

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS SANTIAGO COSTA**

**DOCÊNCIA LÍQUIDA DE PROFESSORES ADMITIDOS EM CARÁTER  
TEMPORÁRIO (ACT) NA REDE PÚBLICA ESTADUAL/SC: UMA ANÁLISE NA  
PERSPECTIVA DE ZYGMUNT BAUMAN**

Dissertação apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

**CRICIÚMA**

**2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C837d Costa, Lucas Santiago.

Docência líquida de professores admitidos em caráter temporário (ACT) na rede pública estadual/SC : uma análise na perspectiva de Zygmunt Bauman / Lucas Santiago Costa. - 2021.  
96 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Professores. 2. Emprego temporário. 3. Bauman, Zygmunt - 1925-2017 - Crítica e interpretação. 4. Trabalho - Aspectos sociais. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.11

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**LUCAS SANTIAGO COSTA**

**DOCÊNCIA LÍQUIDA DE PROFESSORES ADMITIDOS EM  
CARÁTER TEMPORÁRIO (ACT) NA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL/SC: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE  
ZYGMENT BAUMAN**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de novembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

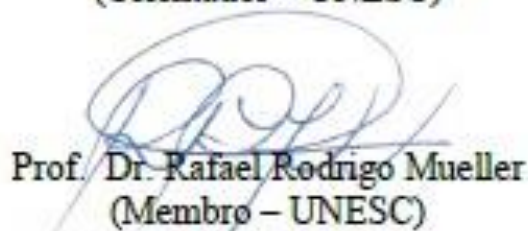


**Prof. Dr. Alex Sander da Silva**  
(Orientador – UNESC)

**DALVA DE SOUZA**  
LOBO:02739785860

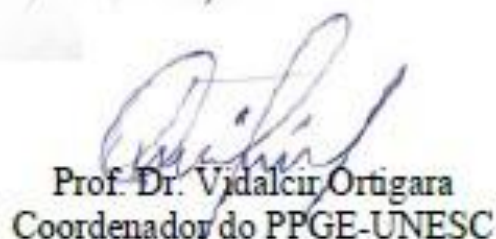
Registro de Identificação em DALVA DE SOUZA  
L28042757860  
DA CI-DA-NA-DE-SOUZA-LOBO:02739785860-UNESC  
Assinatura/Assinatura Lucas Santiago Costa  
2021-11-30 09:44:07-0707

**Profa. Dra. Dalva de Souza Lobo**  
(Membro – UFLA)



**Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller**  
(Membro – UNESC)

**Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo  
Nicoleit** (Suplente – UNESC)



**Prof. Dr. Vidalcir Ortigara**  
Coordenador do PPGE-UNESC

**Lucas Santiago Costa**  
Mestrando

Dedico esta dissertação a Deus, a toda a minha família, especialmente ao meu pai, o senhor Carlos Roberto Costa, que nos deixou em 29 de maio de 2018.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por absolutamente tudo que Ele tem feito por mim. À minha esposa, Cristiane de Medeiros Costa, à minha mãe, a senhora Luzia Santiago Costa, à minha irmã, a senhorita Luana Santiago Costa. Nelas, encontrei amor e apoio durante minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, o Prof. Doutor Alex Sander da Silva, por acreditar no meu projeto de pesquisa, pelo incentivo, conselhos e compreensão. O senhor é um exemplo como professor e também como indivíduo: acessível, querido e despojado de vaidades.

Aos professores convidados para a composição da banca, a Prof. Doutora Dalva Lobo e o Prof. Doutor Rafael Rodrigo Mueller, que avaliaram a minha pesquisa e contribuíram de forma extremamente valorosa com os seus comentários durante a realização da qualificação.

Aos coordenadores e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, por toda a organização do programa, bem como pelas aulas de profunda seriedade e com conteúdos estimulantes à pesquisa e à reflexão.

Aos colegas mestrandos do PPGE – UNESC, pelo companheirismo durante os estudos das disciplinas do curso. Todos servem de exemplo de dedicação e esforço em nome do conhecimento. Foi um prazer estudar com vocês.

À Vanessa Morona Dias, secretária do PPGE-UNESC, que sempre atendeu com presteza e simpatia a todas as solicitações.

Ao UNIEDU, pelo apoio financeiro entre os meses de abril e agosto de 2021.

## RESUMO

O mundo está passando por grandes transformações, as quais atingem as mais variadas esferas da vida, inclusive a educação. Compreender os fenômenos contemporâneos corresponde a uma tarefa pertinente dentro do contexto de discussão acadêmica. Zygmunt Bauman, autor polonês, faz uso da metáfora da “Modernidade Líquida” para discorrer sobre a contemporaneidade em suas múltiplas dimensões. Esta pesquisa procura responder à seguinte questão: Quais são as percepções dos professores ACTs/SC, sob coordenação da CRE – Criciúma, sobre as suas condições de trabalho se considerarmos o conceito de Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman? Com base nisso, traçou-se como objetivo geral da dissertação: analisar as percepções de Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) que possuem ou já possuíram algum vínculo com o Estado de Santa Catarina sob coordenação da CRE – Criciúma sobre as suas condições de trabalho, relacionando-as ao conceito da Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman. Para o exercício desta finalidade, desenvolve-se, durante a pesquisa, uma discussão sobre a teoria da Modernidade, fazendo referência a autores como Marshall Berman (2007), Jean-François Lyotard (2009) e Zygmunt Bauman (2001). Busca-se analisar aspectos essenciais da Modernidade e explicitar a concepção baumaniana sobre o caráter contemporâneo da liquidez moderna. A partir disso, discute-se como a Modernidade Líquida aparece nas relações de trabalho, apresentando pontos de contato com outra base epistemológica, oriunda de Ricardo Antunes (2008; 2018), que propõe uma reflexão sobre a fragilidade das relações trabalhistas hoje. Com isso, analisa-se, de modo específico, as condições do labor dos professores ACTs. Para tanto, é realizada uma breve abordagem histórica sobre os professores temporários em Santa Catarina e também sobre como esses profissionais são contratados. Os dados foram extraídos de Leis Estaduais e textos acadêmicos, além de parte deles ter sido coletada junto à Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma – CRE. Por fim, utilizou-se a metodologia de um grupo focal via *Google meet*, com a participação de quatro professores ACTs, para a realização de uma análise sobre a percepção dos professores ACTs a respeito de suas condições de trabalho com base no conceito de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman, sendo realizada uma proposição de uma categoria metafórica para ser utilizada na descrição do fenômeno dos professores temporários, a “Docência Líquida”.

**Palavras-chave:** Modernidade Líquida, Professores ACTs, Docência Líquida.

## ABSTRACT

The world is going through great transformations that reach the most varied dimensions. Including education. Understanding contemporary phenomena is a pertinent task within the context of academic discussion. Zygmunt Bauman, Polish author, uses the metaphor of “Liquid Modernity” to talk about the contemporary world in its multiple dimensions. This research sought to answer the following question: Which perceptions do ACTs/SC professors, coordinated CRE – Criciúma, have about their working conditions based on Zygmunt Bauman's concept of Liquid Modernity? For the exercise of this purpose, a discussion on the theory of modernity was developed during the research, referring to authors such as Marshall Berman (2007), Jean-François Lyotard (2009) and Zygmunt Bauman (2001). We sought to analyze essential aspects of modernity and explain the Baumanian conception of the contemporary character of modern liquidity. From this, the exhibition of how Liquid Modernity appears in labor relations was developed, presenting a point of contact with another epistemological base, originating from Ricardo Antunes (2008; 2018) who proposes a reflection on the fragility of labor relations today. In order to do so, a brief historical approach is carried out on temporary teachers in Santa Catarina and also on how these professionals are hired. The data were extracted from State Laws and academic texts, in addition to part of them having been collected from the Regional Coordination of Education of Criciúma - CRE. Finally, we used the methodology of a focus group via Google meet, with the participation of four ACT teachers, to carry out an analysis on the perception of ACT teachers about their working conditions based on the concept of Liquid Modernity , by Zygmunt Bauman, with a proposition of a metaphorical category to be used in the description of the phenomenon of temporary teachers, the “Liquid Teaching”.

**Keywords:** Liquid Modernity, ACT Teachers, Liquid Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ACTs – Admitidos em caráter temporário

ACTs/SC – Admitidos em Caráter Temporário / Santa Catarina

ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DH – Desenvolvimento Humano

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

REESC – Rede Estadual de Educação de Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação

SC – Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de professores aprovados, nomeados e que tomaram posse do concurso vigente Editais nº 2271/2017/SED E nº 2272/2017/SED .....	63
Quadro 2 – Quantidade de professores ACTs entre 2018 e 2020 sob a CRE – Criciúma .....	63
Quadro 3 – Contraste entre grupo focal e entrevistas individuais .....	73
Quadro 4 – Perfil dos professores ACTs participantes do grupo focal .....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ENTRE A MODERNIDADE E A MODERNIDADE LÍQUIDA</b> .....	<b>18</b>
1.1 MODERNIDADE .....	18
<b>1.1.1 Aspectos históricos da primeira fase da Modernidade</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1.2 Aspectos históricos da segunda fase da Modernidade</b> .....	<b>28</b>
<b>1.1.3 Aspectos históricos da terceira fase da Modernidade</b> .....	<b>30</b>
1.2 A MODERNIDADE EM CRISE.....	35
1.3 BAUMAN E O CONCEITO DE MODERNIDADE LÍQUIDA.....	39
<b>1.3.1 Modernidade Líquida</b> .....	<b>41</b>
<b>2 A MODERNIDADE LÍQUIDA NO TRABALHO E AS CONDIÇÕES IMPOSTAS AOS PROFESSORES ACTS/SC</b> .....	<b>44</b>
2.1 LIQUIDEZ E SUBPROLETARIZAÇÃO: FACES DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE.....	44
2.2 UM BREVE HISTÓRICO ALUSIVO AOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM SANTA CATARINA .....	52
2.3 A ATUALIDADE DAS CONDIÇÕES DE CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO EM SANTA CATARINA .....	60
<b>3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACTS A PARTIR DO CONCEITO DE MODERNIDADE LÍQUIDA, DE ZYGMUNT BAUMAN</b> .....	<b>69</b>
3.1 O CONCEITO DE DOCÊNCIA LÍQUIDA.....	69
3.2 DO CONTATO À CONVERSA — O PERCURSO METODOLÓGICO COM OS PROFESSORES ACTS .....	72
3.3 ENTRE A SOLIDEZ E A LIQUIDEZ: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACTS.....	75
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>94</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM A COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA (CRE – CRICIÚMA).....	95

## INTRODUÇÃO

Compreender a contemporaneidade é algo que eu persigo há algum tempo. O assunto me aproximou de textos e autores que, de algum modo, por intermédio de suas escritas, poderiam me auxiliar no objetivo de esclarecer os mecanismos estruturais do funcionamento social dentro do período contemporâneo. Essa busca me conduziu ao autor polonês Zygmunt Bauman. Seu livro “Modernidade Líquida” (2001) me soou como uma alternativa intelectualmente satisfatória para me apropriar de modo teórico dos traços característicos do período contemporâneo.

Atuando na condição de Professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) desde o ano de 2016, eu tive a experiência de provar das condições de trabalho nessa modalidade, que me levaram a atribuir um juízo de valor negativo quanto a ser ACT. Observando colegas e em conversas informais, percebi angústias, inseguranças e incertezas que o trabalho temporário causava. Eu me identifiquei com as falas e sentimentos, e isso me fez pensar em desistir da profissão.

Contudo, como professor, eu carregava a vontade de me aprofundar na pesquisa e nos estudos, e então o Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC surgiu como um vislumbre possível para atingir essa projeção de avançar na carreira docente. Entre desistir da profissão e ingressar no processo seletivo do Mestrado, eu optei pela segunda alternativa.

Entretanto, eu carregava dúvidas sobre o que, de fato, poderia propor como pesquisa e me colocasse dentro do espaço acadêmico na condição de mestrando em Educação. Então, tive a ideia de fazer uso de Bauman em minha pesquisa. Depois disso, entrei em contato com o Professor Dr. Alex Sander da Silva e, mesmo sem conhecê-lo, decidi, definitivamente, que o autor polonês permaneceria nos meus escritos, relacionando-o de alguma maneira com a educação. *A priori*, tentando encontrar nele alternativas de uma educação exitosa do ponto de vista pedagógico.

Com a ideia articulada de modo minimamente razoável em um pré-projeto, foi possível ser aprovado no processo seletivo do Mestrado em Educação. Contudo, a vulnerabilidade de minha proposta inicial não resistiu a um diálogo reflexivo que tive com o professor Alex Sander após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC). Desde então, associar a Modernidade Líquida de Bauman e a minha própria condição de

trabalho e de outros professores (ACTs) foi o que me moveu a elaborar e efetivar o projeto de pesquisa e, conseqüentemente, esta dissertação. Afinal, eu havia pensado em desistir da educação, e o que me estimulou a ingressar no mestrado foram justamente as condições que eu experimentava empiricamente como um professor admitido temporariamente.

Comecei a me fazer perguntas como essas: Qual a relação entre a Modernidade Líquida e as condições de trabalho em que eu me encontrava? Por que existe uma grande quantidade de professores admitidos em caráter temporário? Como os professores ACTs se reconhecem dentro dessa condição estabelecida? Assim, optei por realizar uma pesquisa para compreender questões envolvendo a condição do professor temporário e a percepção de professores que se adequam a essa relação de trabalho dentro do contexto educacional catarinense.

O desenvolvimento do conhecimento humano tem por característica norteadora a relação entre o sujeito e o objeto. Para que o conhecimento adquirido por meio da apropriação do sujeito tenha uma conotação científica, faz-se necessária a realização de pesquisa. Mas o que é uma pesquisa? Segundo Gil (2002, p. 17):

Pode se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Partindo dessa concepção de pesquisa, procurei responder à seguinte questão problema: Nos contextos em que se encontram os Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) que possuem ou já possuíram algum vínculo com o Estado de Santa Catarina sob coordenação da CRE – Criciúma, quais as percepções que esses professores têm sobre as suas condições de trabalho e como podemos relacioná-las ao conceito da Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman? Baseado nessa questão-problema, delimiti como objetivo geral da dissertação: analisar as percepções de Professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) que possuem ou já possuíram algum vínculo com o Estado de Santa Catarina sob coordenação da CRE – Criciúma sobre as suas condições de trabalho, relacionando-as ao conceito da Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman.

Os objetivos específicos são:

1. Desenvolver uma discussão sobre o conceito de Modernidade, abordando aspectos teóricos e históricos, explicitando o conceito de Modernidade Líquida (concepção adotada nesta pesquisa) e discorrendo sobre aspectos que clarificam essa concepção metafórica de análise do mundo contemporâneo;
2. Relacionar as atuais condições do trabalho com o fenômeno da Modernidade Líquida — argumentando que as condições de trabalho são frágeis na atualidade sob mais de uma perspectiva —, além de evidenciar a historicidade dos professores temporários em Santa Catarina e as condições atuais em que se encontram;
3. Analisar as percepções dos professores ACTs sobre suas condições de trabalho, relacionando-as à perspectiva da Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman.

Para responder à problematização, será traçado um método de abordagem do tema, afinal a pesquisa exige um percurso para atingir sua finalidade. E toda pesquisa científica possui uma metodologia, ou seja, “[...] o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 11). Para a realização de uma pesquisa estruturada, a metodologia é de extrema relevância; e destacar os passos que deverão ser dados para situar o leitor é algo pertinente nesse contexto.

O método da pesquisa necessita de uma base bem articulada para que haja a aceitação do processo da pesquisa como algo que possui legitimidade científica. Isso, porque a ciência exige uma sustentação comprovável com base nos dados levantados, por intermédio das operações ordenadas sistematicamente, para que haja a consideração do seu caráter científico. Dito isso, optei por fazer o uso de metodologias específicas de pesquisa, para um melhor desenvolvimento metodológico da análise. São elas: as categorias qualitativa, exploratória e documental.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com os números, ou seja, com a quantificação do objeto de pesquisa, pois sua atenção se volta ao “[...] aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das

coisas [...] e se valem de diferentes abordagens” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32). Segundo Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como será realizada uma pesquisa num determinado recorte, extraindo-se informações por parte de um número restrito de professores da Rede Estadual de Santa Catarina, submetidos à Coordenadoria Regional da Educação de Criciúma (CRE), serão analisadas particularidades das suas respectivas condições. Interpreta-se, então, que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para a realização desta dissertação. Ademais, a pesquisa exploratória permite a realização do levantamento das informações para a elaboração e desenvolvimento dos assuntos abordados, que estarão em referenciais bibliográficos, artigos e dissertações em nível de mestrado.

Compreende-se, nesse sentido, que a pesquisa exploratória é bastante apropriada nesse processo de elaboração da escrita, visto que, conforme Selltiz et al. apud Gil (2002, p. 41), “[...] na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão”’.

Também será realizada uma pesquisa documental, junto à Coordenadoria Regional da Educação de Criciúma (CRE), pertencente à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC). Lá, serão coletadas informações de documentos que possam auxiliar na compreensão das condições objetivas de legislação que regem as condições dos professores admitidos em caráter temporário e também do contraste que há entre eles e os professores efetivos. A finalidade da compreensão dos fatores objetivos da condição dos professores pode contribuir com a pesquisa no sentido de explicitar as condições de trabalho dos ACTs como um fenômeno que se relaciona com a Modernidade Líquida no que diz respeito ao seu caráter objetivo de produzir uma Docência Líquida<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Conceito elaborado nesta dissertação, no capítulo 3, item 3.1.

Como “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa” (GIL, 2002, p. 45), a análise dos documentos cabe nessa classificação. Busca-se, assim, compreender os mecanismos que estruturam e, de algum modo, perpetuam as condições de trabalho na educação dentro da fase atual da Modernidade.

Esta pesquisa se insere no contexto da educação pelo fato de seu objeto ser o próprio professor e como ele percebe o seu contexto de trabalho. Sabe-se que o professor é fundamental no contexto educativo, e analisar questões pertinentes a ele são imprescindíveis para uma melhor apropriação de algumas das dinâmicas vigentes dentro da estrutura educacional, mesmo que sujeitas a um recorte investigativo.

Ainda no campo metodológico, o recorte para a realização da pesquisa se dá com a seleção de um grupo focal, devido às condições objetivas de viabilização da coleta dos dados. Essa é uma escolha que se deu em virtude da necessidade de trabalhar 40 horas semanais para dar conta das demandas objetivas materiais do cotidiano. No grupo focal, é realizada uma entrevista semiestruturada, fortalecendo o caráter exploratório e dando uma conotação narrativa à pesquisa. Para Triviños (2008, p. 18),

Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo, que cogita num estudo descritivo que está planejado. Então, o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja.

Buscamos a objetividade dos dados por meio de uma entrevista no grupo focal com os professores ACTs. Nela, é efetivado o uso de um questionário com questões pontuais. Contudo, busca-se explorar o desenvolvimento do pensamento dos participantes, bem como sua desenvoltura, visto que deixar os entrevistados desenvolverem bem seu raciocínio e exporem seus pensamentos permite uma melhor assimilação por parte do entrevistador. Segundo Richardson (1999, p.208):

Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de

determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita.

Por meio das perguntas, foram obtidas informações que serviram de base para compreender qual a percepção que os professores ACTs têm de suas profissões e de suas respectivas condições de trabalho nos vínculos temporários com o Estado de Santa Catarina, para o estabelecimento da relação entre o recorte da pesquisa e o conceito de Zygmunt Bauman sobre a Modernidade Líquida. Para explicitar o desenvolvimento do estudo, a organização da dissertação foi estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo trata-se de uma abordagem teórica sobre a Modernidade. Para essa finalidade, serão utilizadas referências como Marshall Berman (2007). No capítulo, encontrar-se-á a concepção de Modernidade adotada nesta pesquisa. A justificativa da escolha do autor tem relação com sua postura intelectual e seu modo de analisar a Modernidade, assim como sua compreensão na obra “Tudo que é sólido desmancha no ar”, que serve de base para o ingresso de discussões referentes ao caráter contemporâneo da Modernidade.

No decorrer da discussão, serão usados referenciais históricos, como Eric Hobsbawm (1995; 2017) e Silva e Silva (2005). Posteriormente, será evidenciado o fato de que a Modernidade entrou num estágio de crise, o que ajuda a esclarecer, nesse caso, as contribuições de Bauman e Bordoni (2014), Adorno e Horkheimer (1985), Alex Sander da Silva (2019), Jean-François Lyotard (2009) e Viviane Mosé (2018), que foram pertinentes.

Para adentrarmos ao conceito de “Modernidade Líquida”, Zygmunt Bauman (2001) é um teórico central nesta pesquisa, pois foi quem elaborou essa concepção. Outros autores também serão utilizados de maneira adjacente no processo de discussão da Modernidade, contextualizando seus aspectos históricos e filosóficos. Após o percurso inicial sobre a Modernidade, basicamente o término do primeiro capítulo se dá com a concepção de Modernidade Líquida, do autor Zygmunt Bauman.

O segundo capítulo trata-se de uma abordagem sobre as condições do trabalho na contemporaneidade, demonstrando, assim, seu caráter fragilizado. Para o reforço dessa afirmativa, são feitas referências a Zygmunt Bauman (2001) e a Ricardo Antunes (2008; 2018), que, mesmo partindo de concepções epistemológicas distintas, carregam pontos de ancoragem na afirmação de que as relações de trabalho



na atualidade são problemáticas, frágeis, fugazes, flexibilizadas, ou seja, líquidas, gerando assim um mecanismo de “subproletarização”.

Argumentamos respeitando as diferenças presentes nas categorias de ambos. Além disso, apresentamos como esse caráter líquido se desdobra no mundo concreto do trabalhador temporário de Santa Catarina. Para isso, trazemos uma abordagem histórica e também trechos de legislações do Estado de Santa Catarina. Para fundamentar nossas reflexões, trazemos a contribuição de Sousa (1994), Miguel (1996), Toebe (2019) e Costa (2021), visando evidenciar as mudanças e a atualidade das condições em que os ACTs são contratados no contexto catarinense.

O terceiro capítulo é uma abordagem sobre a percepção dos professores ACTs em relação às suas condições de trabalho. A análise é realizada com base no conceito da Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman (2001). Inclusive, durante o processo de pesquisa, elaboramos uma categoria que serve para classificar os profissionais em condições de contratos temporários, chamada “Docência Líquida”. Neste capítulo, discorreremos sobre os desdobramentos do surgimento da categoria, bem como sobre a maneira de mobilizá-la. Além disso, abordamos a metodologia usada na entrevista (grupo focal), bem como as percepções dos professores participantes em referência à sua condição. São citados autores que tratam sobre o tema, como Babbie (2001), Silva (2007) e Tostes (2018).

O capítulo também apresenta o estabelecimento das relações entre as percepções dos ACTs participantes da pesquisa e a Modernidade Líquida, possibilitando a interpretação de que a condição dos professores temporários tem relação com a abordagem baumaniana e que a categoria criada a partir daí — Docência Líquida — é pertinente para analisar esse fenômeno dos professores temporários.

## 1 ENTRE A MODERNIDADE E A MODERNIDADE LÍQUIDA

Neste capítulo, pretende-se trazer clareza para o conceito de Modernidade Líquida e para seu exercício cotidiano. Ele contém uma abordagem sobre o conceito de Modernidade e seus desdobramentos até atingir a fase contemporânea, designada por Zygmunt Bauman de Modernidade Líquida. Com isso, aqui, discorre-se para além do conceito de Modernidade, ao ser trabalhado também o de Pós-Modernidade, até chegar à Modernidade Líquida, dialogando com o tema do ponto de vista de teóricos como Marshall Berman (2007), das contribuições históricas de Eric Hobsbawm (1995; 2017), Silva e Silva (2005), das abordagens de Jean-François Lyotard (2009) sobre a pós-Modernidade, das discussões de Zygmunt Bauman (2001; 2014) e Bordoni (2014).

Também se faz o uso de algumas obras acadêmicas em nível de dissertação de mestrado e artigos, utilizando, entre outras contribuições, as de Borges (2007), Caldas Filho (2017) e Zuin (2001) para a elucidação dos fatores pertinentes ao fenômeno moderno; e, por fim, é introduzido o conceito metafórico central da dissertação, o de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman.

### 1.1 MODERNIDADE

Esse item consiste numa abordagem sobre a Modernidade, trazendo elementos que a caracterizam tanto conceitual quanto historicamente. Nele, discorre-se sobre o que é a Modernidade e quais desdobramentos a conduziram para um grau elevado de crise em meados do século XX, desencadeando perspectivas críticas de análise sobre o efeito da racionalidade moderna, que não cumpriu suas promessas tão enaltecidas ao longo do desenvolvimento do pensamento moderno.

As transformações em vários setores da existência humana têm ocorrido constantemente. Parte desse fenômeno pode ser chamado de Modernidade. Defini-la não é tão simples. Muitos autores discutem essa noção. Para compreendê-la, é preciso recorrer a teóricos que propiciem um lugar de discussão sobre o conceito de modo substancial e coerente. Dito isso, assimilar racionalmente esse fenômeno pode ser considerado de grande valia para que o ser humano se situe no mundo de modo inteligível. E a compreensão científica desse período torna-se extremamente relevante

para a abordagem objetiva e o embasamento teórico dos fatores que cercam a humanidade. A produção científica é necessária para essa apreensão do conhecimento e conseqüente teorização sistemática. Conforme Fachin (2003, p.19),

O ser humano, diante da necessidade de compreender e dominar o meio, ou o mundo, em benefício próprio e da sociedade da qual faz parte, acumula conhecimentos racionais sobre seu próprio meio e sobre as ações capazes de transformá-lo. A essa sequência permanente de acréscimos de conhecimentos racionais e verificáveis da realidade denominamos ciência.

Para entender, discutir e elaborar uma definição conceitual sobre a Modernidade do ponto de vista científico, faz-se necessário assimilar o que o conceito reclama. Marshall Berman (2007, p. 24) trata da Modernidade como “[...] um tipo de experiência vital – experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida – que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje”. Essa experiência acontece dentro de um período histórico, que possui uma estrutura teórica de demarcação de tempo. Essas classificações demarcatórias não são uniformes e possuem os seus limites. Por exemplo, Karnal (2015, p. 127) apresenta essa demarcação histórica, consciente dos limites dela, ao afirmar que

Tomando o ponto de vista da classificação cronológica, entendeu-se o “moderno” como algo que iniciava com a queda de Constantinopla (Maio de 1453) até a Revolução Francesa (1789). Sabemos das imensas limitações desses marcos. Primeiramente, referem-se apenas à Europa e, unicamente, a partir do ponto de vista político. Assim, guardam o duplo efeito do europocentrismo e da ênfase numa história factual e narrativa. Nem em relação à Europa este recorte é válido, pois não contempla imensas áreas europeias para as quais a queda de uma quase cidade-estado como Constantinopla pouco ou nada significava.

Ainda segundo Karnal (2015, p. 127), “[...] a própria palavra ‘moderno’ apresenta a ambigüidade de referir-se tanto ao que é atual como ao período imediatamente posterior à Idade Média Ocidental”. Apesar de a primeira referência feita a Karnal (2015) apresentar um recorte de moderno diferente do que será abordado nesta dissertação, considera-se pertinente trazê-lo como um demonstrativo de que qualquer escolha implica lacunas percebidas por outras concepções teóricas, embora seja seguro dizer que a escolha seja realizada porque faz algum sentido. Torna-se, assim, necessário explicitar a perspectiva de moderno em que esta pesquisa está fundamentada, o que se justifica pelo reconhecimento das muitas

maneiras de abordar o tema da Modernidade, bem como compreendendo que existem limitações classificatórias para defini-la.

Nessa perspectiva, vê-se a importância de usar como referencial teórico autores reconhecidos por especialistas no espaço de discussão acadêmica. Berman é um deles, e em seu livro “Tudo que é Sólido Desmancha no Ar” trata sobre a questão da Modernidade. Para Berman (2007), a Modernidade é como um ambiente, em que o passado, o presente e o futuro se relacionam de alguma forma. No entendimento do autor, a Modernidade pode ser dividida historicamente em três fases:

Na **primeira fase**, do **início do século XVI até o fim do século XVIII**, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem ideia do que as atingiu. Elas tateiam, desesperadamente, mas em estado de semicegueira, no enalço de um vocabulário adequado; têm pouco ou nenhum senso de público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças podem ser compartilhados. Nossa **segunda fase** começa com a grande **onda revolucionária de 1790**. Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a ideia do **modernismo e modernização**. No **século XX, nossa terceira e última fase**, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, **à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos**, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de Modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito a sua nitidez, ressonância e profundidade e perde a sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma **era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria Modernidade** (BERMAN, 2007, p. 25-26, grifo nosso).

A Modernidade se caracteriza pelo fluxo de transformações intensas, não necessariamente percebidas pelos sujeitos que estão imersos nesse contexto de mudanças. Ocorre de maneira dinâmica e passa a ser percebida de modo mais incisivo na medida em que a teorização sobre esse conceito e contexto de Modernidade é elaborada e discutida. A concepção de Berman se harmoniza com uma noção de Modernidade aceitável do ponto de vista histórico e acadêmico. Dito isso, usa-se, aqui, a abordagem do autor como norteadora histórica de fatos modernos, fundamentado em uma concepção epistemológica consistente sobre o conceito de Modernidade.

Na sequência, traz-se alguns aspectos históricos vinculados às fases distintas da Modernidade, tomando como ponto de partida a classificação em três fases traçadas por Berman (2007). Os elementos contidos no período histórico (entre os séculos XVI e XX) não estão escritos de modo aprofundado, mas são explanados com o objetivo de contextualizar parte dos acontecimentos importantes desse período no mundo moderno, principalmente numa conjuntura ocidental.

### **1.1.1 Aspectos históricos da primeira fase da Modernidade**

Do ponto de vista cronológico, Berman (2007) traz a primeira fase da Modernidade como um fenômeno que se iniciou no século XVI e se findou no final do século XVIII. Esse período é marcado por inúmeras transformações econômicas, políticas, científicas, religiosas e culturais. Tratar as várias dimensões de rupturas desse contexto histórico exigiria um aprofundamento em questões que não se relacionam diretamente ao objeto desta pesquisa, então não interessa, aqui, esmiuçar tais fatores. Entretanto, considera-se pertinente a exposição de determinados acontecimentos que foram expressivos na conjuntura da Modernidade do ponto de vista histórico, dentro do período de classificação apresentado por Berman (entre os séculos XVI e XX).

Durante a primeira fase da Modernidade, várias dimensões da vida humana foram afetadas de maneira significativa. Ela foi marcada pela transição do teocentrismo para o antropocentrismo. O rígido pensamento medieval seria substituído pela “glorificação” do homem na sua relação com a natureza. Assim, essa fase se caracteriza pelas múltiplas dimensões da existência humana: a econômica-social, a ascensão da burguesia, a consolidação política dos Estados nacionais, o surgimento do nacionalismo, novas descobertas, o atravessamento histórico do renascimento, a Reforma Religiosa, entre muitos outros fatores emergentes no contexto (ROSA, 2012).

As marcas desse período são notáveis na busca por remontar a compreensão dos cruzamentos de complexos acontecimentos que foram moldando o mundo moderno em suas estruturas. Por exemplo, é preciso levar em consideração o fenômeno já citado do Renascimento, que havia iniciado no final do século XIV e atingiu esse período, de modo que o seu advento serviu de base norteadora para a

formação de alguns traços da Modernidade. É sabido que existem várias abordagens teóricas quanto à concepção e consequente definição de Renascimento. Sobre isso, Silva e Silva (2005, p. 361) dizem que:

As discordâncias sobre o Renascimento são comuns, visto que ele é objeto de estudo privilegiado por numerosas correntes de pensamento historiográfico, constituindo-se em um dos mitos fundadores do Ocidente. As mudanças metodológicas na historiografia, no século xx, foram responsáveis também por mudanças de abordagem nos estudos do Renascimento.

Não é o foco da pesquisa discorrer sobre as várias concepções referentes à renascença. Mas considera-se necessário descrever sobre o Renascimento, considerando que ele é um fenômeno histórico importante que se cruza com o início da Modernidade. É consenso que o Renascimento tenha surgido na Itália e influenciado áreas distintas, como a arte, a literatura e a ciência. Segundo Rosa (2012, p. 375), são cinco grandes títulos que concentram as grandes mudanças nos diversos campos, a saber:

I) As grandes navegações abriram novos horizontes, desconhecidos então até o homem medieval (...), o impacto sobre a economia (monetização, sistema bancário e comércio) ajudaria o surgimento e fortalecimento de consciência de classe burguesa; II) o extraordinário desenvolvimento técnico refletiria toda uma transformação de mentalidade, enfoque e interesse (...); III) a chamada Segunda Renascença artística foi tributária da cultura clássica greco-romana, atingindo alto valor artístico e abrindo escolas e novos caminhos de expressão na Arquitetura, Artes plásticas, Letras, Teatro e Música, contribuindo para o progresso nas ciências (Anatomia, Botânica, etc.); IV) o culto ao pensamento filosófico grego (...); V) as profundas modificações no mundo renascentista teriam impacto reformista no domínio religioso, pela rejeição a princípios, preceitos e dogmas estabelecidos pela Igreja Católica Apostólica Romana ao longo de sua história, os quais teriam distorcido as verdades reveladas na Sagrada Escritura.

Como fenômeno histórico, é notório que o renascimento exerceu sua força em campos diversos e configurou-se como um importante fator de alteração da concepção de variados assuntos durante a fase inicial da Modernidade, com uma perspectiva de maior racionalização da vida em todos os aspectos. Essa racionalização desloca o sujeito ocidental de uma concepção teocêntrica para uma percepção antropocêntrica. O ser humano passou a estar no centro das ações no/do mundo, e não necessariamente a religião. A razão ganhou um espaço gradativo em detrimento da fé mística, sem uma reflexão racional.

Essa dimensão de mudança se dá também em um elemento histórico-religioso importante, advindo do Renascimento, um fenômeno ocorrido na Modernidade: a Reforma Protestante. Segundo Caldas Filho (2017, p. 432),

O movimento, que passou para a história com o nome de Reforma Protestante, é visto/interpretado de diferentes maneiras. Para alguns, foi um cisma que feriu de morte a unidade do cristianismo no Ocidente. Para outros, foi um movimento que pavimentou o caminho para diferentes aspectos da Modernidade no Ocidente.

A Reforma Protestante corresponde ao movimento de caráter religioso, político, social e econômico que surgiu na Europa, primeiramente por intermédio de Martinho Lutero, um monge alemão que, em contato com estudos teológicos, contestou a autoridade da Igreja Católica e se tornou um referencial de novas interpretações sobre as Escrituras<sup>2</sup>. A Reforma surgiu em um momento de transição, em que os valores do mundo medieval ainda existiam, contudo estavam sendo questionados e confrontados por novos valores que estavam emergindo e coexistindo naquele contexto de transição.

Martinho Lutero, provavelmente o principal líder do movimento da Reforma Protestante, “[...] pavimentou o caminho para o que se convencionou chamar de Modernidade” (CALDAS FILHO, 2017, p. 433). Ao mesmo tempo em que era um homem do seu tempo, de certa forma, medieval, Lutero ousou buscar a liberdade de pensar fora dos dogmas da instituição religiosa católica. É nessa perspectiva que Caldas Filho (2017, p. 433) cita o historiador italiano Adriano Prosperi:

Prosperi apresenta, com riqueza de detalhes, o paradoxo de Lutero, homem a um só tempo arcaico e moderno, conservador e revolucionário. Portanto, antecipando já a conclusão na introdução: o protestantismo, a despeito de ter nascido em berço medieval, legou ao mundo uma herança moderna, em diferentes aspectos e setores.

A ideia de autonomia, com um caráter mais antropocêntrico (embora dentro da perspectiva religiosa), apresenta uma cultura mais individualista, racionalista e livre, valores caros à Modernidade e que foram propagados em certa medida pela prática protestante a partir do século XVI.

---

<sup>2</sup> Bíblia Sagrada para os cristãos. Durante a Reforma Protestante, houve um processo de desvinculação da tradição católica, e os chamados protestantes poderiam interpretar a bíblia baseados em uma leitura desvinculada da tradição católica. Os reformadores defendiam a “Livre Interpretação das Escrituras”.

Com a crise no feudalismo e o desenvolvimento do capitalismo, esse contexto é marcado também pelo surgimento do Estado Moderno, o qual, nas suas diferentes formas (Monarquia Parlamentarista e Monarquia Absolutista), expandiu seus horizontes para territórios longínquos e se fortaleceu com os avanços mercantis da burguesia. Borges (2007, p. 97), em sua pesquisa de mestrado, nos diz que:

A pujança e solidificação das bases do Estado moderno estão associadas indissolavelmente ao avanço das atividades mercantis desenvolvidas pela companhia de fretamento, que não só tinha o apoio e proteção do Estado, mas ele se integravam como parte genuína da estrutura organizacional, proporcionando com suas operações ultramarinas o avanço dos seus interesses comerciais, bem como a extensão dos poderes da autoridade estatal sobre os territórios distintos daquele que formava o Estado-nacional.

A elevação da ocupação comercial produziu uma disposição empresarial de caráter complexo, mas que tinha claramente a proteção do Estado em sua estrutura e funcionamento.

A simbiose entre o Estado e burguesia mercantil está clara no contexto político do Estado que se forma a partir do século XVI, de modo que a atividade comercial, protegida pelo Estado, encontra-se organizada pela classe que a domina (BORGES, 2007, p. 98).

O caráter absolutista do Estado regulamentou e protegeu o comércio durante o início da Modernidade (séc. XVI e XVII), desenvolvendo um Estado que se solidificou e se fortaleceu em demasia em toda a estrutura mercantil europeia. Entretanto, esse caráter centralizador perdeu força com o passar dos tempos, de modo que, ainda no século XVII e também no XVIII, o Iluminismo e as Revoluções burguesas traçaram uma perspectiva descentralizadora e liberal para o pensamento ocidental europeu.

O Iluminismo é tratado como um dos grandes temas ligados ao processo de mudança do pensamento moderno, visto que, com o movimento, houve uma série de novas perspectivas sobre como a política, a economia e afins poderiam, de fato, se constituir. O conhecido “século das luzes” é marcado por uma estrutura epistemológica fundamentada na razão, ou seja, um dos principais fundamentos da Modernidade. O Iluminismo, “[...] como conceito, foi criado pelo filósofo alemão Immanuel Kant, em 1784, para definir a filosofia dominante na Europa ocidental no século XVIII” (SILVA e SILVA, 2005, p. 210). Tal filosofia se fundamentava em criticar



o absolutismo, fruto da Modernidade, mas que se degenerou e passou a ser criticado e “digno de ser superado”. A Modernidade mostra a sua face, afinal nela “[...] tudo que é sólido desmancha no ar”<sup>3</sup>. Para que a Modernidade sobreviva de alguma maneira, é necessário o desmantelamento de estruturas, inclusive criadas por ela mesma, para que o seu “espírito auto consumidor” prevaleça.

No movimento iluminista, não havia uma única corrente de pensamento em vigor. Elas eram variadas. Entretanto, conforme Silva e Silva (2005, p. 210),

A maioria desses pensadores compartilhava algumas ideias em comum: a defesa do pensamento racional, a crítica à autoridade religiosa e ao autoritarismo de qualquer tipo e a oposição ao fanatismo. Influenciados pela revolução científica do século XVII, principalmente pelo racionalismo e pelo cientificismo de Descartes, a maioria dos iluministas pregava o papel crítico da razão, considerando essa a única ferramenta capaz de esclarecer a humanidade. Em geral, combatiam a Igreja Católica e sua enorme influência social e política na Europa do Antigo Regime.

Foram vários os pensadores iluministas que abordaram a razão de uma perspectiva particular. Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu, Voltaire, John Locke, Adam Smith, entre outros, deixaram um legado em suas respectivas abordagens sobre temas múltiplos tratados ao longo dos anos da preponderância do Iluminismo. O movimento continha uma perspectiva progressiva, no sentido de que a história estaria conduzindo a sociedade para um lugar melhor, para o “progresso”, o “avanço”. As promessas estavam postas, e as estratégias que davam base para essas crenças estavam submetidas à razão. Silva e Silva (2005, p. 211) explicam que:

Essa visão otimista da história foi mais bem esboçada por Condorcet, um dos últimos iluministas. Para ele, o homem tinha uma capacidade infinita de se aperfeiçoar, o que permitia às sociedades se tornarem cada vez mais avançadas sempre baseadas na razão.

Esse tipo de pensamento impulsionou uma série de transformações no Ocidente, entre o século XVIII e o início do XIX. As ideias iluministas serviram de base para a burguesia insatisfeita com a autoridade da Igreja Católica, bem como com o Antigo Regime Absolutista. Dito isso, à luz da história, podemos afirmar que as sociedades do Ocidente dos séculos XIX e XX constituíram-se sobre os fundamentos

---

<sup>3</sup> Frase alusiva ao título do livro de Marshall Berman, que faz referência à frase de Karl Marx no Manifesto Comunista.

iluministas, defendendo a razão, o progresso, o cientificismo, o poder representativo e as liberdades individuais.

Desse contexto, iluminista e industrial, nasceu o pensamento moderno das sociedades contemporâneas. O Iluminismo, dessa forma, é entendido como **um momento fundador da Modernidade e do mundo contemporâneo**, em que **predominam os valores burgueses**. E como tal, passou, desde meados do século XX, a sofrer diversas críticas dos opositores da Modernidade e do imperialismo (SILVA e SILVA, 2005, p. 212, grifo nosso).

Outro elemento de grande importância que integrou a Modernidade ocidental foi a chamada Revolução Industrial. Tendo como referência a divisão moderna em fases, realizada por Marshall Berman, podemos localizar o acontecimento histórico da Revolução Industrial entre o final da segunda fase moderna e o início da terceira. Dependendo da concepção epistemológica a ser adotada para definir a Revolução Industrial, ela pode ser vista como um fenômeno que atravessa o século XVIII e passa por outras fases, que invadem os séculos XIX e XX.

A Revolução Industrial pode ser definida como “[...] um fenômeno histórico acontecido em tempo e lugar determinados: intensas transformações nas técnicas produtivas, realizadas na Inglaterra e parte da Escócia no século XVIII” (SILVA e SILVA, 2005, p. 370). Essas transformações, iniciadas por volta de 1780, se deram de maneira objetiva no mundo do trabalho. Com isso, geraram mudanças significativas do ponto de vista político e econômico da sociedade — inicialmente, na Inglaterra, e, posteriormente, também em outros países. O labor ganhou uma nova configuração estrutural, levando o trabalho artesão e a manufatura independente da indústria a uma condição periférica, escassa, quando não à falência.

A Revolução Industrial explodiu. Segundo Hobsbawm (2017, p. 59), isso

Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços.

Nenhuma sociedade anterior tinha vivido um processo tão intenso de aceleração da produção e de complexificação da economia como no surgimento da Revolução Industrial. Em 1780, “[...] todos os índices estatísticos relevantes deram

uma guinada repentina, brusca e quase vertical para a ‘partida’. A economia, por assim dizer, voava” (HOBSEAWM, 2017, p. 59).

As indústrias e os avanços tecnológicos sempre existiram ao longo da história, mas nunca a ponto de transformar as forças produtivas de maneira tão intensa como na Revolução Industrial. O modelo da Revolução do século XVIII foi diferente. Silva e Silva (2005, p. 371) afirmam que:

A indústria moderna, para existir, precisa de alguns pré-requisitos: a utilização de utensílios e máquinas que substituem o trabalho pesado do homem; o aumento do número de pessoas empregadas nas fábricas; a automação das etapas de produção; a divisão e especialização do trabalho, entre outras coisas.

Em comparação com o artesanato e a manufatura, as fábricas modernas passaram a produzir muito mais, para um mercado consumidor maior, e em curto prazo, além do baixo custo. A expansão do sistema fabril foi muito intensa e se intensificou ainda mais nos modos de produção consequentes do início desse fenômeno do século XVIII.

Essa revolução, que se expandiu por parte do mundo nos séculos seguintes, é dotada de transformações tecnológicas ao longo dos anos, gerando, com isso, interpretações de novas revoluções industriais. Todavia, existem outras perspectivas de interpretação desses fatores do ponto de vista da academia. Silva e Silva (2005, p. 372), por exemplo, citam Ernest Mandel, “que afirma que só houve uma Revolução Industrial propriamente dita, que se desdobrou em revoluções no campo da tecnologia”. Ou seja, partindo dessa interpretação epistemológica, podemos compreender que a Revolução Industrial foi um episódio particular na história da Modernidade, mas que se reinventou bem ao estilo moderno, para sua sobrevivência, sem necessariamente passar por uma outra revolução.

A população europeia aumentava, a economia se expandia e se intensificava do ponto de vista urbano. Com isso, não demorou para que em solo europeu emergisse uma das maiores revoluções modernas, que ficou conhecida como Revolução Industrial.

### 1.1.2 Aspectos históricos da segunda fase da Modernidade

Na segunda fase da Modernidade, ocorreram fatos importantíssimos que merecem destaque, no sentido de compreender como esse fenômeno filosófico-histórico e social se configurou. A busca pelo progresso esteve presente nos acontecimentos históricos da Modernidade. E, nesse sentido, o “fazer” e o “refazer”, o pensar e o repensar, as transformações e as rupturas constantes moldaram o caráter moderno de modo paradoxalmente permanente. Berman (2007, p. 24) nos lembra que:

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo, ameaça destruir, tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos.

Dito isso, chegamos à segunda fase da Modernidade, que tem seu início no contexto da “Era das Revoluções”<sup>4</sup>, um momento de mudanças bruscas no cenário social ocidental. E essas mudanças se intensificaram sob o ponto de vista econômico, com o impacto da Revolução Industrial, e também sob o ponto de vista filosófico, sociológico e político, com a influência do Iluminismo e a concretização dos seus ideais postos em prática dentro das mais variadas revoluções, entre elas a Revolução Francesa.

É certo que a Revolução Francesa teve seu início em 1789, ou seja, um ano antes da divisão classificatória criada por Berman, a fim de “ter algum controle sobre algo tão vasto quanto a história da Modernidade” (BERMAN, 2007, p. 25). Contudo, ele mesmo cita a revolução na França, que possui um protagonismo gigantesco nessa fase moderna. E é a partir dela que propõe que os modernos vivem a dicotomia de modernismo e modernização. Mas antes de entrar nesse assunto, é pertinente uma breve abordagem sobre os fatos da Revolução Francesa, compreendida como

[...] uma revolução política da burguesia. E essa classe, economicamente pujante no século XVIII, mas politicamente excluída no Antigo Regime, teria assumido o poder político formal pela revolução e, por meio dela, construído uma nova sociedade baseada na ideologia liberal. Nesse sentido, a Revolução Francesa teria posto fim às estruturas do Absolutismo e do

---

<sup>4</sup> Frase alusiva ao título do livro “A Era das Revoluções”, de Eric J. Hobsbawm (2017).

Feudalismo e inaugurado a nova ordem capitalista (SILVA e SILVA, 2005, p. 367).

É importante ressaltar que essa definição possui um caráter marxista. Ou seja, não é a única descrição de Revolução Francesa que existe no jogo das múltiplas concepções teóricas do campo acadêmico especializado. Entretanto, é aceita por muitos estudiosos. É aceitável e propício declarar que

[...] a Revolução Francesa é reconhecida como o nascimento da democracia moderna, pois enquanto a sociedade do Antigo Regime se fundamentava na desigualdade entre os homens, surgiu pela primeira vez na história uma revolução que tinha como bandeira a igualdade, a soberania do povo, a liberdade, a ideia de Direitos do Homem (SILVA e SILVA, 2005, p. 367).

Esses fatos não anulam a realidade de que a burguesia tinha seus interesses privados, embora houvesse um certo discurso universalista nos princípios defendidos na revolução: liberdade, igualdade e fraternidade. Mas isso não elimina que, verdadeiramente, a Revolução Francesa foi um marco transformador no fim do século XVIII. Hobsbawm (2007, p. 98) disse algo que nos auxilia a entender a grandeza desse fato histórico:

Se a economia do mundo no século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias [...]. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocábulo do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa.

Como consequência da Revolução na França, ocorreu um processo de modernização política em outras localidades do mundo, sendo este muito profundo no rompimento com o Antigo Regime e na propagação de seus ideais. Tendo o pensamento iluminista como base, a Revolução Social Francesa foi um marco estrutural no Ocidente e na chamada Modernidade.

### 1.1.3 Aspectos históricos da terceira fase da Modernidade

Com a ruptura do Antigo Regime, a Modernidade “explodiu”, no sentido de expansão, durante o século XIX. Esse crescimento da experiência moderna conduziu os sujeitos alvo dessa empiria a carregar a sensação de viverem em dois mundos distintos. Conforme Berman (2007), os modernos ainda tinham lembranças do que era viver material e espiritualmente em um mundo que não era plenamente moderno. “É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização” (BERMAN, 2007, p. 26). A partir da Revolução Francesa, essa dicotomia tornou-se mais clara no desenvolvimento da Modernidade, merecendo nossa atenção no sentido de perceber como essa dimensão se configurou e em quais níveis ela afeta o sujeito moderno ao longo dos anos.

Por Modernismo, entende-se o conjunto de transformações que a Modernidade trouxe para os campos da arte, da cultura, da sensibilidade e do pensamento. Já a Modernização se trata das mudanças ocasionadas pelo fenômeno moderno na política e na economia (BERMAN, 2007). Ao tratar da Modernização Habermas a define da seguinte forma:

O conceito de modernização refere-se a um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação do capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, refere-se a secularização de valores e normas, etc (HABERMAS, 1990, p. 14).

Esses desdobramentos dicotômicos apresentam-se dialeticamente e perpetuam-se no ambiente da Modernidade. Entretanto, os níveis podem ser percebidos como variados para as nações modernas e, conseqüentemente, para os sujeitos modernos. Não nos interessa, nessa pesquisa, o aprofundamento dessa questão em específico. Por isso, as considerações sobre essa realidade aparecem de maneira geral.

A cultura do Modernismo vence o século XIX e invade o século XX atingindo “[...] espetaculares triunfos na arte e no pensamento” (BERMAN, 2007, p. 26).

Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de Modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito sua nitidez [...]. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes da sua própria Modernidade (BERMAN, 2007, p. 26).

O século XX foi marcado pela crise e pelo conseqüente desencantamento com a Modernidade. As disputas coloniais, devido à expansão das grandes potências da época, os paradoxos do capitalismo, entre outros fatores, contribuíram para a percepção dos limites do projeto moderno.

O século passado iniciou com grandes tensões por causa das desavenças entre as grandes potências da Europa. Desde o século XIX, grandes potências europeias expandiram seu poder, exercendo influência política, social e econômica sobre outros povos, principalmente na África e na Ásia. Esse fenômeno ficou conhecido como imperialismo ou imperialismos, já que “[...] uma primeira questão na definição de imperialismo é seu caráter múltiplo: Não há um imperialismo, mas imperialismos” (SILVA e SILVA, 2005, p. 218). Esse episódio histórico funcionou como um dos estímulos para desencadear a Primeira Grande Guerra.

O nacionalismo exacerbado de alguns países europeus contribuiu para a rispidez simultânea entre eles. Com isso, formaram-se alianças políticas que se uniriam para conflitar caso alguma guerra emergisse. Em meio ao paradoxo da *belle époque* e da corrida armamentista, a racionalidade moderna estava sendo utilizada de modo negativo. Aliás, alguns valores modernos foram sendo postos de lado. “Nos anos de preparação da Primeira Guerra Mundial ocorria em toda a Europa uma substancial alteração no sentido da história, marcada pelo abandono dos valores universais do Iluminismo e das “ideias de 1789” (ZUIN, 2001, p. 69). O projeto moderno de progresso e da soberania da racionalidade na resolução dos problemas humanos desembocou em práticas deploráveis.

Com o assassinato do arquiduque austríaco Francisco Ferdinando, emergiu o início da Primeira Guerra Mundial. A racionalidade moderna, como em um impulso irracional, foi utilizada de maneira avassaladora para fazer uso dos avanços tecnológicos da modernização em práticas necrófilas. De acordo com Serra (1992 *apud* ZUIN, 2001), a Primeira Guerra Mundial “[...] resultou em um número de vítimas maior do que o dobro dos mortos em todos os conflitos de relevo ocorridos entre 1790 e 1914” (ZUIN, 2001, p. 67). Zuin (2001, p.67) ainda afirma que:

A eclosão da Primeira Guerra Mundial revelou a existência de uma situação nova e sem precedentes na história. A tremenda fúria destrutiva dos exércitos nacionais numa guerra total alterou, decisivamente, os sentidos que recobriam as palavras e os objetos, as tradições e os valores morais, a ciência e a razão, a barbárie e o progresso, o passado e o presente, as concepções de mundo e o poder.

Em nome do poder, a barbárie foi praticada de modo sórdido, deixando grande parte do mundo europeu devastado em todas as suas demandas estruturais. A recuperação disso seria trabalhosa. A Modernidade sofreu um golpe significativo em sua estrutura. Com o fim da Primeira Grande Guerra, iniciou-se o período que posteriormente ficou conhecido por parte dos historiadores como Entre Guerras. Nesse contexto, ocorreram crises econômicas na Europa, uma transformação estrutural na política da Rússia, uma grande crise capitalista nos Estados Unidos e a ascensão do Nazifascismo, que contribuiu enormemente para a eclosão da Segunda Guerra Mundial, em 1939.

No entendimento de Hobsbawm (1995, p. 25), “Não há como compreender o Breve Século XX sem ela”, palavras do historiador para referir-se à Grande Guerra do século XX. Na linha teórica do autor, ele não faz uma separação entre duas grandes guerras, mas traz a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais como um fenômeno único que durou 31 anos (HOBSBAWM, 1995). Entretanto, mesmo com a classificação das guerras como fenômenos distintos, para o autor suas palavras podem ser usadas numa abordagem referente à Segunda Guerra de modo específico. Ela teve muita importância no cenário moderno do século XX.

Por suas próprias dimensões, a Segunda Guerra Mundial deveria tornar-se célebre. De fato, as operações que envolveram o conflito, iniciado em setembro de 1939 com a invasão da Polônia, se estenderam pouco a pouco por todo o continente europeu, com pouquíssimas exceções, e depois pela África e a Ásia, quando os japoneses atacaram a base aeronaval de Pearl Harbor, no Havaí, pertencente a marinha norte-americana, e incendiaram por assim dizer toda a vastidão do Pacífico, transformando-a num cenário de guerra (OLIVEIRA, 2015, p. 11).

As proporções da Segunda Grande Guerra foram muito significativas para o século XX e os desdobramentos políticos, econômicos e sociais em nível global. Não apenas o Ocidente foi marcado pelo fenômeno da guerra, mas todo o planeta, em dimensões extravagantes.

Não nos cabe, nem é o interesse central desta dissertação, discorrer minuciosamente sobre detalhes referentes a esse fato marcante do século XX e da



fase moderna. Contudo, após a segunda guerra e os ataques a Hiroshima e Nagasaki, os olhos de estudiosos se voltam para essa época e questionam sobre a crise moderna. A racionalidade não seria o caminho da redenção humana? O obscurantismo místico não seria vencido com a valorização da razão? É verossímil que não. Afinal, parece-nos que “[...] é esta racionalidade moderna que, ao contrário de controlar as paixões e instintos, como prometia, sofisticou a violência, tornando-a cada vez mais racional em seus requintes de crueldade” (MOSE, 2018, p. 38). As armas, as bombas nucleares e todo o aparato tecnológico utilizado nas guerras servem como reflexo da percepção de que a racionalidade moderna foi utilizada, também, para a elaboração de um caminho de autodestruição. O que se esperava no projeto moderno não foi definitivamente alcançado.

Somos herdeiros de projetos de mundo que prometiam vencer a violência, as desigualdades, eliminar o sofrimento e a angústia, controlar a natureza por meio da ciência, sempre amparado por métodos rigorosos e confiáveis. Mas ao contrário de controlar os instintos e paixões, a racionalidade serviu como um modo de sofisticação do ódio, da agressividade (MOSE, 2018, p. 28).

Afinal, teriam os ocidentais se iludido com o projeto moderno? Mose (2018, p. 67) aponta que sim:

A queda desta ilusão, que começa já na primeira metade do século XX com as duas grandes guerras, o holocausto e invade o século XXI, não será simples nem fácil. Sonhamos alto, mas o sonho acabou; continuamos humanos, morrendo de dengue e ebola. Mas especialmente pela exaustão do projeto civilizatório: depressão, suicídio, terrorismo, desastres ambientais, desgosto pela vida.

Os pensadores da Escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimer aliam-se a essa ideia no sentido de que, na Dialética do Esclarecimento, “[...] mostram que a racionalidade foi submetida aos ditames da razão instrumental” (SILVA, 2019, p. 35). Ou seja, na fuga das antigas narrativas mitológicas, fundou-se um novo mito crível: o esclarecimento. Contudo, ele não conduziu a “[...] humanidade à emancipação, mas ao domínio da natureza pelo discurso totalitário de Estado e da razão eminentemente econômica” (SILVA, 2019, p. 41).

A racionalidade utilizada de maneira instrumental não emancipou o sujeito moderno, mas o submeteu à reificação de suas condições objetivas, negando-lhe, quando inserido na engrenagem sistêmica, o poder de reflexão e impondo-lhe o poder

da naturalização da barbárie do sujeito moderno sobre a natureza e outros seres humanos. As fragilidades das promessas não cumpridas são evidentes nesse novo modelo mitológico do discurso moderno. A racionalidade instrumental se sustenta no “progresso” calculado da Modernidade. O modelo do pensamento se configura na seguinte dimensão: “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

O racionalismo oriundo do Iluminismo moderno foi colocado em questionamento na obra de Adorno e Horkheimer. Conforme Silva (2019, p. 52):

O que aparece na Dialética do Esclarecimento é uma ruptura dos autores frankfurtianos em relação à certa confiança na razão moderna. Essa razão, no decorrer do desenvolvimento histórico, foi deturpando a consciência dos indivíduos à medida que o domínio foi se impondo na onipotência do capitalismo.

O conceito de esclarecimento racional se configurou em uma ideia abreviada de razão. Na busca da autoconservação do “progresso” capitalista, o ser humano degrada a si mesmo, a natureza e ao seu semelhante. Ao pensar-se livre, encontra-se preso aos ditames do desmantelamento do projeto de esclarecimento por intermédio da razão e do expansionismo da reificação do que está à sua volta.

O esclarecimento tornou-se ideologização dos dominadores e perdeu a capacidade de reflexão crítica de si mesmo. Nesse sentido, os frankfurtianos vão anotar que a sociedade moderna capitalista e sua racionalização se transformaram em instrumentos disfarçados de perpetuação da repressão social, justamente porque a dominação capitalista revela os mecanismos da “autoconservação” como condição da sua própria sobrevivência (SILVA, 2019, p. 42).

E foi esse modo de aplicação e operacionalização da racionalidade instrumental que condicionou a espécie humana a essa *práxis* acrítica, que passou a merecer a atenção de estudos acadêmicos sobre sua ontologia aplicada ao cotidiano do *status* contemporâneo. Aliás, é com a consciência de que na metade do século XX a Modernidade passou, no mínimo, por um processo de fragmentação dos interesses que carregava que estudiosos procuram compreender e esclarecer o período em que nós estamos, de fato, inseridos, no quadro Pós-Segunda Guerra Mundial, no ambiente da frustração das promessas da Modernidade racional. Encontramo-nos, hoje, em um contexto que perdeu vínculo permanente com princípios fundantes da Modernidade.

É nessa terceira fase da Modernidade, em meados do século XX, que no campo das teorias especializadas buscamos desenvolver uma leitura do mundo de modo a descrevê-lo para uma apreensão cognoscível da realidade, com vistas a resolver de modo descritivo os impasses modernos, afinal, para muitos, a Modernidade entrou em crise.

## 1.2 A MODERNIDADE EM CRISE

Este item contém uma breve abordagem sobre a crise que se apossou da Modernidade, de modo que estimulou novas reflexões sobre o contexto vigente. Entre as descrições usadas para falar sobre o ambiente de crise surge o conceito de Pós-Modernidade, que é apresentado de modo geral, mas que não aparece como um conceito unânime, possibilitando, assim, o emergir de outras conceituações, como a ideia da Modernidade Líquida.

A palavra “crise” é utilizada para descrever questões conflitantes em que a adversidade emerge em algum grau, gerando uma desestabilização do que estava firme até um determinado momento, mas que passa por algum tipo de abalo que compromete suas estruturas. Isso ocorre em muitos contextos, sendo pertinente, e até mesmo comum, que essa palavra seja dirigida para descrever acontecimentos e desenvolver linhas de pensamento com o intuito de explicar o que houve com a Modernidade nos últimos anos.

Para Bordoni:

A noção de “crise” transmite a imagem de um momento de transição de uma condição anterior para uma nova – de uma transição que se presta necessariamente ao crescimento como prelúdio de uma melhoria para um status diferente, um passo adiante decisivo (BAUMAN; BORDONI, 2014, p. 11).

É seguro afirmar que a crise é um momento que possibilita uma alteração no cenário em que ela se instala, de maneira a resultar tanto em rupturas como em permanências referentes ao estágio anterior. No entanto, crises não induzidas intencionalmente, como a da Modernidade, demonstram um caráter permanente. É paradoxal, mas verossímil, que os desencantamentos com a Modernidade e as constantes mudanças se instalaram de maneira contínua na contemporaneidade.

A crise moderna desencadeou uma busca acadêmica por compreender e descrever em que período nós passamos a estar localizados, visto que a desilusão com a racionalidade moderna conduziu os estudiosos a usarem outras categorias para explicar a segunda metade do século XX. Conforme Lyotard (2009, p. 8):

Desde o momento em que se invalidou o enquadramento metafísico da ciência moderna, vem ocorrendo não apenas a crise de conceitos caros ao pensamento moderno, tais como “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”. Constatamos que ao lado dessa crise opera-se sobretudo a busca de novos enquadramentos teóricos.

Um dos enquadramentos teóricos usados por autores distintos para descrever o panorama de transformações que afetaram o mundo ocidental na segunda metade do século XX foi o conceito de Pós-Modernidade. Carregando uma suspeita de falência da Modernidade juntamente com os elementos que faziam companhia a ela e ao seu ideal futurista, a Pós-Modernidade traz uma descrição de uma contemporânea experiência de caráter diverso, sem idealismos futuristas e questionando, inclusive, a razão e a ciência moderna. Segundo Eagleton (1996, p.7),

Pós-Modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas, ou os sistemas definitivos de explicação. (...) vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades.

Para os defensores da Pós-Modernidade, ela teria emergido como uma espécie de superação da Modernidade, pelo fato de não ter cumprido suas “promessas” ou desenvolvido de maneira concreta e plena seus discursos idealistas. As estratégias modernas teriam sucumbido diante de si mesmas, e agora os seus referenciais, antes quase inquestionáveis, são avaliados de modo cético. “A Modernidade retirou suas promessas. A pós-Modernidade as subestimou, até zombou delas, preenchendo o espaço com brilhos, imagens, cores e sons; substituiu a substância por aparência e valores por participação” (BAUMAN; BORDONI, 2014, p. 70).

A Modernidade não atingiu seus objetivos e, provavelmente, a primeira ideia iluminista não atingida foi a da segurança. O controle da natureza, as certezas

de que a tecnologia poderia ser um mecanismo de prevenção com condições possíveis de evitar catástrofes naturais naufragou. Apesar do projeto moderno de consertar o mundo deixar um legado revolucionário, no que diz respeito às tecnologias, também deixou o meio ambiente e os seres humanos exaustos (MOSE, 2018, p. 27-28).

Muitas das estratégias modernas de um mundo melhor, por meio do controle da natureza, da ideia de progresso e desenvolvimento contínuo, da ciência sendo tratada quase de maneira metafísica para promover o bem à humanidade, foram promessas abortadas. Tudo se tornou questionável, discutível, instável e incerto. Com o “[...] fim da Modernidade e a dolorosa passagem por um período controverso de ajuste que foi definido como pós-Modernidade” (BAUMAN; BARDONI, 2014, p. 75), uma nova maneira de enfrentar o mundo se instaurou na sociedade ocidental.

Poucas cabeças – se tanto – estão hoje ocupadas esboçando a planta da “boa sociedade”, a estação suprema na longa estrada rumo à perfeição e última posição na guerra que, com toda a sua arrogância juvenil, a Modernidade declarou contra a contingência, os acidentes, ambiguidades, ambivalências, incerteza; e, feitas todas as contas, contra a opacidade também irritante e humilhante do destino e das perspectivas humanas. (BAUMAN; BORDONI, 2014, p. 76).

As utopias futuristas perderam sua força. A Modernidade foi “reinventada” e passou a ter um caráter mais voltado a projetos individuais, vinculados ao consumismo como categoria de existência. Conforme Silva (2019, p. 46):

O que passou a reger a sociedade foi a lei do mercado, e, com isso, quem conseguisse acompanhar esse ritmo e ideologia de vida, talvez, conseguiria sobreviver; aquele que não conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida ficaria à mercê dos dias e do tempo, isto é, seria jogado à margem da sociedade.

A vida tornou-se cada vez mais mercantilizada e flexível. E já que tudo é tão incerto no trajeto do viver, consumir tornou-se um dos elementos que ganhou vigor expressamente notório nesse estágio moderno. As ideias que outrora orquestraram a Modernidade passaram a ser reclassificadas como ilusórias em certa medida. Claro que muitas delas não sucumbiram, mas foram colocadas sob suspeita, de maneira que não são mais celebradas como anteriormente. A descentralização de valores modernos é determinante para desvelar o fenômeno contemporâneo em suas

múltiplas dimensões. É nessa perspectiva que se procura definir o estágio emergente após a metade do século XX.

A concepção de pós-Modernidade não é uma unanimidade no ambiente da teorização acadêmica. Muitos autores fazem uso de terminologias distintas para a classificação da crise moderna, ou seja, a contemporaneidade. Bordoni (2014), em um texto escrito juntamente com Zygmunt Bauman, discute com o autor polonês sobre a crise da Modernidade, e num dado momento diz que:

A noção de pós-modernismo pareceria uma solução desejável para a crise da Modernidade, mas muitos observadores, como você, falaram da continuidade da Modernidade, ainda que sob forma degradada e líquida, em função das incertezas e da incapacidade do período de fixar-se em pontos de referências estáveis (BAUMAN; BORDONI, 2014, p. 91).

Bordoni argumenta com Bauman e faz referência a outras definições do contemporâneo, que não a era pós-moderna. Com isso, destaca a concepção líquida que é central no pensamento baumaniano. Ao responder o interlocutor, Bauman o indagou da seguinte forma:

Como você sabe que estamos deixando a Modernidade? Como poderia alguém saber disso, compreendendo que coisas assim – começos e fins – não são conhecíveis pelos contemporâneos, pelas pessoas que as experimentam? O conceito de “Revolução Industrial” foi cunhado no terceiro quarto do século XIX, bem depois de ter ela começado (conforme hoje acreditamos) e talvez mais perto de sua conclusão de que de sua origem. (BAUMAN; BORDONI, 2014, p. 91).

Bauman questiona Bordoni com uma provocação reflexiva e faz o uso de um exemplo histórico de que o cunhar de termos, como o da Revolução Industrial, ocorreu muito tempo depois de o período ter iniciado. Obviamente, toda a definição teórica é suscetível a críticas. Todavia, é verossímil pensar, com base nas experiências dos conceitos teóricos, que o distanciamento temporal em relação a um fato torna-se um fator muito importante para estabelecer terminologias que procuram definir um determinado período específico. Mas, independentemente do termo ou concepção adotada para definir a fase atual da Modernidade, é fato que nela existe um tipo de crise. Do contrário, provavelmente essas discussões ligadas a ela não ocorreriam.

### 1.3 BAUMAN E O CONCEITO DE MODERNIDADE LÍQUIDA

Neste item, segue uma exposição biográfica sobre a personagem Zygmunt Bauman, além de uma abordagem sobre o conceito de Modernidade Líquida cunhado pelo autor. O fato de a metáfora do escritor ter fundamental importância na pesquisa pressupõe a necessidade de tratar aspectos ligados à vida de Bauman e, principalmente, argumentar de modo explicativo a introdução do conceito de Modernidade Líquida, tão caro a esta dissertação.

Zygmunt Bauman é o autor central para a análise do objeto de pesquisa que se desenvolve neste trabalho. É com as lentes da metáfora de liquidez que essa pesquisa progride. Sua teoria sobre a Modernidade Líquida é respeitada e considerada um prisma interessante para o desenvolvimento da compreensão referente ao mundo contemporâneo. Mas antes de introduzir o conceito de Modernidade Líquida (metáfora central deste trabalho), torna-se, no mínimo, pertinente uma introdução à sua biografia, de maneira que haja o mínimo de entendimento do leitor sobre quem foi Zygmunt Bauman.

“São encontrados fragmentos de sua história em uma ou outra entrevista além de breves comentários em algumas publicações” (SANTOS, 2014, p. 84-85). Encontram-se facilmente relatos biográficos do autor nos mais variados sites. Contudo, não é vasto o campo de informações da biografia de Zygmunt Bauman em produções científicas. Dito isso, pontuamos como principais referenciais sobre a biografia do autor, nesta dissertação, o livro “Bauman e a Educação”, de Almeida, Gomes e Bracht (2009), e o artigo “Zygmunt Bauman: Vida, obra e influências autorais”, de Santos (2014). Com ambos os textos científicos, já é possível traçarmos uma introdução que nos localize na vida e trajetória do autor.

Zygmunt Bauman foi um sociólogo polonês nascido em 1925 na cidade de Poznan. De origem pobre e também judia, fugiu para a União Soviética durante a invasão dos alemães, no início da Segunda Guerra Mundial. Alguns anos mais tarde, alistou-se no Exército polonês e lutou na guerra contra os nazistas, na frente russa.

Estando ainda vinculado ao Exército, Bauman iniciou seus estudos na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia, em 1946. Aos 28 anos, foi expulso do Exército por ser judeu, e a partir de então se dedicou totalmente aos estudos. A opção pelo ofício de sociólogo foi inevitável, por assim dizer,

graças ao ambiente da Polônia de seu tempo (que estava em luta por melhores condições sociais), mas também devido à convivência com intelectuais destacados daquela época, em especial Stanislaw Ossowski<sup>5</sup> e Julian Hochfeld<sup>6</sup>, dois grandes influentes na formação teórica e política de Bauman desde os anos iniciais da graduação (ALMEIDA et. al, 2009).

Bauman iniciou sua carreira universitária ainda nos anos 1950, sendo em 1954 o conferencista mais novo da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de Varsóvia, dois anos antes de defender seu Doutorado em Sociologia. Em 1961, tornou-se professor assistente na mesma instituição, tempos depois conseguindo a cobiçada cadeira de Sociologia Geral da Universidade de Varsóvia, permanecendo nesse posto até 1968, ano em que precisou se exilar novamente da Polônia, em decorrência de perseguições políticas pela sua origem judia. A Universidade de Tel Aviv foi seu destino; após isso, esteve no Canadá, em Praga, em Viena e na Austrália, até chegar à Inglaterra em 1971, tornando-se chefe do Departamento de Sociologia da Universidade de Leeds (ALMEIDA et. al, 2009).

Bauman foi professor titular em Leeds pelos vinte anos seguintes, tornando-se professor emérito da instituição, bem como também da Universidade de Varsóvia. Além de sociólogo e professor, Bauman foi um produtor intelectual muito premiado durante sua carreira como escritor. Recebeu o prêmio Amalfi, em 1984, por seu livro “Modernidade e Holocausto”, e o prêmio Adorno, em 1998, pelo conjunto da sua obra.

Apesar de sua grande produção e prestígio, Zygmunt Bauman ganhou notoriedade no cenário sociológico mundial apenas no final da década de 1980. No Brasil, seu reconhecimento foi ainda mais tardio, já no final da década de 1990, muito em função da publicação de seus livros em Língua Portuguesa. Bauman escreveu inúmeros textos, tendo uma obra vasta e de uma riqueza intelectual perceptível por parte daqueles que se colocam na condição de averiguar suas contribuições.

Durante sua trajetória como escritor, Bauman fez o uso do conceito de pós-Modernidade em algumas de suas obras, como em “Ética pós-moderna” (1993) e em “Mal-Estar da Pós-Modernidade” (1997). Entretanto, realizou a alteração dessa

---

<sup>5</sup> Stanislaw Ossowski foi um dos sociólogos mais importantes da Polônia. Foi graduado e também professor na Universidade de Varsóvia.

<sup>6</sup> Julian Hochfeld foi um sociólogo polonês que trabalhou na Universidade de Varsóvia e em seus últimos anos trabalhou para a UNESCO.



terminologia pela concepção de Modernidade líquida. Em parte, por compreender que a semântica da Pós-Modernidade carrega uma ideia de superação dela. Contudo, para Bauman, nós não superamos a Modernidade, mas estamos em outra fase, a líquida. O grande personagem, Zygmunt Bauman, faleceu no dia 09 de janeiro 2017 em Leeds, na Inglaterra. Mas suas obras permaneceram como muito influentes e são citadas abundantemente por autores e pesquisadores.

### 1.3.1 Modernidade Líquida

“Fluidez” é a qualidade de líquidos e gases. O que faz distinção entre o líquido e o sólido é o fato de ele não suportar uma força bruta ou deformante no seu estado de imobilidade sem que isso gere uma tensão de mudança (BAUMAN, 2001). O caráter do líquido é a mudança, de forma que, quando em contato com um recipiente de formato diferente ou com uma força de atrito, sofre alteração. Não há uma forma definida para o líquido, tampouco é possível contê-lo ou controlá-lo com as mãos. Caso haja essa tentativa, ele escoar. Não há como conter o fluxo de um líquido.

Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluídos. Em contraste, as forças deformantes num sólido torcido ou flexionado se mantêm, o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original (BAUMAN, 2001, p.7).

O líquido se diferencia do sólido porque suas moléculas são mantidas num arranjo ordenado que afeta apenas alguns diâmetros moleculares, enquanto isso a “[...] variedade de comportamentos exibida pelos sólidos é um resultado direto do tipo de liga que une os seus átomos e dos arranjos estruturais destes” (BAUMAN, 2001, p. 8). Os sólidos normalmente possuem uma liga que produz uma estabilidade que é antagônica à separação dos átomos. O sólido é firme; o líquido, não.

Bauman faz uso da metáfora da fluidez líquida em contraste com a dureza e a estabilidade dos sólidos para discursar sobre o estágio presente da Modernidade. Para ele, não superamos a Modernidade, mas estamos inseridos em um estágio de caráter fluido, móvel, que, assim como o líquido, não mantém facilmente a sua forma.

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento” (BAUMAN, 2001, p. 8).

O sólido praticamente não se rende ao tempo. As mudanças ocorridas nele não são perceptíveis no imediato contato do olhar circunstancial à medida que o tempo passa. Já o líquido, dependendo de onde está, se move facilmente, escoando, respingando, transbordando, escorrendo, e assim por diante. “A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de ‘leveza’” (BAUMAN, 2001, p. 8-9). E é justamente a ideia de leveza que normalmente é associada à mobilidade e à inconstância. Por exemplo, ao realizar uma viagem, o sujeito que está mais leve se movimenta com mais facilidade. São razões como essas que levaram Zygmunt Bauman a considerar a “fluidez” ou a “liquidez” como metáforas pertinentes na intenção de capturar a natureza do atual estágio da Modernidade (BAUMAN, 2001).

A condição da contemporaneidade está intimamente associada a um ambiente de mutação contínua em relação a várias dimensões da existência. É possível considerar a metáfora de liquidez como extremamente precisa na definição de muitos elementos que constituem a sociedade. É razoável que possa emergir, por parte do leitor, questionamentos referentes ao início da Modernidade no sentido de já possuir um certo caráter “líquido”. Em sua concepção, a Modernidade buscou desmantelar o cenário vigente até o momento, tanto do ponto de vista econômico, político, quanto do pensamento intelectual. Contudo:

Lembremos, no entanto, que tudo isso seria feito não para acabar de uma vez por todas com os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas para limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos; para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável (BAUMAN, 2001, p.10).

A intenção dos agentes da Modernidade tem total relação com a substituição das narrativas preservadas durante a Idade Média por novas narrativas que, em tese, seriam mais consistentes e se firmaram como sólidas em um mundo de dimensões mais racionalistas e futuristas. A ideia de “[...] descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo

previsível e, portanto, administrável” (BAUMAN, 2001, p. 10). Para uma nova ordem, o mundo antigo deveria ser entulhado, e os seus sólidos, demolidos. Com a infidelidade à tradição, a desconfiança com os costumes e a sugestão de novas perspectivas, os modernistas desejavam estabelecer novos sólidos.

O cálculo racional do mundo era a nova centralização em evidência notória por parte do mundo moderno. A racionalidade instrumental, de Adorno e Horkheimer (1985), ganhou força descomunal, e o desenvolvimento de estruturas novas desencadeou a busca dessa firmeza sólida e moderna, que, conforme expresso em páginas anteriores, sucumbiu em uma crise explícita.

Na contemporaneidade e, portanto, dentro da atual fase da Modernidade, não existe um caráter de promoção de novos sólidos, mas, sim, o questionamento desses sólidos e narrativas modernas. A desconstrução do que outrora era permanente é um traço latente da Modernidade Líquida.

Segundo Bauman:

A passagem da fase "sólida" da Modernidade para a "líquida" – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las (BAUMAN, 2007, p. 7).

Tudo o que foi construído pelos agentes da Modernidade passou a ser classificado como relativo, perspectivo, questionável ou até mesmo desprezível. Não se trabalha mais com a crença absoluta em metanarrativas na sociedade contemporânea. Pelo menos, não num contexto de discussões teorizadas e fundamentadas nas epistemologias de análises sociológicas atuais. Tudo isso derrota, e muito, a possibilidade de interpretação de que a fase atual da Modernidade não passaria de apenas mais um desdobramento quase idêntico ao seu início. Hoje, não há mais referências sólidas, a liquidez se “empoderou” na sociedade vigente na atualidade principalmente do Ocidente.

## **2 A MODERNIDADE LÍQUIDA NO TRABALHO E AS CONDIÇÕES IMPOSTAS AOS PROFESSORES ACTS/SC**

Este capítulo refere-se ao trabalho como um elemento atingido pelo caráter da Modernidade líquida, fragmentando-o em condições problemáticas. Utilizamos, além de Bauman (2001), também Antunes (2008; 2018) para discutir questões referentes ao trabalho na contemporaneidade. Vale dizer que, mesmo com bases epistemológicas distintas, torna-se possível o ponto de contato entre os autores para análises com as categorias de liquidez e subproletarização.

Além disso, evidencia-se como o fenômeno da fragilidade das condições de trabalho implica na condição de ACT. Com isso, abordamos alguns aspectos históricos dos professores temporários em Santa Catarina e trazemos informações de como esses profissionais são contratados, em contraste com a estabilidade de dos profissionais efetivos. Para trazer luz às informações históricas e da condição de ACT, serão utilizados: dissertações em nível de Mestrado, um artigo científico, Leis do Estado de Santa Catarina e dados da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Criciúma – SC. Todos os dados contidos no capítulo contribuem para acentuar a leitura de que, de fato, a Modernidade Líquida se aplica ao cenário trabalhista atual e, em especial, ao professor temporário.

### **2.1 LIQUIDEZ E SUBPROLETARIZAÇÃO: FACES DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE**

O trabalho é um elemento que objetivamente passou a ser atingido pelo contexto vigente da Modernidade, tornando o seu caráter líquido. A concepção sobre o trabalho se difere fundamentalmente da percepção mais utópica que era destinada a ele, durante a fase mais sólida da Modernidade. Houve um processo de deslocamento do trabalho, que outrora, teoricamente, era considerado centralidade da vida. Supostamente, no trabalho em contexto moderno-sólido, tinha-se uma maior clareza de projeção linear, em relação ao “progresso”, “avanço”, andar para “frente”, no sentido de melhores condições de planejamento e estabilidade, associados à própria centralidade a ele atribuída. Em busca de um futuro promissor para a espécie humana, Bauman nos diz que:

A autoconfiança moderna deu um brilho inteiramente novo à eterna curiosidade humana sobre o futuro. As utopias modernas nunca foram meras profecias, e menos ainda sonhos inúteis: abertamente ou de modo encoberto, eram tanto declarações de intenções quanto expressões de fé em que se desejava podia e devia ser realizado. O futuro era visto como os demais produtos como os demais produtos nessa sociedade de produtores: alguma coisa a ser pensada, projetada e acompanhada em seu processo de produção. O futuro era a criação do trabalho, e o trabalho era a fonte de toda a criação (2001, p. 165).

Ou seja, na narrativa da utopia moderna explicitava-se uma centralidade tão significativa no trabalho que ele “determinava” o futuro que seria construído com seu exercício. A ideia de estar participando de algo durante longos anos de estabilidade era algo desejado na fase mais sólida da Modernidade. Afinal, em uma perspectiva de pensamento moderno, Pierre Bourdieu (*apud* Bauman, 2001) disse, certa vez, que “para dominar o futuro é preciso estar com os pés firmemente no presente” (2001, p. 166). Bauman ainda ressalta que:

Quaisquer que tenham sido as virtudes que fizeram o trabalho ser elevado ao posto de principal valor dos tempos modernos, sua maravilhosa, quase mágica, capacidade de dar forma ao informe e furação ao transitório certamente está entre elas. Graças a essa capacidade, foi atribuído ao trabalho um papel principal, mesmo decisivo, na moderna ambição de submeter, encilhar e colonizar o futuro, a fim de substituir o caos pela ordem e a contingência pela previsível (e, portanto, controlável) sequência de eventos [...] para o estabelecimento da ordem, para o ato histórico de colocar a espécie humana no seu próprio destino (2001, p. 172).

O trabalho, como era percebido, tratava-se de uma atividade que gerava aos sujeitos modernos uma suposição de que a humanidade estava destinada de alguma forma a fazer história. “E o trabalho assim definido era um esforço coletivo de que cada membro da espécie humana tinha que participar” (BAUMAN, 2001, p. 172). No entanto, as mudanças, na atual fase moderna, esvaziaram a autoconfiança num “progresso” e também os vínculos duradouros em qualquer esfera. A firmeza no trabalho, no planejamento em longo prazo e no êxito moderno já não ecoam com o mesmo sentido.

[...] o sentimento tranquilizador de que se está “firme no presente” – é o único fundamento em que a fé no progresso se apoia, então não surpreende que em nossos tempos a fé seja oscilante e fraca. E as razões por que isso se dá não são difíceis de encontrar (BAUMAN, 2001, p.167).

A fé citada por Bauman não é religiosa, mas tem a ver com uma confiança na história e em seu suposto “progresso” que foi naturalizado. O trabalho era fundamental dentro dos anseios modernos. Partindo dessa linha de raciocínio, no mundo contemporâneo já não carregamos essa perspectiva norteadora. O trabalho mudou de caráter. A flexibilização de elementos que compõem a vida, entre eles o trabalho, é uma marca claríssima do mundo líquido moderno. Em todos os parâmetros sociais, podemos perceber isso.

Talvez o termo “remendar” capte melhor a natureza do trabalho separado do grande projeto de missão universalmente partilhada da humanidade e do não menos grandioso projeto de uma vocação para toda a vida. Despido de seus adereços escatológicos e arrancado de suas raízes metafísicas, o trabalho perdeu a centralidade que se lhe atribuía na galáxia dos valores dominantes na era da Modernidade sólida e do capitalismo pesado. O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida. Nem pode ser concebido com facilidade como fundamento ético da sociedade, ou como eixo ético da vida individual (BAUMAN, 2001, p. 175).

Na Modernidade líquida, o trabalho não é mais visto como uma utopia pensada para o desenvolvimento social, no intuito de “fazer história”. O sujeito envolvido no processo produtivo do trabalho não está realizando algo para o bem-estar social, pensando no coletivo de uma suposta missão compartilhada pela humanidade. O trabalho também não é mais um mecanismo de autodefinição pessoal e de projetos em longo prazo. No cenário líquido, ele foi deslocado de um lugar de aparente estabilidade, constância e processo de dignificação do indivíduo para uma espécie de auxílio incerto de inserção de pessoas em um ambiente de consumo maximizado. Projetar a existência em longo prazo no trabalho? Nem pensar, pois “numa vida guiada pelo preceito de flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo” (BAUMAN, 2001, p. 173).

Jacques Attali (*apud* BAUMAN, 2001) sugeriu uma metáfora que, em tese, domina as nossas ideias sobre o futuro e a participação que temos nele. No texto, Attali utilizou um labirinto<sup>7</sup> como alegoria da condição humana. O labirinto teria sido transmitido pelos nômades aos sedentários. Na reflexão metafórica referente à condição humana atual, os sedentários teriam endireitado as passagens tortuosas do labirinto, bem como iluminado os corredores e produzido instruções claras. Entretanto,

---

<sup>7</sup> Por labirinto, entende-se complexidade artificial, escuridão inútil, sistema tortuoso, selva impenetrável.

teriam se tornado “nômades involuntários” (2001, p. 174). Ou seja, toda a labuta de um suposto “progresso social” e “desenvolvimento” por meio do trabalho, obviamente na linguagem do capital, conduziu a espécie humana a uma complexa estrutura labiríntica e fictícia.

Cabe aos contemporâneos (“sedentários”) se deslocarem de um lugar para outro em mudanças drásticas, e em certezas episódicas, dentro das condições postas aos sujeitos na ordenação labiríntica. Bauman (2001, p. 174-175) completa dizendo que:

No mundo humano labiríntico, os trabalhos humanos se dividem em episódios isolados como o resto da vida humana. E, como no caso de todas as outras ações que os humanos podem empreender, o objetivo de manter um curso próximo aos projetos dos atores é evasivo, talvez inatingível. O trabalho escorregou do universo da construção da ordem e controle do futuro em direção do reino do jogo; atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos.

Não há como prever o futuro. Ele é incerto, e a Modernidade Líquida se desdobra nessa dimensão fugaz, instável, solúvel. Muitas das condições de trabalho já não estão em consonância com o sólido, pelo menos sob o ponto de vista das condições postas aos trabalhadores, de modo geral. É claro que, com isso, não é possível negar que o trabalho tenha certo grau de solidez, no sentido de ser objetivamente concreto. Entretanto, é possível atribuir-lhe a metáfora da liquidez que se manifesta na maneira com que o trabalho está disponível e em como as condições de acesso e permanência nele mudaram na atual fase moderna.

Ricardo Antunes, autor de corrente mais ortodoxa do marxismo, também discute o caráter frágil do trabalho na contemporaneidade. Ele possui uma série de obras<sup>8</sup> referentes à condição do trabalho no mundo contemporâneo. O autor é um narrador lúcido do atual processo transformador das condições de trabalho na atualidade. Não se pretende, aqui, discorrer sobre uma possível conciliação epistemológica entre as bases teóricas de Antunes e Bauman, nem será desenvolvido um aprofundamento na vasta obra de Antunes.

---

<sup>8</sup> A exemplo de: Adeus ao trabalho? (2008); O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital (2018), além de outras tantas, organizou recentemente o livro Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0 (2020).

A intenção de referenciar o autor justifica-se na busca de uma aproximação entre a categoria de “liquidez”, de Zygmunt Bauman, e a categoria de “subproletarização”, usada por Ricardo Antunes em seus textos para designar as condições de trabalho na atualidade. Com isso, demonstra-se, assim, que, mesmo em correntes epistemológicas diferentes, a leitura referente à classe trabalhadora se aproxima sob o ponto de vista das condições de trabalho impostas aos trabalhadores na atual conjuntura moderna. Justifica-se, assim, a existência de um arcabouço latente e consistente para afirmar, de modo substancial, em nível teórico, a existência de fragilidades nas condições de trabalho na contemporaneidade, argumento esse indispensável a esta pesquisa. Conforme Antunes (2018, p 30):

Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego. Isto é, ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando.

A destruição dos vínculos empregatícios mais sólidos, nas mais diversas áreas, atinge níveis gigantescos; o trabalho é uma atividade vital e necessária para a condição da vida humana em sua luta contínua pela sobrevivência. Quando ele não fornece condições de emancipação e labor criativo, torna-se um instrumento de alienação e, possivelmente, tão horrendo quanto; isto é, o trabalho não produz estabilidade econômica para a finalidade dos trabalhadores de atingir o suprimento das necessidades do cotidiano, como é no caso das modalidades de flexibilização que ganham maior espaço no cenário atual.

No capitalismo contemporâneo, experimenta-se “[...] uma **subproletarização** intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a sociedade dual no capitalismo avançado” (ANTUNES, 2008, p. 61, grifo nosso). Essa subproletarização se constrói em dimensões amplas e em nível global, atingindo múltiplas áreas e desencadeando um processo de desemprego estrutural em grande parte do mundo globalizado. Nesse cenário, existe “[...] um processo de maior heterogeneização,



fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2008, p. 62). Ainda conforme Antunes (2018, p. 61):

Desde 2008, com a eclosão da nova fase da crise estrutural do capital, assistimos à expansão significativa do processo de precarização estrutural do trabalho. Essa tendência se desenhava desde princípios da década de 1970, quando deslanchou o processo de reestruturação produtiva do capital em escala global.

O labor precarizado, em nível fragmentado, se intensificou nas últimas décadas, quando “[...] a utilização do trabalho se tornou de curto prazo e precária, tendo sido despido de perspectivas firmes (e muito menos garantidas) e, portanto, tornado episódico” (BAUMAN, 2001, p. 187). A precarização gerada pela subproletarização do trabalhador na atualidade tem mostrado efusivamente as suas garras. As mudanças ocorridas nas últimas décadas, no contexto das relações de trabalho, ampliaram a heterogeneização dos postos laborais, levando também a um certo desmonte de estabilidades outrora menos vilipendiadas.

Nos últimos anos, o processo de precarização das relações de trabalho foi mais intenso. O caráter predatório dessa precarização e consequente subproletarização do trabalhador vem ocorrendo, conforme Antunes (2008), desde a segunda metade do século XX, período em que a Modernidade Líquida estava ganhando sua forma, ou paradoxalmente, no caso da liquidez, perdendo forma. Entre as tendências do contexto das relações de trabalho na contemporaneidade, a subproletarização tem sido um dos destaques.

Além de baixos salários, em muitos casos, desregulamentação das condições trabalhistas, regresso de vários direitos conquistados, a precarização e a consequente subproletarização se apresentam em contratos temporários (ANTUNES, 2008). O autor descreve a subproletarização, na *práxis*, como um “[...] trabalho precário, parcial, subcontratado, “terceirizado”, vinculado à “economia informal”, entre tantas modalidades” (ANTUNES, 2008, p. 64), utilizando várias páginas do texto para apresentar dados, estatísticas e tabelas que explicitassem a retração dos trabalhadores da indústria fabril, da mineração e do campo agrícola.

Em contrapartida, houve o crescimento do setor de serviços em escala global. Tais números não estão diretamente vinculados ao recorte do objeto de pesquisa desta dissertação, que, neste item, se concentra em discorrer sobre o trabalho temporário, por isso não julgamos necessária a exposição desses dados

pontuais. Contudo, perceber essas mudanças no campo do trabalho, dentro do contexto contemporâneo, nos remete a uma interpretação consistente de que existe um movimento, em escala global, de precarização das relações de trabalho. Afinal, "[...] a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores 'centrais' e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entre facilmente e é demitida sem custos" (ANTUNES, 2008, p. 64-65).

Trabalhos informais, descontínuos, "líquidos", encontram-se num *status* de naturalização cotidiana na atualidade. Ou seja, o contexto atual molda o trabalho de maneira incerta, e isso é narrado como positivo do ponto de vista do capital, o que contribui para sua perpetuação, como algo que deve ser mantido. "Mais de um bilhão de homens e mulheres padecem as vicissitudes do trabalho precarizado, instável, temporário, terceirizado, quase virtual, e dentre eles centenas de milhões têm seu cotidiano moldado pelo desemprego estrutural" (ANTUNES, 2008, p. 123). O fenômeno de transformações no mundo líquido ocorre de maneira irrefreada; a tendência é de um aumento cada vez mais feroz dessa realidade de subproletarização ou liquefação do trabalho.

De um lado, o trabalho em condições precárias e sem estabilidade. Do outro, o desemprego estrutural que atinge o mundo globalmente. Embora haja força de trabalho disponível, não há, no modelo de sociedade atual, postos suficientes. E os que estão disponíveis fragmentam-se cada vez mais, o que remete a classe trabalhadora a uma dependência de trabalhos em condições frágeis.

Há então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez mais homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável (...). No outro lado do pêndulo, cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca de qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global, que vai dos EUA ao Japão, da Alemanha ao México, da Inglaterra ao Brasil, sendo que a sua ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta (ANTUNES, 2008, p.124).

Percebemos, com a subproletarização, que a intensidade de horas de trabalho ganhou muita força, dada a finalidade de fornecer uma renda que permita aos trabalhadores uma organização de vida com condições materiais razoáveis. Aparentemente, as conquistas da diminuição da carga horária de trabalho estão sendo desmanteladas em uma espécie de retrocesso laboral, em nome de salários

supostamente dignos nas grandes jornadas extras dos trabalhadores em geral. Esse é um lado do pêndulo; o outro corresponde ao desemprego que se estabelece em muitas áreas laborais.

Mesmo que, por um determinado aspecto, a narrativa moderna em vigor se relacione com um suposto avanço no mundo do trabalho, como com a inserção de novos instrumentos tecnológicos, tais como a robótica, a microeletrônica, as inovações que passam a integrar as organizações, as relações de trabalho são afetadas, por outro lado, de maneira dialética, desfavorecendo os trabalhadores. “O capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou a sua lógica destrutiva” (ANTUNES, 2008, p. 224).

É perceptível que a morfologia das relações que o trabalho tem sofrido é pensada para a adequação à lógica do capital. A fluidez que desencadeia a precarização do trabalho e a subproletarização do trabalhador é um fenômeno que se amolda aos desejos do mundo do capital e às adequações da Modernidade Líquida, visto que “[...] a precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo, um processo que pode tanto se ampliar como se reduzir” (ANTUNES, 2018, p. 65). Esse processo de redução ou ampliação do modo de exploração nas relações trabalhistas se relaciona com a capacidade de resistência dos trabalhadores. Num contexto como o de hoje, as forças brutais das transformações correntes do "caudaloso" mundo líquido moderno são extremamente volumosas e oprimem a organização da fragmentada classe de trabalhadores para uma resistência mais substancial aos desmontes proporcionados pela precarização e consequente subproletarização vigente.

As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradantes, os trabalhos intermitentes, os assédios, os adoecimentos, padecimentos e mortes decorrentes das condições de trabalho indicam o claro processo de proletarização dos assalariados de serviços que se encontra em expansão no Brasil e em várias partes do mundo [...] (ANTUNES, 2018, p. 70).

Sob o ponto de vista das necessidades de sobrevivência, existe uma dificuldade de resistência em uma grande escala dos trabalhadores. As massas precisam de trabalho, comida, remédio, saneamento básico, creche para os filhos, e assim por diante. Portanto, de maneira passiva, muitos trabalhadores, como dispõe o

ditado popular, “correm atrás da máquina para não serem superados por ela”. Ou seja, são obrigados a uma adequação ao mundo do trabalho como ele se apresenta, buscando sobreviver na sociedade capitalista sem, é claro, desfrutar das mordomias dos burocratas do poder.

Tanto Bauman quanto Antunes, mesmo possuindo um estilo e perspectivas diversas, bem como epistemologias distintas, tratam o trabalho na atualidade, a partir das suas respectivas concepções, como flexível, frágil, mutante, ou, como eles mesmos dizem, precários e líquidos. O trabalho no mundo atual gera uma subproletarização do trabalhador, que, em condições retrógradas, vive seu cotidiano à espera de dias melhores. Essa condição do trabalho atinge várias áreas. Também atinge o cenário educacional público, sendo verossímil a interpretação de que ocorre em um grau de maior intensidade entre os chamados Professores Admitidos em Caráter temporário (ACTs). Mas a condição de professores temporários contém uma disposição histórica, que será desdobrada em nível catarinense a seguir.

## 2.2 UM BREVE HISTÓRICO ALUSIVO AOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS EM SANTA CATARINA

Neste item, está contida uma abordagem com aspectos históricos sobre os professores temporários no Estado de Santa Catarina. O levantamento das informações é realizado com base em dissertações de mestrado que contêm aspectos ligados à pesquisa sobre o magistério estadual, assim como em Leis do Estado de Santa Catarina à luz da história e também em um artigo vinculado a aspectos pertinentes a esta pesquisa. As contribuições para a realização desta etapa da pesquisa são de Sousa (1994), Miguel (1996), Bassi, Debovi e Sandrini (2012) e Toebe (2019) e Costa (2021).

A partir desses teóricos, foi possível fazer um levantamento de aspectos da educação catarinense, questões históricas e legislativas no que diz respeito à condição dos ACTs, mesmo que fragmentado, devido à ausência de material disponível para a elaboração de um texto informativo mais robusto. Contudo, é seguro considerar pertinente o levantamento referente a aspectos da educação catarinense e, especificamente, sobre os professores temporários do Estado, esclarecendo alguns fatos históricos de sua trajetória em Santa Catarina.

Em meados do século XX, os professores temporários eram designados de outra forma. Denise Miguel<sup>9</sup> (1996) realizou uma pesquisa bastante interessante sobre o trabalho temporário no magistério público de Santa Catarina, relatando, em sua dissertação de Mestrado, que

Pelo menos da década de 40 até meados da década de 50, os docentes não efetivos recebiam, por lei, a denominação de "extranumerários" mensalistas ou diaristas. Com a Lei 2.172 de 23 de novembro de 1959, eram denominados "extranumerários" mensalistas, diaristas e contratados. Mais tarde, professores "substitutos" ou "designados a título precário" (MIGUEL, 1996, p. 36).

Até meados da década de 1960, Santa Catarina era um território onde a agricultura prevalecia. Havia uma intenção, por parte do governo do Estado, em desenvolver a economia catarinense pelo mecanismo da industrialização. Miguel (1996, p. 36) afirma que “Celso Ramos, governador à época, concretiza o planejamento governamental através da Lei 2.772 de julho de 1961, com o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), que tinha por objetivo colocar o Estado no rumo do desenvolvimento e da modernização<sup>10</sup>”. Esse processo de desenvolvimento regional visava à ampliação da industrialização no Estado e, conseqüentemente, da mão-de-obra qualificada, para a ocupação dos postos de trabalho.

O Brasil abria-se para o capital estrangeiro em busca de ampliação industrial, para a concretização de um plano nacional-desenvolvimentista. É como se a nação, por fazer parte de uma economia subdesenvolvida, ainda estivesse em expansão no que diz respeito a elementos estruturais da Modernidade Sólida (como a industrialização) e, ao mesmo tempo, com características da Modernidade Líquida. Em 1965, “[...] Celso Ramos, numa mensagem enviada à Assembleia Legislativa, afirmou que ‘a educação é o principal investimento que a sociedade pode produzir’ e o objetivo inicial de seu governo, **‘preparar o homem para a sociedade dinâmica’**” (MIGUEL, 1996, p.40, grifo nosso).

A sociedade dinâmica estava sendo moldada e necessitava de pessoas preparadas para se adequarem a esse quadro, e a educação tinha um papel

---

<sup>9</sup> As informações históricas referentes aos ACTs, contidas no tópico 2.1, foram extraídas da Dissertação de Miguel, assimiladas e escritas ao modo do autor.

<sup>10</sup> Por modernização, aqui, entende-se certo grau de desenvolvimento econômico industrial vinculado às metas nacionais, como “50 anos em 5”, herança do governo de Juscelino Kubitschek, e não necessariamente a teorização complexa desenvolvida na dissertação.

importante nisso. “Nos anos subsequentes (1966-1970), dando continuidade à política de desenvolvimento e modernização do Estado, Celso Ramos fez Ivo Silveira, seu correligionário político, sucessor” (MIGUEL, 1996, p. 40). Ao final de seu mandato, o então governador do Estado de Santa Catarina, Celso Ramos, sancionou a Lei 3.791, de 27 de dezembro de 1965, que arranhou o Plano de Metas do Governo II (PLAMEG II) para o período do governo de Ivo Silvério.

Miguel (1996, p. 41) relata que:

Pode-se, neste plano, verificar uma ordem prioritária dos investimentos realizados: 77% foram destinados à expansão econômica (transportes, energia, comunicações, agropecuária e indústria), e os 23% restantes destinados ao progresso social (educação, administração, saúde e saneamento, segurança, assistência e previdência habitação e planejamento urbano).

Nesse cenário, a educação seria a responsável por questões de interesse governamental da época, como a formação de mão de obra hábil, a instauração de novos hábitos de consumo, a introdução de padrões novos de mobilidade social, entre outros. Esses valores estariam em consonância com os contidos no processo de desenvolvimento econômico e social catarinense. Nessa época, surgiu o:

Plano Estadual de Educação estabelecido para o decênio 1969-1980, aprovado pela Resolução 15/69 do Conselho Estadual de Educação e homologado por Ivo Silveira através do Decreto SE 31.12.69/8828, textualmente, tinha o objetivo de modernizar o sistema educacional e evidenciava os interesses das elites catarinenses - mais preocupadas em investir em setores que rendessem mais dividendos econômicos (MIGUEL, 1996, p. 46).

A intenção prioritária do governo estadual no exercício docente era a utilização de professores normalistas<sup>11</sup>, que seriam habilitados para a prática docente e, conseqüentemente, atenderiam com qualidade às demandas propostas pelo Estado no quadro educacional do Estado catarinense. Na época, existia o Estatuto do Magistério Público estadual, em vigor desde 1960, que dava brecha para o ingresso de professores sem habilitação no magistério do Estado de Santa Catarina.

---

<sup>11</sup> Normalistas eram pessoas, comumente mulheres, que cursavam o Curso Normal, também conhecido como Magistério de 1º grau ou Pedagógico, sendo um tipo de habilitação para o ato de lecionar.

Nesse cenário, não havia normatização para reger a contratação dos professores temporários. E, em meio a processos de mudanças na educação catarinense, surgiu, em 1968, a Associação dos Licenciados de Santa Catarina – Alisc, que desenvolvia lutas em torno de questões ligadas à educação estadual. Em sua pesquisa, Sousa (1994, p. 24), discorrendo sobre a história da Alisc, disse que ela se constituiu “[...] como organismo da sociedade civil, na década de sessenta, com o intuito de organizar os professores licenciados em torno do reconhecimento de sua profissionalização por parte do governo do Estado”. A atuação da ALISC era direcionada a alterar as relações trabalhistas entre o Estado e os profissionais da educação. Auras (1991 apud SOUSA, 1994, p. 24) destaca que:

[...] em 1972, pouco mais de cinco centenas de professores licenciados (...) ingressaram na justiça do trabalho com uma ação que contestava a forma de contratação dos licenciados pelo Estado. O julgamento deu ganho de causa aos professores”. Não encerrou, porém, a luta pelo reconhecimento da profissão.

Após a derrota jurídica do Estado, este estabeleceu um “regime especial” ao reconhecer o vínculo trabalhista dos professores designados (temporários). A Lei nº 4.886, de 29 de junho de 1973, nos diz, em seu terceiro artigo:

Art. 3º Quando a oferta de professores de que tratam os artigos anteriores, não bastar para atender a necessidade do ensino, poderão ser **designados professores a título precário e em caráter suplementar**, na forma autorizada pelo artigo 77, da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Parágrafo único. Entendem-se **por professor designado** aquele que venha a ser **convocado para ministrar aulas excedentes** em estabelecimento de ensino oficial, **antes de ter sido aprovado em concurso público de provas ou de provas e títulos**, na forma prevista pelos artigos 97, § 1º e 176, § 3º, inciso VI da Constituição Federal, artigos 113, § 1º e 163, inciso VIII da Constituição do Estado e pelo artigo 34 da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (SANTA CATARINA, 1973, grifo nosso).

A flexibilização com os trabalhadores temporários na educação ocorria há bastante tempo. Contudo, o sistema de contratação passou a ser normalizado, inclusive com elementos que outrora só eram destinados aos professores de caráter efetivo; o novo regime possibilitou ao professor benefícios como: “[...] prioridade na escolha de vagas, aposentadoria por invalidez, contagem de tempo de serviço para efeitos de contrato efetivo, licença-gestação, tratamento de saúde, vinculação previdenciária compulsória” (MIGUEL, 1996, p. 52).

Mesmo com a normatização da regulamentação para a contratação dos professores designados, suas condições ainda carregavam precariedade, e até o final da década de 1970, os temporários que trabalhavam na antiga 5ª série, do 1º grau em diante, não tinham a possibilidade de realizar um concurso público para o ingresso no magistério de maneira efetiva, visto que “[...] os concursos de ingresso para o magistério público estadual abrangiam somente os professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau” (MIGUEL, 1996, p. 60).

Foi apenas “Em 1980 [que] a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina realizou o primeiro concurso público de provas e títulos para ingresso na carreira do magistério para professores licenciados” (MIGUEL, 1996, p. 53). Com isso, alguns professores que trabalhavam como designados no Estado tiveram a oportunidade de se efetivar, regularizando o vínculo que tinham com o Estado.

Entretanto, muitos professores ainda permaneceram na condição de designados. E isso levou o Estado a buscar alternativas de atender para os interesses da classe, mas com algumas decisões, de certo modo, problemáticas, acabou inovando em um projeto de nova “lei especial”<sup>12</sup>. Nela, estavam previstas questões como: a admissão por prazo indeterminado aos temporários em vagas que excediam a possibilidade de professores efetivos assumirem; a garantia da permanência na vaga até o final do ano letivo em que o professor designado fosse admitido, bem como nos anos seguintes, caso um efetivo não ocupasse a sua vaga; e também:

[...] o direito de ingresso no Quadro de Pessoal Civil da Administração Direta, Grupo Docente, após 5 anos ininterruptos ou 10 intercalados de serviços prestados, dos quais pelo menos 2 sob o regime desta lei, desde que possua habilitação específica e seja ocupante de vaga excedente no regime mínimo de 20 horas semanais” (MIGUEL, 1996, p. 56).

Ou seja, o professor temporário que trabalhasse durante cinco anos consecutivos, ou dez intercalados em uma vaga excedente, e com o mínimo de 20 horas semanais, poderia ingressar no quadro de professores efetivos do Estado de Santa Catarina sem a realização de concurso público. Isso perdurou até 1988, com a promulgação da Constituição, que vetava o ingresso de efetivos ao serviço público sem concurso.

---

<sup>12</sup> MIGUEL, 1996, p.55.



Foi a partir dessa “lei especial”, aprovada em 17 de fevereiro de 1982, de nº 6032/82, que os professores temporários passaram a receber a designação de Admitidos em Caráter Temporário (ACT).

Art. 1º O magistério público estadual será exercido, no que exceder à capacidade dos professores efetivos, por servidores admitidos em serviço de caráter temporário, de acordo com as disposições desta Lei.

Art. 2º A admissão dar-se-á exclusivamente para desempenho de atividade docentes, quando existir vaga excedente e vaga vinculada.

§1º Vaga excedente é o número de aulas não-conferidas a professor efetivo por superar a capacidade do seu regime de trabalho, por carência de habilitação, por incompatibilidade horária ou perda de lotação.

§2º Vaga vinculada é o número de aulas que, imputadas a um professor, deixam de ser por ele ministradas quando de seu afastamento e na impossibilidade de serem assumidas por outro professor em atividade.

Art. 3º Não se fará qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores regidos por esta Lei e os subordinados ao Estatuto do Magistério Público Estadual (SANTA CATARINA, 1982).

Os professores passaram a ser admitidos mediante prova e/ou títulos, conforme dispõe seu artigo 5º: “[...] as admissões para as vagas excedentes serão precedidas de processo seletivo de títulos ou de provas e títulos (SANTA CATARINA, 1982)”. Essa passou a ser a maneira de contratação de ACTs nos anos seguintes.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, conforme mencionado anteriormente, ficou proibido o ingresso efetivo no serviço público sem a realização de concurso. No artigo 37, inciso IX, da Constituição, está disposto: “[...] a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). E com a não frequente realização de concurso público, a excepcionalidade da contratação de ACTs tornou-se constante e volumosa.

Em 1991, o governo do Estado aprovou a Lei nº 8.391, de 13 de novembro, com o intuito de regulamentar a admissão de pessoal em caráter temporário para a docência pública em Santa Catarina. Por isso, anualmente, as Coordenações Regionais de Educação passaram a divulgar as vagas existentes e as que eram comunicadas pelas direções escolares (MIGUEL, 1996). A lei foi assim promulgada:

Art. 1º As atividades relacionadas com o funcionamento das unidades educacionais do Estado serão exercidas, no que exceder à capacidade dos servidores efetivos, por admitidos em serviço de caráter temporário, de acordo com as disposições desta Lei.

Art. 2º A admissão de professor dar-se-á, exclusivamente, para o desempenho de atividades docentes por tempo determinado, em substituição aos afastamentos legais dos titulares.

§ 1º A admissão de que trata este artigo poderá ocorrer excepcionalmente nos seguintes casos:

I - em virtude de existência de vaga não ocupada em concurso público;

II - por imperativo de convênio com a Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE ou desta com Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAE;

III - em decorrência de abertura de novas vagas por criação ou por dispensa de seu ocupante;

§ 2º Nas hipóteses referidas nos incisos acima, a necessidade da admissão deverá estar devidamente comprovada e o prazo não poderá exceder ao término do ano civil (SANTA CATARINA, 1991).

Os anos passaram, e as condições de trabalho dos professores ACTs não progrediram de modo substancial. Aliás, a maneira com que são tratados varia de governo para governo, de acordo com os respectivos interesses políticos, o que torna esses trabalhadores vulneráveis. Conforme Costa (2021, p. 128):

Descortina-se que, ao longo das últimas duas décadas e sobretudo a partir dos anos 2010, os professores ACTs foram submetidos a uma vertiginosa precarização de suas condições de trabalho mediada por uma escala de retirada de direitos. Esse processo que se amplia, de forma considerável a partir do governo de Luiz Henrique da Silveira (PMDB) (2003-2010) e é maximizado durante o mandato de Raimundo Colombo (DEM/PSD) (2011-2018).

A liquidez dos dilemas ACTs/SC na contemporaneidade se explicita na medida em que os direitos adquiridos são retirados de maneira sistemática. Os últimos anos são repletos de exemplos claros da reificação líquida dos sujeitos da educação, em especial os ACTs. Inclusive, a grande quantidade de professores temporários contratados pela Secretaria de Estado da Educação – SED reforça a perpetuação da fluidez nas relações conjunturais do trabalho na educação catarinense.

Os dados do quantitativo de presença dos professores ACTs na REESC, sobretudo ao longo da segunda década do século XXI, corroboram para a compreensão de que a existência dos trabalhadores temporários é extensa e, frequentemente, figura a maioria dessa categoria. Portanto, entende-se que a política de contratação temporária, em detrimento da contratação estável por meio de concurso público, é a tônica que envolve as relações de trabalho no âmbito do Magistério Estadual (COSTA, 2021, p. 129).

De acordo com Bassi, Debovi e Sandrini (2012, p. 61), em março de 2011 um órgão da Secretaria do Estado da Educação, por nome de Diretoria de Desenvolvimento Humano, tinha registrado um número de “[...] 21.979 professores

efetivos e 16.370 professores ACTs, os quais representavam, portanto, 43% dos professores da educação básica estadual”.

Até o ano de 2015, os direitos garantidos por leis estaduais aos ACTs estavam contidos no Estatuto do Magistério Público Estadual de Santa Catarina – Lei nº 6.844/86, no Plano de Carreira do Magistério Público do Estado, baseado na Lei nº 1.139/92, e na legislação específica da classe dos professores ACTs – Lei nº 456/09. Os ACTs eram contratados por módulo de aulas por, no mínimo, 10 (dez) horas semanais. As 10 horas correspondiam a 8 horas-aula, 20 horas a 16 horas-aula, 30 horas a 24 horas-aula e 40 horas a 32 horas-aula, além de gratificação por aula excedente, gratificação por regência, triênio e acesso ao prêmio assiduidade (COSTA, 2021).

Entretanto, com a MP 198/15, assinada em 10 de fevereiro de 2015 pelo governador João Raimundo Colombo, os ACTs passaram a ser contratados não somente por módulos com número mínimo de 10 horas semanais, mas por quantidade de horas-aulas ministradas. Conforme o artigo 1º da MP:

§ 2º A carga horária de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais do professor admitido em caráter temporário para atuar nas Áreas II, III, VI e VII conforme descrito no Anexo Único da Lei complementar nº 456 de 11 de agosto de 2009, corresponde a 32 (trinta e duas) horas-aulas semanais.

§ 3º **na hipótese da admissão de professor para atuar nas áreas de que trata o § 2º deste artigo, com carga inferior a 40 (quarenta) horas semanais, será aplicada a proporção 1/32 (um trinta e dois avos)** da respectiva remuneração básica para cada hora-aula semanal contratada (SANTA CATARINA, 2015, grifo nosso).

Esse modelo administrativo passou a permitir que o professor ACT pudesse ser contratado para o exercício de duas aulas semanais. Com isso, a incidência de ofertas com vagas contendo duas ou três aulas ministradas por semana configurou-se como algo comum para os ACTs da Reesc. Levando ainda em consideração que o professor temporário pode ser contratado num prazo mínimo de 15 (quinze) dias, as condições dos ACTs são objetivamente desestimulantes do ponto de vista da carreira docente.

Os professores temporários, fragilizados em sua atividade, estão, assim como a maioria da classe trabalhadora, limitados à reprodução da sua existência material. O docente temporário, além da desvalorização da totalidade da classe de professores, tem seu trabalho ainda mais parcializado e fragilizado pela sua forma de contratação, condicionando-o a receios

enormes e nenhuma estabilidade enquanto profissional e na reprodução da sua vida material (TOEBE, 2019, p. 19).

A vulnerabilidade da condição de professor ACT demonstra claramente os traços do caráter líquido da Modernidade e da subproletarização evidenciada no início deste capítulo. Nos últimos anos, essa realidade se agravou, e essa situação está presente em grande parte do quadro profissional catarinense, como veremos na próxima seção.

### 2.3 A ATUALIDADE DAS CONDIÇÕES DE CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO EM SANTA CATARINA

Esse item trata de algumas das diferenças mais predominantes entre os professores efetivos e os ACTs dentro das condições de trabalho, além de abordar informações sobre o número excessivo de professores ACTs vinculados ao Estado e sujeitos à administração da Coordenadoria Regional de Educação – CRE em Criciúma – SC. Os dados deixam evidente que grande parte dos professores está numa condição temporária, o que contribui para o desgaste desses profissionais da educação.

Ao apontar as condições de trabalho dos ACTs, faz-se necessário realizar uma análise de uma série de elementos constitutivos do trabalho. E como o desenvolvimento desta dissertação se dá a partir do conceito de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman, é imprescindível tecer possíveis associações entre a realidade objetiva e a descrição baumaniana da contemporaneidade. Afinal, Bauman não falou especificamente da condição do professor ACT, mas da condição do trabalho no contexto líquido. No entanto, sua metáfora de análise é cabível para a observação desse recorte social, no caso, o dos professores admitidos em caráter temporário.

O professor ACT possui particularidades a serem analisadas dentro das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Toebe (2019, p. 26-27) compreende que,

Quando costumamos falar de condições de trabalho, a maneira com que esse trabalho se expressa na atualidade e no contexto das relações capitalistas, também se torna necessário falar dos horários, jornadas, atribuições, formas de remuneração e administração das carreiras dos trabalhadores.

A Docência Líquida se demonstra em várias esferas. Entre elas, é possível constatar-la nos vários termos endereçados aos profissionais da educação que trabalham de modo temporário nos mais diversos estados brasileiros. Nosso recorte de análise é regional, entretanto é pertinente a exposição dessa conjuntura. Souza (2018) trouxe à tona em seus estudos uma diversidade de designação aos professores temporários:

Em grande medida os autores que trataram do tema dos professores temporários analisaram Redes Estaduais e suas legislações. Da análise geral percebemos que os temporários são adjetivados de: Admitido em Caráter Temporário (ACT) ou “acetistas” em São Paulo (FONTANA, 2008) e Santa Catarina (LATORRE, 2013); Categoria V, conhecidos como eventual (QUIBAO NETO, 2015), Ocupantes de Função-Atividade (OFA) Categoria O e L (SANTOS J.B.S., 2016) no estado de São Paulo; Processo Seletivo Simplificado (PSS) (GODOY, 2014) no estado do Paraná; Designação Temporária (DTs), professores contratados e substitutos no Espírito Santo; Professoras com vínculo de trabalho temporário (FINAMOR NETO, 2016) no Rio Grande do Sul; Professor Monitor e Monitor em Alagoas (OLIVEIRA, 2015); “professores contratos temporários” e “professor contrato” em Goiás (SILVA; BATISTA, 2017, p. 5); Prestação de Serviço Temporário (PST) e Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) na Bahia (LOBO, 2014). Como categorias analíticas em São Paulo são utilizadas também “professores não-efetivos” e “professores não concursados” (FONTANA, 2008) (SOUZA, 2018, p. 88, 89).

Não existe um padrão para a designação dos professores temporários no cenário brasileiro, o que vem demonstrar desintegração na identificação dos profissionais. Possivelmente, as diferenças não se reduzem apenas à nomenclatura, já que cada Estado possui suas particularidades. Contudo, o mais interessante, dados os rumos desta pesquisa, é demonstrar as diferenças entre os professores efetivos e os ACTs do Estado de Santa Catarina, visto que essa explicitação se justifica como um fator importante para deixar claro que a liquidez para com o professor temporário é mais intensa.

Em certa dimensão, existem similaridades entre os professores de caráter efetivo e os que são conhecidos como ACTs. Ambos trabalham nas mesmas instituições escolares, lecionam para os mesmos alunos, são sujeitos às mesmas organizações (neste caso, o Estado), precisam planejar, organizar, administrar e realizar suas aulas. Entretanto, há, sim, diferenças perceptíveis entre as duas condições trabalhistas, verificáveis em seus contratos, na subjetividade do pertencimento ao local de trabalho, muitas vezes na relação com os diretores das escolas, entre outras questões possíveis de serem analisadas e que reforçam a

clareza da diferença entre essas classes docentes. É importante ressaltar, trazendo as palavras de Latorre (2013), que

Analisar a situação específica dos ACTs, não significa afirmar que os professores efetivos vivem em situação muito diferente, ou que não estão precarizados e oprimidos pelo capital, mas sim reconhecer que, a estabilidade no emprego, no modo de produção capitalista, é uma conquista colossal para a classe trabalhadora (LATORRE, 2013, p. 47).

Para clarificar as diferenças entre efetivos e ACTs na rede estadual de ensino, entregamos um questionário<sup>13</sup> para a Coordenadora de Desenvolvimento Humano – DH da Coordenadoria Regional de Educação – CRE, vinculada à Secretaria de Estado da Educação em Criciúma – SC. Nele, constavam perguntas que visavam à apropriação de informações de caráter regional sobre as condições dos professores ACTs.

O primeiro contato com a Coordenadora de Desenvolvimento Humano da CRE – Criciúma ocorreu por meio de WhatsApp e, posteriormente, por e-mail, para o agendamento de uma conversa. Depois de explicar o intuito do trabalho pessoalmente, as perguntas foram encaminhadas por e-mail. O retorno foi recebido pouco menos de um mês depois, em junho de 2021. Com as perguntas utilizadas, algumas explicações importantes foram extraídas, e outras questões não foram possíveis de serem respondidas com a alegação de que a Secretaria de Educação não havia disponibilizado as informações requeridas. A partir dos dados levantados com as perguntas, realizaremos uma análise já com o atravessamento dos pressupostos teóricos que temos discutido até então.

A Coordenadoria Regional de Educação pertencente à Secretaria de Estado da Educação em Criciúma possui cinquenta e sete (57) escolas sob sua gestão, com um total de um mil cento e trinta e dois (1132) professores efetivos e um mil e seiscentos (1600) professores ACTs, ou seja, cerca de 58% dos professores que atendem à região de Criciúma e estão vinculados ao Estado são temporários. A coordenadoria não ofereceu resposta sobre a quantidade de candidatos que concorreram à efetivação na região de Criciúma no último concurso público, ocorrido em 2017, com o lançamento dos Editais nº 2271/2017/SED e nº 2272/2017/SED. Em nível estadual, concedeu as seguintes informações:

---

<sup>13</sup> As perguntas contidas no questionário estão inseridas no apêndice após as referências desta dissertação.

Quadro 1 – Quantidade de professores aprovados, nomeados e que tomaram posse do concurso vigente Editais nº 2271/2017/SED E nº 2272/2017/SED

<b>CONCURSO VIGENTE – EDITAIS Nº 2271/2017/SED E Nº 2272/2017/SED</b>	<b>QUANTIDADE DE CANDIDATOS</b>
Aprovados	15.905
Nomeados	4.343
Tomaram posse	4.056

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CRE – Criciúma, 2021.

É possível percebermos uma quantidade ínfima de professores tomando posse das vagas na condição de efetivos nos últimos anos. Num simples cálculo, verificamos que, dos 15.905 aprovados, apenas 25,5% assumiram as vagas disponibilizadas pelo Estado até o mês de junho de 2021. O concurso foi prorrogado por dois anos, tendo a possibilidade de ocorrerem chamadas de professores até dezembro de 2021 (VECHI, 2019). Contudo, provavelmente os números de professores que tiveram a efetivação pelo concurso até o fim de sua vigência não são significativamente alargados. Portanto, a quantidade de ACTs que continuarão a trabalhar no Estado em curto prazo será altíssima.

Buscando a quantificação de professores ACTs que trabalharam na Rede Estadual sob coordenação da CRE – Criciúma nos anos de 2018, 2019 e 2020, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 2 – Quantidade de professores ACTs entre 2018 e 2020 sob a CRE – Criciúma

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE PROF. ACTS</b>
2018	2526
2019	2413
2020	1761

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da CRE – Criciúma, 2021.

Partindo dessas informações, podemos verificar que a maioria esmagadora de professores que tiveram, nos últimos anos, na região de Criciúma, algum vínculo com a educação de Santa Catarina foram professores ACTs. Baseados no número de

efetivos de 2021, que foram informados pela coordenadoria como ocupantes das vagas nessas condições e levando em consideração que o número em 2021 é maior do que o de 2018, já que alguns professores se apropriaram de vagas referente ao concurso de 2017, é possível intuir, por meio de cálculo, que durante os últimos três (3) anos, entre 2018 e 2020, os professores ACTs formaram 60% a 70% do quadro docente na região de Criciúma.

A limitação de vagas disponíveis nos concursos para o ingresso de professores que estão na condição de temporários inibe sua inserção no quadro efetivo do magistério público catarinense. Além da escassez de concursos, quando surgem parecem não oferecer uma quantidade significativa de vagas para a efetivação dos profissionais da educação.

Traçando um paralelo entre os custos do professor efetivo e os custos do professor admitido em caráter temporário, é possível perceber uma diferença que permite apontar o barateamento da educação por meio da contratação temporária como um dos fatores de a perpetuação da contratação de professores temporários ser realizada em grande quantidade. Com as informações oferecidas pela Coordenadoria Regional de Educação, obteve-se o entendimento de que os ACTs não possuem alguns benefícios que são disponibilizados aos efetivos, como: triênio, ascensão funcional, promoções e licença prêmio.

Ademais, os valores salariais são distintos. De acordo com a tabela salarial fornecida pela Coordenadoria Regional de Educação, um professor efetivo com 40 horas, com a progressão na carreira somada ao tempo de serviço, pode chegar ao rendimento mensal de 5.209 reais. Já o ACT, com as mesmas 40 horas, possui rendimento mensal de 2834,72 reais mensais, sem nenhuma probabilidade de progressão na carreira ou qualquer benefício por tempo de serviço oferecido ao Estado. A quem interessa a liquefação da educação nesses moldes? A quem interessa a existência da docência líquida? São problematizações cabíveis de reflexão.

Toda imposição estatal sobre as relações de contrato temporário gera instabilidade aos profissionais da educação. A falta de estabilidade num mesmo emprego (traço da Modernidade Líquida) pode representar uma desestruturação mais ampla, que atinge o indivíduo não só nas dimensões profissional e econômica, mas também nas sociais e, até mesmo, psicológicas. Toebe (2019) ressalta que



O estudo sobre as condições de trabalho não pode ser feito sem que se leve em consideração a organização do processo de trabalho e os diferentes tipos de sofrimento físico e psíquico que se impõem aos trabalhadores; o sofrimento possui uma dimensão dinâmica que exige novos olhares e estudos a partir das transformações que ocorrem nas mudanças do trabalho. Nesse sentido, o trabalhador muitas vezes não é inerte aos agentes provocadores de sofrimento, mas pode participar ativamente no agravamento dos processos. Esse esforço, de caráter individual ou coletivo, pode tanto criar melhores condições para que os profissionais preservem sua saúde, mesmo em condições bastante adversas, como ser explorados pela organização em proveito da produtividade, provocando mais sofrimento psíquico (TOEBE, 2019, p. 66).

A subjetividade do sujeito envolvido no processo deve ser levada em consideração. Afinal, a empiria é um importante elemento descritivo no processo investigativo da realidade objetiva. Estar em uma jornada em muitas escolas e em desvantagem salarial, sem a segurança da efetivação e com “cobrança” de ter um desempenho compatível com o do profissional efetivo pode, e muito, prejudicar o ACT do ponto de vista psicológico, com os chamados desgastes emocionais.

Do/da professor/a da escola básica se espera muitas coisas. Ele/ela deve ao mesmo tempo reproduzir e ensinar os conhecimentos acumulados, mas ao mesmo tempo seus atos educativos têm de estar voltados ao desenvolvimento intelectual das pessoas. Assim, ele/ela necessita se atualizar, potencializar a sua formação, melhorar a sua atuação profissional, ao mesmo tempo em que enfrenta uma extensa jornada de trabalho, baixa remuneração e excesso de atividades extraclasse e burocráticas (TOEBE 2019, p. 18).

As implicações vinculadas a essa estruturação, que requer que o professor dê conta de tantas demandas, tendo ele poucas condições objetivas para realizar seu trabalho com a excelência necessária dentro do contexto educacional, são um problema pertinente. Mas antes da abordagem panorâmica da subjetividade do professor ACT e de como ele se percebe no exercício dessa condição profissional, voltemos a analisar as condições atuais frente à sua condição oficial perante o Estado catarinense.

Atualmente, a contratação de professores ACTs é realizada por meio da Lei nº 16861, de 28 de dezembro de 2015, que substitui a Lei nº 456, de 11 de agosto de 2009. Segundo a lei vigente:

Art. 2º A admissão de pessoal em caráter temporário ocorrerá nas seguintes hipóteses: I – substituição de Professor titular afastado do exercício do cargo; II – atendimento a projetos com prazo certo de duração; III – ausência de Professor titular de cargo de provimento efetivo na unidade escolar; e IV –

para atender às necessidades da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) (SANTA CATARINA, 2015).

Hoje, o processo seletivo dos professores ACTs ocorre a cada dois anos, por meio da realização de prova escrita e prova de títulos (pós-Graduação, cursos de aperfeiçoamento, tempo de serviço no magistério). Excepcionalmente no final de 2020, devido à pandemia de Covid-19<sup>14</sup>, os editais nº 1.997/2018/SED, nº 1.998/2018/SED, nº 1.999/2018/SED, nº 2.836/2018/SED, nº 2.412/2019/SED e nº 2.413/2019/SED do processo seletivo de 2018 foram prorrogados em decorrência da impossibilidade de realização de novas provas por conta dos riscos de contágio.

Art. 1º A Lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, passa a vigorar acrescida do art. 26-A, com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Fica autorizada, **em caráter excepcional**, a prorrogação da validade dos editais e dos contratos em vigor no ano letivo de 2020 para admissão de professores em caráter temporário para atuarem na rede pública estadual, **até o final do ano letivo de 2021**.”

Parágrafo único. **Somente serão prorrogados os contratos cujas vagas ocupadas permanecerem inalteradas para o ano de 2021.**” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (SANTA CATARINA, 2020, grifo nosso).

A lei do dia 22 de dezembro de 2020 acrescentou o art. 26-A à Lei nº 16.861, de 2015, que disciplina a admissão temporária de professores em Santa Catarina, para atender às necessidades circunstanciais e não necessariamente para o bem-estar do profissional público contratado nessas condições. Porém, em anos normais, os contratos têm duração de poucos meses, no máximo entre fevereiro e dezembro, e as chamadas dos candidatos classificados acontecem anualmente, obedecendo à necessidade das escolas e à classificação do processo seletivo. Caso não existam candidatos habilitados para as vagas, os não habilitados classificados podem se apropriar delas e, se ainda não houver candidatos disponíveis, acontece a realização de chamada pública aos interessados.

O professor ACT está sujeito a muitas incertezas. Toebe (2019, p. 89-90) discorre que:

---

<sup>14</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019 (BRASIL, 2021).

A Lei estabelece que, para professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, a jornada de trabalho será respectiva às horas-aula disponíveis, ou seja, a jornada de trabalho corresponderá à quantidade de horas-aula disponíveis, proporcional. Além disso, poderá ocorrer alteração na jornada de trabalho do professor caso haja alteração no número de horas-aula (oriundo de reenturmações, retorno de professor efetivo, etc.)

Além de perderem direitos em sua situação vulnerável à “canetada” dos burocratas estatais, os ACTs podem perder o posto de trabalho quando ao menos esperam, por não estarem objetivamente no mesmo patamar dos efetivos no que diz respeito às suas relações contratuais. Quando trata de questões relacionadas à duração do contrato e dispensa do professor, a lei pressupõe:

Art. 14. O contrato do Professor admitido em caráter temporário não excederá o término do ano letivo.

Art. 15. O Professor admitido em caráter temporário poderá ser dispensado, a qualquer tempo, nas seguintes hipóteses: I – a pedido do próprio interessado; II – **quando a vaga então ocupada for preenchida por Professor efetivo**; III – **diminuição do número de aulas na unidade escolar**; IV – desistência ou transferência de aluno da Educação Especial; V – a título de penalidade, resultante de processo disciplinar; e VI – quando decorridos mais de 3 (três) dias consecutivos ou 5 (cinco) dias intercalados de falta ao serviço por motivo não autorizado no Capítulo IV desta Lei (SANTA CATARINA, 2015, grifo nosso).

Um professor ACT pode ser dispensado a “qualquer momento”, desde que o efetivo preencha a vaga ou até mesmo ocorra um caso de reenturmação, por possíveis evasões escolares ou transferências. O professor temporário estará sujeito à contingência, e não há, definitivamente, o que fazer para um processo de reversão do quadro.

É difícil ser estimulado a estar inserido num sistema que condiciona o professor ACT a uma série de incertezas no contexto da profissão docente. Não é menos difícil permanecer firme em busca de uma educação melhor sem ter a certeza de que será possível estar vinculado a uma mesma escola durante o ano inteiro. Que conceito e/ou categoria utilizar para descrever essa “horrenda barbárie” da grande escala de temporários na educação? Como os professores temporários se percebem nessas condições?

No próximo capítulo, propõe-se uma categoria, a partir do conceito de Modernidade Líquida, para servir de lente a essa situação problemática, e, ainda, será

analisada a percepção dos professores ACTs sobre suas condições de trabalho na educação catarinense.

### **3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACTS A PARTIR DO CONCEITO DE MODERNIDADE LÍQUIDA, DE ZYGMUNT BAUMAN**

Este capítulo contém o desdobramento e desfecho da pesquisa. Nele, estão contidos os resultados do estudo, desde o emergir da elaboração da categoria de “Docência Líquida”, a partir do conceito da Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman, até os desdobramentos da pesquisa com os professores ACTs, absorvendo suas respectivas percepções por intermédio da realização de um grupo focal. No capítulo, está contido o percurso metodológico do grupo focal, desde o convite aos professores até sua realização, bem como as argumentações dos professores participantes, relacionadas ao pensamento de Zygmunt Bauman e a noção de liquidez.

Além disso, o capítulo conta também com as contribuições de Babbie (2001), no que tange ao caráter da pesquisa científica, Silva (2007) e Barros e Duarte (2005), voltados à pesquisa de grupo focal, e Tostes et. al. (2018), em pesquisa realizada com professores no Paraná sobre suas emoções/sentimentos diante da condição temporária, a qual se relaciona, aqui, com a fala de docentes participantes. Além das contribuições citadas, também traremos a percepção dos professores ACTs de Criciúma — que terão as suas identidades preservadas —, fundamentais para as análises nas páginas a seguir.

#### **3.1 O CONCEITO DE DOCÊNCIA LÍQUIDA**

Neste item, buscamos apresentar o conceito de Docência Líquida como uma categoria metafórica de análise das condições contemporâneas dos professores temporários, em especial, os ACTs, em Santa Catarina. Abordaremos, aqui, como ocorreu o surgimento dessa categoria tão rica e pertinente para a leitura das condições dos professores temporários. É possível sustentar que a metáfora pode ser aplicada a outros contextos, como o de professores substitutos em universidades e afins. Contudo, como o recorte dessa pesquisa se concentra no estudo dos professores ACTs/SC, torna-se pertinente uma concepção a partir da condição de trabalho desses profissionais.

Vale dizer que o conceito de docência líquida não é esgotado dentro dos parâmetros institucionais da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED, sendo possível fazer uso dele em outros espaços onde a Docência Líquida se manifesta, embora aqui seja utilizado para analisar a realidade dos professores ACTs/SC.

Durante as conversas com o Prof. Dr. Alex Sander da Silva, no exercício do desenvolvimento desta dissertação, em busca do título que deveria ser atribuído a ela, chegamos à categoria “Docência Líquida”. A pretensão inicial não era a elaboração de uma nova categoria para ser usada na academia, mas de concentrar no título da dissertação a síntese contida na pesquisa. Entretanto, durante a qualificação e as respectivas contribuições da Prof. Dra. Dalva Lobo e do Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller, ocorreu um despertar no sentido de propor a ampliação da desse conceito, bem como seu desdobramento explicativo como uma categoria de análise.

Foi realizada uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e também na plataforma *Scielo* e constatado que não havia o uso dessa categoria, nesses termos, em nenhum dos trabalhos analisados. A designação mais próxima dela foi a expressão “liquefação da docência”, encontrada como título de um texto de duas páginas do Prof. Dr. Alfredo Veiga Neto (2017), inserido nos anais do Seminário de Educação, em Cruz Alta/RS. A designação apresentada pelo autor, no entanto, não contém um aprofundamento dissertativo em relação ao conceito apresentado por ele, tampouco é explícita a intenção da proposição articulada a uma nova categoria de análise. O que existe é uma alusão à ideia da concepção metafórica de Bauman em relação aos diversos fenômenos contemporâneos, inclusive a educação. Nas palavras do autor:

A partir da potente metáfora inventada por Zygmunt Bauman — que nos descreve a Contemporaneidade como uma Modernidade Líquida —, qualquer discussão sobre a docência deve ser feita tendo em vista os novos cenários sociais da Contemporaneidade e os novos personagens que hoje se movimentam em tais cenários. Problematizar a educação ou propor alternativas futuras para ela, sem levar em conta a acelerada e globalmente disseminada liquefação do mundo, acaba funcionando como apenas um furo na água líquida, cujos efeitos são localizados e efêmeros (VEIGA-NETO, 2017, p. 33).

Para o autor, é pertinente o uso da metáfora baumaniana no espaço de mudanças que têm ocorrido no mundo. No entanto, não parece existir a intenção de elaborar uma categoria específica para a descrição da condição docente. Portanto, *a priori*, a designação 'Docência Líquida' contém um caráter original para a descrição dos elementos constitutivos da docência temporária, flexível e subproletarizada proporcionada nesta dissertação. A categoria, assim, contribui para uma leitura objetiva da condição dos professores ACTs, que vivem os dilemas nefastos da conjuntura contratual em que são incluídos na profissão docente.

Docência Líquida é a categoria de análise das condições dos professores contratados temporariamente a partir da perspectiva metafórica de Bauman, a liquidez. Os fluidos são inconstantes e móveis, não possuem forma própria, devem adaptar-se ao recipiente em que são colocados; a forma externa impõe o molde do líquido. Ou seja, se colocados em um recipiente retangular, terão uma forma retangular; se colocados em um recipiente circular, terão sua forma também. Traçando uma comparação com as condições dos professores temporários, é possível estabelecer uma relação. Esses profissionais não possuem relações "sólidas" com as instituições em que prestam seus serviços. Eles são contratados por períodos determinados, para exercerem a profissão e, muitas vezes, com contratos de curto tempo e com pouquíssimas aulas, o que não permite, devido às necessidades do cotidiano, um único vínculo com a escola.

A necessidade os leva a atenderem mais escolas ao mesmo tempo, sem, de fato, conhecerem suficientemente todo o funcionamento do local; possuem vínculos frágeis com os alunos e colegas de profissão, não porque sejam antissociais, mas pelo fato de não poderem, objetivamente, criar esses vínculos devido às prestações de contas das suas responsabilidades à direção das escolas, à quantidade de aulas para planejarem, aos muitos alunos para atenderem, sem, nesse caso, disporem de tempo suficiente (alguns meses apenas) para o exercício da docência.

Diferente de grande parte dos efetivos, existem professores ACTs que, num mesmo período, atendem a mais de uma escola. Como criar relações sólidas assim? Como não classificar como líquida uma condição que impede os profissionais da educação de viverem com segurança econômica e psicológica? Como impedir que alguns desses profissionais de elevado potencial desistam da carreira docente? As

questões levantadas possuem caráter retórico, no sentido de provocar uma reflexão em torno da liquefação que profissionais vivem.

### 3.2 DO CONTATO À CONVERSA — O PERCURSO METODOLÓGICO COM OS PROFESSORES ACTS

Neste item, realizamos a análise da percepção dos professores ACTs extraída de um diálogo realizado por intermédio de um grupo focal. Nesse sentido, buscamos, por meio dos desdobramentos da conversa com os professores, estabelecer relações entre suas percepções e a categoria de Docência Líquida, baseados na noção de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman.

Para atingir o objetivo geral da dissertação e exemplificar um desdobramento mais consistente de como a docência líquida é manifestada no cotidiano dos ACTs, elaboramos algumas questões para serem usadas com professores incluídos nessa categoria, com a finalidade de compreender como eles se percebem nessa condição, quais motivações os conduziram a essa escolha, quais suas concepções acerca da profissão docente, como a inserção profissional em caráter temporário afeta as suas vidas e o processo de ensino e de aprendizagem, se já foram alvo de preconceitos ou discriminações por fazerem parte da categoria ACT, e também suas expectativas e propostas de mudança dessa condição.

A fim de alcançar as finalidades anteriormente apresentadas, foram contactados nove (9) professores ACTs, por meio do aplicativo WhatsApp, visando constatar suas percepções como representantes da classe de ACTs. A realização do encontro ocorreu no dia 10 de julho de 2021, com o intuito de concentrar o maior número de professores possível, devido ao fato de que a carga horária semanal provavelmente seria um empecilho para a realização do encontro. Entretanto, nem todos os contactados puderam nos atender na data e horário agendados. E isso se justifica porque o método previamente estabelecido nem sempre se concretiza objetivamente. Afinal, conforme Babbie (2001, p. 182): “Nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis. Mas essa suposição não deve ser tomada como justificativa para a anarquia científica. A pesquisa rigorosa ainda é possível; simplesmente é mais difícil do que se imagina”.



Dos nove (9) convidados, um(a) alegou indisponibilidade aos sábados e, quando questionado se em outro dia seria possível, não retornou com uma resposta; outro(a) havia demonstrado interesse em participar, porém, quando contatado(a), também não respondeu; e um terceiro demonstrou interesse, contudo no dia específico não seria possível sua participação. Assim, restaram seis (6), que confirmaram presença.

Como ferramenta objetiva de encontro dentro das condições objetivas de um contexto de Covid-19, como anunciado de antemão na introdução desta dissertação, foi realizada uma reunião de Grupo Focal via Google Meet<sup>15</sup>. No entendimento de Costa (1999 apud BARROS; DUARTE, 2005, p. 181), “Grupos focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências”. O grupo focal, assim, busca identificar a compreensão de um fenômeno específico sem necessariamente deduzir-se previamente o que se está analisando, mas interpretá-lo a partir da análise dialogal como fator da pesquisa, que, nesse caso, refere-se à percepção dos ACTs em relação ao seu campo de atuação. É possível contrastar a pesquisa de grupo focal com entrevistas individuais:

Quadro 3 – Contraste entre grupo focal e entrevistas individuais

(Continua)

<b>GRUPO FOCAL</b>	<b>ENTREVISTAS INDIVIDUAIS</b>
Flexibilidade no tópico guia;	Perguntas pré-fixadas, sem tanta flexibilidade;
Interação entre os participantes e maior troca de experiências;	Maior restrição na troca de experiências;
As ideias são desafiadas;	Não há influência de outros participantes;
Há influência entre os participantes;	As respostas tendem a ser mais superficiais;

<sup>15</sup> É um serviço de comunicação realizado por meio de vídeo, desenvolvido pelo Google, o qual passou a ser muito usado na educação a partir de março de 2020, devido à pandemia da COVID-19 e à necessidade das aulas remotas.

(Conclusão)

Tendência a uma maior profundidade nas respostas;	Tendência a uma demanda de muito tempo e alto custo;
Grande quantidade de informações em pouco tempo e baixo custo;	A fadiga ou a desmotivação podem aparecer caso o campo de pesquisa seja muito amplo;
Interessam as percepções quase que simultaneamente;	É mais fácil agendar entrevistas individuais.
Pode ser difícil recrutar muitas pessoas ao mesmo tempo.	

Fonte: Adaptado com base em Silva, 2007.

Baseados em Silva (2007), é possível percebermos algumas vantagens do grupo focal em relação à prática de entrevistas individuais. O guia da conversa pode ampliar a discussão se novos elementos pertinentes surgirem e, com isso, aprofundar a compreensão das percepções emitidas pelos entrevistados no processo dialogal. Embora o recrutamento de pessoas seja mais difícil do que para o exercício de entrevistas individuais, ainda contém vantagens que superam, sob determinados aspectos, as entrevistas individuais.

No dia e no horário marcados, dos seis (6) que haviam confirmado presença, um(a) teve um imprevisto e outro(a) não justificou sua ausência. São os percalços que ocorrem durante o processo de uma pesquisa, em especial nesses moldes. Todavia, o conteúdo extraído no diálogo com os quatro (4) participantes foi muito produtivo.

Para a preservação das identidades, a nominata dos professores ACTs não será divulgada na pesquisa, entretanto abaixo apresentamos um perfil que caracteriza os docentes envolvidos na pesquisa, de modo a tornar conhecidas algumas características dos participantes desse processo:

Quadro 4 – Perfil dos professores ACTs participantes do grupo focal

Nº	GÊNERO	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO
01	Feminino	23	Pedagogia	Um (1) ano e 5 meses
02	Feminino	33	Licenciatura em História	Seis (6) anos
03	Feminino	35	Bacharel e Licenciatura em Ciências Biológicas	Dez (10) anos
04	Masculino	30	Licenciatura em Geografia	Cinco (5) anos

Fonte: Elaboração do autor, 2021.

A conversação perdurou cerca de 1 hora e 11 minutos e foi norteada por oito questões, sem inviabilizar o surgimento de outras que, por ventura, pudessem surgir durante o andamento do grupo focal, permitindo, com isso, um aprofundamento das percepções dos professores ACTs envolvidos no processo da pesquisa.

Ao citarmos a participação dos professores, na próxima seção, eles estarão sendo referidos por meio dos números contidos na tabela acima, assim preservando a exposição de seus nomes e identidades pessoais.

### 3.3 ENTRE A SOLIDEZ E A LIQUIDEZ: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACTS

Neste item, apresentam-se as percepções dos ACTs que participaram do grupo focal. Nele, fazemos referência a cinco das perguntas centrais realizadas, procurando estabelecer relações com comentários de Zygmunt Bauman sobre o trabalho na Modernidade Líquida e demonstrando, com isso, traços característicos da Docência Líquida, conceito elaborado e desenvolvido nesta dissertação.

A primeira questão levantada durante o grupo focal, com conteúdo específico referente à condição do professor temporário, foi: **O que é ser um professor ACT?** O(A) professor(a) nº 02 respondeu da seguinte maneira:

*Eu acho que é aquele professor que, muitas vezes, vai trabalhar em lugares onde muitas das vezes os efetivos não querem. Aqueles que têm coragem de enfrentar o diferente porque “ser ACT” não é fácil. Hoje tu tem um vínculo empregatício, amanhã tu não tem. “Ser ACT” é viver constantemente numa corda bamba financeira e emocional. Porque a partir do momento que tu não sabe aonde tu vai trabalhar, mexe com teu*

*emocional e vice-versa. Então “ser ACT” é algo, como é que eu vou dizer? Complicado às vezes (Grifo nosso).*

A figura de linguagem usada pelo (a) professor(a) é de uma aplicabilidade muito grande na leitura da maneira com que o ACT está inserido na engrenagem sistêmica das relações contratuais. Suas emoções são afetadas, suas despesas são sempre muito controladas. A ideia da “corda bamba” aponta para uma necessidade de equilíbrio do sujeito sobre ela, pois existe uma sustentabilidade frágil e, sem a concentração devida, a queda é inevitável.

O argumento corrobora com a concepção de uma vulnerabilidade do trabalhador temporário no que diz respeito às incertezas de que, de fato, ele chegará ao final do ano com “as contas em dia” ou se estará bem emocionalmente diante de tantos desafios a que está sujeito. Afinal, reforçando as palavras de Bauman (2001, p. 173) “[...] numa vida guiada pelos preceitos da flexibilidade, as estratégias e planos só podem ser de curto prazo”. Portanto, há, conseqüentemente, inseguranças concretas. Na mesma linha de raciocínio, o(a) professor(a) nº 01 complementou as palavras do(a) colega dizendo:

*E é viver de um risco, né? Por que vai lá na escolha e aí tu tem duas opções. Tu escolhe ali a que parece que te convém mais. Aceita, vai, e está sempre em risco. Em um mês trabalhando, dois meses trabalhando e a gente vai até que chegue no final do ano e “ok, nesse ano eu consegui ficar na mesma escola”. Mas é viver em risco para mim “ser ACT”.*

O caráter da Docência Líquida é evidenciado em cada frase pronunciada pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Não há remendos que evitem a fragilidade das condições a que os docentes estão sujeitos. Os fragmentos discursivos oriundos da experiência com a flexibilização dos trabalhos dos ACTs permeiam o imaginário e os argumentos dos professores. A presente versão das amarras sociais do mundo do trabalho, “liquefeita”, “fluida”, “móvel”, implica absurdamente no modo como os docentes encaram sua profissão, seus desafios e desenvolvem suas percepções da realidade. Conforme o(a) professor (a) 03,

*[...] instabilidade é a palavra que define o professor ACT. Não sabemos como será o próximo ano, pois não criamos vínculo por onde passamos.*

A compreensão do entrevistado vai ao encontro das palavras de Bauman (2001, p. 185), para quem a

“Flexibilidade” é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho augura um fim do “emprego como o conhecemos”, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo [...] A vida de trabalho está saturada de incertezas.

A existência de professores temporários é supostamente necessária para o suprimento da ausência de professores efetivos por questões diversas, como sua atuação em cargos de diretores, assessores, em casos de licença prêmio ou outras. Essa condição, contudo, não deve ser regra, mas exceção. O ACT está ali na condição de substituto.

No diálogo realizado com o grupo focal, o(a) professor(a) nº 04 argumentou sobre a necessidade de existirem ACTs, entretanto ressaltou os problemas do trabalho nessas condições:

O professor ACT é necessário. Agora, as dificuldades que encontra um professor ACT são várias. Vou citar uma que é a questão financeira. Não que o professor ACT ganhe pouco. Claro, poderia ganhar mais. Mas pela incerteza de você saber ou não que vai trabalhar ano que vem, ou no próximo mês. Tu não pode fazer um planejamento muito grande, a não ser que tu tenha certeza de que vai pegar uma vaga sempre. É a minha opinião. **Por exemplo, eu quando no primeiro ano em que comecei a trabalhar entrei no SPC.** Então é bem complicado isso (grifo nosso).

O planejamento financeiro é de extrema necessidade para o ACT, já que as inconsistências de sua condição de trabalho, do ponto de vista dos vínculos contratuais, são muito fugazes para planos em longo prazo. Os docentes, nessa condição líquida, muitas vezes são privados do consumo como gostariam/necessitam.

O “carreirismo” da Docência Líquida é desgastante, incerto, sofrível e bastante árduo, visto que não é atrativo para alguém que busca uma carreira com planejamentos mais duradouros. Não há como aceitar as relações impostas desse tipo de condição sem classificá-la de modo pejorativo, pelo menos baseados nos aspectos financeiros e emocionais em que os professores ACTs entrevistados demonstram estar inseridos.

Logo após as argumentações dos professores serem emitidas para responder à sua concepção sobre o “ser ACT”, foi levantada uma questão que não estava contida previamente no roteiro de perguntas, visto que, como vimos, o método de grupo focal nos permite essa possibilidade, sendo possível a alteração das questões durante a interação, buscando a profundidade das respostas (SILVA, 2007). Dito isso, a questão é: **Por que é que vocês não desistiram da carreira de**

**professores, já que existem tantos desafios no ato de ser um ACT? O(A) professor(a) nº 02 respondeu da seguinte maneira:**

É porque incrivelmente num país onde não se reconhece os professores, ser professor é gratificante. Muitas vezes. Quando a gente encontra um aluno que me diz “nossa, professora, que saudade! E como tu tá?”. Que tu vê os seus alunos dizerem que querem fazer uma graduação. Uma experiência que me marcou bastante foi em 2016, quando eu dei aula no PROEJA. Teve um aluno meu que já era um senhor. Que teve que retomar os estudos para ser aposentado. Então ele tinha que retomar os estudos. Foi em 2016. Aí em 2018 ele iniciou a graduação de matemática. Eu lembro que ele mandou uma mensagem para mim agradecendo. Sabe, isso me marcou muito. Então, se a gente for pensar pelo lado financeiro, realmente é bem complicado porque hoje a gente tem, amanhã a gente não tem. Às vezes tu passa um ano com o financeiro legal, trabalhando com uma quantidade de carga horária boa. Já no ano seguinte pode ser bem diferente. Mas essas gratificações eu acho que não tem dinheiro no mundo que pague, né? Então vale a pena todo esforço. É isso. Eu realmente, apesar de tudo, amo o que eu faço. Gosto muito do que eu faço e também não consigo me ver fora de sala de aula. Fora do ambiente escolar.

O prazer no exercício da profissão docente parece ser o estímulo que impulsiona a permanência do(a) professor(a) na condição de um(a) profissional da educação. Mesmo que o ônus seja a Docência Líquida, no sentido de vínculos empregatícios frágeis, o bônus da realização pessoal no que tange à gratificação do envolvimento na educação torna esses professores permanentes na busca pelo objetivo de contribuir socialmente na vida de pessoas, ou seja, dos alunos, e, conseqüentemente, da sociedade. A arguição dos demais participantes obteve consonância com a fala do(a) professor(a) nº 02. O(A) professor(a) nº 03 disse:

*Eu acho que o professor é muito persistente, né? Sempre naquela persistência de que vai dar certo. E sempre tem aquela esperança. Então assim, ser professor e porque eu não desisti é para deixar um legado na vida das pessoas. Porque tu vai passar, vai ser sempre lembrado e isso é um fato, né? E aí a (...) mencionou uma experiência que ela teve e eu também tive há algumas semanas. Eu até me emocionei, inclusive. Porque para mim não tem preço um aluno chegar para te dizer assim -- um aluno que era muito bom na matemática, mas com muitas dificuldades em português. Nós estávamos fazendo um trabalho sobre o que ele queria ser, o que ele desejava para o mundo. Esse é um projeto que a gente tá trabalhando. E aí ele disse “ah, professora. Eu quero ser professor.” Aí eu: “mas você quer ser professor de matemática, que é o que você mais gosta?”. “Não, ‘prô’, eu quero ser como você.” Então para mim são coisas assim que nos fazem continuar, mesmo com esses desafios. Porque não tem preço um aluno chegar e falar isso para ti. Então tu vê o quanto tu influencia essas crianças. Então para mim é isso, é aquela coisa. Já tive oportunidade de outros serviços, de continuar, mas eu não consigo me identificar. Me identifico nisso, mesmo que eu corra risco. Para mim vale a pena o risco.*

É interessante perceber que o afeto à docência contém uma força estrondosa no que diz respeito à decisão dos professores participantes da pesquisa

em persistirem na causa da educação. É seguro afirmar que a bravura dos professores emerge como um ato de resistência. Aceitar os riscos da Docência Líquida é quase um processo dialético entre o encantamento e o desencantamento com o ser docente num contexto líquido. Obviamente, as demandas do mundo concreto, muitas vezes, inviabilizam a dedicação exclusiva de alguns professores ACTs na prática docente. Esse é o caso do(a) professor(a) nº 04, que, ao tratar dessa questão, argumentou neste sentido:

*Então eu acredito que já conhecia que hoje em dia eu não consigo mais viver assim. Como eu falei, no primeiro ano em que comecei a dar aula, em 2016, eu larguei a fábrica em que eu trabalhava e fui para a educação. E fui mais para teste, porque eu ganharia metade do que na fábrica. Foi uma experiência excelente, ótima. Só porque eu não pesei o lado financeiro. Realmente eu pesei todos os outros lados que são importantíssimos e até hoje eu vejo como muito importantes, só porque assim, agora eu trabalho como professor na parte da manhã e trabalho numa fábrica à tarde. Não sei se eu sou o único ou talvez alguém mais aqui faça isso. É bem puxado, só porque, enquanto ACT, eu acho que eu não vou fazer diferente disso futuramente. Eu não tenho certeza se no ano que vem eu vou tá trabalhando ou não.*

Ou seja, as dificuldades do professor ACT frustraram o(a) docente no prognóstico de uma dedicação exclusiva à trajetória na educação, porque esse caminho já a levou, por experiência própria, a dificuldades financeiras referentes ao suprimento das necessidades do cotidiano. A insegurança da Docência Líquida aniquila a vida de alguns para a concentração singular num trabalho tão importante quanto o do professor. Dessa maneira, o professor ACT tem sua identidade profissional multifacetada.

Vivemos num mundo de **flexibilidade universal** (...) que **penetra todos os aspectos da vida individual** - tanto as fontes da sobrevivência quanto as parcerias do amor e do interesse comum, **os parâmetros da identidade profissional** e da cultural [...]. São poucos os portos seguros da fé, que se situam a grandes intervalos, e a maior parte do tempo a fé flutua sem âncora, buscando em vão enseadas protegidas das tempestades (BAUMAN, 2001, p.171, grifo nosso).

Na prática, a Docência Líquida atinge múltiplos aspectos da vida do professor temporário, tanto no que tange às relações contratuais de trabalho quanto à sua vida pessoal, gerando a necessidade de prolongadas jornadas laborais, que ocorrem no intuito da obtenção de uma renda razoável, em decorrência da dificuldade que muitos ACTs encontram em conseguir uma vaga, ou até mesmo no caso pontuado pelo(a) professor(a) participante da pesquisa, que precisa de uma

adequação dele(a) em outra área de trabalho, conciliando com a resistência de ser um contratado temporário da educação. Além de, é claro, atingir questões de caráter mais íntimo, familiar, subjetivo, e assim por diante. Foi nessa linha da experiência pessoal dos docentes, durante a pesquisa, que foi levantada a seguinte questão: Enquanto professor ACT, **como suas condições de trabalho afetam sua vida pessoal e de que modo?** O(A) professor(a) nº 01 respondeu:

*Olha, eu acho que é mais na minha parte emocional, mesmo. Vários dias eu, assim, com aquela questão de ir pegar ou não pegar aula gerou muita ansiedade, muita mesmo. Então assim, essa insegurança veio com um transtorno de ansiedade, de saber se estaria empregada, se não estaria. Enfim, a gente tem planos e projetos e como a gente não tem a certeza de que vai pegar aula, acaba ficando preocupada. Às vezes pode gerar uma preocupação excessiva, porque a gente não quer ficar em casa. Enfim, e quer tentar trabalhar na área. Então, a parte que mais me afetou foi gerar um transtorno de ansiedade decorrente da insegurança da profissão. E claro, a parte física eu diria, que é trabalhar excessivamente até 2 horas da madrugada, 3 às vezes. E aí por mais que tu tente criar uma rotina saudável, tu não consegue porque é muita correria e é muito excesso de coisa para fazer. Então eu acho que afeta bastante a parte de rotina, sabe? E emocional eu diria que para mim foi a ansiedade.*

O comentário do(a) professor(a) chama muito a atenção. Além de explicitar mais uma vez o caráter incerto da Docência Líquida, ocorreu uma exposição pessoal no sentido de afirmar que o afeto da condição temporária lhe causou uma consequência de caráter patológico, o transtorno de ansiedade<sup>16</sup>. Mesmo que haja a manifestação de níveis variáveis de ansiedade nos professores pelos mais variados motivos, como os baixos salários, alto número de alunos por classe, cobrança diante do aparente fracasso da escola, entre outros (TOSTES et al., 2018), é pertinente cogitar a possibilidade de que, nas condições impostas ao ACT no dilema da Docência Líquida, elementos psicológicos prejudiciais como a ansiedade podem ser uma constante.

Além de evidenciar a percepção sobre o modo como a condição do trabalho de ACT influencia sua vida emocional, o(a) professor(a) nº1 também mencionou o fardo de longas horas na jornada de trabalho, o que, conseqüentemente, afeta seu físico e emocional, visto que o desgaste torna-se uma característica marcante pelo trabalho excessivo tanto em casa quanto na escola. Obviamente, professores efetivos

---

<sup>16</sup> Em uma pesquisa realizada com 1.021 professores do Ensino público do Paraná, constatou-se que entre os professores estudados, apenas 29,89% apresentavam níveis mínimos de ansiedade. Os demais foram classificados em duas categorias: ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%). O estudo foi realizado com professores contratados de modos diferentes, tanto efetivos quanto temporários (TOSTES; ALBUQUERQUE; SILVA; PETTERLE, 2018).



também trabalham muito. Contudo, muitos ACTs são motivados ao trabalho em excesso pela diferença salarial em relação aos efetivos e pelos valores baixos de seus vencimentos. A busca pela satisfação das necessidades do cotidiano gera sacrifícios inclusive familiares, como relata o(a) professor(a) nº 02:

*Vou dar um exemplo bem claro. Vocês não têm filhos, mas eu tenho dois. Tenho um menino de 10 anos e a minha caçula é de 1 ano e 10 meses. Então o meu mais velho, ele sempre fala: “ah, mãe. Tu fica muito nesse computador. Mãe, às vezes eu queria ficar contigo e tu só fica nesse computador, só tem aula pra fazer”. Então isso é uma das coisas que eu mais sinto em mim, sabe? A questão de muitas vezes além de trabalhar na escola, ter que chegar em casa e ainda acabar trabalhando por horas e horas e às vezes acabando deixando de dar atenção para o filho, para o marido para as coisas da casa. Porque a gente sabe que ser professora é algo que exige bastante dentro do ambiente escolar e fora dele.*

Conforme mencionado pelo(a) professor(a), as dificuldades de conciliação no trabalho com as relações do cotidiano com familiares e/ou outras pessoas que residem no mesmo local que os professores ACTs são significativas. Muitas vezes, nem a organização do profissional para o exercício da finalidade conciliatória das demandas é suficiente. Embora seja verossímil encontrar inúmeras situações similares de profissionais atuantes em outras áreas que tenham a dificuldade de conciliar as longas jornadas de trabalho com as relações afetivas em seus respectivos lares, podemos observar que para o professor, nesse caso, o ACT, existe um agravante que não está presente em todas as profissões: o ato das jornadas serem levadas para casa. Planejamentos de aulas, preparação de avaliações, correções, resoluções de questões burocráticas, inclusive o atendimento de alunos via WhatsApp, são, na contemporaneidade líquida, uma constante na vida dos docentes. A carga horária, na prática, tende a ser muito maior do que a que está contida na teoria dos papéis contratuais. A realidade objetiva costuma se impor ao ideal subjetivo.

Ainda no contexto da mesma questão levantada, o(a) professor(a) nº 04 dá ênfase ao caráter incerto que já foi abordado em outro instante da conversa, já o(a) professor(a) nº 03 destacou um aspecto específico da incerteza, o final do ano e, conseqüentemente, o fim dos contratos e suas conseqüências. Nas palavras dele(a):

*Final do ano é sempre um pesadelo, temos a saída e alguns benefícios porém não sabemos quando e para onde iremos no próximo ano.*

Ele(a) ressalta a dimensão psicológica afetada pelo término do vínculo contratual, marca indeletável da Docência Líquida, um sentimento que é retido por professores contratados nessa categoria.

Durante a realização da conversa no grupo focal, uma outra questão pertinente foi levantada. Os professores foram questionados da seguinte maneira: **Como vocês percebem a relação entre o processo de ensino e de aprendizagem e a existência de uma grande quantidade de professores ACTs no sistema?** O(A) primeiro(a) a se prontificar em responder foi o(a) professor(a) nº 04, que disse:

*O que eu vejo é sobre a continuidade de alguns projetos, por exemplo: Tu vê que tem professores efetivos que trabalham o 6º ano, 7º ano. São os mesmos alunos, então tem uma continuidade daquele modo de trabalhar, aquela forma de trabalhar. (...). E o ACT não consegue ter isso ali. No máximo um ano ele vai conseguir e, se levar sorte, no outro ano pegar a mesma turma. Então a questão da continuidade do trabalho ao longo do tempo, ao longo dos anos, eu acho que é isso é o principal problema de um professor ACT. Que ele teria dificuldade nessa área.*

A descontinuidade da relação professor-aluno, que é de caráter comum na condição ACT, é apontada como um elemento prejudicial ao processo de ensino e de aprendizagem pelo(a) professor(a) — algo que não é difícil de se concordar, visto que essa descontinuidade do trabalho temporário fragmenta as relações em todos os níveis.

Os componentes curriculares podem ser os mesmos, contudo métodos diferentes são características comuns em professores distintos. O fluxo de ACTs que assumem as vagas anualmente reforça o estigma da descontinuidade didática e metodológica, tornando, assim, inviável qualquer projeto em longo prazo no ambiente da Docência Líquida. Quando a docência é líquida, o ensino e a aprendizagem também se tornam líquidos, “O trabalho não pode mais oferecer o eixo seguro em torno do qual envolver e fixar autodefinições, identidades e projetos de vida” (BAUMAN, 2001, p. 175). Portanto, a plenitude das dimensões que envolvem o trabalho e, neste caso, o labor do docente líquido, não pode projetar-se pedagógica e metodologicamente em longo prazo.

Os demais participantes demonstraram corroborar com o depoimento do(a) professor(a) nº 04, como evidenciamos nas palavras do(a) professor(a) nº 02:

*Eu acho que é a mesma coisa, sabe? Porque assim, a gente sabe que cada pessoa tem uma dinâmica, uma didática diferente de trabalhar. Então às vezes o professor vai chegar até determinado conteúdo num ano e no outro ano tu acaba pegando a turma, e aí tu vê*

*que a turma não conseguiu ter visto o conteúdo que deveria ter tido no ano anterior. Então tu tem que iniciar o trabalho de uma outra maneira então isso dificulta bastante. E às vezes até a gente não consegue terminar todo o conteúdo previsto para aquele ano, e isso faz com que tu não consiga dar continuidade no ano seguinte. E às vezes tu não sabe se o professor vai ter a mesma dinâmica de passar aqueles conteúdos. Então é complicado.*

Obviamente, essa é a opinião que os participantes compartilham, baseada nas respectivas experiências, sendo pertinente pensar deste modo, dada a empiria do cotidiano, que demonstra um rastro de defasagem no ensino público. Claro, não existe apenas um único elemento que explique essa questão, já que o processo de ensino e de aprendizagem também é permeado por outros fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Entretanto, vale levar em consideração que a falta de continuidade dos ACTs nos respectivos cargos profissionais gera, sim, consequências também ao ensino dos alunos da educação básica. Em uma pesquisa realizada em São Paulo, tendo como referência a rotatividade de professores no ensino público, Ferreira (2006 apud SILVA, 2007, p. 24) expõe que:

Um dos principais problemas enfrentados pela escola pública era a alta rotatividade e professores, decorrentes do alto índice de professores temporários, o que vinha prejudicando a construção de um vínculo efetivo entre professor e escola e entre seus pares dificultando a realização do trabalho educativo.

O trabalho rotativo do docente contém desdobramentos na compreensão, sistematização e produção do conhecimento em sala de aula, tendo como consequência, no contexto do ensino, uma descontinuidade dos conceitos teóricos presentes nos componentes curriculares, em virtude do paradoxo de uma temporalidade permanente dos profissionais da Docência Líquida, nesse caso, os ACTs. Outros estudos apontam para essa mesma perspectiva de prejuízo do ensino e da aprendizagem resultantes da temporalidade dos professores:

Bahia (2009); Catani e Vicentini (2004) citado por Silva (2007), Siqueira (2006 apud SILVA, 2007), Duarte (2009); Pereira (1969 apud SILVA; FERNADES, 2006); Arroyo e Abramowicz (2009) demonstraram que a rotatividade docente prejudica a organização pedagógica da Instituição no que respeita a organização do horário de aulas, da hora atividade por disciplina, agendamento de reuniões entre outras atividades. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a rotatividade docente, conforme o levantamento realizado, interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno (AZEVEDO, 2012, p. 4).

A percepção dos ACTs, nesse sentido, produz ecos na teoria e na empiria, o que pode, dessa forma, ser classificado como um dado objetivo, factual e merecedor de análise mais criteriosa. A intenção da apresentação dos dados justifica-se pela necessidade de comprovar a afirmativa anterior. No entanto, como o objetivo dessa dissertação se refere à percepção dos ACTs também em outras dimensões, faz-se necessário prosseguir com a abordagem das respectivas colocações dos participantes da pesquisa em diálogo com o caráter da Modernidade Líquida e com a categorização da Docência Líquida.

O último questionamento usado durante a conversa foi sugerido pela Prof. Dra. Dalva Lobo durante a qualificação. Nele, procura-se, na percepção dos professores, alguma solução para os problemas apontados por eles no que diz respeito à prática de ser ACT. O questionamento torna-se pertinente pelo fato de que a discussão dos problemas da condição dos ACTs é relevante, assim como o desenvolvimento de proposições que possam ir ao encontro da resolução desse tipo de problema. Afinal, são nas boas ideias que se pode desencadear grandes soluções.

A questão levantada foi a seguinte: **Considerando sua trajetória profissional, os estudos que realizou e ainda realiza, suas expectativas em relação à docência e as condições de trabalho com as quais lida, teria alguma sugestão ou proposta que acredite ser imprescindível para modificar tal condição?** O(A) professor(a) nº 01 teve dificuldades para articular uma resposta sem um período mais extenso de reflexão. De fato, a questão possui uma complexidade que inibe o imediatismo resolutivo. Nas palavras dele(a),

*[...] por ser uma questão cultural essa questão do ACT. Eu acho complicado sugerir alguma coisa porque eu não sei se modificaria, porque é uma cultura isso, né? E é difícil mudar uma cultura. Então eu acho bem complexo achar uma alternativa para isso. Não sei se os outros colegas tem alguma sugestão, mas eu não consigo nem pensar em algo assim para tirarmos dessa realidade.*

O(A) professor(a) nº 03 não emitiu nenhuma resposta para essa questão.

Já o(a) professor(a) nº 02 respondeu da seguinte forma:

*A partir do momento que houvesse mais oportunidades para que surgissem novos professores efetivos eu acho que essa condição do ACT ficaria equilibrada para os dois lados. Agora esse ano o Município de Criciúma vai ter o concurso, mas eu digo para vocês: eu tô estudando, mas com o coração na mão pensando “será que no último momento eles vão dizer que não vai ter mais?”. Porque fica meio complicado essa questão. Parece que eles dificultam ao máximo para que tenham novos concursos, para abrir novos concursos.*

*Sempre procurando dificultar. E aí fica essa questão do ACT. Tem hora que nós temos vaga, tem hora que não tem. Tem hora que tem vaga que é muito longe, então o professor não tem como se locomover. Por que o fato de a gente não ter uma estabilidade financeira às vezes dificulta nisso. Tu não ter um veículo para te levar em determinados lugares. E às vezes a gente acaba perdendo também a questão de vaga. E é isso.*

Na resposta, o(a) professor(a) sugere o emergir de novas oportunidades, que ocorreriam por meio de concursos de efetivação. No entendimento dele(a), isso traria mais equilíbrio, já que a quantidade de professores ACTs diminuiria. Ele(a) menciona a perspectiva da realização de concurso, que está previsto para a Rede Municipal de Criciúma – SC, mas demonstra uma insegurança para a concretização do concurso, já que ele(a) interpreta, com as suas experiências, que as gestões governamentais, seja de ordem estadual, seja municipal, dificultam a possibilidade de concurso para a efetivação do quadro de professores, enfatizando que eles ocorrem de maneira esporádica. Mais uma vez, o discurso do(a) professor(a) aparece besuntado de aflições que o dilema da Docência Líquida propicia aos professores de caráter temporário.

O(A) professor(a) nº 04 corroborou com a abordagem do(a) professor nº 03 reafirmando a necessidade de concurso público para a efetivação do cargo de professores e fez um questionamento:

*Eu ia sugerir o que a professora falou: o aumento do número de concursos, ou então vendo que tem muitos ACTs, aumentar a quantidade de efetivos seria interessante. Mas agora eu até te pergunto, e talvez você saiba me responder ou não. Pela pesquisa que tu fez o ACT é mais barato do que o efetivo?*

A questão levantada pelo(a) professor(a) apresentou um certo grau de ingenuidade diante do sucateamento da educação, que está vinculado também à condição ACT. Os vínculos da efetivação, apesar de serem também alvos da Modernidade Líquida, são mais “sólidos” do que o dos ACTs. Como já mencionado na pesquisa, os temporários não possuem uma série de benefícios como os efetivos. E a aparente ingenuidade da pergunta do(a) professor(a) demonstra, de alguma maneira, que nem todos os docentes refletem suficientemente sobre as condições às quais estão submetidos. O fato de estarem tão saturados de afazeres, quase que mecanicamente, não conduz os sujeitos da educação a uma reflexão, apenas à reprodução de hábitos burocráticos do sistema, em busca do suprimento de suas necessidades legítimas do cotidiano. Em vez de pensar, muitos vivem como seres

pensados por outros, nesse caso, os burocratas estatais. Eis aí mais um traço da Docência Líquida.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esgotamento teórico acerca de assuntos tão relevantes quanto os tratados nesta dissertação torna-se impossível diante da infinidade de questões que emergem nas paredes de nossas consciências quando nos debruçamos para discorrer sobre elementos que constituem a vida, as relações sociais, o trabalho, a educação, e assim por diante. Contudo, analisar, discutir, fazer apontamentos e problematizar são labores que devem ser exercidos pelos pesquisadores. Esta pesquisa se ocupou disto — reconhecidamente, não atingindo a exaustão, mas levantando questões pertinentes à reflexão sobre o contexto em que estamos imersos de modo provocativo, criativo e instigante.

Nela, objetivou-se constatar a percepção de professores ACTs acerca das suas condições de trabalho, a partir do conceito de Modernidade Líquida, de Zygmunt Bauman. E a partir desse olhar, visamos estabelecer relações entre a categoria baumaniana e as condições objetivas dos docentes temporários no município de Criciúma, sul de Santa Catarina, em suas concretudes do cotidiano.

Para satisfazer o objetivo geral da dissertação, foi percorrido um percurso extenso de pesquisa no campo da Modernidade, abordando conceitos atrelados a ela, bem como foram realizadas conexões históricas contidas nesse fenômeno temporal. Além disso, também foi realizado um levantamento sobre os professores contratados em caráter temporário de Santa Catarina, tanto em uma perspectiva histórica quanto numa perspectiva da legislação vigente para a sua contratação. E, por fim, fazendo o uso do método de grupo focal, constatamos as percepções de professores ACTs sobre as condições a que estão sujeitos, tecendo, a partir disso, relações entre o que pontuam e as reflexões presentes na obra de Zygmunt Bauman.

Como resultado da pesquisa, foi possível constatar a relação entre a percepção dos ACTs e os argumentos de Zygmunt Bauman ao descrever aspectos do trabalho na Modernidade Líquida. Com base nisso, elaboramos uma categoria para a classificação de professores em condições similares aos ACTs, denominada “Docência Líquida”. Com ela, é viável fazer uma leitura do professor temporário na contemporaneidade, atrelando parte de suas condições de trabalho ao fenômeno do mundo líquido moderno. Com essas lentes, também evidenciamos, por meio de muitas das colocações dos professores, sem nenhuma indução propositiva, que essa

categoria vinculada à liquidez de Bauman é segura para ser utilizada no campo teórico para a elaboração de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos e afins.

Com essa pesquisa, foi possível ao autor desenvolver conhecimento, ampliar o horizonte da consciência, perceber realidades diversas e suas convergências, bem como propor um conceito de leitura da análise do recorte dos professores temporários. Esperamos que os benefícios fornecidos ao autor também possam ir ao encontro do leitor. Além disso, desejamos que, em breve, a situação dos professores temporários possa mudar positivamente, não somente no Estado de Santa Catarina, mas em qualquer lugar do planeta que se convencionou a chamar de Terra, mesmo que estejamos inseridos em tempos líquidos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://nestpoa.files.wordpress.com/2019/09/ra-ps.pdf> >. Acesso em: 07 set. 2021.

AZEVEDO, Kelly Aparecida. **Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar**. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Londrina, PR: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em: 26 ago. 2021.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/crizmqc/babbie-earlmetodosdespesquisadesurvey>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e técnicas da pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

BASSI, Marcos Edgar; Debovi, Andréia; Sandrini, Nádia Maria Soares. Carreira e remuneração do magistério público da educação básica no sistema de ensino estadual de Santa Catarina. **Educação Em Foco**, v. 15, n. 19, p. 57-80, 2012. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/249/218>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de Crise**. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zgmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: a aventura da Modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. 1 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

BORGES, Márcia Medeiros Campos. **Estado Moderno: Elementos de Formação e de Transformação**. 2007. 134 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito e do Estado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007, 134 p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/7386/1/Marcia%20Medeiros%20Campos%20Borges.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid -19?** Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CALDAS FILHO, Carlos Ribeiro. Protestantismo e Modernidade: Considerações Críticas. **Paralellus**, Recife, v. 8, n. 19, set./dez. 2017, p. 431-446. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/322285354\\_PROTESTANTISMO\\_E\\_MODERNIDADE\\_CONSIDERACOES\\_CRITICAS](https://www.researchgate.net/publication/322285354_PROTESTANTISMO_E_MODERNIDADE_CONSIDERACOES_CRITICAS)>. Acesso em: 22 jan. 2021.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade**. 2021. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/8669/1/Matheus%20Felisberto%20Costa.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DUARTE, Marcia Yukiko Matsuuchi. Estudo de caso. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:  
<https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HOBBSAWM, Eric J., 1917-2012. **A Era das Revoluções, 1789-1848**. 39. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOBBSAWM, Eric J., 1917. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod\\_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf). Acesso em: 04 abr. 2021.

KARNAL, Leandro et. al. **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, Editora Contexto, 2015.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da educação (Acts) no ensino público de Florianópolis**. 2013. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122569/322019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução de Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MIGUEL, Denise Soares. **O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina**. 1996. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0136-D.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em:  
<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA, Dimas da Cruz. **II Guerra Mundial: grandes batalhas**. São Paulo: Hunter Books, 2015.

RICHARDSON, Robert J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico**. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: [http://funag.gov.br/loja/download/1019-Historia\\_da\\_Ciencia\\_-\\_Vol.I\\_-\\_Da\\_Antiguidade\\_ao\\_Renascimento\\_Cientifico.pdf](http://funag.gov.br/loja/download/1019-Historia_da_Ciencia_-_Vol.I_-_Da_Antiguidade_ao_Renascimento_Cientifico.pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei Ordinária nº 4886, de 29 de junho de 1973**. Regula na parte referente ao exercício do magistério para regência de aulas. Florianópolis/SC: Alesc, 1973. Disponível em: [http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1973/4886\\_1973\\_lei.html](http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1973/4886_1973_lei.html). Acesso em: 19 jan. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei nº 6.032, de 17 de fevereiro de 1982**. Dispõe sobre a regulamentação dos ACTs no magistério público de Santa Catarina. Florianópolis/SC: Alesc, 1982. Disponível em: [http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1982/6032\\_1982\\_lei.html](http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1982/6032_1982_lei.html). Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei nº 8.391, de 13 de novembro de 1991**. Regula a admissão em caráter temporário no magistério público estadual/SC. Florianópolis/SC: Alesc, 1991. Disponível em: [http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1991/8391\\_1991\\_Lei.html](http://leis.alesec.sc.gov.br/html/1991/8391_1991_Lei.html). Acesso em: 14 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Medida Provisória nº 198, de 10 de fevereiro de 2015**. Fixa a remuneração básica do professor admitido em caráter temporário e estabelece outras providências. Florianópolis/SC: Alesc, 2015. Disponível em: [http://www.alesec.sc.gov.br/expediente/2015/MPV\\_00198\\_2015\\_Original.pdf](http://www.alesec.sc.gov.br/expediente/2015/MPV_00198_2015_Original.pdf). Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.043, de 22 de dezembro de 2020**. Acrescenta o art. 26-A à Lei nº 16.861, de 2015, que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual. Florianópolis/SC: Alesc, 2020. Disponível em: [http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2020/18043\\_2020\\_lei.html](http://leis.alesec.sc.gov.br/html/2020/18043_2020_lei.html). Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Zygmunt Bauman: Vida, Obra e Influências Autorais. **Cadernos Zygmunt Bauman**, Maranhão, v. 4, n. 8, p. 83-113, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233157035.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética: desencantamento do conceito educativo**. Chapecó/SC: Argos; Criciúma/SC: Ediunesc, 2019.

SILVA, Carla Lemos. **O grupo focal como técnica de pesquisa no diagnóstico das relações públicas**. 2007. 135 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2148/1/000386671-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A Rotatividade Docente numa Escola da Rede Estadual de Ensino**. 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/10610/1/Jadilson%20Lourenco%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Do espaço escolar às ruas: um olhar sobre o movimento dos trabalhadores em educação de Santa Catarina**. 1994. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111418/97091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TOEBE, Jonas Curt. **Contratação temporária de professores na Grande Florianópolis: condições de trabalho, formação e valorização dos professores**. 2019. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215257/PEED1468-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2021.

TOSTES, Maiza Vaz et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, jan-mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2021.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VECHI, Silília. **Governo prorroga Concurso do Magistério e chama 2 mil Educadores para a Rede Estadual**. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30396-governo-prorroga-concurso-do-magisterio-e-chama-2-mil-educadores-para-a-rede-estadual>. Acesso em: 02 set. 2021.

VEIGA NETO, Alfredo. A liquefação da docência (contemporaneidade e currículo). **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta/RS**, v. 5, n. 1, p. 33-34, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170177/001052648.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 jul 2021.

ZUIN, João Carlos Soares. **A Crise da Modernidade no início do Século XX**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/412/1210>. Acesso em: 02 fev. 2021.

## APÉNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM A COORDENADORA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CRICIÚMA (CRE – CRICIÚMA)

1. Quantas escolas estão sob a coordenação da CRE – Criciúma?
2. Quantos professores Efetivos e quantos ACTs estão vinculados atualmente (2021) gerência regional da educação (SC) em Criciúma?
3. Quantos candidatos realizaram a última prova do processo seletivo de ACTs aqui no contexto da coordenadoria regional de Criciúma? Quantos conseguiram ocupação de vagas nos anos de 2018, 2019 e 2020?
4. Qual a porcentagem de professores ACTs em exercício sob a coordenação da CRE de Criciúma entre 2018, 2019 e 2020?
5. Alguns desses ACTs foram contratados para lecionar em prazos inferiores a 10 meses (exemplo: 1, 2 ou 3 meses). A CRE possui a quantidade/porcentagem anual de quantos professores assumiram vagas de 1 a 10 meses entre 2018 e 2020?
6. Qual a lei que regulamenta o ingresso dos professores efetivos nas suas respectivas atribuições?
7. Qual a lei que regulamenta a contratação dos professores ACTS em Santa Catarina?
8. Quantas Leis surgiram para a regulamentação da efetivação de professores em Santa Catarina? Em quais anos elas surgiram? É possível acessá-las?
9. Quantas leis surgiram para regulamentar a contratação de ACTs no Estado de Santa Catarina ao longo dos anos? Em quais anos elas surgiram? É possível acessá-las?
10. É possível acessar o plano de carreira dos professores efetivos? A senhora tem como me encaminhar?
11. Os ACTs possuem plano de carreira? No que diz respeito aos contratos, quais as diferenças com relação aos efetivos?
12. Existe uma tabela salarial diferente entre os efetivos e os ACTs? A senhora pode me encaminhar?

13. Quantos concursos públicos para a efetivação de professores foram realizados ao longo dos anos em Santa Catarina? Quais foram os anos da realização desses concursos?
14. Quantos participantes houve no último concurso (2017)? Quantos conseguiram a efetivação até o momento?