade de temporários (até

14,3%), o maior percentual (66,7%) também é identificado na faixa que contém os maiores percentuais de profissionais com o respectivo vínculo (de 36,0% a 65%).

O que indica haver em ambos os anos um maior percentual de escolas com os menores percentuais de temporários na tipologia Superior, e o contrário na Popular, sendo a área com o maior percentual de escolas com os maiores percentuais de temporários alocados nelas.

Tabela 1 – Quantidade de escolas por tipologia socioespacial, percentual de docentes temporários do ensino fundamental anos finais e ensino médio nas escolas da rede estadual do Paraná, Curitiba, 2016 e 2017

Docentes Temporários *	2016								2017							
	Tipologia Socioespacial								Tipologia Socioespacial							
	Superior		Médio		Popular Operário		Total		Superior		Médio		Popular Operário		Total	
%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	
0	0	0,00	2	2,2	0	0	2	0	0	0,0	3	3,2	0	0,0	3	
0,1 - 23,0	14	36,8	15	16,3	0	0	29	0,1 - 14,3	9	24,3	20	21,5	0	0,0	29	
23,1 - 31,8	11	28,9	20	21,7	0	0	31	14,4 - 19,1	6	16,2	24	25,8	1	4,2	31	
31,9 - 39,6	5	13,2	23	25,0	4	16,7	32	19,2 - 23,5	12	32,4	18	19,4	1	4,2	31	
39,7 - 48,8	6	15,8	20	21,7	4	16,7	30	23,6 - 35,9	6	16,2	18	19,4	6	25,0	30	
48,9 - 90,6	2	5,26	12	13,0	16	66,7	30	36,0 - 65,0	4	10,8	10	10,8	16	66,7	30	
Total	38	100,00	92	100,0	24	100	154	Total	37	100,0	93	100,0	24	100,0	154	

Fonte: Theodoroski (2020)

Em seguida, apresenta-se na tabela 2 o valor absoluto e em frequência relativa de docentes temporários e efetivos, e busca-se comparar a quantidade de cada vínculo por tipologia, nos anos de 2016 e 2017. É perceptível que com relação aos temporários, encontra-se em 2016 o montante de 55,7% na tipologia Popular, e em 2017 houve uma queda, que equivale a 40,8% de temporários na respectiva tipologia. No entanto, ainda representa um percentual significativo na área, na qual há a maior concentração em ambos os anos.

Já em relação aos efetivos, observa-se que em 2016 o percentual maior foi encontrado na tipologia Superior, com 74,7%, assim como em 2017, tendo 79,6% na mesma área. Porém, neste último ano, observa-se uma diferença não significativa quando se compara a tipologia classificada Médio, com 79,2% efetivos, enquanto em 2016 havia um percentual menor de efetivos na tipologia Médio, sendo 64,9%.

Tabela 2 - Quantidade de docentes do ensino fundamental anos finais e ensino médio, por vínculo, tipologia socioespacial, da rede estadual do Paraná, Curitiba, 2016 e 2017

Vínculo	2016						2017					
	Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável		Total		Contrato temporário		Concursado-efetivo-estável		Total	
	Docentes* N	%	Docentes* N	%	N	%	Docentes* N	%	Docentes* N	%	N	%
Superior	428	25,3	1261	74,7	1689	100,0	336	20,4	1312	79,6	1648	100,0
Médio	1546	35,1	2864	64,9	4410	100,0	883	20,8	3372	79,2	4255	100,0
Popular	868	55,7	690	44,3	1558	100,0	650	40,8	944	59,2	1594	100,0

Fonte: Theodoroski (2020)

Na tabela 3, apresenta-se o valor absoluto e em frequência relativa de docentes temporários e efetivos, e busca-se analisar as quantidades (mudanças) dentro de cada tipologia, entre os anos de 2016 e 2017, com ambos os vínculos. Entre os efetivos, percebe-se que não há alterações significativas entre os percentuais das tipologias quando cotejados os anos de 2016 e 2017 (Superior queda de 2,9 pontos percentuais, Médio aumento de 0,4 e Popular aumento de 2,5). Entre os temporários, observa-se diferenças maiores diante do aumento na tipologia Popular e a queda na classificada como Médio (Popular aumento de 4,3 pontos percentuais, Médio queda de 7,2, e na Superior o aumento de 2,9 pontos percentuais que equivale a queda identificada entre os efetivos).

Tabela 3 - Quantidade de docentes do ensino fundamental anos finais e ensino médio, por tipologia socioespacial, vínculo, da rede estadual do Paraná, Curitiba, 2016 e 2017

Ano	2016				2017				
	Vínculo	Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável		Vínculo	Contrato temporário	Concursado-efetivo-estável		
Tipologia	Docentes* %		Docentes* %		Tipologia	Docentes* %		Docentes* %	
Superior	428	15,1	1261	26,2	Superior	336	18,0	1312	23,3
Médio	1546	54,4	2864	59,5	Médio	883	47,2	3372	59,9
Popular	868	30,5	690	14,3	Popular	650	34,8	944	16,8
Total	2842	100,0	4815	100,0	Total	1869	100,0	5628	100,0

Fonte: Theodoroski (2020)

5 DISCUSSÃO

Diante dos resultados, é perceptível que existe a tendência de uma maior concentração de docentes contratados/as por meio do vínculo empregatício temporário na área classificada como Popular Operário. Mesmo tendo diminuído o número de temporários no ano de 2017, o quadro na região da periferia Sul de Curitiba não se alterou. Ademais, quando cotejados os percentuais nas tipologias entre os anos de 2016 e 2017, percebe-se que houve um aumento em pontos percentuais de temporários na área quando comparados aos efetivos.

Trata-se de uma tipologia que apresenta alta densidade das categorias populares, como trabalhadores do terciário especializado (trabalhadores do comércio, prestadores de serviços especializados), do secundário (trabalhadores da indústria, operários dos serviços auxiliares, operários da construção civil), e do terciário não especializado (prestadores de serviços não especializados, trabalhadores domésticos e ambulantes e biscateiros) (Deschamps, 2014).

Quanto aos admitidos por meio de concurso público, sendo, portanto, os denominados no estudo como efetivos, percebe-se uma maior concentração nas demais tipologias (Superior e Médio), cujos profissionais possuem o direito de escolher as unidades escolares.

Na denominada Superior, há maior densidade das categorias superiores, sendo de dirigentes (grandes empregadores, dirigentes do setor público e do privado), profissionais de nível superior (autônomos, empregadores, estatutários, professores) e pequenos empregadores. Espaço onde possui uma densidade menor das categorias médias, e pouca densidade das populares. Na classificada como Médio, refere-se a uma maior densidade das ocupações médias (de escritório, supervisão, técnicas, médias da saúde e educação, de segurança pública, justiça e correios, artísticas e similares), entre outras categorias de nível superior e pequenos empregadores, mas com intensidade menor quando comparada a tipologia Superior, e ainda, algumas categorias populares (Deschamps, 2014).

Percebe-se que a alocação dos/as docentes não se dá de forma aleatória no município, sendo desigual ao se cotejar os tipos de vínculos, o que sugere haver desigualdade de oportunidade educacional. Conforme destaca-se no estudo de Érnica e Batista (2012, p. 646) “quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas”, além de sinalizarem que o sistema escolar “distribui desigualmente a oferta educacional de qualidade ao longo da hierarquia social objetivada no espaço” (p. 664).

Aponta-se que as escolas localizadas em locais periféricos e de maior vulnerabilidade social tendem a conquistar menos recursos e a “enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais não concursados” (Érnica & Batista, 2012, p. 656). Trata-se de políticas que precisam ser repensadas, afinal, a escola não deve ser um espaço de reprodução de desigualdade. É necessário, inclusive, políticas públicas para a admissão dos/as docentes por meio de concurso público, pois isto impacta no processo de alocação docente, o que não configura uma prática recorrente na rede, pois o último foi realizado no ano de 2013, conforme o Edital nº. 176/2013-GS/SEED. Nesse sentido, considerar a importância de se ter os/as docentes como sujeitos prioritários diante das políticas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que existem escolas que são preferíveis às outras, na perspectiva dos/as profissionais da educação que irão assumir os cargos na capital paranaense, sendo necessário políticas públicas com o propósito de não gerar desigualdades diante do processo de alocação

docente. Nesse sentido, tendo como foco atender a todos/as com uma educação de qualidade, inclusive, com docentes concursados conforme estabelecido em lei, para se garantir igualdade de oportunidades educacionais, assim como melhorar as condições de trabalho dos/as respectivos/as profissionais. Ademais, garantir políticas públicas que melhorem as condições de vida dos indivíduos da sociedade. Portanto, torna-se importante continuar na análise, com pesquisas que aprofundem a discussão sobre a importância da escola na redução das desigualdades presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm.

Brasil (2020). [Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>.

Campanha nacional pelo direito à educação (2018). CAQi e CAQ no PNE: quanto custa a educação de qualidade no Brasil? Coordenação, Daniel Cara. <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>.

Cury, C. R. J. (2008). A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 293-303. <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>.

Deschamps, M. V. (2014). Região Metropolitana de Curitiba: estrutura social e organização social do território. In Firkowski, O. L. C. de F. e Moura, R., 1ª ed., *Curitiba: transformações na ordem urbana*. (165-198). Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles.

Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, 29, 201-215. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>.

Érnica, M. & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 640-666. <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZfKXfNYDspZSkbzQpmGkJVD/abstract/?lang=pt>.

Frantz, M. G. & Alves, T. (2021). Proposta de um indicador de rotatividade docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147211>.

Oliveira, R. P. et al. (2013). Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, 4, 19-112. https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_4.pdf

Paraná (2013). Edital nº 176/2013 - GS/SEED – Edital para Concurso Público para o cargo de professor do Quadro Próprio do Magistério. <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital1762013gsseed.pdf>.

Paul, J.-J. & Barbosa, M. L. (2008). Qualidade docente e eficácia escolar. *Tempo Social*, Revista de sociologia da USP, 20, 119-133. <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12563/14340>.

Pires, R. R. C. (2019). Introdução. In: PIRES, R. R. C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. (13-46). Rio de Janeiro: Ipea. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf.

Pires, R. R. C. & Lotta, G. (2019). Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In: PIRES, R. R. C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. (127-152). Rio de Janeiro: Ipea. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190612_implementando_desigualdades.pdf.

Scalon, M. C. (2004). Percepção de desigualdades: uma análise comparativa internacional. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, VIII, Coimbra. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel42/MariaCeliScalon.pdf>.

Scalon, C. (2011). Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar. 1, 49-68. <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/20/5/17>.

Simielli, L. E. R. (2017). Equidade e oportunidades educacionais: O acesso a professores no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047033.pdf>.

Theodoroski, E. F. (2020). Condições de trabalho e alocação de docentes da Educação Básica: uma análise dos professores temporários no município de Curitiba. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

Torres, H. da G. et al. (2008). Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. de Q. e KAZTMAN, R. (org). *A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. (59-90). Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ/IPPES.

i Sobre autores:

Etiane de Fátima Theodoroski (<https://orcid.org/0000-0002-0966-4394>)

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora no Centro Universitário UniDomBosco e na Universidade do Contestado - UNC.

Como citar este artigo: THEODOROSKI, Etiane de Fátima. Alocação docente e desigualdade de oportunidade educacional: um diálogo com a rede estadual do município de Curitiba – Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, vol. 12, n. 2, p. 53 – 64, 26ª edição, 2022. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR