



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

MARIA THERESA COSTA ZARANZA

**A ROTATIVIDADE DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS.**

MOSSORÓ/RN

2014

MARIA THERESA COSTA ZARANZA

**A ROTATIVIDADE DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

MOSSORÓ/RN

2014

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Zaranza, Maria Theresa Costa

A Rotatividade De Professores Na Escola Pública De Ensino Médio Do Município De Aracati-Ce: Sentidos Construídos. / Maria Theresa Costa Zaranza – Mossoró, RN, 2014.

88 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Dissertação (Mestre). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa De Pós-Graduação Em Educação – POSEDUC

Bibliotecário: Sebastião Lopes Galvão Neto – CRB - 15/486

MARIA THERESA COSTA ZARANZA

**A ROTATIVIDADE DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ARACATI-CE: SENTIDOS CONSTRUÍDOS.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos.

Aprovada em: ____/ ____/ _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

(Orientador)

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

Prof. Dra. Giovana Carla Cardoso

MOSSORÓ/RN

2014

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos: **Daniel, Rayssa, Raylson e Raylton**, razões da minha vida, tornando o meu caminhar mais feliz e por serem motivação constante para eu não desistir, mesmo quando tudo parece impossível.

AGRADECIMENTOS

*Deus é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia.
Pelo que não temeremos, ainda que a terra se mude, e ainda que os montes se projetem para o meio
dos mares;
ainda que as águas rujam e espumem, ainda que os montes se abalem pela sua braveza.
Há um rio cujas correntes alegam a cidade de Deus, o lugar santo das moradas do Altíssimo.
Deus está no meio dela; não será abalada; Deus a ajudará desde o raiar da alva.
(SALMO 46)*

Agradeço, primeiramente, a **Deus**- fonte e razão da minha existência, auxílio constante em meu viver.

Ao professor **Jean Mac Cole Tavares Santos**, que acreditou em mim e mesmo diante de algumas incertezas soube ser bússola nessa minha trajetória, às vezes difícil, mas extremamente gratificante. Obrigada pelo seu jeito peculiar e especial de mediar tantos conhecimentos, em prol de uma vida mais digna.

Aos **colegas do mestrado** que compartilharam comigo, caminhos únicos e inesquecíveis.

Aos colaboradores da **EEM Barão de Aracati**, pelas contribuições e marcas deixadas no texto.

À minha amiga **Jacinta Sena**, companheira de todas as horas, alegrando-se comigo em todos os momentos, especialmente na realização desse sonho.

Ao querido amigo, **Cícero João**, pelas suas palavras, mesmo tão distante foi incentivo constante na concretização dessa importante etapa de minha formação.

À professora **Márcia Betânia**, que contribuiu significativamente no direcionamento do texto.

À minha amiga **Maira Nobre**, pela trajetória percorrida junto comigo, quer seja nas viagens Aracati-Mossoró, quer seja nas conversas cotidianas, representando muito na concretização desse sonho.

À minha família, especialmente **tia Lêta** (*in memoriam*), mãe de coração, que me apontou o caminho do amor, da verdade e tudo o que sou devo especialmente a ela.

"Educar é educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais."

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo investiga a rotatividade docente, problemática recorrente nas escolas públicas de Ensino Médio, fenômeno referente à existência de um determinado número de professores que iniciam o ano letivo numa escola, mas não chegam ao seu término ou mudam de instituição de uma para outro. O período da pesquisa foi de 1988-2013, na EEM Barão de Aracati, escola pertencente à rede pública do interior cearense, localizada no município de Aracati. Verificou-se o fenômeno a partir da não permanência de professores, efetivos e temporários, na escola investigada numa sequência de dois a três anos letivos. Buscou-se compreender de que maneira essa não permanência docente influenciava no desenvolvimento da escola. Para a obtenção dos dados necessários à pesquisa, realizou-se análise dos Livros de Ponto, das folhas de frequência e das fichas dos docentes, nos anos de interesse. Investigou-se, também, por meio de entrevistas semiestruturadas, a percepção dos professores e gestores acerca da influência da rotatividade docente na organização do desenvolvimento da escola. Constatou-se que o professor temporário é uma categoria que não possui estabilidade e que, a cada ano letivo, passa por um novo processo de lotação, considerando a carência das escolas. Quanto aos professores efetivos, uma vez concursados e destinados permanentemente a uma determinada unidade, quando necessário, se utilizam algumas vezes de licenças provisórias, dando lugar aos ditos temporários. No entanto, esta última categoria tem sua estabilidade financeira “garantida”. A escola, por sua vez, não possui autonomia suficiente para resolver o fluxo de entrada e saída de professores, dando origem ao problema da rotatividade de professores. Sob a ótica dos próprios professores, a escola necessita urgentemente da elaboração de políticas públicas que evitem a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Rotatividade docente. Autonomia. Política de fixação de professores. Precarização do trabalho docente.

ABSTRACT

This study investigates teacher turnover, recurring problems in public high schools, a phenomenon related to the existence of a certain number of teachers entering the school year in a school, but do not reach their termination or a change of institution to another. The survey period was from 1988-2013, the EEM Barão de Aracati, school belonging to the public the interior of Ceará, located in Aracati. There was the phenomenon from the non-permanence of teachers, permanent and temporary, in school investigated a sequence of two to three academic years. We sought to understand how this non-teaching permanence influenced the development of the school. To obtain the data needed for the research, analysis was performed of the books point, leaves and frequency of tokens of teachers in the years of interest. Also was investigated through semi-structured interviews, the perceptions of teachers and administrators about the influence of teacher turnover in the organization of school development. It was found that the temporary teacher is a category that has no stability and that each school year passes by a new process of stocking, considering the lack of schools. In effective teachers, once gazetted and allocated permanently to a particular unit, when necessary, is sometimes used for provisional licenses, giving rise to temporary said. However, the latter category has its "guaranteed" financial stability. The school, in turn, has not enough to solve the inflow and outflow of teachers, giving rise to the problem of teacher turnover autonomy. From the perspective of teachers themselves, the school urgently needs the elaboration of public policies that prevent casualization of teaching.

Keywords: teacher turnover. Autonomy. Casualization of teaching. Fixing teacher policy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DADOS SOBRE PROFESSORES EFETIVOS (CONCURSADOS) DA EEM BARÃO DE ARACATI QUE NÃO MAIS ATUAM NELA (1998/2013).....	43
QUADRO 2 - DADOS SOBRE TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES EFETIVOS (CONCURSADOS) DA EEM BARÃO DE ARACATI AINDA ATUANTES NA ESCOLA (1998/2013).....	45
QUADRO 3 - DADOS SOBRE PROFESSORES EFETIVOS (NÃO CONCURSADOS) NÃO MAIS ATUANTES NA EEM BARÃO DE ARACATI (1998/2013).....	46
QUADRO 4 - DADOS SOBRE PROFESSORES EFETIVOS (NÃO CONCURSADOS) AINDA ATUANTES NA EEM BARÃO DE ARACATI (1998/2013).....	47
QUADRO 5 - DADOS SOBRE PROFESSORES TEMPORÁRIOS QUE NÃO MAIS ATUAM NA EEM BARÃO DE ARACATI (2000/2013).....	49
QUADRO 6 - DADOS SOBRE PROFESSORES TEMPORÁRIOS AINDA ATUANTES NA EEM BARÃO DE ARACATI (2000/2013).....	52
QUADRO 7 - LEVANTAMENTO DO NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS POR CONCURSO PÚBLICO NA EEM BARÃO DE ARACATI.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1	13
ENSINO MÉDIO E O FENÔMENO DA ROTATIVIDADE DOCENTE: APONTANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	13
1.1 O Ensino Médio em pauta: o que dizem as pesquisas.....	13
1.2 Investigando o fenômeno da rotatividade docente.....	30
1.4 Situando a pesquisa.....	35
CAPÍTULO 2	38
O FENÔMENO DA ROTATIVIDADE DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE ARACATI/CE.....	38
2.1 Início da profissão docente e a chegada na escola.....	41
2.2 As políticas de fixação de professores no interior cearense: processo de lotação.....	53
2.3 As políticas de fixação de professores no interior cearense: Concurso Público.....	56
2.4 -Seleção para Professores Temporários.....	58
2.5 A descontinuidade do trabalho docente no abandono ao magistério.....	61
CAPÍTULO 3	64
A ROTATIVIDADE DOCENTE NA VOZ DOS SUJEITOS DA ESCOLA	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

A escolha do tema sobre a rotatividade docente deveu-se as minhas próprias observações enquanto profissional atuante na rede pública de Ensino Médio desde 1982, podendo de fato verificar que as mudanças ocorridas no corpo docente das escolas podem, muitas vezes, interferir na execução de projetos, nos resultados de aprendizagem e nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. No entanto, para comprovar essa constatação prévia, este estudo busca compreender como alguns dos profissionais atuantes na escola em questão analisam o fenômeno da rotatividade de professores. Assim, considera-se, pela natureza observável que a investigação se define no campo educacional e que o tema é de suma importância, principalmente pela sua singularidade no cenário local, além da contribuição para estudos dessa natureza.

Nesse sentido, é importante evidenciar os principais elementos que caracterizam os motivos iniciais ou razões para a realização da pesquisa em foco. Como dito anteriormente, o tema desta pesquisa de mestrado nasceu a partir da minha experiência na gestão da escola pública, inicialmente como diretora e depois como coordenadora pedagógica. Foi quando percebi - desde o momento da lotação de professores, passando pelo desenvolvimento de suas práticas em sala de aula, pela participação em encontros pedagógicos até a execução de projetos - que, muitas vezes, não podia contar com o mesmo grupo de professores por mais de um ano letivo para a concretização de tarefas, havendo, pois, uma fragmentação de ações que poderiam se tornar mais eficazes se o mesmo conjunto de educadores estivesse à frente.

Motivada pelas vagas lembranças desse momento específico, decidi investigar principalmente os fatores que contribuem para a existência do fenômeno da rotatividade de professores. Porém, me deparei com um pequeno entrave, pois o querer lembrar nem sempre vem acompanhado da lembrança. Essa afirmação, certamente, não se cobre de pessimismo, mas o fato é que a memória vem acompanhada do esquecimento, quando ousamos navegar pelo universo das nossas recordações.

De forma sucinta, então, creio ser oportuno inicialmente apresentar um pouco da experiência por mim vivida especificamente na escola pública de ensino médio, principalmente o momento em que atuei junto à gestão da escola objeto desta pesquisa. Assim, para revelar as evidências do fenômeno em questão, considerarei o trabalho de

acompanhamento pedagógico realizado junto aos professores da EEM Barão de Aracati, o qual ocorreu no período de 2000 até 2011.

Na gestão dessa escola, de 2000 até 2004 atuei como diretora e de 2005 até 2011 exerci a função de coordenadora pedagógica. Enquanto coordenadora, vivi seis anos de uma rica experiência e de enormes desafios. O trabalho consistia no desenvolvimento de algumas atividades específicas. Uma delas era o planejamento quinzenal com professores das três áreas de ensino (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), havendo para cada uma delas a presença de um professor-coordenador (PCA), os quais, em integração conosco, intensificavam o trabalho de acompanhamento pedagógico que se pretendia realizar.

As visitas em sala de aula no desempenho desta função tinham o objetivo de observar a prática dos professores a partir de um novo olhar, não um olhar investigativo, mas como alguém que estaria ali para colaborar posteriormente, considerando os aspectos observados, dentre eles o domínio de turma, a criatividade, as relações interpessoais, a comunicação, o domínio do assunto, dentre outros.

Ao recordar esse momento específico, pondero que o trabalho de acompanhamento pedagógico junto aos professores no desenvolvimento de projetos e demais atividades, foi mais produtivo quando pude trabalhar com professores que atuaram na escola por, pelo menos, dois anos letivos consecutivos. Isso reforça a ideia de que a continuidade da ação docente contribui na eficácia das ações realizadas pela escola, ressaltando-se, porém, que, para que isso ocorra, não é suficiente apenas que professores estejam permanentemente na escola, é necessário que tenham compromisso com o trabalho que realizam.

Durante os encontros pedagógicos mensais, quando o grupo abordava uma temática específica relacionada a assuntos de Didática, Planejamento de Ensino, Avaliação da Aprendizagem, Motivação, Metodologias, etc., intencionava-se executar as ações planejadas com muita dedicação e, talvez, ali estivesse o ápice do meu trabalho como coordenadora pedagógica. Na liderança desses encontros, eu os organizava vislumbrando momentos distintos, como a acolhida aos professores, com a utilização de vídeos motivacionais, músicas, dinâmicas de grupo e, em seguida, ocorria o momento de fundamentação teórica, para que explorássemos de maneira dinâmica o tema proposto para discussão. A metodologia aplicada para a exposição das temáticas era leitura, explanação com slides, seminário, utilização do

laboratório de informática, ou outros. Depois havia o momento de discussão, relacionando o tema à ação docente ministrada pelos educadores.

Essa experiência foi muito significativa para mim, pois, à medida em que me preparava para cada encontro pedagógico ou Planejamento Coletivo, tinha sempre algo a estudar. Ademais, aprendi muito com a troca de conhecimentos estabelecida com os professores participantes.

Ao fazer uma avaliação em relação aos aspectos negativos desses momentos, enquanto coordenadora, posso apontar a execução dos planejamentos individuais, nos quais se fazia necessária, de minha parte, uma mediação mais particular com cada professor, para discutirmos juntos particularidades, avanços, dificuldades, intervindo, quando possível, em alguma questão. Considerando as limitações de todos, inclusive as minhas, talvez, apontar erros, na expectativa de serem aceitos pelos seus participantes, tenha sido uma das maiores dificuldades por mim enfrentadas nessa função específica. Contudo, penso ter contribuído um pouco nesta tarefa como coordenadora pedagógica na EEM Barão de Aracati.

Explorar, pois, os caminhos da minha memória enquanto coordenadora e no trabalho de formação de outros professores contribuiu em muito para a construção deste estudo e para minha (re) construção enquanto profissional. De um lado, por reavivar e compartilhar a minha própria história de vida no exercício da docência, incluindo avanços, incertezas, descobertas, limitações. Decerto, olhar para trás e perceber todo meu percurso é como ser levada a um processo de espelhamento. Isso me possibilita, hoje, compreender questões relacionadas ao acesso e permanência dos professores na escola, bem como a maneira como ocorre o desenvolvimento da prática docente.

Logo, tomando como base minhas vivências, posso destacar que um dos principais fatores que permitem a continuidade da ação de professores nas escolas é sua permanência nelas. Todavia, não se pretende afirmar aqui que a eficácia de uma proposta pedagógica alcance os resultados esperados unicamente devido à permanência do docente por vários anos na escola. Essa questão é mais complexa e, certamente, exigiria estudos de outra natureza, considerando-se outros fatores que interferem no desenvolvimento de projetos pedagógicos diversos. Mas, percebe-se sim a relevância da permanência de professores como algo que deve ser analisado, entendendo ser o docente elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho escolar.

Nesse sentido, constatou-se, em algumas situações no espaço da escola, em conversas informais ou até mesmo nas reuniões pedagógicas, relatos de que com a mudança de professores problemas que envolvem indisciplina e diminuição do rendimento eram notados. Havia outros discursos, como os de que professores recém-chegados contribuíram para a melhoria das relações escolares, incentivando para o desenvolvimento de ações que envolviam, por exemplo, o Grêmio Estudantil, a execução de manifestações artísticas e culturais, dentre outras.

Questões dessa natureza conduziram-me ao pensamento de que quando se está inserido numa função relacionada à gestão da escola pública há, muitas vezes, o sentimento de impotência para minimizar problemas existentes, faltando, em algumas situações específicas autonomia para resolvê-los. Assim posto, intenciona-se, através desta investigação, analisar o fenômeno da rotatividade de professores na escola investigada e as principais influências no desenvolvimento das ações ocorridas em sala de aula, relacionadas ao processo ensino e aprendizagem. Interessa ainda analisar os motivos que provocam a existência da rotatividade de professores, referentes às questões internas e externas da escola.

Ao investigarmos sobre a rotatividade docente, estabelecemos uma relação com o fenômeno em questão e a educação de qualidade cuja intenção é discutir algumas possibilidades de aproximação entre a rotatividade docente e a educação de qualidade, considerando que a existência do primeiro pode interferir no segundo. Quando se fala em educação de qualidade faz-se referência ao desenvolvimento de ações eficazes nas unidades de ensino, relacionadas às práticas docentes, aos resultados de aprendizagem dos alunos e outros aspectos vivenciados no dia a dia da escola. É importante, então, conceituar, inicialmente, educação de qualidade, fazendo apropriação do pensamento de alguns teóricos para a sua compreensão.

Nesse sentido, Demo (2001) afirma que educação de qualidade é aquela que precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo, de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, como também de alunos construtivos/ participativos.

Paro (2010), por outro ângulo, afirma ser urgente o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade a serem alcançados por meio do oferecimento de conteúdos relevantes e de métodos pedagógicos apropriados aos objetivos democráticos da escola, ao mesmo

tempo em que se desenvolvam processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar, que permitam subsidiar e controlar a efetiva busca desses objetivos.

Já Fonseca (2009), ao definir o conceito de qualidade relacionando-o à educação, diz que tal definição oscila entre dois extremos: as propostas oriundas dos movimentos sociais, pautadas em princípios humanistas, cidadãos e emancipatórios dos sujeitos; e as propostas oficiais dos governos, calcadas na preparação profissional de mão-de-obra e, ao mesmo tempo, na criação de uma massa consumidora do mercado.

Por sua vez, Freire (2001), ao participar de um encontro sobre Educação e Qualidade, afirmou que, tanto qualidade da educação, como educação para a qualidade ou, ainda, educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, serão sempre uma questão política, fora de reflexão, cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Para ele, não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar, no sentido de reorientar a educação que não implicasse uma opção política e não demandasse uma decisão, também política, de materializá-la (Freire, 1993: 43-44).

O pensamento de Freire remete a uma reflexão sobre a questão da qualidade na educação e o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem a fixação de professores nas escolas, contribuindo na promoção de práticas docentes mais efetivas que resultem na melhoria do ensino e da aprendizagem. Complementando essa ideia, tem-se Cunha (2007) e Oliveira (2007), os quais ponderam que qualidade é sinônimo de acesso à escola, numa associação a um direito individual.

Compreender, pois, tais definições e aspectos que compõem a qualidade na educação motiva ao estabelecimento de uma relação com a questão da rotatividade no trabalho de professores, considerando que isso reflete diretamente na qualidade, comprometendo a aprendizagem pela falta de interação e continuação do trabalho pedagógico.

Além dos elementos pertinentes que fundamentam aspectos sobre o fenômeno da rotatividade e a educação de qualidade, esta pesquisa traz também as contribuições de pós-estruturalistas sobre os sentidos da escola na contemporaneidade, objetivando analisar o fenômeno da rotatividade de professores na escola pública local. A partir de Ball (1989), por exemplo, buscou-se compreender o sentido da escola como sendo o *lócus* de bases conflitivas que, mediante processos históricos, conformam o terreno político e organizativo no qual se move cada comunidade escolar concreta. Assim, foi analisado como a escola vai se

constituindo na organização do seu trabalho docente, considerando os movimentos migratórios e as políticas de fixação existentes na rede pública estadual.

Recorreu-se ainda ao pensamento de Ball (1989, 2006), quando entende que os seus estudos analisam a trajetória das políticas educacionais. Especificamente na presente investigação, focou-se no conceito de macropolítica por ele desenvolvido, tomando como referência os processos escolares. Segundo Ball, a macropolítica de uma escola é *campo de luta* povoado por conflitos ideologicamente diversos, sendo um processo que se articula por meio de duas dimensões básicas: o conflito e o controle.

Já em Lopes e Dias (2009), encontrou-se a ideia de que a prática é um discurso aglutinador para a formação de professores, pois ele pressupõe um antagonismo a um saber teórico. As autoras dizem que, no discurso da formação de professores, a prática se constitui como significante vazio, na medida em que, para hegemonizar determinadas propostas curriculares e garantir, assim, a mobilização em torno de projetos comuns, seus sentidos são multiplicados e precarizados, não por uma incapacidade dos sujeitos na sua significação, mas em um processo que acaba por garantir as articulações em torno do projeto de formação para a prática docente e na prática docente.

Na sequência, em Stuart Hall (2003) buscou-se ideias acerca de seu posicionamento em relação ao descentramento do sujeito nas sociedades modernas e, conseqüentemente, das identidades, principalmente em relação ao quarto descentramento por ele apresentado, baseado no trabalho de Foucault (1999), que produz uma espécie de genealogia do sujeito moderno, em que ele faz referência a um novo tipo de poder, o qual é denominado de poder disciplinador; poder este que se preocupa com a regulação, vigilância e o governo da espécie humana. A escola, então, é um dos *lócus* onde isso ocorre. E um dos objetivos desse poder específico é manter as vidas e o trabalho com base no controle e disciplina dos regimes administrativos.

Esse enfoque se configura, portanto, como um significativo elemento de análise acerca do fenômeno investigado, ou seja, sobre o sujeito (professor) e como ele se constitui em relação a sua permanência na escola, a partir das exigências estabelecidas pelos sistemas administrativos, nas políticas de fixação de docentes.

Para Hall, a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, está sempre descentrando-se, se deslocando, através de antagonismos, produzindo várias identidades. Ele

desarticula as identidades estáveis na sociedade moderna. A escola por sua vez, faz parte dessa sociedade e ao se relacionar rotatividade de professores com deslocamento, pode-se ter uma análise dos professores como sujeitos com identidades abertas, contraditórias, inacabadas, em contínuo processo, que, nesse sentido, poderão contribuir com o desenvolvimento na escola em que estiverem inseridos, sem, necessariamente, permanecerem numa mesma escola por um tempo mais duradouro. Para Hall, o sujeito uno, racional, cartesiano, iluminista, vai sendo descentrado e mostra-se, na contemporaneidade, fragmentado.

Considera-se, portanto, que os elementos anteriormente citados são suficientemente instigantes e desafiantes. Logo, com base nos mesmos, realizou-se uma análise sobre o fenômeno da rotatividade docente na rede pública estadual no município de Aracati-Ce, no intuito de descobrir as causas e efeitos no cenário local e abrindo caminhos de discussão sobre algo tão relevante, mas com pouca produção acadêmica.

O presente estudo pretende reconhecer a existência da rotatividade de professores na Escola de Ensino Médio Barão de Aracati, do município de Aracati/CE, verificando se esse fenômeno influencia no aprimoramento das ações ocorridas durante seu desenvolvimento. Para tanto, considerou-se como tempo inicial da pesquisa o ano de 1998, quando a escola investigada passou a atender, especificamente a modalidade de ensino médio. Como ano final foi definido 2012, momento em que se encerra o quadriênio da gestão vigente no período averiguado. Ressalta-se que a escola, desde o ano de 1995, vivencia a escolha dos seus gestores através da eleição pelo voto direto da comunidade escolar. Destarte, os processos de gestão nela ocorridos correspondem aos seguintes períodos: 1995-1998; 1999-2001; 2002-2004; 2005-2008; 2009-2012. A atual gestão, por sua vez, se iniciou no ano de 2013 e terá término em 2016.

Outro elemento importante atrelado aos aspectos anteriormente mencionados, corresponde à identificação das políticas de fixação de docentes no ensino médio da rede pública cearense, dentre elas o Concurso Público e a Seleção de Professores por tempo determinado. Considera-se fundamental averiguar de que maneira são sistematizadas, construídas e aceitas no interior da escola. Para tanto, dados fornecidos pela escola servirão de parâmetro para analisar os determinantes da rotatividade de professores, para a compreensão de como os sujeitos que compõem as escolas públicas redimensionam a realidade escolar, considerando a existência do referido fenômeno.

Para analisar os fatores que interferem direta e indiretamente sobre o fenômeno da rotatividade de professores foi necessário percorrer um caminho próprio, considerando a inexistência de dados sistematizados na rede estadual de ensino sobre o tema em questão. A trajetória inicial foi o levantamento do tempo de permanência dos professores efetivos e temporários da EEM Barão de Aracati, mediante o exame das Folhas de Frequência e dos Livros de Ponto equivalentes ao período de 1998-2013. Adotou-se como ponto de partida o ano em que foi iniciada a modalidade Ensino Médio na unidade educacional investigada e o arrolamento da quantidade de professores que entraram e saíram da escola nesse período. A coleta de dados levou em conta, também, o número de concursos públicos e seleções temporárias para docentes da rede pública cearense realizados nesse intervalo temporal.

Visando atingir os objetivos elencados, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 1 traz aspectos sobre o fenômeno da rotatividade docente e a educação de qualidade, apontando para os caminhos investigativos que motivaram a realização da pesquisa. Nesse capítulo também são apresentados estudos sobre o ensino médio, coligidos através do levantamento de teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo essa modalidade de ensino em nível de Ceará e Brasil como um todo. Além de pesquisas dessa natureza, essa parte da dissertação investiga elementos acerca do fenômeno da rotatividade docente, apresentando também alguns estudos que foram realizados por pesquisadores brasileiros.

O capítulo 2 discute a rotatividade de professores, situando a escola pública de Aracati/CE e apresentando os elementos que caracterizam o referido fenômeno na escola que serviu como cenário da pesquisa: EEM Barão de Aracati. O início da profissão docente e a chegada de professores na escola, além das políticas de fixação de professores, dentre elas o Concurso Público e a Seleção de Contratação Temporária, fazem parte das ideias desse capítulo. Ressaltam-se também aspectos referentes aos professores que abandonaram o magistério.

Por fim, no capítulo 3 são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com professores e gestores da EEM Barão de Aracati, analisando as suas falas sobre a rotatividade docente e, principalmente, de que maneira a escola lidou com esse fenômeno.

CAPÍTULO 1

ENSINO MÉDIO E O FENÔMENO DA ROTATIVIDADE DOCENTE: APONTANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS.

Este capítulo é direcionado para a exposição de estudos relacionados ao ensino médio, cujo objetivo é o de reunir pesquisas que podem contribuir para uma melhor compreensão acerca dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, para a análise e entendimento da rotatividade de professores. Portanto, pretende-se mostrar nos próximos parágrafos como esse fenômeno é tratado de forma direta ou indireta por autores que se debruçaram sobre a temática.

Para uma análise mais detalhada sobre o fenômeno em questão, considerou-se pertinente dividir o capítulo em tópicos. Dessa forma, inicialmente mostra-se uma investigação sobre o ensino médio, através de estudos apresentados em dissertações e teses. Posteriormente, são evidenciados alguns estudos que abordam a rotatividade de professores ou que têm uma aproximação com o referido tema, ampliando, assim, seu conhecimento.

1.1 O Ensino Médio em pauta: o que dizem as pesquisas.

Decidida à temática, considerou-se relevante a realização de um levantamento de estudos mais recentes focando o Ensino Médio. A pretensão é mostrar, nessa parte introdutória, como esse nível da educação brasileira tem sido tratado nas produções escritas voltadas à área educacional.

Além desses trabalhos mais específicos, buscou-se uma abordagem mais generalizada através de estudos realizados por teóricos da educação, tais como Oliveira (2010), Kuenzer (2009), Krawczyk (2009), Zibas (2005) e Santos (2007), todos contemporâneos e que nos trazem inúmeras contribuições sobre o tema. É importante frisar, porém, que, finda a catalogação do suporte teórico verificou-se que ainda não há um número significativo de

trabalhos em nível *Strictu Sensu* para fomentar mais elementos sobre o ensino médio e expandir este campo de pesquisa.

Especificamente, no que se refere aos estudos feitos no Ceará, encontramos a pesquisa desenvolvida por Costa (2012), que trata da integração entre ensino médio e educação profissional, intitulada **A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica no Brasil e os rebatimentos no Estado do Ceará: das intenções às realizações**. Os objetivos do trabalho consistiram em verificar se, de fato, a integração proposta apontava para a superação da dualidade característica do contexto educacional, principalmente no Ensino Médio. Seu ponto de partida foram as transformações ocorridas no mundo do trabalho desde a década de 1960, caracterizadas pelo binômio *reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado*. O contexto, portanto, é o governo Lula, no qual se origina a política de integração do Ensino Médio (EM)/ Ensino Profissionalizante Técnico (EPT), destacando os aportes legais da política de integração, com ênfase nos embates políticos-ideológicos que redundaram no decreto nº 5.154/2004 e nas posteriores mudanças introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, no que tange ao objeto de estudo.

Outros aspectos da pesquisa de Costa foram a discussão do Ensino Médio Integrado (EMI) no conjunto das ações governamentais, as quais são expressas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os rebatimentos da política de integração Ensino Médio/Ensino Técnico Profissionalizante (EM/EPT) no estado do Ceará, dando relevo às reconfigurações políticas da burguesia local, vistas na adoção da tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) como referencial teórico para a estruturação do Ensino Médio Integrado (EMI) neste Estado.

Os resultados da análise referida indicaram que no Brasil prevalece, como marca distintiva, a clássica bifurcação nos itinerários de formação da classe trabalhadora e dirigente/política. O autor concluiu, ainda, que a educação escolar, em suas formas e níveis, desde os rudimentos históricos, evidencia uma concepção dual da realidade que legitima o *status quo* classista, favorecendo, desta feita, a manutenção/aprofundamento das desigualdades sociais e conformando a formação humana aos limites do sistema capitalista. Torna-se, portanto, imprescindível sua superação.

Acredita-se que a pesquisa realizada por Costa (2012), demonstra que o Ensino Médio, ao longo dos tempos, reforça desigualdades sociais e distancia o Ensino Médio regular da

Educação Profissional. Conforme o que está exposto pelo pesquisador, a escola pública de Ensino Médio precisa ser redimensionada, considerando o contexto socioeconômico em que está inserida.

Outro estudo realizado sobre o ensino médio cearense foi o de Monteiro (2010), tendo como título **Avaliação do Ensino Médio no estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais: 2000-2008**. A autora analisou o contexto internacional e nacional de crise, reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho, articulando-o com as principais modificações no campo da educação básica brasileira e com a expressão material desta nas principais ações estratégicas mediadas pelo Plano de Expansão e Reforma do Ensino Médio (PEME).

O objetivo básico da pesquisa mencionada foi delinear o panorama educacional que caracteriza o ensino médio no estado do Ceará, no âmbito do ensino médio brasileiro. No entanto, outros objetivos se somaram a este, tendo a finalidade de indagar para que se educa e como se educa no ensino médio no estado do Ceará.

Na leitura desse trabalho, constatou-se, pois, que essa modalidade de ensino recebeu terminologias diversas, refletindo um ensino dicotomizado, isto é, conhecimento intelectual para o segmento social privilegiado socioeconomicamente e conhecimento profissional para os menos afortunados. Observou-se, outrossim, que as políticas públicas para o Ensino Médio, na primeira década do terceiro milênio, apontam para o redimensionamento desta dicotomia socioeducativa, uma vez que incrementam ao sistema escolar parâmetros e diretrizes curriculares capazes de promoverem um ensino médio de qualidade, direcionado ao engajamento profissional, tecnológico e humanístico do educando brasileiro.

Considera-se, desta forma, que o ensino médio perdeu a sua legitimidade e real significado para atender a juventude de nosso país, definindo, por sua vez, mundos diferentes dentro das escolas. Esta dissertação ora apresentada comunga, portanto, com as ideias de Monteiro (2010), ao perceber distinções entre as escolas de Ensino Médio Regular e Profissionalizante, refletidas nos investimentos, na estrutura curricular, na formação de professores, e, conseqüentemente, no ensino e aprendizado do aluno.

Quanto às citadas políticas públicas voltadas ao Ensino Médio de qualidade, através da inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), muitas não passam de letras mortas, visto que esses

documentos não representam, na realidade, os significados que a escola traz, mediante os problemas e desafios por ela enfrentados. Percebe-se ainda que muitas vezes, os professores não têm uma visão crítica do que está representando nesses documentos, fator que dificulta sua participação na luta pela transformação das questões relacionadas ao currículo educacional.

Diógenes (2010) desenvolveu um trabalho de pesquisa referente à avaliação política e o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará, tendo como título **Uma Avaliação Política e do Processo de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará**. O trabalho configurou-se com foco na política educacional “Novo Ensino Médio: Educação Agora é para a Vida”, em duas dimensões: avaliação política da política e seu processo de implementação no estado do Ceará, no período compreendido entre 1996 a 2006. Na primeira, o autor empreendeu uma análise dos fundamentos filosóficos, políticos, pedagógicos, ideológicos, econômicos e sociais da reforma e, ao mesmo tempo, da engenharia institucional dessa política. Na segunda, realizou um estudo da fase de implementação da reforma do ensino médio, com vistas a identificar os fatores institucionais que contribuíram ou não para a sua efetividade no interior das escolas públicas cearenses.

Foram destacados, porquanto, os determinantes históricos, sociais e econômicos no cenário da reestruturação produtiva do capital e sua relação com o processo de reordenamento da educação média no Brasil e no Ceará. Feita a análise, o autor revela uma contradição central encontrada a despeito da política “Novo Ensino Médio: Educação agora é para a vida”, indica que atender as exigências de capital não é algo que acontece de modo absolutista, porque, em sua própria concepção há um fortalecimento do ponto de vista de um projeto emancipatório. Porém, a emancipação não é algo dado, sendo preciso a construção do ponto de vista das lutas sociais e da capacidade organizativa e crítica dos principais agentes educacionais na tentativa de tornar a escola um ambiente transformador da vida social e, por conseguinte, das relações de produção.

No que se refere a pesquisa realizada por Diógenes (2010), é percebida aqui como uma discussão complicada, da qual os sujeitos envolvidos no espaço escolar, precisam se apropriar. É bem verdade que há algumas limitações em torno de discussões dessa natureza, sobretudo, quando as políticas públicas existentes não se adequam à realidade das escolas.

Nesse sentido, concorda-se plenamente com Diógenes quando evidencia a necessidade da construção de lutas sociais para tornar a escola um ambiente transformador, entendendo que todos os que fazem a escola de ensino médio, em âmbito local e em dimensão macro, necessitam sentirem-se motivados para se fundamentarem teoricamente acerca dessas questões, para, assim, integrarem ideias que objetivem redimensionar o Ensino Médio, que deveria ser sempre em favor da vida de todos: marginalizados, excluídos, com e sem deficiência, enfim, todos a quem esse ensino é de direito.

Santos (2010), por sua vez, pesquisou sobre os impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do processo ensino-aprendizagem, dando o seguinte título a seu trabalho: **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio**. Sua proposta foi verificar como os resultados desse Sistema de Avaliação do Estado do Ceará estão chegando à escola e se os atores nele envolvidos têm ciência do seu significado, para tanto, delimitou-se ao período de 2008 a 2009. Igualmente, buscou identificar as mudanças provocadas na prática docente e se estas têm sido eficazes na melhoria da aprendizagem.

Essa análise foi feita com base nos fatores determinantes para o sucesso ou fracasso da aprendizagem dos alunos, associados ao desempenho da gestão escolar, na figura do diretor, através da articulação da sua equipe para o crescimento das médias de proficiência no Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). Por conseguinte, a autora constatou que os resultados dessa avaliação estão sendo divulgados nas escolas, em sua maioria, através de reuniões com professores e/ou estudos por turma em sala de aula, o que manifesta que sua utilização como um instrumento pedagógico constante ainda tem muito a avançar.

Porém, verifica-se que a gestão escolar tem organizado suas rotinas pedagógicas por meio da utilização dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) objetivando traçar estratégias mais eficazes para a aprendizagem. Isso se dá em decorrência da preocupação com o professor, em relação às estratégias metodológicas e avaliativas, e para com as ações ligadas ao uso dos descritores da Matriz de Referência.

Considerando os resultados obtidos pela pesquisadora, percebe-se que essa avaliação externa se configura muito mais com uma ênfase nos aspectos quantitativos do que nos qualitativos, não se apresentando, na maioria das vezes, como uma avaliação processual nas

escolas. Em outras palavras, as instituições se preparam para um momento específico desde a sensibilização até a aplicação da prova, como se o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) representasse uma ação extracurricular, ou seja, não refletindo no desenvolvimento de habilidades e competências naturalmente trabalhadas no decorrer do ano letivo.

Destarte, o uso dos descritores, conforme citado por Santos (2010), passaram a fazer parte da pauta de planejamento das escolas de ensino médio, porém, compreende-se que essa linguagem ainda não está bem definida para muitos professores, enquanto outros sequer refletem sobre suas próprias práticas em sala de aula. Sob essa ótica, o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) precisa ser redimensionado, não somente para que sirva de parâmetro em relação aos índices que definem o ensino satisfatório ou não, mas para que possa contribuir significativamente para o desempenho dos alunos.

Vale lembrar ainda outra pesquisa que teve como objeto de estudo o mesmo Sistema de Avaliação, a qual foi realizada por Lima (2007), sendo intitulada **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. A partir das percepções dos gestores e professores das escolas da rede pública estadual, o autor analisa essa política avaliativa no período de 1995 a 2002. Os resultados do estudo indicam que o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) passou por significativas transformações em termos de denominações, concepções e metodologias, na busca do seu aprimoramento. Entretanto, fica evidente, no âmbito do sistema a utilização da avaliação como estratégia de controle para garantir maior eficiência do sistema educacional, em consonância com as tendências decorrentes do modelo econômico vigente. Nesta perspectiva, a avaliação é concebida como indutora de qualidade como mecanismo de prestação de contas e de responsabilização, atrelado à sistemática de incentivo e premiação.

A percepção dos sujeitos sobre a avaliação demonstra uma pluralidade de concepções, com predominância do foco na avaliação da aprendizagem voltada para o universo da sala de aula, revelando conhecimento superficial do SPAECE. Permanece ainda o desafio da divulgação e o uso dos resultados das avaliações, visto que a definição das micropolíticas desconsidera o diagnóstico decorrente destas avaliações que, também, é utilizado de forma fragmentada e pontual pela escola. Contudo, a trajetória do Estado, no campo da avaliação,

lhe confere a maturidade necessária ao aperfeiçoamento do sistema e das políticas de avaliação para melhoria da qualidade da educação cearense.

A pesquisa de Lima (2007) reforça ainda mais a necessidade de intensificar uma prática docente, no sentido de que sejam trabalhados os resultados desse sistema avaliativo de maneira mais eficaz. Acredita-se, então, que as políticas educacionais de ensino médio necessitam sistematizar ações didáticas que contemplem aspectos sobre avaliação da aprendizagem, na promoção da transformação dos sujeitos envolvidos.

Complementando as investigações anteriores, Lima (2007) e Santos (2010), ao realizarem pesquisas sobre o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), apresentam aspectos semelhantes no que se refere à utilização da avaliação pela escola não como um mecanismo reconhecido pelos professores em favor do processo ensino e aprendizagem, porém, muito mais como algo concebido em detrimento do sistema educacional.

Andrade (2010), por seu turno, objetivou pesquisar sobre o processo de avaliação da aprendizagem através do estudo de caso numa escola de ensino médio. Seu trabalho, que recebeu o título **Avaliação da Aprendizagem: do discurso revelado à prática pedagógica-um estudo de caso numa escola de ensino médio em Maracanaú-Ce**, consolidou-se em investigar e interpretar o sentido da avaliação e da prova como estratégias constitutivas do processo de ensino e aprendizagem, a partir do discurso e da prática dos professores que lecionavam na última etapa da educação básica no Colégio Estadual Liceu de Maracanaú.

A pesquisadora quis saber, na verdade, se as práticas avaliativas se configuravam em um procedimento seguro e eficaz a serviço do processo de ensino e aprendizagem, além de tentar identificar qual o papel da avaliação no processo educacional, como também quais as lacunas ou pontos de estrangulamento mais relevantes na elaboração e utilização da prova. No tocante às concepções e práticas de avaliação, os resultados indicaram que, em muitos momentos, os professores retumbaram as influências do paradigma da modernidade, cujos problemas mais evidentes foram a sua significação como mensuração, em virtude da prioridade com que os aspectos quantitativos eram tratados; a ênfase na avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memoráveis, revelados na elaboração das provas (uma influência do modelo positivista de ensino) e a utilização de provas escritas e testes como as principais modalidades de avaliação.

Foi observada, ainda, uma falta de conhecimento a respeito do significado da avaliação, favorecendo para que muitos professores atuassem de maneira equivocada ao avaliar seus alunos. Essa realidade ficou evidente na medida em que os professores elaboravam, aplicavam, corrigiam e atribuíam nota às provas e as devolviam aos alunos, afirmando que estavam avaliando.

Ademais, a pesquisadora constatou que, embora os professores considerassem positiva a implantação da organização da avaliação por blocos de disciplinas semestrais, devido a uma otimização e ampliação da prática pedagógica, ainda são encontradas lacunas que precisam ser preenchidas, visto que não estão ocorrendo os momentos de estudos, que seriam promovidos por meio de oficinas pedagógicas complementares para manter o conhecimento dos conteúdos das disciplinas não estudadas em um determinado semestre.

Andrade (2010) concluiu, então, que na escola pesquisada os professores elaboram diversas questões de provas sem conhecimento pleno de seu sentido. Diante desse contexto é sabido que a elaboração e utilização de questões desprovidas de sentido, pouco contribui para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, assim como não podem ser consideradas como um indicador seguro de que os alunos realmente aprenderam o que a escola e os professores planejaram.

A partir dessas constatações da autora, reforça-se ainda mais a necessidade de que a avaliação da aprendizagem deve ser um tema discutido com maior precisão, focando-se mormente nos instrumentais a serem aplicados e nos objetivos que devem ser alcançados na escola de ensino médio especificamente. Dessa forma, é extremamente valiosa para essa dissertação a opinião de Andrade (2010), ao estabelecer relações entre as práticas avaliativas, aprendizagem e planejamento docente, afirmando que a falta de sentido em questões elaboradas, muitas vezes, não representa um cenário positivo em relação ao processo educativo na escola de ensino médio.

Não se pode deixar de mencionar também Oliveira (2007), que elaborou estudo com o título **Entre a Guerra e as Reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**, realizando um apanhado histórico no campo educacional, tendo como objetivo central a análise da história do ensino médio, denominado de ensino secundário no período de 1918 a 1930. A análise tomou como ponto de partida as políticas educacionais implantadas, tanto pelo governo federal como estadual, baseadas na intenção de garantir a oferta e melhoria deste

ensino, trazendo resultados com relação à prática de transplantação cultural do ensino secundário, currículo, professores e aspectos relevantes do cotidiano escolar da única escola de ensino secundário de caráter geral existente no período em cenário local, o Liceu do Ceará.

Ampliando esse suporte teórico necessário a esta dissertação, contou-se ainda com a contribuição de Santos (2007), por meio de pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio no Ceará, a qual foi intitulada: **O Ensino Médio no interior cearense sob os impactos da Reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)**. Nela, discute-se o Ensino Médio no interior cearense, visando os impactos da reforma educativa implantada pelo Ministério da Educação, a partir de meados dos anos 90. O interesse é perceber como o conjunto da Reforma chegou às escolas, principalmente, através do currículo, gestão democrática, expansão de vagas e financiamento.

As considerações apontadas pelo autor são de que a Reforma, devido à sua implementação parcial, precária de financiamento e deslocada do contexto social e educacional do interior cearense, não contribuiu para a melhoria da escola pública de Ensino Médio ali existente, tendo, inclusive, aprofundado seus históricos problemas, como o descrédito nas intervenções estatais, a política do improvisado, a baixa qualidade na aprendizagem e a desvalorização dos profissionais do magistério.

Compreende-se, portanto, que, desde a realização da pesquisa empreendida por Santos, em 2007, até o presente momento, aspectos nela definidos ainda são evidentes, dentre eles a baixa qualidade na aprendizagem, considerando que os resultados nas avaliações externas se apresentam, em sua maioria no nível insatisfatório. Ademais, o financiamento ainda é precário e não atende eficazmente as necessidades da escola, no que se refere à infraestrutura, manutenção de equipamentos, dentre outros.

Enfatizando a educação profissional no estado do Ceará, Lobo (2008) realizou a pesquisa **A Educação Profissional como Política Pública: uma análise dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETCE) na virada dos anos 1990**, objetivando analisar as mudanças ocorridas nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETCE), a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04. Decidiu investigar também o processo de implantação das novas mudanças advindas desse processo e as suas consequências para a educação profissional. Os resultados

observados atestam que as mudanças educacionais fazem parte de uma política orientada por amplas determinações do contexto mundial, hoje profundamente marcado pelo padrão de acumulação hegemônico. Reféns dessas mudanças são os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETCE) inseridos, conforme a visão do pesquisador em um contexto dialético. Destarte, no Brasil, especificamente, as políticas públicas, sobretudo as sociais, têm uma forte influência e interferência política no direcionamento das ações educacionais.

No percurso do estudo de Santos (2007) aparece um trabalho sobre avaliação do Ensino Médio Integrado em Fortaleza, cujo título foi **Educação e Trabalho: uma avaliação do Plano de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Fortaleza**, da autoria de Mota (2011). O objetivo da pesquisa foi avaliar a prática dessa política educacional na gestão Cid Gomes, verificando os seus propósitos e como funcionam nas escolas, como impactaram na vida dos alunos assistidos por essa nova modalidade de ensino e analisando a reforma educacional executada pelo governo do estado do Ceará.

Os dados obtidos elucidaram que a experiência das escolas até o momento, vêm demonstrando que mais de 67% dos alunos estabelecem a aprovação no vestibular e o primeiro emprego como a razão mais importante de sua permanência na escola. Os resultados apontaram também que a figura do professor orientador para um número pequeno de alunos (um professor para cada seis alunos) os torna protagonistas de seu processo educacional e sujeitos corresponsáveis por sua educação. Essa modalidade revelou-se uma opção inovadora e humanizada, porque, ao mesmo tempo em que o aluno aprende a estabelecer metas, a assumir compromissos, fazer planos, rever suas metas e obter resultados, ele também busca atender as demandas do mercado de trabalho.

Com olhar mais apurado para a gestão escolar, Silva (2011) pesquisou sobre esse processo na escola de ensino médio cearense, produzindo o estudo **Gestão Escolar Democrática, o Sucesso Escolar e os Indicadores Educacionais: o caso das Escolas Públicas Estaduais em Morada Nova, Ceará, Brasil**. A pesquisa investigou a gestão escolar a partir da instalação do modelo de gestão democrática das escolas da rede pública estadual de ensino, implantado em todo o estado do Ceará, buscando relacionar suas interferências nos indicadores educacionais. A questão norteadora da pesquisa é: O modelo de gestão democrática com as eleições diretas para diretores escolares favoreceu ou dificultou a aprendizagem do alunado, de modo que contribuísse para o sucesso escolar? Os resultados coletados indicaram elementos que elucidam os acertos desse projeto de educação,

vislumbrando contribuições e novos caminhos para a educação cearense, para o sucesso do aluno e da escola.

No Brasil, de modo mais abrangente, o ensino médio foi objeto de pesquisa de autores como Zibas (2005), Krawczyk (2009), Kuenzer (2010) e Oliveira (2010), ao tratarem de aspectos relacionados à reforma, avaliações externas, formação de professores. Na sequência, então, são situadas as considerações destes autores em relação a essa importante etapa da educação básica.

Zibas (2005) escreve sobre a reforma do Ensino Médio nos anos 1990 e ressalta que os jovens, ao concluí-lo, não conseguiam uma atividade profissional, apontando como fatores o baixo crescimento econômico do país e as novas estruturas produtivas, influenciando para que as oportunidades se tornassem escassas. A autora aponta que a rarefação e fragmentação dos cursos, a falta de sintonia entre as reais necessidades de formação do conjunto de profissionais de cada escola e cursos oferecidos, além da acomodação dos docentes, sua alta rotatividade por diferentes escolas da rede e a pulverização dos professores envolvidos - que não se comunicavam com seus pares dentro de suas instituições - limitavam extremamente a iniciativa dos governos estaduais, mesmo daqueles politicamente muito afinados com as reformas dos anos noventa e pioneiros em sua implantação, como São Paulo, Paraná e Ceará.

Em relação aos aspectos apontados por Zibas (2005), um deles chama mais atenção, o de que os jovens ao concluírem o ensino médio não conseguiam um emprego. É necessário frisar que tal situação não se limita apenas aos anos noventa, havendo, ainda hoje, um significativo número de alunos, na atual conjuntura, que se tornam marginalizados da sociedade da qual fazem parte, pois, concluindo ou não o ensino médio, da mesma forma, encontram dificuldades em desenvolverem alguma ocupação.

Referindo-se às escolas do Ceará a autora afirma que no contexto da reforma, os professores não representavam interesse algum pelo assunto em questão, pois estavam mais preocupados com o pagamento dos seus salários em atraso, deflagrando-se, inclusive, uma greve da categoria à época. Por outro lado, a reforma de 1988 é enaltecida por Zibas através da valorização dos métodos ativos, envolvendo problematização de temas da vida diária, experimentação, pesquisa, estudo do meio e a elaboração/execução de projetos. Segundo a autora, estes métodos propiciavam criatividade, autonomia e comunicabilidade.

Em outro momento, Zibas (2005), ao escrever uma pesquisa tendo como título **“Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990”** analisa que há um distanciamento entre diferentes grupos críticos das políticas dos anos de 1990. Ademais apresenta algumas possibilidades para esse problema, tais como: financiamento estável do ensino médio por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); aproximação a antigas bandeiras progressistas em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno e a acentuação da "cultura da avaliação", com maiores gastos na área. Na concepção da autora, o desenvolvimento desse quadro contribui para a definição dos limites da construção de políticas democráticas para o Ensino Médio.

Em seus estudos, a intelectual também aponta que uma das prováveis causas para o aumento do percentual de reprovação dos alunos do ensino médio é a formação (inicial e continuada) deficiente dos professores desse nível de ensino. Assim, baseada em pesquisas realizadas com docentes do ensino médio, Zibas (2005, p. 1075) afirma que:

[...] a capacitação docente em serviço – mesmo naqueles estados que fizeram grande investimento nessa área – não estava tendo os desdobramentos desejados. A crítica dos docentes recaía sobre a fragmentação dos cursos e sobre a impossibilidade de comunicação entre os professores que deveriam ser os multiplicadores de seus pares. A rotina de trabalho, na maioria das escolas, continuava baseada na atuação individual, isolada, dos docentes.

Percebe-se, portanto, nos estudos de Zibas (2005), uma preocupação sobre a importância da formação docente, considerando-se que quando ela não ocorre satisfatoriamente ocasiona resultados que apontam baixo nível de aprendizagem dos alunos. Ao fazer referência em seus estudos sobre a gestão do Ensino Médio, Zibas afirma que não conseguiu penetrar nos tradicionais procedimentos intramuros, no que diz respeito ao incentivo para a participação de pais e alunos como ‘clientes’. Entretanto, comenta que os estudantes e seus pais participam de maneira apenas formal nos órgãos deliberativos, sendo chamados a contribuir mais efetivamente apenas no âmbito operacional como na organização de festas e em mutirões para a limpeza da escola. Porém, essa tradicional participação

‘operacional’ foi alargada em alguns contextos pelo alardeado estatuto de ‘amigos da escola’, sendo estes, diversas vezes, encontrados pelos pesquisadores ministrando aulas de teatro, de educação física e até de química.

Zibas (2005) considera, então, que a escola por si só não pode produzir a igualdade; é necessário que sejam desafiados os problemas existentes na educação contemporânea no que se refere a essas questões, caso queira realizar um trabalho de inclusão, pois ao trabalhar em situações de pobreza, os enfoques não podem ser simplificadores, mas sim ricos e diversificados. Caso contrário, continuar-se-á com um sistema educacional irremediavelmente cindido entre a escola para a classe média e a escola dos pobres, em que a aprendizagem de conteúdos significativos se torna uma farsa, afirma a pesquisadora.

A opinião que se pretende revelar aqui está totalmente de acordo com a de Zibas, quando afirma que a escola necessita buscar outros mecanismos que possibilitem uma maior inclusão dos que se sentem marginalizados, incompreendidos. Para tanto, são necessárias ações que se executem através do respeito às diferenças, com políticas de inclusão no ambiente escolar, não privilegiando apenas uma mera transmissão de conhecimentos, mas trazendo elementos que envolvem a cultura, os direitos, a cidadania dos sujeitos que buscam a construção de suas histórias de vida.

Kuenzer (2010), por sua vez, faz referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) voltado ao Ensino Médio, ratificando a importância de seu cumprimento no sentido da realização de estudos e diagnósticos consistentes para o que é fundamental, ou seja, o estabelecimento de uma base de dados devidamente tratados para permitir o acompanhamento dos indicadores de acesso, permanência e sucesso em séries históricas, articulados a dados de emprego e renda.

Quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Kuenzer (2010) faz uma crítica em relação aos indicadores atuais, produzidos pelas metodologias usadas nessa avaliação externa. Igualmente, critica o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas duas avaliações têm o objetivo de verificar se, de fato, as escolas dão conta da complexidade de realidades tão diversas, ou se, desconsiderando as diferenças, subsidiam a formulação de políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades.

Segundo a autora, se medidas visando um acompanhamento criterioso dos resultados das políticas e dos programas públicos, forem tomadas, por parte de todos (governo e

sociedade), será possível, a implementação de um Ensino Médio integrado à qualificação profissional daqueles que vivem do trabalho.

Logo, os estudos de Kuenzer (2010), relacionando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a políticas de desigualdade, são reflexões pontuais e importantes que chamam atenção em relação às metodologias aplicadas nessa avaliação externa. Essa contribuição é bem-vinda, haja vista que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz toda uma reflexão, desde a sua elaboração e aplicação até a divulgação de resultados, os quais devem ser avaliados com a participação de pessoas que fazem parte das escolas de ensino médio do Brasil, através de intervenções que possam resultar num atendimento mais eficaz para todos os que se propõem a sua realização, sejam eles trabalhadores ou não.

Kuenzer afirma ainda que as finalidades e os objetivos do ensino médio se resumem ao compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, com comportamento ético e compromisso político, através da autonomia intelectual e da autonomia moral. Segundo a autora, o ensino médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Ela continua, afirmando em seus estudos que a escola pública de Ensino Médio no Brasil só será democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

Quando a pesquisadora faz referência ao projeto pedagógico e à necessidade de que este documento contemple uma participação mais efetiva dos menos favorecidos, induz ao pensamento de que as escolas de ensino médio vivenciam uma grande dificuldade em relação ao acompanhamento e avaliação do seu Projeto Pedagógico (PP), quando, muitas vezes, a participação coletiva ocorre mais na elaboração do documento, sem que haja uma análise das ações vivenciadas no dia a dia da escola e a busca das intervenções necessárias.

Na abordagem da inclusão, considera-se também as ideias de Kuenzer (2010) ao ressaltar em seus estudos as categorias “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Para a autora, do ponto de vista do mercado, a exclusão dos trabalhadores ocorre de forma a exclu-

los do mercado formal, tirando os seus direitos e condições de trabalho e ao mesmo tempo, criam estratégias de inclusão no mundo do trabalho de forma precária.

Para ela, a nova escola média poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre definitivamente. Isso será possível desde que a sua finalidade articulada à do sistema educacional como um todo seja fazer emergir em todos os alunos, o intelectual trabalhador, a expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente. Kuenzer (2010) aponta também que a escola de ensino médio deverá superar a concepção conteudista, além de promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Para a autora, essa mudança se faz, urgentemente necessária, pelas condições apresentadas pela sociedade, imersa em uma crise econômica, política e ideológica. Tal contexto torna os jovens individualistas, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

Kuenzer (2010) opina, ainda, que a necessidade da escola de ensino médio oferecer melhores condições para o aluno trabalhador é algo de enorme significado, considerando que os conhecimentos nela sistematizados, muitas vezes, não contribuem eficazmente para uma melhor preparação dos alunos, obrigando-lhes a buscarem essa qualificação para o mercado de trabalho fora da escola.

Ao situar, nesta dissertação, a questão conteudista de ensino, concordando que este deve ser superado por uma visão de ensino que contemple outros saberes, experiências, valores e atitudes, reforça-se aqui a ideia de que a abordagem de um trabalho que envolva a transversalidade e a interdisciplinaridade possibilitariam ainda mais essa formação.

Por suposto, Kuenzer (2010) afirma que o Brasil encontra-se em meio a uma progressão com vistas à inclusão educacional, pela transformação do ensino médio para poucos, em universal e obrigatório, destacando que esse processo de expansão acontece de maneira simultânea com a intensificação de outros processos que reforçam a desigualdade de oportunidades da sociedade brasileira. Ressalta, ainda, que o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no Ensino Médio, atribuindo duas justificativas para isso: a pouca possibilidade de ingresso na universidade, para a maioria, e a dificuldade de conciliar trabalho e estudos, o que acarreta na falta de aperfeiçoamento profissional. Por fim, a autora considera

que é necessário repensar a racionalidade pedagógica da instituição escolar e abandonar a dicotomia entre um discurso progressista e uma prática conservadora.

Refletindo sobre esse último aspecto apontado na pesquisa de Kuenzer (2010), observa-se que a presença, muitas vezes, de alunos da escola pública de Ensino Médio, desmotivados, sem expectativas para a vida futura, com certo grau de conformismo, se aproxima da realidade educacional em que se insere a EEM Barão de Aracati-CE. Nesse sentido, se fazem necessárias mudanças, tanto na escola como nas políticas curriculares responsáveis pela transformação desse cenário atual.

Sendo assim, Krawczyk (2009) apresenta algumas reflexões sobre o ensino médio no Brasil, afirmando que é uma modalidade de ensino que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade. Há, pois, como se pode ver, uma necessidade da escola comprometer-se com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios que a realidade apresenta. Logo, recursos como cinema, teatro, internet, ou seja, qualquer tipo de arte, incluindo do conhecimento de política internacional à questão da diversidade cultural, devem fazer parte do trabalho realizado pela escola.

A autora afirma ainda que para pensar o ensino médio é necessário ousar. Dessa maneira, o desafio posto para a escola, de aproximar o aluno do mundo contemporâneo, torna-se ainda maior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Segundo Krawczyk, não é possível esquecer a importante presença da atividade rural, nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente no que se refere ao ensino médio. Para ela, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural, não somente frente às transformações econômicas, mas também em relação às mudanças macroculturais, sociais, políticas. Deve haver uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

Oliveira (2010) indo ao encontro das ideias de Krawczyk (2009) reforça o Ensino Médio como uma etapa da educação básica que deve ser oferecida a todos os jovens, independentemente de sua idade, Para ela, os problemas mais comuns no Ensino Médio relacionam-se à falta de uma política educacional para esta etapa de ensino, que comporte

características específicas. Assim, conforme seu olhar se constitui em obrigação dos Estados a urgência em se definir mecanismos efetivos do repasse de recursos que permitam uma política regular mais equitativa entre os estados brasileiros, considerando ser o primeiro passo rumo à sua universalização com qualidade.

Os dados apresentados por Oliveira evidenciam a necessidade da existência de políticas educacionais que possam minimizar algumas inadequações observadas. Portanto, dentre as ações por ela pensadas está a fomentação de pesquisas na identificação de estratégias em relação à melhoria das práticas docentes, não descartando, também, a necessidade de pesquisas que investiguem instrumentos e mecanismos de eliminação das desigualdades observadas.

Em suma, pensar em uma formação docente mais eficaz e em uma escola que elimine desigualdades é o que caracteriza as ideias de Oliveira (2010) para a melhoria da escola de ensino médio. Nesse sentido, concorda-se que ainda há muito a ser feito e que políticas educacionais mais específicas para essa modalidade de ensino devem ser reforçadas através dos estudos.

Um dos passos a serem dados para essa conquista, de acordo com a autora, é investir mais efetivamente na melhoria das condições de ensino, procurando incentivar a permanência dos professores e alunos nas escolas e uma maior participação destes na formulação e execução de políticas públicas educacionais. Oliveira acrescenta, então, que é fundamental a segurança das escolas e de seu entorno, sendo essa questão de âmbito maior e que não se resolve nos limites da política educacional. Para ela, é indispensável um tratamento adequado e específico ao corpo docente atuante nas escolas públicas que oferecem Ensino Médio, sobretudo aquelas que atendem ao noturno. Deve-se, pois, incentivar os docentes desse turno a buscarem o reconhecimento do seu público; tomarem ciência da discussão sobre métodos e técnicas de ensino que levem em conta o perfil etário e socioeconômico dos alunos; pensarem em uma educação voltada para o atendimento das dificuldades desse público. Para isso, é mister que o Estado lhes conceda melhores condições de trabalho e que contemple o tempo remunerado para planejamento e atividades coletivas dentro da escola, além de oferecer possibilidades de qualificação.

Realizado esse levantamento bibliográfico, verifica-se, pois, que todos os estudos aqui apontados em relação ao Ensino Médio demonstram aspectos comuns e alguns mais

específicos, revelando a necessidade de políticas educacionais inovadoras para essa modalidade de ensino, independente do estado brasileiro em que faça parte e revelando problemáticas que se assemelham.

Há de se considerar, então, ter sido esse um trabalho significativo para a investigação a ser feita, haja vista que fundamenta ainda mais os aspectos apontados em relação ao perfil da escola de Ensino Médio no contexto local, ajudando a compreender mais verdadeiramente a trajetória por ela percorrida, a partir dos problemas enfrentados e os desafios a serem vencidos.

Uma vez revelado o cenário que permeia a educação no Brasil, mormente no nível Médio, do qual não foge a escola aqui investigada, parte-se agora para a análise dos aspectos relacionados ao problema da rotatividade de professores, ponto chave da nossa pesquisa.

1.2 Investigando o fenômeno da rotatividade docente

A rotatividade de professores no ambiente escolar é um fato presente em muitas escolas da rede pública, mas ainda pouco explorado pela produção educacional. Com o intuito de compreender como essa questão é tratada, inicialmente partiu-se para conversas constantes com colegas professores, as quais não tinham conhecimento específico. Desses diálogos informais foi apurada uma diversidade de ideias sobre o assunto em questão. Em seguida, foram coligidos alguns estudos sobre o fenômeno investigado, pretendendo, então, encontrar elementos que apontem para a sua existência na rede pública de ensino, bem como as suas implicações.

Destaca-se, portanto, Marques (2006), com trabalho intitulado: **A Figura do Professor com Contrato Temporário- um Estudo de Caso no Liceu do Conjunto Ceará.** O objetivo da pesquisa foi analisar as relações de trabalho (precarização, flexibilização) do professor temporário, bem como seu cotidiano profissional e em contrapartida, o papel da Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC frente ao contrato temporário, tomando a realidade dos professores que lecionam no Ensino Médio do Colégio Liceu do Conjunto Ceará, em Fortaleza, os quais exercem suas funções trabalhistas no sistema informal, sem carteira assinada e não têm seus direitos garantidos. Isso evidencia um forte processo de

desvalorização profissional em meio aos lemas preconizados pelo sistema educacional do Ceará, sendo um deles “Educação de Qualidade para Todos e Escola Melhor e Vida Melhor”.

De acordo com Marques (2006), esses professores que não têm nem como opinar nas decisões trabalhistas, recebem seus salários atrasados, sem ter seus benefícios de direito. Acabam, portanto, sendo considerados como profissionais descartáveis, pois a cada seis meses são obrigados a mudar de escola, interrompendo o trabalho docente progressivo. Em vista disso, há necessidade de uma política trabalhista justa que valorize todos os trabalhadores, inclusive a classe dos professores, peças importantes na garantia da qualidade na educação.

O referido estudo, portanto, conduziu à análise da figura do professor temporário na escola de Ensino Médio de Aracati, tentando situar a importância deles no desenvolvimento educacional dos jovens. Posto isso, serão apresentados nesta dissertação relatos das trajetórias percorridas por alguns profissionais docentes atuantes na EEM Barão de Aracati, relacionando-os com o fenômeno da rotatividade.

Destarte, é necessário expor alguns outros suportes teóricos que indicaram pontos específicos a serem averiguados na investigação proposta. Segue, pois, Rodrigues (2009), que desenvolveu uma pesquisa sobre **A Organização do Tempo Pedagógico no Trabalho Docente: relações entre o prescrito e o realizado**. Seu estudo teve como objetivo ampliar a compreensão sobre o trabalho real do professor em sala de aula, indicando, por conseguinte, que nas prescrições predomina uma concepção de tempo cronológico, linear, uniforme e sucessivo. Já no trabalho real, que também incorpora e lida com o tempo cronológico das prescrições, está implicada a simultaneidade de acontecimentos no tempo, com rupturas e discontinuidades, com repetições e com sobreposições das atividades de professores e alunos.

Acredita-se que ao situar a rotatividade de professores entre o prescrito e o realizado, será possível analisar se a organização do trabalho pedagógico planejado, idealizado, é, de fato, concretizado pelos educadores da EEM Barão de Aracati, sendo essa uma das questões pertinentes a serem posteriormente discutidas e apresentadas no presente estudo.

Outro trabalho que tem uma visibilidade acerca do tema em questão é o realizado por Kasmirski (2012), intitulado **Mobilidade de Professores na Rede Paulista**, o qual objetivou investigar os determinantes da rotatividade docente na rede estadual paulista, usando os dados dos Censos Escolares de 2007-2011 e considerando a estrutura institucional da rede. A

pesquisa revelou que parcela da rotatividade docente, até 2010, pode ser vista como estrutural, na medida em que quase metade dos professores não possuía vínculo com a escola e, por isso, não tinha garantia de permanecer na mesma de um ano para outro. Ocorreram, ainda, evidências de que o professor que mais migra tem menor qualificação, enquanto que o aluno mais afetado por equipes escolares mais instáveis é o de menor nível econômico, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Marchi (2010), por seu turno, desenvolveu um trabalho com o título **Fatores de Geração da Rotatividade de Docentes de Ensino Superior: uma análise a luz do caso de uma IES mato-grossense**. A realização desse estudo objetivou demonstrar quais os fatores que geram a rotatividade de docentes em uma Instituição de Ensino Superior localizada em um município mato-grossense na opinião dos docentes em atuação, sendo possível concluir que o principal fator que gerou a rotatividade dos docentes foi a motivação pessoal de cada um, tais como desafio profissional, possibilidade de crescimento profissional e remuneração.

Mesmo não sendo uma pesquisa aplicada em escola pública de Ensino Médio, pela semelhança com a temática em relação ao que vem sendo investigado e ao serem apresentados os fatores que contribuíram com a descontinuidade nessa instituição pesquisada, achou-se relevante pautar-se em tais justificativas quando da análise da presença de fatores na escola pública de Ensino Médio de Aracati-Ce.

Há conhecimentos também de um outro trabalho, realizado por Silva (2007), tendo como título **A Rotatividade Docente numa Escola da Rede Estadual de Ensino**, com resultados que contrariam o senso comum de que a estabilidade no emprego ocasiona a permanência. As entrevistas realizadas pelo pesquisador revelaram a percepção dos agentes escolares sobre a necessidade de elaboração de políticas públicas que evitassem a precarização do trabalho docente. Vislumbrando a realidade da escola em investigação, vê-se que muitos dos seus professores almejam a estabilidade profissional através dos concursos públicos, mas alguns ainda não obtiveram êxito. Sendo assim, por enquanto, considerando a “carência” de profissionais nas escolas, permanecem como professores contratados por tempo determinado.

Lemos (2009), por sua vez, realizou o estudo **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**, o qual muito se aproxima do tema desta pesquisa. O objetivo do seu trabalho foi discutir a

constituição da identidade profissional docente em um contexto de frustração e desencanto com o exercício profissional, isto é, entre abandonos e permanência, compreendendo identidade profissional tal qual é apresentada por Claude Dubar e Antônio Nóvoa.

O autor compreende, pois, que a trajetória profissional docente não é linear, mas marcada por rupturas e continuidades, elementos decisivos no intrincado e complexo processo de construção da identidade profissional. Nesse caso, desencantos e frustrações convivem com uma visão idealizada da profissão, gerando um conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado, favorecendo assim a formulação por parte do professor de juízos variados acerca da escola, do aluno e do próprio trabalho, caracterizados por Pierre Bourdieu ao discutir as categorias de juízo professoral. Por fim, Lemos defende a necessidade de que os professores sejam sujeitos ativos na formulação de políticas públicas que visem a fixação do docente à escola. Tais políticas devem contemplar, inevitavelmente, a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional, diminuindo, assim, elevados índices de abandonos e de intinerância.

De igual modo, intenciona-se no presente estudo relacionar o fenômeno da rotatividade de professores com a existência de políticas públicas voltadas ao trabalho docente no estado do Ceará, fazendo uma referência aos Concursos Públicos para Professores da Rede Estadual de Ensino.

Varani (2005), em sua tese de doutorado, que recebeu o título **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**, objetivou a compreensão da organização do trabalho docente coletivo instaurado de forma não obrigatória no interior da escola e sua relação com as políticas educacionais. Os resultados obtidos demonstraram a importância do grupo enquanto espaço de resistência docente, à medida que professores tomavam para si a autoria de suas vidas, havendo, portanto, re-existência docente frente, inclusive, às políticas de descontinuidade.

É válido ressaltar também o trabalho realizado, recentemente, por Ferreira (2013), denominado **Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a Flexibilização das Contratações e os Impactos sobre as condições de Trabalho Docente**, que teve como objetivo analisar o fenômeno da contratação temporária de docentes na Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná. O estudo buscou compreender as possíveis causas do uso recorrente dessa prática de contratação no magistério

paranaense, investigando ainda como ela tem impactado as condições de trabalho dos docentes temporários e como estes profissionais a avaliam. Através dessa pesquisa, a autora constatou que os professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado não possuem os mesmos direitos que os estatutários admitidos mediante concurso, ou seja, não gozam de estabilidade profissional, não têm acesso ao plano de carreira e nem aos demais benefícios historicamente associados ao magistério público. Este tipo de contratação caracteriza-se pela constante incerteza profissional, além da minimização dos direitos trabalhistas, o que tem causado precarização das condições de trabalho dos profissionais a ela submetidos.

A realidade do Ceará não é muito distinta, visto perceber em suas escolas um significativo número de professores temporários, alguns já exercendo a docência nas escolas de Ensino Médio há mais de cinco anos. Sendo assim, é alvo desta pesquisa compreender a trajetória percorrida por esses professores temporários, verificando sua permanência ou afastamento das referidas escolas, os fatores que contribuíram para isso e as interferências dessa evidência no desenvolvimento da escola.

Aprofundando a temática, é dado destaque à pesquisa de Milani (2007), que trata da **Precarização do Trabalho Docente nas Escolas Públicas do Paraná** (1990-2005). Seu objetivo foi compreender como as mudanças no mundo do trabalho encontram-se refletidas no trabalho docente paranaense, com base em discussões teóricas desenvolvidas por Marx (1983), Antunes (2005), Albornoz (2002) e Bravermann (1974). Os resultados demonstraram que os professores temporários ainda são imprescindíveis para o funcionamento das escolas públicas. Em algumas delas, eles ultrapassam o número de professores efetivos. Portanto, a coexistência dessas duas categorias de trabalhadores, ao longo dos anos, reflete uma tendência geral que perpassa a classe do magistério público, trata-se, portanto, do movimento de precarização do trabalho docente. Essas constatações desmistificam certas crenças de que no serviço público estatal os professores possuem melhores condições de trabalho, que eles são detentores de privilégios que não existem para outras categorias de trabalhadores.

Teixeira (1988), traz a discussão da rotatividade do trabalho do professor na escola, considerando que a mobilidade é um instrumento de renovação ou de ajustamento dos quadros de pessoal do Estado, nas seguintes formas: transposição, acesso, transferência e remoção.

Destarte, ao verificar os estudos sobre o tema da rotatividade de professores percebeu-se aspectos comuns, como a falta de valorização na formação docente e também o desenvolvimento de políticas de fixação de professores. Verificou-se, ainda, que o empregador também influencia na decisão em relação à rotatividade ou a não permanência do professor na escola.

Da perspectiva da escolha individual, quando um professor decide abandonar o exercício do magistério, ou então, o sistema educacional não consegue atender a demanda de carência nas escolas através da realização de concursos públicos, há, portanto um maior número de professores temporários, sendo que alguns permanecem um significativo tempo nas escolas e outros, porém, por razões distintas podem se afastar de sua função.

Como se pode observar, alguns atributos, como condições de trabalho e remuneração, são, indubitavelmente, elementos a serem investigados em relação a não permanência dos professores na escola, considerando-se que as consequências da rotatividade docente podem ser perversas, pois ao afetar o desempenho da escola, tal fenômeno pode influenciar também na qualidade da educação.

1.4 Situando a pesquisa

Definido o tema central, escolheu-se como cenário da pesquisa ora apresentada, uma escola de Ensino Médio da rede pública de Aracati, cidade localizada no litoral leste do Ceará, tendo completado, no último dia 25 de outubro de 2013, cento e setenta e um anos de emancipação política e contando com, aproximadamente, 70.000 habitantes.

Aracati possui três escolas públicas de ensino Médio, duas delas de ensino médio regular, EEM Beni Carvalho e EEM Barão de Aracati, e uma de educação profissional, EEEP Elsa Porto Costa Lima. Elegeu-se para esta pesquisa a EEM Barão de Aracati por ser a mais antiga, com 88 anos de existência, e também pela trajetória de onze anos nela vivenciados, enquanto profissional da educação.

A investigação faz também referência às políticas de fixação de professores, dentre elas o Concurso Público para Professores da rede estadual cearense. Em estudos realizados

sobre o Regime de Colaboração no Ceará, Aguiar (2002) evidencia que o concurso público único para o magistério de 1997, ano anterior à implantação do Ensino Médio na escola em questão, contou com 45 mil inscrições destinadas ao preenchimento de 31 mil vagas na rede pública, em 124 municípios, tendo sido aprovados 21 mil professores habilitados para o magistério. Em um segundo concurso, realizado em 1998, 21 mil professores concorreram a 11 mil vagas, tendo sido aprovados oito mil docentes. A contratação desses profissionais foi viabilizada com a antecipação de recursos do governo do Estado, no âmbito da Lei de Municipalização, antecipando-se também a implantação do Fundef no Ceará;

Com base nesses dados, buscou-se verificar o registro dos nomes dos professores efetivos não concursados, dos efetivos concursados e dos temporários, a fim de investigar sua permanência na escola EEM Barão de Aracati. Mediante a análise do Livro de Ponto, identificou-se os nomes de todos os professores da unidade de ensino, referente ao período evidenciado, lotados de acordo com as orientações Secretaria da Educação Básica/Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (SEDUC/CREDE 10).

É importante dizer que o corpo docente das escolas dessa região é formado, em sua maioria por professores naturais e residentes no próprio município, outros vindos de Mossoró, cidade vizinha a Aracati. Isso é um forte indicativo de que, mesmo havendo concurso público para professores, a quantidade de professores efetivos não atende a demanda local, havendo uma carência na lotação, a qual é suprida por professores temporários. Alguns destes docentes passam pouco tempo na escola, por surgirem novas oportunidades de trabalho, enquanto outros permanecem um longo período, pela necessidade existente nas escolas e por não conseguirem serem aprovados em concurso público.

Em seguida, considerou-se como critério essencial para evidenciar a permanência dos professores o fato de terem ministrado aulas nos momentos iniciais do período letivo até o tempo estabelecido no final do ano em curso. Desse modo, foi necessário averiguar os motivos que interromperam essa permanência, entre eles os afastamentos por licença médica, havendo, automaticamente, uma substituição desse profissional. Nesse caso, sendo constatado que um professor temporário assumiu aulas na escola, mesmo por um curto período de tempo, posteriormente não fazendo mais parte do seu quadro de docentes, já é dado como presente o fenômeno da rotatividade de professores.

No decorrer da investigação, descobriu-se, pois, que, na EEM Barão de Aracati, em determinado período, alguns nomes eram substituídos por outros de um ano letivo para outro. Período bem longo para uma licença médica, diga-se de passagem. Assim, pode-se conferir, além da rotatividade docente, uma falta de fiscalização do trabalho dos gestores e professores por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará SEDUC.

Diante dessa realidade, observou-se, através de relatos, a insatisfação de alguns alunos em relação à saída de alguns professores temporários que estavam desenvolvendo um significativo trabalho, sendo substituídos por conta da efetivação dos concursados, havendo, por conseguinte, uma descontinuidade do trabalho por eles iniciado.

Posteriormente, para análise sobre a compreensão dos próprios professores em relação ao fenômeno da rotatividade, sejam eles efetivos ou temporários, que atuaram ou ainda atuam na escola, sistematizou-se a realização de entrevistas com seis docentes da EEM Barão de Aracati/CE, sendo dois deles efetivos, dois temporário, uma gestora e uma ex-gestora. As perguntas tiveram como enfoque maior a organização do trabalho docente na escola e a questão da rotatividade, tentando saber de que maneira os sujeitos participantes da entrevista compreendem tal fenômeno e como analisam a escola e os mecanismos por ela utilizados, em relação aos problemas existentes por conta do fluxo de professores.

Assim posto, optando-se por um estudo qualitativo, o qual consistiu no levantamento de informações a respeito do processo de descontinuidade do trabalho realizado pelos professores, efetivos ou temporários, caracterizando o fenômeno da rotatividade.

Foram observados, portanto, aspectos referentes à permanência do professor, sua prática, além de um olhar voltado ao processo de gestão das escolas, relacionado à contratação de professores e ao acompanhamento do trabalho por eles desenvolvido. Quanto ao procedimento metodológico da investigação, ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e estudo de campo, subsidiados pela técnica da entrevista semiestruturada aplicada a professores efetivos e temporários da escola investigada, como também aos membros do núcleo gestor. Tais procedimentos estão descritos no capítulo seguinte

CAPÍTULO 2

O FENÔMENO DA ROTATIVIDADE DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE ARACATI/CE

A construção do referido capítulo apresenta elementos que caracterizam o início da profissão docente e a chegada dos professores na EEM Barão de Aracati, especificamente a partir do ano de 1998, tempo definido como inicial nesta pesquisa. As informações aqui contidas, as quais foram levantadas através de entrevista, permitem reconhecer, de um modo geral, a trajetória percorrida pelos professores da escola investigada.

O capítulo traz aspectos que definem como ocorre o processo de lotação de professores nas escolas públicas estaduais e também uma abordagem sobre o Concurso Público para Professores e a Seleção Temporária. Compreender, pois, tais mecanismos é promover um melhor entendimento sobre a rotatividade de professores na rede pública cearense. Outrossim, as ideias discutidas nesse tópico ressaltam elementos sobre os professores que abandonam a escola, estabelecendo sua relação com a rotatividade do trabalho docente.

Dessa forma, são feitas, nesse momento, algumas reflexões sobre a realidade das escolas públicas estaduais de ensino médio do município de Aracati, no que se refere aos elementos que constituem o fenômeno da rotatividade docente, através da caracterização do problema expresso nas seguintes questões: qual o fluxo de professores na escola pública investigada, considerando a realização do primeiro concurso público, ocorrido em 1995, até o último concurso, em 2013? Como os professores e gestores que atuam nas escolas percebem a existência desse fenômeno e os fatores que interferem no processo educacional destas escolas? E como lidam com isso?

Adentrar no espaço da escola pública de ensino médio do município de Aracati/CE é, muitas vezes, deparar-se com um quadro de professores que não se mantém constante entre um ano letivo e outro. Por conseguinte, situar a docência é ainda fazer referência aos saberes que são compartilhados no espaço escolar e a construção da identidade profissional de todos esses sujeitos. Pimenta (1999), ao se referir à identidade profissional, afirma que não é um

dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado. Ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados sociais, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Compreender o fluxo dos professores na escola pública de Ensino Médio e, conseqüentemente, a presença do fenômeno da rotatividade docente é, outrossim, considerar elementos acerca da identidade profissional e todos os significados historicamente construídos dentro e fora da escola, o trabalho realizado em sala de aula, as relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar e a organização do trabalho docente.

Não obstante, para apreender a existência desse fenômeno, se faz necessário, antes, traçar o perfil da escola e dos profissionais que nela atuam, realizando uma abordagem geral das razões que os levaram a escolha dessa profissão. Apresentar tais ideias é algo importante porque conduzirá a uma análise acerca daqueles professores que abandonaram a escola, dos que se afastaram para efeitos de aposentadoria, dentre outras razões apontadas com respeito ao fluxo de professores na escola investigada.

Por consequência, a afirmativa de Jennifer Nias, citada por Nóvoa (1992, p.7), de que “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” evoca a discussão sobre a identidade profissional docente, ao mesmo tempo em que coloca adiante do desafio de entender que os docentes não são apenas profissionais. Portanto, ao focar na questão da chegada do professor na escola, traz-se aspectos acerca da escolha dessa importante profissão.

Não se deve esquecer, porém, que o professor, como qualquer outra pessoa, tem uma história própria, traz as marcas do tempo em que vive, dos lugares e das condições concretas de sua existência. Como diz Gadotti (2003, p.197) os professores não são “seres abstratos ou essencialmente intelectuais” são pessoas que se encontram imersas em uma “vida grupal na qual partilham uma cultura derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações com base nas representações constituídas nesse processo, que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”.

Então, afinal, quem são esses professores lotados na EEM Barão de Aracati? Do ponto de vista das exigências institucionais e da organização de trabalho, o que significa trabalhar como professor na escola da rede pública de ensino de Aracati? Há uma descontinuidade do trabalho desses profissionais nesta escola?

Essas indagações parecem um bom ponto de partida, possibilitando delinear o contexto em que os professores desenvolvem suas atividades e os múltiplos aspectos que as compõem, como questões relativas à gestão e à organização do trabalho docente, à carreira no magistério, às políticas públicas, etc.

A escola onde esta pesquisa se desenvolve leva o nome de Barão de Aracati em homenagem a José Pereira da Graça, cujas informações encontradas apontam que ele foi o doador do terreno em que a escola está situada. Inicialmente, a Escola de Ensino Médio Barão de Aracati foi um Grupo Escolar, denominado Grupo Escolar Barão de Aracati, fundado em cinco de janeiro do ano de 1926, e que oferecia o curso primário de 1ª a 3ª série.

No Brasil, até 1971, o ensino primário constituía, historicamente, o primeiro estágio da educação escolar, sendo fundido com os quatro anos do ginásio, dando origem ao ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo Ensino Fundamental.

Em 13 de janeiro de 1938, foi iniciada a construção do prédio onde funciona, atualmente, a EEM Barão de Aracati, passando a ser reconhecida pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC) em quatro de abril de 1986, com a denominação de Escola de 1º Grau Barão de Aracati. A partir de 1998, ampliou sua abrangência para o Ensino Médio, sendo renomeada de Escola de Ensino Fundamental e Médio Barão de Aracati, funcionando, assim, com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, art.10, que diz: “os Estados incumbir-se-ão de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, vagas para o ensino médio”.

Em 2001, as últimas turmas de Ensino Fundamental concluíram e a escola passou a atender exclusivamente o Ensino Médio, tendo, mais uma vez, seu nome modificado, agora para Escola de Ensino Médio Barão de Aracati.

Recentemente, as salas de aula da Escola Barão de Aracati foram ampliadas e recuperadas, acompanhando o aumento do número de alunos. Além das salas de aula, outros espaços compõem o cenário educacional da referida escola, a saber: um pátio interno, onde ocorrem as apresentações das atividades culturais, reuniões de pais, eventos em geral; uma academia esportiva, ressaltando-se que a quadra de esportes existente na escola foi extinta, pois, pela sua estrutura física, não tinha como lá permanecer; dois laboratórios de informática; um laboratório multidisciplinar de Ciências; uma pequena biblioteca; e um almoxarifado.

Estes últimos espaços, mais modernos, se somam ainda a elementos que caracterizam uma escola com suas mais de oito décadas de existência.

Tais referências aos aspectos históricos e à infraestrutura da escola investigada, situam sobre “os terrenos” nos quais a pesquisa se desenvolve, lançando o convite à compreensão de como se dá a organização do trabalho didático e, de certa forma, de como isso influencia na questão da rotatividade do trabalho docente.

2.1 Início da profissão docente e a chegada na escola.

O início na profissão dos professores que atuam na escola em que a pesquisa ocorre deu-se por motivos que variam desde ministrar aulas temporariamente até a escolha de uma licenciatura, conforme se pode ver em alguns depoimentos evidenciados posteriormente.

Em conversa com dois professores, a respeito das razões que os levaram a enveredarem nessa profissão, o primeiro afirmou que, desde muito cedo, já havia um despertar para tornar-se professor. Assim, o tempo foi passando e a decisão logo chegou. Afirmou que, enquanto aluno do ensino médio teve aulas de Filosofia, as quais promoviam discussões em sala de aula, cujas ideias ainda hoje repercutem em sua mente. Aponta também que essa experiência ampliou seu desejo pela docência, sendo através da descoberta do pensamento, da reflexão e do diálogo, que definiu a sua escolha pela profissão.

A outra professora, que ainda atua na escola, contou que o pensamento de tornar-se educadora, também já estava presente na sua infância desde muito cedo. Durante a juventude tal ideia esteve adormecida, pois logo necessitou trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Afirmou que não estava feliz trabalhando no comércio e decidiu voltar a estudar, cursando o supletivo do Ensino Médio. Disse, ainda, que, nesta época, passou a se encantar com este ofício, tendo seus professores como referência. No decorrer do curso tomou a decisão e participou de uma seleção para ingressar no curso de Magistério. Daí surgiu a oportunidade de exercer a docência na Educação Infantil. Outras experiências vieram no Ensino Fundamental e, posteriormente, participou de uma seleção para professor temporário, função que exerce há, exatamente três anos no Ensino Médio.

Isoladamente esses depoimentos não dizem muita coisa, mas quando postos em relação com as situações de trabalho, com os caminhos percorridos na docência e a permanência ou não na escola, as afirmações encontram um outro sentido. No espaço escolar, os professores trazem suas histórias de vida e vão construindo a sua identidade, juntamente com os saberes que se somam às experiências adquiridas no cotidiano escolar. Saberes que segundo Tardif (2002), se classificam em disciplinares, aqueles em que o professor deve dominar; curriculares, que refletem a seleção e organização estrutural dos conteúdos a serem ensinados pelo professor e os saberes de formação profissional, apreendidos durante o processo de formação inicial nas faculdades de educação.

Todavia, nem sempre esses saberes são desenvolvidos continuamente numa única escola. Professores são lotados numa escola x , considerando não apenas a sua escolha pessoal, mas também o quadro de vagas nela existente. Alguns, porém, permanecem no mesmo espaço durante um bom período, saindo apenas para a aposentadoria. Nesse sentido, ao serem indagados sobre seu pensamento em relação ao fluxo de professores, alguns profissionais da escola pesquisada afirmaram que muitas vezes pode acarretar prejuízos para a escola, ressaltando, ainda, que o professor se faz fundamental para o suprimento das necessidades formativas, colaborando para os processos emancipatórios dos alunos. Ademais, ponderaram sobre a criação dos vínculos afetivos, como também em relação à prática docente, elaboração e execução de projetos.

Os aspectos citados acima são característicos da rotatividade de professores, que compreende a ideia do fluxo de entrada e saída nas escolas, considerando seus interesses pessoais e da organização da escola, marcando uma flutuação de docentes. São diversos os fatores que geram a existência desse fenômeno, dentre eles, a motivação do professor, que está diretamente ligada à sua permanência na escola. Além do mais, o professor adoece, tira licença, muda-se de cidade, sente-se insatisfeito com seu salário, ou simplesmente, desiste da profissão.

Para compreendermos melhor esse fenômeno na escola pública de Ensino Médio de Aracati, são apresentadas, na sequência, quadros contendo alguns aspectos sobre o desenvolvimento da trajetória docente, cujos dados nos permitem analisar aspectos que direta ou indiretamente estão relacionados ao fenômeno da rotatividade de professores.

Quadro 1- Dados¹ sobre professores efetivos (Concursados) da EEM Barão de Aracati que não mais atuam nela (1998/2013)

Prof. Efetivos	Tempo de permanência		Total Tempo	Área de formação	Observações
	Iníc	Fim			
1°	1998	2010	12 anos	C.N	Aposentado
2°	1998	2004	06 anos	L.C	Aposentada
3°	2000	2000	01 ano	C.N	Atua em outra escola
4°	2000	2012	12 anos	C.H	Cedido para Sec. de Ed. Municipal
5°	2001	-	-	L.C	Licença
6°	2001	2006	05 anos	L.C	Atua em outra cidade/escola
7°	2001	2004	03 anos	L.C	Atua em outra cidade/escola
8°	2002	2008	06 anos	C.N	Atua em outra escola
9°	2002	2005	03 anos	C.N	Atua em outra escola
10°	2002	2003	01 ano	C.H	Atua em outra escola
11°	2003	2009	06 anos	L.C	Atua em outra escola
12°	2003	2008	05 anos	L.C	Atua na Sec. de Educ. Municipal
13°	2004	2010	06 anos	C.H	Lotado em outra escola
14°	2004	2008	04 anos	L.C	Lotada em outra escola
15°	2004	2006	02 anos	C.N	Abandonou/voltou para sua cidade
16°	2005	2006	08 meses	L.C	Atua em outra escola
17°	2006	2012	06 anos	C.N	Atua em outra escola

1

¹ Os professores foram identificados através de números a fim de terem sua identidade preservada.

18 °	2006	2010	04 anos	L.C	Atua em outra escola
19 °	2006	2008	02 anos	L.C	Atua em outra escola
20 °	2007	2009	02 anos	C.N	Abandonou a profissão
21 °	2007	2010	03 anos	L.C	Aposentada
22 °	2008	2009	01 ano	C.H	Atua em outra escola
23 °	2008	2008	08 meses	L.C	Remanejada para a SEDUC
24 °	2010	2011	01 ano	C.H	Atua em outra escola
25 °	2010	2011	01 ano	C.H	Atua em outra escola

Fonte: Secretaria da EEM Barão de Aracati (2013)

Analisando os dados do quadro 1, verifica-se que quanto ao tempo de permanência dos professores na EEM Barão de Aracati, o período menor equivale a oito meses e o maior a doze anos. Observa-se, ainda, que o maior número de professores permaneceu na escola no período de um ano. Quanto a área de formação, constata-se um número de professores concursados que não mais atuam na escola, totalizando seis na área de Ciências Humanas, sete na área de Ciências da Natureza e doze na área de Linguagens e Códigos. Do total de professores apresentados, apenas três se aposentaram. No mesmo quadro, visualizam-se professores que, em sua maioria, passaram a atuar em outras escolas da rede pública estadual e no próprio município. Os motivos para esse grande número estão relacionados à carência de professores e à diminuição do número de turmas na referida escola, o que resulta nos dados da próxima tabela.

Quadro 2 - Dados sobre tempo de permanência dos professores efetivos (concurados) da EEM Barão de Aracati ainda atuantes² na escola (1998/2013)

Seq/ Prof. Efetivos	INÍCIO	ÁREA DE FORMAÇÃO
1°	1998	C.N
2°	1999	C.N
3°	2001	L.C
4°	2005	L.C
5°	2005	L.C
6°	2007	C.N
7°	2009	L.C
8°	2010	L.C
9°	2010	L.C
10°	2012	L.C
11°	2012	C.N
12°	2013	C.N

Fonte: EEM Barão de Aracati. **Ano** 2013

Legenda: CH- Ciências Humanas; CN- Ciências da Natureza; LC- Linguagens e Códigos.

Analisando o quadro 2, verifica-se que doze professores efetivos concursados, permanecem desenvolvendo atividade docente na EEM Barão de Aracati, sete da área de Linguagens e Códigos e cinco da área de Ciências da Natureza. Observa-se ainda que os anos de 2005, 2010 e 2012 revelaram o maior número de professores concursados na unidade de

2

A expressão “ainda atuantes” sopesa os dados da última aprovação de professores para Concurso Público que ocorreu no Ceará, em 2013, os quais serão lotados somente no segundo semestre letivo de 2014.

ensino específica. Em contrapartida, o próximo quadro se refere aos professores efetivos não concursados, revelando dados interessantíssimos.

Quadro 3 - Dados sobre professores efetivos (não concursados) não mais atuantes na EEM Barão de Aracati (1998/2013)

Prof. Efetivos	Tempo de permanência		Total Tempo	Área de formação	Observações
	Início	Fim			
1°	1998	2011	13 anos	L.C	Aposentada
2°	1998	2008	10 anos	L.C	Aposentada
3°	1998	2008	10 anos	Pedagogia	Aposentada
4°	1998	2008	10 anos	LC	Aposentada
5°	1998	2007	09 anos	LC	Aposentada
6°	1998	2006	08 anos	CH	Aposentada
7°	1998	2004	06 anos	Pedagogia	Aposentada
8°	1998	2004	05 anos	L.C	Aposentada
9°	1998	2003	05 anos	Pedagogia	Aposentada
10°	1998	2003	04 anos	L.C	Atua em outra escola/cidade
11°	1998	2000	02 anos	Pedagogia	Aposentada
12°	1999	2008	09 anos	Pedagogia	Aposentada
13°	1999	2008	09 anos	Pedagogia	Aposentada
14°	1999	2008	09 anos	C.H	Aposentada
15°	2000	2009	09 anos	Pedagogia	Aposentada
16°	2000	2005	05 anos	Pedagogia	Aposentada
17°	2000	2004	04 anos	C.H	Aposentada
18°	2001	2010	09 anos	L.C	Aposentado

19º	2004	2013	09 anos	C.H	Aposentada
20º	2008	2010	02 anos	Pedagogia	Aposentada
21º	2008	2010	02 anos	L.C	Aposentada

Fonte: EEM Barão de Aracati. **Ano:** 2013

Ao analisar o quadro 3 sobre professores efetivos não concursados e que já não mais trabalham na EEM Barão de Aracati, alguns dados chamam atenção como os de 1998, ano em que ocorreu o maior número de professores afastados por aposentadoria, profissionais estes que tiveram o maior tempo de permanência na escola em relação aos demais. O tempo de maior permanência de docentes na escola foi de treze anos, sendo que nove anos representam o tempo em que a maioria dos professores atuou na escola. Quanto à área de formação, observa-se que muitos desses professores não apresentavam habilitação numa disciplina específica, uma exigência determinante nos concursos públicos para professores de ensino médio, verificando-se pelo contrário a atuação de pedagogos. Assim, é importante dizer que atualmente os pedagogos que ainda atuam na escola de Ensino Médio estão lotados em Centro de Multimeios (Biblioteca-Laboratório de Informática- Sala de Leitura).

Quadro 4 - Dados sobre professores efetivos (não concursados) ainda atuantes na EEM Barão de Aracati (1998/2013)

Prof	INÍCIO	Área de Formação
1º	1998	L.C
2º	1998	L.C
3º	2001	C.H
4º	2003	C.H

Fonte: EEM Barão de Aracati

No quadro 4 nota-se que um pequeno número dos professores efetivos não concursados permanece durante todo o período delimitado na escola. Ao investigar esse grupo, constatou-se que dentre todos uma professora já tem tempo para solicitar

aposentadoria, porém, resolveu continuar atuando no exercício da docência. Ao ser indagada sobre como compreende a importância da sua permanência na escola durante todo esse período e como percebe o fenômeno da rotatividade de professores, relacionando-o ao desenvolvimento da escola, ela disse:

Permanecer nessa escola durante toda minha carreira no magistério, ao meu ver, traz mais vantagens porque tenho tranquilidade em trabalhar, vou me capacitando, aprendendo mais. Meus colegas são solidários e adquiro mais experiência. Como desvantagens são os trabalhos repetitivos, o sistema (escola) que não muda.

A opinião da professora, como se pode perceber, está relacionada ao clima escolar, relações interpessoais, formação continuada, ou seja, para ela, estar na escola ininterruptamente favorece a consolidação desses elementos. Todavia, critica claramente o sistema do qual a escola faz parte, em sua opinião, sem ações inovadoras.

Outro professor, que atua na EEM Barão de Aracati desde 1999 até o presente momento, cedeu depoimento sobre a trajetória por ele percorrida na escola, analisando sua permanência na docência da escola e considerando as vantagens e desvantagens desse fato. Segundo o professor:

Vejo apenas vantagens, a experiência de vivenciar várias gerações e a partir daí evoluir no processo social, político e pedagógico do ambiente escolar que dá ao profissional uma comodidade maior e tranquilidade para melhor desenvolver o seu trabalho. Eu acho que isso interfere positivamente, pois o que muda são as gerações/alunos que possuem um ciclo de apenas três anos no Ensino Médio. Enquanto que os docentes podem usufruir, seja em qual for o ambiente escolar para rever e melhorar constantemente a sua prática docente.

A opinião do professor revela apenas aspectos positivos em relação ao trabalho contínuo numa mesma escola. Tomando como referência os saberes construídos no ambiente escolar, ele ressalta as possibilidades de melhoria da prática docente. Se a tabela 4 revela professores efetivos não concursados que por bastante tempo atuam na escola em questão, a que vem a seguir mostra os temporários que lá não mais atuam.

Quadro 5 - Dados sobre professores temporários que não mais atuam na EEM Barão de Aracati (2000/2013)

Prof. Temp	Tempo de permanência		Total Tempo	Área de formação
	INÍCIO	FIM		
1°	2000	2012	12 anos	C.N
2°	2000	2003	03 anos	Pedagogia
3°	2000	2003	03 anos	C.N
4°	2000	2002	02 anos	L.C
5°	2000	2002	02 anos	Pedagogia
6°	2000	2002	02 anos	L.C
7°	2000	2000	01 ano	C.N
8°	2000	2000	01 ano	C.N
9°	2000	2000	01 ano	C.H
10°	2000	2000	01 ano	C.N
11°	2000	2000	01 ano	L.C
12°	2000	2000	01 ano	Pedagogia
13°	2000	2000	01 ano	C.N
14°	2001	2006	05 anos	C.N
15°	2001/2004	2005	03 anos	L.C
16°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
17°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
18°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
19°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
20°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
21°	2001	2003	02 anos	L.C
22°	2001	2003	02 anos	Pedagogia
23°	2001	2003	02 anos	C.H

24°	2002	2003	01 ano	C.N
25°	2002	2002	01 ano	C.N
26°	2002	2002	01 ano	C.N
27°	2003/2006	2010	05 anos	C.N
28°	2003	2011	08 anos	C.N
29°	2003	2003	01 ano	C.N
30°	2003	2003	01 ano	C.H
31°	2003	2003	01 ano	C.N
32°	2003	2003	01 ano	C.H
33°	2003	2003	01 ano	C.H
34°	2004	2005	01 ano	C.N
35°	2005	2007	02 anos	L.C
36°	2005	2007	02 anos	C.H
37°	2005	2006	01 ano	Pedagogia
38°	2005	2006	01 ano	C.N
39°	2005	2006	01 ano	C.N
40°	2005	2005	01 ano	C.N
41°	2005	2005	01 ano	C.N
42°	2005	2005	01 ano	C.N
43°	2006	2008	02 anos	C.N
44°	2006	2007	01 ano	C.N
45°	2006	2007	01 ano	C.N
46°	2006	2007	01 ano	C.N
47°	2007	2011	04 anos	C.N
48°	2007	2009	02 anos	C.N
49°	2007	2008	01 ano	C.H
50°	2007	2007	01 ano	L.C

51°	2008	2011	03 anos	L.C
52°	2008	2011	03 anos	L.C
53°	2008	2009	01 ano	C.N
54°	2008	2009	01 ano	C.N
55°	2008	2009	01 ano	L.C
56°	2008	2008	01 ano	C.H
57°	2008	2008	01 ano	L.C
58°	2009	2010	01 ano	C.N
59°	2009	2010	01 ano	L.C
60°	2009	2011	02 anos	L.C
61°	2009	2010	01 ano	C.H
62°	2009	2010	01 ano	C.H
63°	2009	2011	02 anos	L.C
64°	2009	2011	02 anos	L.C
65°	2009	2010	01 ano	L.C
66°	2010	2010	01 ano	C.H
67°	2010	2011	01 ano	C.H
68°	2010	2011	01 ano	L.C
69°	2010	2010	01 ano	C.N
70°	2010	2010	01 ano	L.C
71°	2010	2010	01 ano	L.C
72°	2010	2010	01 ano	L.C
73°	2011	2013	02 anos	L.C
74°	2011	2011	01 ano	L.C
75°	2011	2011	01 ano	L.C
76°	2012	2013	01 ano	C.N

Fonte: EEM Barão de Aracati **Ano:** 2013

Legenda: CH- Ciências Humanas; CN: Ciências da Natureza; LC: Linguagens e Códigos

Observando o quadro 5, é possível verificar que o maior número de professores temporários teve a média de um ano de permanência na escola, considerando o período equivalente a quinze anos. Outro aspecto importante a ser visto é a área de formação com o maior número de contratação temporária nesse tempo, destacando-se as Ciências Naturais. A troca constante nessa área, além de evidenciar maior carência de professores habilitados na disciplina, ainda intensifica o fenômeno da rotatividade do trabalho de professores na escola pública de Ensino Médio.

Contraopondo-se a esses dados, o quadro posterior indica os professores temporários que atuam por mais de 10 anos na escola investigada.

Quadro 6 - Quantidade de professores temporários ainda atuantes na EEM Barão de Aracati (2000/2013)

Prof. Temp/Seq	Total Tempo	Área de Formação
1°	2012	C.N
2°	2012	L.C
3°	2012	C.H
4°	2012	C.N
5°	2012	C.N
6°	2013	L.C
7°	2013	L.C

Fonte: EEM Barão de Aracati **Ano:** 2013

CH: Ciências Humanas; **CN:** Ciências da Natureza; **LC:** Linguagens e Códigos.

O quadro acima evidencia que os professores das áreas de Linguagens e Códigos e também de Ciências da Natureza são os que contemplam o maior número de professores que permaneceram mais tempo na escola, sendo que a minoria está representada pelos da área de Ciências Humanas.

2.2 As políticas de fixação de professores no interior cearense: processo de lotação

O processo de lotação de professores, considerado como uma política de fixação de professores da rede pública cearense tem legitimidade através das portarias estabelecidas pelo governo do Estado. Aqui, destaca-se a de nº 1091/2012, que regimenta as normas para a Lotação de professores estaduais da rede pública de ensino do Ceará para o ano de 2013. Segundo a referida portaria, a relevância dada a esse processo de lotação, justifica constituir-se um fator essencial para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola e para o sucesso dos alunos.

Outro princípio a ser apontado nela é o da descentralização, considerando que a lotação de professores envolve compromissos mútuos – Escola, CREDE, SEFOR, SEDUC. O texto ainda aponta para o princípio da eficiência, afirmando ser imprescindível a lotação efetiva dos professores em tempo hábil para o pleno funcionamento do calendário escolar.

Quanto a hora-atividade do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/1996) estabelece, no artigo 26, inciso V, que aos professores será disponibilizado “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. A Resolução CNE/CEB Nº2 de 28 de maio de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº11.738, confirma o que já está disposto na LDB, no que concerne à organização do tempo do professor na escola. O Art.4º, inciso VI, indica que o professor deve ter a “composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola”.

Mais adiante, no art.5º, inciso XI, alínea d, esta Resolução estabelece que garantirá aos educadores já em exercício, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, a ser realizado durante a jornada de trabalho do profissional da educação. Este tempo, portanto, poderá ser utilizado para o desenvolvimento de estudos, individuais e coletivos, planejamento de suas atividades pedagógicas, preparação de materiais didáticos e para permitir a formação contínua na própria escola ou em momentos formativos oferecidos pela Secretaria da Educação, por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) ou da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Cabe a cada Unidade Escolar, por sua vez, organizar a hora-atividade dos professores, garantindo semanalmente os horários coletivos e individuais para as atividades extraclasse. Para o ano letivo 2013, por exemplo, a carga-horária semanal do professor foi dividida na seguinte proporção: 40h = 27 horas (67%- regência) + 13 (33%- planejamento) 20h = 13horas (67%- regência) + 7 (33%-planejamento).

A lotação de professores nas escolas públicas estaduais, ressalvados os critérios estabelecidos no Art.44 da Lei nº 10.884/84 – Estatuto do Magistério Oficial do Estado -, deve ser feita de acordo com a habilitação do professor, com as disciplinas constantes no mapa curricular, cadastrado no SIGE Escola e com o número de turmas ofertadas, obedecendo a seguinte ordem de prioridade: I. Professores efetivos com regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais; II. Professores efetivos com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais; III. Professores efetivos, com carga horária ampliada temporariamente, nos termos da Lei nº 13.278, de 11 de janeiro de 2006; IV. Professores contratados por tempo determinado, selecionados nos termos da legislação específica e instruções normativas pertinentes.

Resguardados os interesses da administração pública, é recomendável a concentração da carga horária do professor numa mesma unidade escolar. Quanto à lotação nos ambientes de aprendizagem complementares à sala de aula (Centro de Multimeios, laboratórios e Sala de Recurso Multifuncional- SRM) e nos serviços de apoio pedagógico (professor diretor de turma, professor coordenador de área, SASP - CEJA e outros) é de grande importância, mas deve ser feita sem prejuízo para a lotação de professores na sala de aula. Além disso, deve se dar de forma transparente, tendo por base critérios e perfil previamente definidos para cada ambiente e serviço, com a validação da CREDE/ SEFOR.

A lotação de professores em projetos específicos, como Preparação Rumo à Universidade, Reorganização Curricular e outros, deve obedecer a orientações específicas da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), juntamente com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/ Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (CREDE/SEFOR).

A lotação de professores efetivos necessita ser realizada pela própria escola, viabilizada pelo Sistema de Gestão Integrada da Escola - SIGE Escola (via web). A coordenação do processo de lotação de professores e sua validação cabem às Coordenadorias

Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, por meio do NRAFI/NUMOV, com apoio técnico pedagógico da equipe de Superintendência Escolar, cada uma em sua área de abrangência.

Além dos aspectos gerais da lotação, a referida portaria trata de elementos específicos, tais como: Lotação na Educação de Jovens e Adultos; Lotação na Educação de Jovens e Adultos em prisões; Lotação nos Centros de Educação de Jovens e Adultos; Lotação de Professores na Educação Especial; Lotação de Professores nas Escolas Indígenas; Lotação de Professores nas Escolas de Ensino Médio do Campo; Lotação de Professores nas Escolas Estaduais de Educação Profissional; Lotação de Professores Coordenadores; Lotação de Professores em Laboratórios; Lotação no Centro de Mídias e Lotação de Professor Diretor de Turma.

Quanto ao registro de carências, a portaria afirma que compete à unidade escolar informar à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação/ Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (CREDE/SEFOR), através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola), via web, a ocorrência de carências de professores para serem preenchidas de acordo com critérios preestabelecidos.

A organização da oferta curricular conforme o nível e modalidade de ensino tem que ser feita de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Para tanto, o mapa curricular de cada nível e modalidade de ensino a ser ofertado nas escolas estaduais é disponibilizado no SIGE Escola.

A carga horária anual para cada uma das séries do ensino médio regular, fica definida, para o turno diurno, no mínimo em 1.000 (hum mil) horas-aulas para 200 (duzentos) dias letivos, importando em 25 (vinte e cinco) horas-aulas semanais, com 5 (cinco) horas-aulas diárias. Para o Ensino Médio noturno, a carga horária deverá ser de 800 (oitocentas) horas para 200 (duzentos) dias letivos, sendo 20 (vinte horas-aulas semanais com 4 (quatro) horas-aulas diárias.

No Ensino Médio regular, é obrigatória a oferta destas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A carga horária mínima de cada disciplina constará no mapa curricular do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Escola.)

Nas escolas que adotam a organização semestral dos componentes curriculares, a lotação dos professores é realizada a cada início de semestre letivo da escola. As escolas que aderem à reorganização do Ensino Médio Noturno têm organização semestral dos componentes curriculares e a inclusão da disciplina de Formação para o Trabalho. Já as que estão desenvolvendo a Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno incluirão no mapa de disciplinas o Núcleo Trabalho, pesquisa e demais Práticas Sociais, com 4 (quatro) hora semanais, e 1 (uma) hora para TIC a ser ministrada pelo Professor Coordenador do Laboratório de Informática. Qualquer ampliação de carga horária, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas de ensino regular, mediante as condições da escola, somente será possível após análise e autorização da CREDE ou SEFOR.

Nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, por sua vez, a oferta de Ensino Médio integrado à Educação Profissional deve ser efetivada através de uma jornada em tempo integral. A carga horária semanal é de 45 (quarenta e cinco) horas-aulas, distribuídas em 9 (nove) tempos de aulas diárias. Nas unidades escolares em que são ofertadas aulas de laboratório na área de Ciências da Natureza, fica destinado, no máximo, o percentual de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total de cada disciplina desta área para essas aulas.

2.3 As políticas de fixação de professores no interior cearense: Concurso Público

O olhar sobre as políticas de fixação de professores no Ceará implica compreender também e melhor o fenômeno da rotatividade docente. Conforme Tedesco (2010), o “sistema educativo e seus problemas de governabilidade não são mais que reflexo dos problemas de governabilidade que existem na sociedade em seu conjunto”. Portanto, entender essas políticas, tem uma relação direta com a questão do sistema educativo como um todo e seus problemas de governabilidade.

No que se refere à situação salarial, há, para o magistério, trinta níveis de remuneração que se referem, desde a habilitação específica de ensino médio ao doutorado. Como visto anteriormente, a jornada de trabalho, na rede estadual pública do Ceará, dá-se em regime de 20 ou de 40 horas semanais, sendo um quarto da carga destinada às atividades de planejamento e estudo, que podem acontecer na escola ou fora dela.

Aguiar (2012), ao pesquisar sobre o regime de colaboração no âmbito da política educacional cearense, evidencia a cooperação técnica entre estados e municípios, afirmando terem privilegiado processos nos quais estavam envolvidas decisões em nível de macropolítica educacional. Por conseguinte, não tem havido qualquer política de fato, que apoie e focalize as demandas dos municípios.

Dentre as ações de cooperação técnica realizadas entre janeiro de 1995 e setembro de 2001, está o concurso público único para o magistério da rede pública de 1997, principal resultado do amplo processo de mobilização dos municípios, realizado entre janeiro e março do mesmo ano, por ocasião da divulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Fundo do Desenvolvimento do Magistério do Ensino Fundamental (FUNDEF). O concurso contou com 45 mil inscrições destinadas a 31 mil vagas na rede pública, em 124 municípios, tendo sido aprovados 21 mil professores habilitados para o magistério. Posteriormente, houve outro concurso, realizado em 1998, no qual 21 mil professores concorreram a 11 mil vagas, tendo sido aprovados 8 mil docentes. A contratação destes profissionais foi viabilizada com a antecipação de recursos do governo do Estado, no âmbito da Lei de Municipalização, antecipando também a implantação do FUNDEF no Estado.

Para melhor compreensão de como ocorre o processo de seleção via concurso público no estado do Ceará, recorre-se, a dois editais de concursos já realizados,. O primeiro ocorreu no ano de 2003, destinado a selecionar candidatos para o provimento efetivo do Cargo de Professor Pleno I e o outro é referente ao ano de 2013, com vagas destinadas ao mesmo cargo

Tomando como base a leitura dos editais, nota-se que o processo avaliativo por concurso público possui critérios pautados em leis e que exige dos candidatos habilitação comprovada para o cargo almejado. Quanto às vagas, são disponibilizadas de acordo com a carência das escolas por disciplina. Com relação às provas, devem ser elaboradas de maneira que seja possível avaliar habilidades que vão além do mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, com o intuito de valorizar a capacidade de raciocínio. Cada questão das provas pode contemplar mais de um objeto de avaliação, destarte, têm o intuito de avaliar, além de habilidades, conhecimentos específicos para cargos/disciplinas.

Em relação aos Concursos Públicos dos referidos editais, o quadro 7 revela o quantitativo de professores da EEM Barão de Aracati aprovados nos mesmos, especificando as suas áreas de formação:

Quadro 7- Levantamento do número de professores efetivos por Concurso Público na EEM Barão de Aracati

Ano do Concurso	EEM Barão de Aracati	Área de Formação
1997	07	04-CN 03-LC
2003	06	04-LC 01-CN 01-CH
2009	04	03-LC 01-CN

Fonte: EEM Barão de Aracati. **Ano:** 2013

Legenda: CH- Ciências Humanas; CN- Ciências da Natureza; LC- Linguagens e Códigos

Observa-se, então, que a área de Linguagens e Códigos foi a que deteve o maior número de professores concursados, revelando uma demanda maior nessa área de conhecimento nas escolas e também um maior número de professores formados em graduações dessa natureza.

2.4 -Seleção para Professores Temporários

No governo de Tasso Jereissati se instituiu a contratação de docentes temporários, através da Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, publicada no Diário Oficial do Estado, em 02 de agosto de 2000. A lei define a contratação de professores por tempo determinado objetivando suprir a carência nas escolas estaduais. Conforme o artigo 3º:

Art.3º - As contratações terão por fim suprir carências temporárias do corpo docente efetivo da escola, restringindo-se a atender aos casos decorrentes de afastamento em razão de: a) licença para tratamento de saúde; b) licença gestante; c) licença por motivo de doença de pessoa da família; d) licença

para trato de interesses particulares; e) cursos de capacitação; f) e outros afastamentos que repercutem em carência de natureza temporária (CEARÁ, Lei complementar nº 22 de 24/07/2000).

Uma vez instaurada essa lei, a primeira Seleção para Contratação Temporária de Professores da Rede Pública Cearense ocorreu em 2000, porém já havia professores aprovados no concurso de 1997 aguardando convocação. Tal situação causou um certo burburinho entre os professores aprovados no concurso para efetivo, os quais passaram a questionar sua não convocação e a publicação de uma nova seleção. Essa estratégia do governo além de desleal para com os efetivos pode ser interpretada como desvantajosa para o professor temporário, em vista de salários em atraso, da não existência de vínculo funcional, ou seja, da total falta de direitos assegurados. Isso mostra, então, uma precarização do trabalho docente, formalizando a normatização do emprego informal.

De acordo com Alves (2007, p, 114-5) “a precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados”. Assim sendo, considerando que o professor temporário não tem acesso aos mesmos direitos historicamente conquistados no âmbito do magistério público, é possível inferir que ele atua efetivamente sob condições precárias de trabalho.

O Censo Escolar de 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aponta que, no Ceará, a cada dez professores da rede estadual de ensino, seis são temporários. Essa média coloca o Ceará como 4º colocado no ranking dos estados brasileiros com maiores índices de temporários (60%), atrás apenas do Acre (62%), Mato Grosso (66%) e Espírito Santo (71%).

Agravando mais esse quadro, o Governo do Ceará realizou uma Seleção Pública para Composição do Banco de Recursos Humanos de Professores para atender necessidades temporárias das escolas da rede pública estadual de ensino, através do Edital nº 001/2012, de 30 de janeiro de 2012. A Seleção destinou-se a suprir possíveis carências temporárias do corpo docente efetivo das escolas estaduais, nas disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, Arte Educação, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, para lecionarem no Ensino Fundamental e Médio. Os professores aprovados se limitariam a atender às situações em razão dos seguintes afastamentos: licença para tratamento de saúde; licença à gestante; licença

por motivo de doença em pessoa da família; trato de interesse particular; para incentivo à formação profissional e outros afastamentos que ocasionassem carência temporária.

A Seleção destinou-se também à contratação de Professores para fins de implementação de Projetos Educacionais voltados para erradicação do analfabetismo, correção do fluxo escolar e qualificação da população cearense. A avaliação consistiu de Provas Escritas de Conhecimentos Básicos da Língua Portuguesa, Raciocínio Lógico e de Conhecimentos Específicos da Habilitação, de caráter classificatório e eliminatório e de Prova de Títulos, de caráter classificatório.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu artigo 13, os docentes incumbir-se-ão de:

participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, LDB, Lei nº 9394/96, artigo 13).

O valor da remuneração mensal, por sua vez, foi calculado de acordo com a Lei nº14.954, de 27 de junho de 2011, publicada no D.O.E de 15 de julho de 2011. 2.3. A carga horária estabelecida foi de no máximo 200 horas mensais, de acordo com a carência existente. Os requisitos para cada disciplina foram estabelecidos na forma dos artigos 62 e 63, II e III, da Lei nº 9.394/96, concorrendo, desta forma, todos os portadores de diploma de Licenciatura Plena, todos os portadores de diplomas referentes ao Esquema I e os de Curso Especial de Formação Pedagógica de Docentes (CEFOP), ambos expedidos por instituição de ensino superior devidamente credenciada, cujos cursos foram reconhecidos. Os candidatos de inscrição deferida concorreram para a disciplina da área da Seleção para a qual o respectivo diploma os habilitou e conforme o Parecer nº 0582/2003, do Conselho de Educação do Estado do Ceará.

Quanto aos requisitos para as disciplinas, o Edital contemplou, por exemplo, para as disciplinas de Biologia e de Educação Física, os seguintes elementos: em Biologia, diploma

de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Biologia ou de licenciatura em Ciências com planificação em Biologia ou de licenciatura plena em Curso de Formação de Professores (Pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em Biologia), devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação; na disciplina de Educação Física, os requisitos foram diploma devidamente registrado, de conclusão de curso de nível superior de licenciatura plena em Educação Física.

O Edital assegurou, ainda, que poderiam inscrever-se para a Seleção, os candidatos que se enquadrassem nas situações excepcionais, relacionadas conforme Parecer nº 0582/2003 do Conselho Estadual de Educação do Ceará e legislação que fundamentados no Edital.

De acordo com os editais pesquisados, percebe-se que a política de contratação de professores temporários, se define, muitas vezes, a partir de atribuições que alguns professores não possuem ou possuem, mas não se sentem qualificados para cumpri-las. Isso, decerto, pode provocar a desistência de alguns ao entrarem em exercício, caso sejam aprovados, o que pode ocorrer de imediato ou gradativamente.

Ressalta-se, pois, a importância dos dados apresentados acerca da contratação de professores efetivos ou temporários como um alerta para que medidas sejam tomadas no intuito de erradicar ou, pelo menos, minimizar tanto a rotatividade docente como os demais problemas por ela alavancados. Dessa forma, somente, haverá a conquista de profissionais satisfeitos e qualificados que, conseqüentemente, contribuirão para uma melhora no ensino-aprendizagem nas escolas.

2.5 A descontinuidade do trabalho docente no abandono ao magistério.

Diante do que foi exposto até aqui, viu-se que os vínculos estabelecidos entre o professor e a escola podem se tornar enfraquecidos devido a problemas enfrentados no exercício do magistério, o que se torna um agravante, pois o resultado muitas vezes é o abandono da profissão. Porém, o rompimento definitivo com a escola não é algo tão simples de ocorrer, devido a alguns fatores que serão neste momento explicitados. Assim, o primeiro a ser citado é a trajetória percorrida por professores desde o início da atividade, a qual é

carregada de expectativas e metas que objetivavam serem alcançadas. Nesse caso, havendo conquistas, as perdas são muitas (cargo, trabalho, vínculo estabelecido com pessoas), além do que o rompimento progressivo disso também caracteriza a descontinuidade do trabalho docente.

Outro aspecto importante que dificulta a ruptura definitiva do profissional diz respeito à remuneração mensal, resultado da produtividade. Não havendo outra atividade a ser exercida pelo professor que favoreça o seu sustento e o da sua família, provavelmente ele não deixará a profissão docente, mesmo estando insatisfeito.

Segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNTE) - (Diário do Nordeste- abril/2011), no Ceará, docentes apontam o desestímulo, a violência, os baixos salários e a extensa jornada como causas do abandono. Muitos dos recém-concursados desistem de ensinar antes mesmo de assumirem o cargo ou, assumindo, pedem adiamento da posse ou largam a profissão de vez. Dos quatro mil aprovados no concurso de 2009 para a rede estadual de ensino, 20% desistiram, segundo o Sindicato dos Professores e Servidores do Estado do Ceará (APEOC).

Alguns docentes novatos, de fato, perdem o interesse por causa das péssimas condições de trabalho, dentre elas: salas lotadas, violência na sala de aula, baixos salários, extensa jornada de trabalho, falta de incentivo ao profissional e as condições físicas das escolas. O número de professores que assume e abandona antes mesmo de completar o estágio probatório é preocupante. E o problema vai mais longe, porque não são apenas os recém-concursados que desistem ou reduzem a carga horária, mas também os professores veteranos. Muitos são obrigados a solicitar o pedido de aposentadoria antecipadamente por causa de problemas de saúde, resultado do grande estresse a que são submetidos.

Há, todavia, tipos especiais de abandono, ou seja, aquelas que somente quebram o vínculo com uma determinada escola ou função e não com a carreira, é o caso da remoção. No Estatuto Oficial do Magistério do Ceará, lei 10.884 de 02 de fevereiro de 1984, nos artigos 42 até 48, são estabelecidos os itens que regulamentam essa situação. Os parágrafos estão assim definidos:

Art. 42 - Remoção é o deslocamento do profissional do magistério de uma outra Unidade Escolar ou serviço.

Art. 43 - Far-se-á remoção:

I - A pedido, desde que não contrarie dispositivos legais nem as conveniências do ensino;

II - "Ex-offício", no interesse da administração;

III - Por permuta das partes interessadas, com anuência prévia dos diretores das Unidades Escolares.

Parágrafo único - A remoção de professores das séries iniciais de 1º Grau, nos termos do art. 139 da Constituição do Estado far-se-á após parecer do Conselho de Educação do Ceará.

Art. 44 - Na hipótese de mais de um profissional do magistério interessar-se pelo preenchimento de vaga única, a preferência será dada ao de Classe mais elevada, e em igualdade de condições, ao mais antigo do magistério público estadual.

Art. 45 - O profissional do magistério, quando removido, não poderá deslocar-se para a nova sede antes da publicação do ato no órgão oficial.

Art. 46 - No caso de remoção, o prazo para assumir o novo exercício é de até (10) dias, quando de uma cidade para outra, contados da publicação do respectivo ato, incluindo-se o período de deslocamento.

*Parágrafo único - Considerar-se-á como de efetivo exercício o período de que trata este artigo.

O Art. 139 da Constituição Estadual trata, na verdade, de acesso e não de remoção, a referência deve ser da ordem dos artigos quando vigente a Constituição à época da publicação do Estatuto (1984).

Art. 47 - O profissional do magistério não poderá ser removido quando em gozo de licença de qualquer natureza, salvo se a seu pedido.

Art. 48 - A remoção do pessoal do magistério poderá verificar-se entre Unidades Escolares do Interior e da Capital, desde que haja vaga, satisfazendo o interessado as exigências de habilitação profissional.

*Parágrafo único - Somente após dois (02) anos de permanência em Unidades Escolares localizadas no interior do Estado, poderá o profissional do magistério ser removido para Unidade Escolar sediada na Capital, salvo se para acompanhar o cônjuge, também funcionário público.

Na Escola de Ensino Médio Barão de Aracati, especificamente, foram constatados dois registros de professores removidos, um no ano de 2003, que retornou a sua cidade natal, e outro em 2010 com licença permanente para tratamento de saúde, sendo diagnosticado com a Síndrome de Burnot. A referida síndrome é um estado de sofrimento que acomete o trabalhador quando este sente que já não consegue fazer frente aos estresses presentes no seu cotidiano de trabalho

CAPÍTULO 3

A ROTATIVIDADE DOCENTE NA VOZ DOS SUJEITOS DA ESCOLA

A discussão da temática da rotatividade de professores na Escola de Ensino Médio Barão de Aracati se consolidou de maneira significativa quando foram trazidas para esta pesquisa as falas dos sujeitos investigados, contribuindo na construção de elementos que envolvem desde o início da trajetória docente na escola investigada até questões referentes ao exame e compreensão do fenômeno analisado. Estes sujeitos são, pois, representantes de alguns segmentos da escola, a saber: dois professores efetivos (um concursado/ um não concursado); dois professores temporários (um que atua na escola há mais tempo/ outro que entrou recentemente); uma gestora e uma ex-gestora.

Para definição dos sujeitos levou-se em conta as especificidades quanto à forma de ingresso na escola e as possibilidades distintas de compreensão sobre o fenômeno da rotatividade docente. Logo, para a obtenção das informações almejadas foi utilizado um questionário semiestruturado (Ver apêndice) a ser respondido pelos entrevistados, que tiveram seus nomes inteiramente ocultados a fim de preservá-los de qualquer dano. Assim, serão identificados como: PE1 (Professor Efetivo 1); PE2 (Professor Efetivo 2); PT1 (Professor Temporário 1); PT2 (Professor Temporário 2); Gestora e Ex-gestora.

Inicialmente os entrevistados foram perguntados sobre como ocorreu o início de suas carreiras no magistério e, especificamente a chegada na Escola de Ensino Médio Barão de Aracati. A transcrição das respostas para esse questionamento vem, pois, nos parágrafos subsequentes começando com a fala de uma professora efetiva. Observe-se:

Atuo na escola desde o ano de 1999. Fui aprovada no concurso de 1997, assumindo em 1998 e na Escola Barão, passei a trabalhar no ano de 1998. Naquela época, o ambiente educativo era mais tranquilo, não existiam tantos projetos, na época havia um número significativo de professoras que estavam na maturidade profissional. A maioria era de professores efetivos e com formação em Pedagogia. Admirava nelas a habilidade de novo. A escola foi se transformando para receber o ensino médio; alguns professores foram estudar, conhecer novas teorias, devido as exigências quanto a novas formas de ensinar, questionava-se a Pedagogia tradicional (época vivenciada por elas). Um dos grandes desafios eram as tecnologias- quando era preciso acompanhar encontros pedagógicos, orientações de aulas pela TV. Começamos a ensinar sem ganhar dinheiro, a experiência era o que mais valia naquele momento. Professores levavam muito a sério a educação. Quanto ao

ambiente escolar, era tranquilo. A família estava mais em sintonia com a escola. A escola recebia uma “enxurrada” de alunos vindos do Ensino Fundamental, das escolas públicas municipais. As características dos alunos que entravam na escola não tinham uma faixa etária equivalente às séries específicas; a maioria deles vinha de família muito pobres e alguns se apresentavam com sérios problemas dentários, carência em vários aspectos. Percebia, porém, em muitos deles uma relação de maior proximidade com os professores, expressando respeito e gratidão. Outra observação que eu faço é de que naquela época quase não havia tantos recursos como se tem hoje, dentre eles, os livros didáticos que os alunos recebem. Voltando a citar o trabalho dos professores, hoje eles se deparam com inúmeros projetos, que antes não tinham. Penso que era mais fácil trabalhar. Havia mais apropriação dos assuntos ministrados, considerando o uso do livro didático. São coisas demais para se fazer. Falta também mais afetividade nas relações. Ainda vejo como um dos grandes desafios, o uso da informática (PE1).

A primeira professora conforme o trecho, cita que o seu ingresso na escola aconteceu num momento em que muitos professores lotados na rede pública estadual de Ensino Médio tinham formação em Pedagogia. Ressalta-se aqui que a lotação, à época, ocorria considerando o artigo 44 da Lei número 10.884/84 do Estatuto do Magistério Oficial do Estado, sendo que uma das prioridades definia que a lotação de professores em escolas que ainda ofereciam os anos iniciais do Ensino Fundamental (matrícula residual do 1º ao 5º ano), deveria ser feita com professores licenciados em Pedagogia ou professores com nível médio, na modalidade normal, exclusivamente efetivos. A professora faz também uma referência ao acúmulo de tarefas docentes, quando compara o trabalho realizado pelos professores na época em que ingressou na escola com os que atuam no tempo presente. O argumento da professora revela ainda questões atuais sobre o problema da formação de novos profissionais competentes para as exigências da sociedade, o qual consiste na capacidade de sistematização, de inovação e aprendizagem permanente, cujo instrumento de trabalho só pode ser a pesquisa. Sobre essa questão apontada pela professora, Ball (2003, p.546-7) diz:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Profissionalismo, gerencialismo [...] formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo.

Embora a escolha profissional não seja o objeto desta investigação, compreende-se a importância de se perceber como se deu o início da docência dos professores entrevistados na escola cenário da pesquisa, constituindo-se assim com um dos indicadores para compreendermos o fenômeno da rotatividade docente. Destarte, ao situar a entrada dos professores na escola, verifica-se, dentre as razões apontadas, semelhanças e diferenças. Logo, em comparação com a fala da primeira entrevistada, cita-se mais um depoimento, agora de uma professora efetiva que já poderia, inclusive, se aposentar:

Era um sonho ensinar na Escola Barão, quando antes só atuava numa escola de ensino fundamental da zona rural, desde o ano de 1982. No ano 2000 fui convidada pela diretora da época na referida escola para assumir uma ampliação de carga horária. Pensei bastante, a partir do convite se eu daria conta, considerando que não tinha nenhuma experiência no ensino médio. Mas, valeu a pena e estou aqui na escola até hoje. Já tenho tempo para me aposentar, mas resolvi permanecer na docência por mais algum tempo, pois é o que mais gosto de fazer. Minha formação é na área de Ciências Humanas- Geografia, através do Magister, e também tenho Licenciatura em Pedagogia. Minha experiência me leva a acreditar cada vez mais que o magistério é uma opção de vida na minha carreira. Outra experiência que venho adquirido há uns quatro anos é na função de PCA (Professor Coordenador de Área) na área de Ciências Humanas (PE2).

Outro relato coletado, comentando sobre sua entrada na EEM Barão de Aracati é o de uma professora temporária, que já tem uma maior atuação na referida escola. Ela diz:

Foi muito bom e difícil a chegada na escola, novas descobertas e eu ainda estava cursando a graduação em Biologia, quando surgiu a seleção para Contrato Temporário, que aconteceu em 2008. Abriam-se oportunidades e por eu já ter uma experiência na catequese, embora não fosse na docência em escola, mas também era um preparo na formação do ser humano, isso contribuiu bastante. Fiquei triste porque o processo despertou um ciúme grande entre colegas, aguçou a disputa entre colegas, muitos levaram a sério demais. A Seleção foi em 2008 e ocorreu na CREDE10 em Russas. Considerei o processo difícil, fomos submetidos a situações/vivências em ensino médio. Fizeram perguntas de conhecimento específico que eu não me sentia preparada para respondê-las, pois eu estava no penúltimo período da graduação, perguntas, por exemplo, relacionadas aos PCNs – assuntos que nos apropriemos na prática, víamos na disciplina de Didática, mas de modo superficial. Mas tudo deu certo. Estou há seis anos como professora temporária nesta escola e procuro desenvolver o meu trabalho com compromisso e responsabilidade e cada ano que passa há maiores desafios. Sempre quis ser efetivada, mas o concurso é muito difícil, embora não seja impossível ser aprovada. O que ainda não favoreceu foi a minha dedicação em relação a primeira etapa-prova escrita, pois o nível de conhecimento cobrado é altíssimo. Em minha opinião, a faculdade não nos prepara para a sala de aula e nem para os concursos, quer sejamos licenciados ou bacharéis no aprofundamento de conhecimentos. O que eu aprendi vem da necessidade de conhecer, mas ainda é tão pouco. Nesse último concurso, a gente se deparou com questões relacionadas à Administração Pública. Outra coisa é a questão da oferta de vagas. Como um estado que tem mais de 280 municípios, ofereceu 45 vagas para Biologia, em todo o Ceará? Se fosse por nível de CREDE seria muito mais. Não há nenhum professor efetivo na disciplina de Biologia nas escolas estaduais daqui. (PT1)

No depoimento acima nos chama atenção a fala sobre a oferta de vagas existentes nos concursos públicos e também no que se refere a preparação de professores. Essa fala da professora remete à afirmação de Freire (1997, p.125) quando disse:

O que é preciso na nossa produção de conhecimento na universidade é na verdade, conhecer, produzir, construir o conhecimento e não memorizar certo discurso do conhecimento [...] eu só aprendo que ensinar não é transferir conhecimentos quando eu aprendo a significação substantiva desta afirmação, no momento em que faço a apreensão do significado profundo desse discurso.

Na continuidade dos relatos, tem-se mais comentários de outros professores sobre seu ingresso no magistério e especificamente na Escola de Ensino Médio Barão de Aracati. Veja-se:

Minha primeira graduação foi em Ciências Sociais, naquela época queria transformar o mundo, a realidade e tinha como desafio despertar o interesse dos meus alunos nas aulas de Filosofia e Sociologia. Iniciei em 2004 na Escola Barão como estagiária, depois fui convidada para substituir uma professora de Sociologia e Filosofia durante seis meses. Depois continuei por mais um ano ensinando as mesmas disciplinas. Particpei de Seleção para Professor Temporário, mas não houve carência na época para a disciplina que eu lecionava. Posteriormente, uma professora de Biologia precisou tirar uma licença e me incentivou a assumir a disciplina. Passei um ano substituindo-a e a minha contratação se deu à partir do artigo 4º. Eu cursava a minha segunda graduação, Biologia, estava no segundo período. Particpei então de uma seleção para professor temporário, com contratação de dois anos, sendo prorrogado para mais dois anos (PT2).

Em pergunta dirigida a uma das professoras efetivas da escola sobre sua opinião em relação aos aspectos positivos e/ou negativos referentes ao Concurso Público em que foi aprovada, ela diz:

O concurso, tudo novo, eu-muito nova e achava tudo muito legal. Para aquela época era tudo muito exigente. Etapas como prova escrita, prova de títulos. Não houve a prova didática. Enfim, não tive problema algum. Fiz para Orientador da Aprendizagem e na época só tinha Ensino Fundamental nas escolas Sabóia, Antonieta Cals, Pompeu. Fui então para a Escola Antonieta Cals em Majorlândia. Não ocorreu problema algum, apenas a demora em receber o primeiro vencimento.

Esse concurso foi muito esperado e nós concorriamos com muitos professores que eram de Mossoró (PE1).

No trecho a professora afirma que no concurso que participou *Não houve prova didática. Enfim, não tive problema algum.* Isso chama bastante atenção, pois essa etapa do concurso, atualmente, representa para muitos professores um dos maiores desafios a serem alcançados, haja vista que, nas últimas edições de concursos para professores do Ceará, se constitui como uma das etapas obrigatórias, de caráter eliminatório e classificatório. Essa prova aborda conhecimento técnico e objetiva avaliar a capacidade didática do candidato ao expor um tema sorteado dentre os pontos constantes no programa da disciplina a qual concorre. Logo, o candidato que obtivesse nota na prova prática de didática inferior a 12,50 pontos seria eliminado do certame.

Na avaliação da prova prática de didática (aula), no último concurso, foram considerados, portanto, o domínio do conteúdo referente ao tema sorteado, emprego adequado da linguagem, clareza e objetividade na exposição do tema, postura, comunicação e criatividade. Além disso, são observados o uso do espaço, a expressão corporal e a utilização adequada do tempo de apresentação. Outro aspecto importante é que a aula é gravada exclusivamente pelo CESPE/UnB, em sistema de áudio ou por qualquer outro meio que possibilite a sua posterior reprodução. O candidato não pode utilizar recursos de multimídia, gravação e audiovisual durante a apresentação e avaliado por uma banca examinadora formada por 3 (três) professores da área em que ele está sendo avaliado.

Tais exigências conforme aponta depoimento acima não faziam parte dos critérios de efetivação, o que acabava facilitando a aprovação não só dos professores qualificados, mas também daqueles que não o eram. Isso, decerto, contribuiu para o estabelecimento do quadro educacional defasado do Estado, onde, constantemente, se vê sérios problemas de ensino e aprendizagem.

Quando perguntados sobre como analisavam a organização do trabalho docente no que se referia à lotação ocorrida no início do semestre letivo, os professores entrevistados da EEM Barão de Aracati deram respostas que apontam aspectos comuns. Veja-se, na próxima sequência das falas:

Muda bastante, não há uma coisa definitiva e atribuo isso a SEDUC/CREDE. Por exemplo, já ocorreram lotações em que os diretores conversavam e chegavam a um consenso, presenciei outras em que professores choravam porque havia muitas exigências. Muda de acordo com quem está a frente. O diretor tinha mais autonomia, tudo é mais controlado hoje, é diferente. Mas também, o diretor favorecia a uns e outros não (PE1).

A falta de autonomia dos gestores escolares na lotação de professores, atribuída diretamente aos órgãos governamentais, como SEDUC/CREDE, conduz ao pensamento de PARO (2011, p.61-62), ao afirmar que:

A estrutura administrativa da escola está disposta de tal maneira que o diretor é sempre considerado o representante do Estado na unidade. Em termos weberianos, está ele na condição de quem tem toda autoridade, mas nenhum poder, ou seja, é capaz de fazer obedecer a vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer sua própria vontade, se esta for contrária à do estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, porque é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola.

O pensamento acima se complementa com os depoimentos deixados por outra professora e uma gestora entrevistadas, quando também assumem uma postura de considerar antidemocrática a lotação de professores das escolas públicas estaduais, afirmando que:

Sempre achei que a metodologia para lotação de professores se dava de uma forma antidemocrática, por ser feita a nível de CREDE, a qual deveria dar autonomia às escolas. O processo ocorre de cima para baixo, havendo um certo sigilo, causando um mal-estar. A gestão sabe mais da realidade. Nesse momento percebo situações como a falta de valorização de professores, como é o caso de uma professora que atua como temporária há quase vinte anos e ao meu ver o Estado deveria pensar numa seleção interna para esses profissionais (PE2).

Um processo que deveria melhorar porque causa um transtorno. Há sempre bancos, seleções. Até que se identifique que não tem o professor para assumir uma disciplina; até conseguir contato com ele para dizer que não quer assumir a disciplina; se busca abrir depois uma Chamada Pública. A questão burocrática emperra muito e sempre a lotação é feita no meio do ano letivo; processo que deveria ocorrer no início do ano. Os alunos é que são prejudicados (Gestora).

Ao ressaltar, em seu depoimento, que o Estado deveria pensar numa seleção interna para os profissionais temporários que atuam há muito tempo na escola, a professora induz à ideia da necessidade de políticas educacionais que possam atender questões vivenciadas nas escolas, como a lotação de professores. Porém, LOPES diz que, não raro, o meio educacional se mostra refém dessa armadilha, enquanto os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar.

Outra professora temporária e uma ex-gestora da escola, ao serem indagadas sobre como percebem o processo de lotação de professores das escolas públicas, abordam aspectos referentes às diretrizes de lotação.

Na minha vivência, acho que é um processo que vai se transformando, conforme orientações da SEDUC/CREDE. Existem normativas de lotação. Até então, eu tinha ideia de que todos seguiam a normativa, apesar de alguns diretores interpretarem de maneira diferente. Por exemplo, as diretrizes dizem que os professores devem estar lotados na respectiva área de atuação e isso muitas vezes não é seguido (PT1).

As escolas da rede estadual de ensino, no Ceará, para efetivação de lotação, seguem diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação – SEDUC, onde os critérios são pré-estabelecidos, tais como: professores efetivos na escola, por ordem cronológica de chegada e habilitados nas respectivas disciplinas que deverão lecionar e, ou, disciplinas afins; professores temporários por ordem de classificação em seleções-chamadas públicas, etc. Podendo, portanto, o professor lecionar em mais de uma escola até que seja completada sua carga horária máxima 40h/a semanais. A variação no fluxo de alunos – formação de turmas anuais, e na necessidade de professores interfere no processo pedagógico, haja vista a constante mudança no quadro docente (Ex-gestora).

A última lotação estabelecida pela SEDUC, referente ao ano letivo 2014, confirma o que diz a professora do depoimento anterior.

§ 2º Para concentração da carga horária do professor em uma única unidade de ensino, deverá ser observada a seguinte ordem de prioridade:

- a) Vínculo Funcional, de acordo com o estabelecido no art. 5º desta portaria;
- b) Habilitação específica na disciplina;
- c) Maior carga horária na Escola.
- d) Titularidade
- e) Maior tempo de efetivo exercício na Escola

Em relação a uma das últimas lotações para professores, a fala de outra professora temporária aponta que a lotação foi justa, segundo ela, priorizando *Primeiro os efetivos, depois os temporários*. Ainda afirmou que cada gestão tem os seus preferidos e que a lotação desse ano foi mais justa, por ter aproveitado mais os professores da região.

Outra questão proposta aos entrevistados se referiu ao fluxo de entrada e saída dos professores na escola em dois ou três anos letivos e de que maneira eles analisavam essa rotatividade. Ao que uma delas contestou:

Gera insegurança para professores e alunos, ocorre a descontinuidade; não conhecimento de uma turma, sem conhecer direito o processo, interferindo assim na aprendizagem do aluno. Ele às vezes chega na escola, não participa do processo inicial, pega tudo em andamento (PE1).

Sobre a descontinuidade, toma-se aqui o pensamento de Ball (2001), no que se refere à gestão das políticas de valorização do magistério público, sendo consideradas incompletas, incipientes e que não podem mudar todas as circunstâncias. Invariavelmente, os efeitos dessa política apresentam reflexos da crise do próprio processo de valorização do magistério, por sua vez reflexo da crise sociopolítica da sociedade. Isso também se evidencia na fala de outra professora ao afirmar:

Avalio considerando que o próprio Estado propicia isso e a qualquer momento podem ser desfeitos eles. Por exemplo, há dois anos atrás todos iniciaram após seleção. Houve um professor que assumiu no meio do ano, interferindo no processo de aprendizagem dos alunos, mal estavam se adaptando, alunos e professora, já surge outro. Isso é negativo. No primeiro bimestre se busca conhecer o aluno, no segundo bimestre ainda não deu para se conhecer bem, é um processo de adaptação e isso requer tempo. Uma situação, por exemplo, é um professor que tem sete turmas, numa carga horária de 20 horas e quer fazer um trabalho bem feito, mas questões como essa emperram (PT1).

Um dos elementos mais pertinentes em relação ao fluxo de entrada e saída de professores se refere, pois, aos vínculos estabelecidos entre alunos e professores. Assim, dois entrevistados acentuam esse aspecto como algo significativo, sendo por eles assim caracterizado:

Quebra as atividades planejadas na escola, programadas coletivamente e também a quebra de vínculos criados entre alunos e professores (PE2).

Algo negativo, pois o aluno cria vínculos. Há uma descontinuidade no trabalho do professor. Acho interessante a alternância de turmas/séries promovendo ampliação de conhecimentos para o professor. Para ele, é interessante buscar algo de novo em relação aos novos conhecimentos, mas isso numa média de dois a três anos (PT2).

Através do depoimento das professoras que enfatizaram a questão dos vínculos estabelecidos e quebrados, considerando que seja um dos problemas ocasionados pela descontinuidade do trabalho docente, traz-se à tona uma reflexão relacionando a temática à concepção de identidade. Embora não seja esse o objeto desta investigação, considera-se pertinente situar o pensamento de Hall (2006), quando descreve que uma das concepções de identidade formuladas ao longo do tempo é a noção de sujeito pós-moderno, a qual traz a compreensão de que o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente.

Para Bauman (2005), na contemporaneidade as mudanças estruturais são tão aceleradas que estão colocando as identidades num processo de colapso, tornando o próprio processo de identificação provisório e problemático. Nesse sentido, analisa-se que o professor que não consegue estabelecer uma ação contínua no espaço escolar, por razões diversas, se configura como este sujeito pós-moderno, configurado por Hall e Bauman.

Trazendo, então, respostas dos entrevistados a indagações feitas sobre o fluxo de entrada e saída de professores, observa-se que dois deles estabelecem uma relação direta do fenômeno com a questão da aprendizagem dos alunos. Sendo por eles assim relatado:

Avalio de maneira negativa e isso repercute na aprendizagem dos alunos. Os professores começam a se alinhar com a proposta da escola e de repente surge a necessidade de que outro professor seja lotado. Para mim, esse fluxo de entrada e saída de professores representa um dos fatores dos resultados de aprendizagem insatisfatório dos alunos (GESTORA).

O fluxo de entrada e saída de professores, anualmente, é uma das causas mais evidentes de prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que interfere no processo de formação e acompanhamento pedagógico. A cada ano torna-se necessário retomar assuntos já trabalhados em consequência da nova demanda recebida pela escola, além da falta de conhecimento dos ingressos referentes às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos, matriz curricular,

critérios de avaliação e outros. Nos últimos três anos, mesmo com o ingresso de professores através de concurso público, essa rotatividade foi alarmante, em torno de 63% ao ano. Não nos cabe desvalorizar e/ou culpar o professor rotativo pelos problemas da escola, no entanto, vale ressaltar que, na sua maioria, são profissionais recém-formados e ou cursando, o que implica na necessidade de um acompanhamento mais eficiente, tendo, muitas vezes, que trabalhar com esse profissional assuntos, às vezes até nem visto por ele na vida acadêmica, que são necessários para o êxito na aprendizagem dos alunos. Assim, como o programa de educação pública ao qual a escola está vinculada.

Uma pesquisa realizada em São Paulo, no ano passado, indicou que rotatividade docente tem impacto na qualidade de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos dessas escolas. A pesquisa mostrou que há relação entre a concorrência entre professores por escolas e as desigualdades socioespaciais. Foi verificado, ainda, que as regiões mais vulneráveis têm mais dificuldades para atrair e manter professores. Assim, quanto maior for a rotatividade e menor for a reposição de docentes, piores são os resultados dos alunos.

Aplicando essas observações ao contexto desta pesquisa, foi perguntado aos professores da EEM Barão de Aracati sobre como analisavam as conseqüências trazidas pela rotatividade no desenvolvimento da escola. Uma das professoras (PE2), portanto, afirmou que o problema é responsável pelo fracasso escolar, além da quebra de vínculos entre os segmentos e sentimento de frustração por um trabalho bem desenvolvido não ser continuado. Segundo ela, o professor tem de seguir o que o sistema determina, cujo interesse maior é cumprir metas. Posteriormente, outra professora expressou a sua opinião dizendo:

Conseguir um professor que possa assumir uma turma que já havia iniciado é mais difícil ainda, pelo processo de adaptação. A rotatividade interfere nos resultados de aprendizagem. É a primeira vez que assumo uma turma de terceiro ano, estou me adaptando a eles e vice-versa, venho tentando utilizar estratégias para conversar com o aluno, conquista-lo, conscientizando sobre trazer o livro didático, não usar o celular em sala de aula. O perfil do aluno só se ver com o tempo e como não fui professora deles no primeiro ou segundo ano, fica mais difícil uma maior empatia em pouco tempo de convivência em sala de aula (P T1)

Assim posto, os depoimentos acima nos convidam a refletir sobre o pensamento de Freire (1996, p.96), ao afirmar:

“o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Uma ex-gestora da escola quando questionada sobre as consequências da rotatividade de professores, afirmou que o problema interfere no processo de formação pedagógico trabalhado pela escola e, obviamente, no processo de ensino e aprendizagem, em que assuntos terão de ser sempre revistos pelos veteranos em virtude do ingresso de novatos. Essa rotatividade também interfere na sistemática diária das atividades escolares, as quais na maioria das vezes, os professores rotativos não dão continuidade. Em outras palavras, não existe uma sequência e/ou um aprofundamento no que diz respeito às competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, o que implica na qualidade da aprendizagem do educando, que poderá regredir no seu processo de conhecimento.

A gestora da escola ao ser indagada sobre como resolve o problema da ausência e como a escola vem lidando com isso, responde:

Resolvo até certo ponto; atestado de três dias, por exemplo, sem substituição e uma metodologia que a escola adotou, porém as vezes falha, os professores de apoio (PCA-Laboratório) assumem essas lacunas. Mas às vezes se descobre um santo para cobrir outro e alguns desses professores argumentam que não estão na escola para tapar buracos. Isso como uma forma de não liberarmos os alunos. Há casos em que se torna difícil, quando mais de um professor falta. As licenças a partir de 30 dias, contrata-se um professor para substituir a carência, mas até que se encontre esse profissional, até identificarmos que tem algum no banco de professores, e esperar uma publicação, o tempo já tem avançado e os alunos é que acabam se prejudicando, ou seja, a questão burocrática dificulta muito.

O depoimento da gestora caracteriza a ideia de uma escola cuja burocracia gera consequências em seu desenvolvimento. A rotatividade e os elementos que permeiam esse fenômeno também estão relacionados a todo um sistema burocrático. Para MOTTA (1985), o Estado é, portanto, uma organização burocrática, constituído pelos seguintes elementos: uma elite política, que geralmente se confunde com a classe dominante e nela se recruta; um corpo de funcionários hierarquicamente organizados que se ocupa da administração e uma força pública, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas principalmente a manter a ordem vigente interna. A burocracia corresponde, então, a um dos

principais instrumentos de um sistema antagônico, dificultando questões no âmbito escolar que poderiam ser resolvidas de maneira menos complexa.

BALL (2002) de igual modo evidencia essa questão burocrática que permeia as escolas, ao afirmar que:

Exige-se cada vez mais às instituições do sector público que construam uma variedade de relatórios textuais de nós próprios em forma de planos de desenvolvimento, documentos estratégicos, conjuntos de objetivos, etc. O simbolismo é, aqui, tão importante como a substância. Pelo menos em dois sentidos. Tais textos representam o consenso corporativo da instituição e, de facto, estes exercícios de extrapolação institucional também podem resultar como meio de criar consenso- o focar de atividades em volta de um conjunto de prioridades acordadas.

Em vista disso, outra pergunta feita às professoras entrevistadas, a qual se refere às medidas utilizadas pela escola para diminuir a rotatividade de professores. Todos os depoimentos revelam que a escola não tem autonomia para tais medidas, conforme relatos que seguem:

A escola em si não tem autonomia. Na hora que chega um professor efetivo ela “solta” o professor temporário por melhor que ele seja. Ele permanece apenas se houver carência. A escola nada pode fazer (PE1).

A própria gestão da escola não tem determinação para mudar isso. Acho que vem melhorando, por exemplo, é o PDT (Professor Diretor de Turma) que permanece mais tempo, objetivando fazer um trabalho de acompanhamento com uma turma específica. Mas, mesmo que um professor obteve um bom desempenho, mas se vem um professor concursado ele não permanece. Temos exemplos de professores temporários que desenvolvem um excelente trabalho, mas necessita fazer um rodízio nas escolas, quando surge um novo professor, ou quando não há mais turmas para ele. Muitas vezes, o professor fez um bom trabalho, teve uma boa metodologia, mas não permanece (PE2).

Desconheço, porque a escola segue as diretrizes, o que o Estado determina. Em relação aos professores que preferem ensinar em uma determinada série, alguns que consideram dominar alguns conteúdos, principalmente efetivos, a escola lida com isso atendendo as solicitações dos professores à medida do possível (PT1).

Estou retornando à escola agora, é uma nova equipe gestora e percebo que a diretora primeiro liga para a CREDE 10, recebe as orientações e tenta seguir os critérios de acordo com a lista existente, não tendo autonomia. Algumas decisões são compartilhadas no grupão e o professor tem alguma autonomia (PT2).

A rotatividade de professores, em consequências de carências permanentes, cabe ao gestor maior, uma vez que o problema só será solucionado através de concurso público para suprimento das referidas carências. (EX-GESTORA).

A falta de autonomia da escola é ressaltada no pensamento de PARO (1995), quando ressalta que ela advém da falta de autonomia do diretor. Nesse sentido, ele afirma que se a escola não tem autonomia, se ela é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma das instâncias através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Para ele, a escola tendo autonomia deve consistir em conferir-lhe poder, autonomia e condições concretas para que alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais, por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das classes trabalhadoras. Por isso, é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola.

Ainda buscando na fala dos sujeitos da escola aspectos relacionados ao fenômeno da rotatividade de professores, lhes foi questionado a respeito de quais elementos consideram motivadores e desmotivadores para a permanência ou não dos docentes na escola. Eles desta forma se pronunciaram:

Motivadores: Valorização, bom relacionamento, o professor se sentir útil, suas ações serem concretizadas, a localização da escola. Desmotivadores: às vezes a falta de valorização em pequenas ações que se faz, às vezes se vê muito o imediatismo (PE1).

Motivadores: o número de alunos que não é tão grande, a escola relativamente pequena facilita o trabalho, a localização da escola, professores unidos. Desmotivadores: determinadas atitudes do núcleo gestor da escola, às vezes a formação de pequenos grupos e se percebe um pouco de exclusão em relação a outros grupos (PE 2).

Motivadores: oportunidades, carinho pela escola, também por ser ex-aluna e agora exercer nela a profissão de professora, o bem-estar no ambiente de trabalho, apesar de algumas adversidades, mas me faz feliz estar aqui. Pode ser que um dia eu mude de opinião (PT1).

Motivadores: experiência da gestão para o desenvolvimento de projetos, reconhecimento e valorização do trabalho do professor, local da escola, infraestrutura da escola, laboratório de Ciências. Desmotivadores: alguns alunos desinteressados, inquietos (PT2).

Motivadores: professores que gostam do que fazem, se identificam com o magistério. Desmotivadores: Aspectos relacionados com insegurança, violência. Falta de perspectiva de alguns alunos, alguns professores descomprometidos (GESTORA).

Como toda escola pública temos nossos prós e contras, isto é, seguimos diretrizes básicas da Secretária de Educação, muitas vezes rejeitadas pelos professores, mas, tendo que segui-las, o que os deixa insatisfeitos. Por outro lado, essas diretrizes norteiam as ações pedagógicas visando o alcance dos objetivos a que a educação se propõe. Diante do cotidiano da escola podemos afirmar que razões relevantes motivam os professores a permanecerem, tais como: seriedade no trabalho realizado;

transparência nas ações desenvolvidas; decisões compartilhadas; valorização do professor; investimento em infraestrutura física e pedagógica; ambiente acolhedor etc. Quanto a não permanência, acredito que voluntariamente não aconteceu no período que estivemos como gestora, no entanto, poderíamos citar: exigência no cumprimento do que a legislação nos impõe para um bom trabalho: assim como: cumprimento de horário, recuperação de faltas, acompanhamento monitorado de atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e outros (EX-GESTORA).

Assim, conclui-se que, na percepção dos professores entrevistados, a rotatividade é compreendida como um fenômeno que dificulta diretamente o desenvolvimento das ações pedagógicas, interferindo no processo de ensino e aprendizagem e nos vínculos estabelecidos entre professores e alunos. Aponta-se, ainda, que a falta de autonomia dos gestores contribui para a existência do referido fenômeno. No que compete à escola, elementos motivadores, conforme os depoimentos podem contribuir para uma maior permanência do docente na escola, considerando-se que a saída dos profissionais, muitas vezes, ocorre por motivos não relacionados ao processo de lotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo objetivou-se investigar como a rotatividade de professores se manifesta numa escola da rede pública do interior cearense, apresentando as características que envolvem o cenário da pesquisa, os sujeitos que nela atuam e a percepção deles acerca desse fenômeno. O caminho percorrido no desenvolvimento da investigação foi trilhado através da verificação dos registros no livro de ponto, tomando como referência o ano letivo em que a escola passou a atender o Ensino Médio, até o ano de 2013. Desse modo, foi possível verificar o fluxo de entrada e saída de professores e os níveis de rotatividade.

Considerou-se importante iniciar com a apresentação de caminhos que direcionaram a estudos realizados sobre o ensino médio no Brasil e, nesse sentido, foi feito um levantamento bibliográfico, o qual permitiu compreender mais de perto sobre essa modalidade de ensino. Dessa forma, observou-se a presença de desigualdades sociais que demonstraram a existência de um Ensino Médio com objetivos diferentes, reforçando a ideia de um ensino dicotomizado. Assim sendo, constata-se que a escola necessita ser um ambiente transformador da vida social e, por conseguinte, das relações de produção.

A história do ensino médio, segundo Kuenzer (2009), vive a difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual, tendo como desafios a sua democratização e a formulação de uma outra concepção de ensino médio, articulando formação científica e sócio histórica à formação tecnológica. Tudo isso envolve um problema político, destacando-se questões como o descrédito nas intervenções estatais, a política do improvisado, a baixa qualidade na aprendizagem e a desvalorização dos profissionais do magistério.

Continuando o percurso sobre o Ensino Médio houve uma aproximação com estudos referentes ao fenômeno da rotatividade de professores, objeto maior desta investigação. Desse modo, constatou-se a necessidade dos professores tornarem-se sujeitos mais ativos na elaboração de políticas públicas que fixem o docente à escola, evitando, assim, a precarização do trabalho docente. A figura do docente e sua não permanência na escola envolve, pois, aspectos que estão ligados a fatores pessoais, mas também internos e externos à escola.

No decorrer da coleta de dados, apurou-se, através do Livro de Ponto e dos dados contidos nas fichas dos professores que a não permanência de alguns deles durante um ano letivo está relacionada a distintos motivos, entre eles: licença médica, concedendo espaço para temporários, lotação de professores efetivos provocando a saída de professores temporários, ou ainda, a não existência de turmas para atender a professores temporários, muitas vezes sendo convocados para trabalhar em outra escola do ensino médio, no próprio município ou em cidades vizinhas. Não se constatou, porém, a solicitação de dispensa das aulas por parte dos professores, alegando motivos pessoais.

Logo, reconhecer a existência da rotatividade de professores no município de Aracati-Ce se caracterizou por compreender, também, aspectos que se assemelham em outras escolas da rede pública estadual no mesmo município e em regiões próximas.

Nesse sentido, obteve-se a visão de que as políticas de fixação, apresentadas no estudo em suas diversas formas (Concurso Público e Lotação de Professores), demonstram, não atenderem eficazmente a demanda das unidades de ensino, cujos resultados apontam para questões burocráticas. Tais questões foram apontadas nas falas dos entrevistados, destacando-se, sobretudo, o distanciamento entre as políticas de fixação e as demandas que a escola possui, além da falta de autonomia dos gestores na solução de problemas vividos no cotidiano escolar, referentes a contratação de professores.

As falas dos sujeitos entrevistados (professores efetivos e temporários, uma gestora e uma ex-gestora) foram obtidas através de entrevista semiestruturada, considerando-se as suas trajetórias percorridas desde o início da docência, principalmente na escola investigada. Desse contato, então, constatou-se que, para eles, a rotatividade de professores é algo visível na realidade escolar e que se apresenta como algo prejudicial à escola, interferindo principalmente nos resultados de aprendizagem.

Ainda conforme a concepção dos entrevistados, a escola, por sua vez, necessita de uma maior autonomia para operacionalizar questões relacionadas à contratação de professores. Cita-se, portanto, como exemplo de processo complicado e desigual a lotação ocorrida no início do ano, na substituição de professores que se ausentaram por licença médica, estando claro em suas falas que a burocracia é considerada um elemento que dificulta ações dessa natureza, as quais poderiam ser resolvidas de maneira menos complexa, sem causar danos, principalmente aos alunos.

Por fim, fica registrado aqui que a rotatividade docente gera grande dificuldade de cumprir planejamentos pedagógicos, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, políticas públicas devem ser pensadas no sentido de desburocratizar o processo de fixação dos docentes nas escolas, sendo o Concurso Público e as Seleções para Professores umas das mais importantes vertentes desse processo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rui. *O regime de colaboração no Ceará*. Brasília, DF, v. 19, n. 75, jul. 2002.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

BALL, S. J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v.35 n.126. São Paulo, set./dez, 2005.

_____. *Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terores da Performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, nº 2, 2002.

_____. *Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo Sem Fronteiras, [S. l.], v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CEARÁ. *Estatuto do Magistério Oficial do Estado*. Lei nº 10.884, de 02 de fevereiro de 1984,1984.

COSTA. *A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil e os rebatimentos no estado do Ceará: das intenções às realizações*. 2012. 173 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. *Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, Jul/Dez 2009.

DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. *Uma Avaliação Política e do Processo de Implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará*. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. *Os professores temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a Flexibilização das Contratações e os Impactos sobre as condições de Trabalho Docente*. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____*Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____*Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete. *A formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, jul. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003. 7ª ed.

_____*Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte/Brasília: Editora UFMG/Unesco, 2006.

KASMIRSKI, Paula Reis. *Mobilidade de professores na rede estadual paulista*. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade), Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2012.

KRAWCZYK, N. *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009 (Coleção Em Questão, 6).

KUENZER, A.Z. *O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, jul /set. 2010.

LEMOS, José Carlos Galvão. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Aléssio Costa. *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado*. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. *O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas*. Local, 2007.

LOBO, Vera Carla Ferreira. *A Educação Profissional como Política Pública: uma análise dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETCE) na virada dos anos 1990*. 127 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, nº 26, mai. /jun. /jul. /ago. 2004.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCHI, Moreira Rafaela. *Fatores de Geração da Rotatividade de Docentes de Ensino Superior: uma análise a luz do caso de uma IES mato-grossense*. 2010. Monografia Bacharelado em Administração, da Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena. Juína, MT, 2010.

MARQUES, Maria José. *A Figura do Professor com Contrato Temporário- um Estudo de Caso no Liceu do Conjunto Ceará*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-Ceará, 2006.

MILANI, Noeli Zanatta. *Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005)*. 2007. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC-Campus de Joaçaba, Joaçaba, SC., 2007.

MONTEIRO, Cleide Fernandes. *Avaliação do ensino médio no Estado do Ceará: configurações, tendências políticas, demandas e efetivação das diretrizes curriculares nacionais: 2000-2008*. 2010. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

MOTA, Paulo Gurgel. *Educação e trabalho: uma avaliação do Plano de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Fortaleza*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará (UFC), 2011.

MOTTA, F.C.P. *Burocracia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

NOVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NOVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. 2ª Edição. Porto: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

OLIVEIRA, D. A. *O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. *Entre a Guerra e as Reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)*. 2007. 124 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2007.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: editora Ática, 2008.

_____ *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez. 2011.

_____ *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000a 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, Ernaldina Sousa Silva. *A Organização do Tempo Pedagógico no Trabalho Docente: relações entre o prescrito e o realizado*. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. *Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2010.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *O Ensino Médio no interior cearense sob os impactos da Reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995-2005)*. 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SILVA, Jadilson Lourenço da. *A Rotatividade Docente numa Escola da Rede Estadual de Ensino*. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Tomé e. *Gestão Escolar Democrática, o Sucesso Escolar e os Indicadores Educacionais: o caso das Escolas Públicas Estaduais em Morada Nova, Ceará, Brasil*. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidad San Lorenzo, Paraguai, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Política e administração de pessoal docente (um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo)*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP, 1988.

VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. *O papel da gestão escolar no controle da rotatividade do quadro docente na escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação da Universidade Católica de Brasília, 2002.

ZIBAS, D.M.L. *A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

- 1- Como foi o início da sua carreira no magistério e especificamente a sua chegada nesta escola?
- 2- Como você analisa a organização do trabalho de professores na escola, no que se refere a lotação ocorrida no início do semestre letivo?
- 3- Como você (gestora/ex-gestora) resolve(u) o problema da ausência de professores e como a escola lidou com isso?
- 4- Como você avalia o fluxo de entrada e saída de professores na escola, em dois ou três anos letivos?
- 5- Para você, quais as consequências que a rotatividade traz para o bom desenvolvimento da prática docente?
- 6- Quais as medidas utilizadas pela escola para diminuir a rotatividade de professores ?
- 7- Na rotina da escola, quais os elementos que você considera motivadores e desmotivadores para que os professores permaneçam/não permaneçam atuando na escola?
- 8- Em sua opinião, o que mais influencia para um(a) professor(a) não permanecer muito tempo numa escola?

