

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Adilson Alves

ROTATIVIDADE DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
MINAS GERAIS: processos de organização e reorganização pedagógica

Belo Horizonte
Maio/2023

Adilson Alves

**ROTATIVIDADE DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE
MINAS GERAIS:** processos de organização e reorganização pedagógica

Dissertação apresentada ao PROMESTRE -
Programa de Mestrado Profissional em
Educação e Docência da Universidade Federal
de Minas Gerais como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e docência

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Saraiva

Belo Horizonte
Maio/2023

A474r
T

Alves, Adilson, 1972-

Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais [manuscrito]
: processos de organização e reorganização pedagógica / Adilson Alves. -- Belo
Horizonte, 2023.

124 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Ana Maria Alves Saraiva.

Bibliografia: f. 113-119.

Apêndices: f. 120-124.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Mobilidade de mão de obra -- Teses.
3. Professores -- Emprego temporário -- Teses. 4. Professores -- Mão de obra
contratada -- Teses. 5. Professores -- Relações trabalhistas -- Teses. 6. Professores --
Condições de trabalho -- Teses. 7. Professores -- Mercado de trabalho -- Teses.
8. Professores -- Trabalho -- Teses. 9. Trabalhadores temporários -- Professores --
Teses. 10. Escolas públicas -- Administração de pessoal -- Teses. 11. Escolas públicas
-- Mobilidade de mão de obra -- Teses. 12. Educação e Estado -- Minas Gerais -- Teses.
13. Minas Gerais -- Educação -- Teses. 14. Minas Gerais -- Educação -- Serviço público
-- Mão de obra contratada -- Teses.

I. Título. II. Saraiva, Ana Maria Alves, 1966-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.1

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA / PROMESTRE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rotatividade Docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica

ADILSON ALVES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 30 de maio de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Ana Maria Alves Saraiva - Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Tiago Antônio da Silva Jorge
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Daniel Santos Braga
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Vanessa Regina Eleuterio Miranda
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 30 de maio de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Antonio da Silva Jorge, Professor do Magistério Superior**, em 31/05/2023, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior**, em 01/06/2023, às 08:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 02/06/2023, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Santos Braga, Usuário Externo**, em 07/06/2023, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2313677** e o código CRC **72280749**.

Referência: Processo nº 23072.230082/2023-71 SEI nº 2313677

Aos meus pais, José Alves e Lúcia Pereira Alves.

À minha companheira, Michelle Angelo Antunes.

Aos meus filhos, Gabriel Angelo e Raphael Angelo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de aproveitar este momento para expressar minha sincera gratidão por todas as pessoas que me ajudaram durante a pesquisa e redação desta dissertação. Sei que não teria concluído este trabalho sem a ajuda e apoio dessas pessoas incríveis.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Maria Saraiva, pela paciência, pelo incentivo, pela atenção e, sobretudo, por toda a orientação e apoio ao longo deste percurso. Sua motivação e sua vasta experiência foram fundamentais para aprimorar o conteúdo desta dissertação.

Ao Prof. Daniel Santos Braga, expressei a minha profunda gratidão pela sua generosidade. Inúmeras vezes disponibilizou seu tempo e me ajudou de diversas formas, fornecendo recursos e informações importantes para a conclusão deste trabalho.

À minha companheira, Michelle Angelo Antunes, por entender completamente a importância deste trabalho, sempre me deu suporte emocional e encorajamento para seguir em frente.

Ao meu amigo, Leandro Silva, que me encorajou e me ajudou a ver que era uma excelente oportunidade para a minha carreira. Me mostrou todas as possibilidades que se abririam após esse importante passo na minha formação acadêmica e me motivou a buscar a aprovação no processo seletivo. Com suas palavras de apoio e incentivo, eu pude entender melhor como o mestrado poderia me ajudar a crescer e a me desenvolver profissionalmente.

Por fim, gostaria de agradecer aos participantes da minha pesquisa, que dedicaram seu tempo para fornecer informações valiosas para este estudo. Sem a colaboração deles, este trabalho não seria possível.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês por terem me ajudado nessa jornada desafiadora e enriquecedora.

RESUMO

A extensa produção acadêmica que tem como objeto o trabalho docente tem apresentado, nos últimos anos, o fenômeno da rotatividade como uma questão importante nas análises sobre a organização e o planejamento pedagógico nas escolas básicas públicas. As pesquisas têm abordado aspectos diversos desse fenômeno. Entre as causas mais frequentes apontadas para a rotatividade docente, destacam-se a precariedade das condições de trabalho, a baixa remuneração, a falta de reconhecimento e desvalorização profissional dos docentes, progressivas perdas salariais, ausência de planos de cargos e salários e aumento dos contratos temporários (SELLA, 2006, OLIVEIRA 2004, VICENTINI; LUGLI, 2009). A alta rotatividade docente pode comprometer a organização do trabalho pedagógico na escola e interferir no processo de ensino-aprendizagem, visto que as propostas pedagógicas partem de pressupostos de ensino-aprendizagem que são alicerçados em uma sequência didática. O interesse pelo tema surge da maior dificuldade que encontro como professor não efetivo, sempre mudando de escola ao término do meu contrato e, com isso, interrompem-se o processo de ensino-aprendizagem e os laços afetivos construídos ao longo do trabalho. A temática escolhida relaciona-se diretamente com a minha trajetória na educação. É justamente essa percepção da realidade escolar construída ao longo da minha vivência profissional e reforçada por indicadores da precarização do trabalho que me instigam para essa pesquisa. O fenômeno da rotatividade ocorre no âmbito do trabalho em geral, mas nas escolas tem se constituído como um problema em nível nacional. Considerando o tempo do mestrado, optei por um recorte geográfico no estado de Minas Gerais para realização deste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, considerando suas implicações para as dimensões administrativa e pedagógica. O universo de análise remete a duas escolas estaduais, ambas localizadas no município de Betim/MG. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental foi realizada por meio da análise de documentos como normas e regulamentos, entre outros, relacionados ao objeto de estudo. Já as entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a diretores e pedagogos envolvidos na temática pesquisada, com questões previamente definidas, mas permitindo a inclusão de novas questões durante a entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente para análise. Os dados coletados foram tratados de forma descritiva, mediante contato direto e interativo com a situação, objeto do estudo. Como resultado, evidencia-se a dificuldade de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem quando há constantes mudanças de professores. As implicações da rotatividade docente são muitas e variadas, afetando diretamente a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos, além de gerar impactos negativos no desempenho dos professores e na gestão das escolas.

Palavras-chave: rotatividade docente; abandono da profissão docente; falta de professores; professores temporários; gestão pedagógica.

ABSTRACT

The extensive academic production that has teaching work as its object has presented, in recent years, the turnover phenomenon as an important issue in analyzes of the organization and pedagogical planning in public basic schools. . Research has addressed different aspects of this phenomenon, among the most frequent causes pointed out for teacher turnover, the precariousness of working conditions, low pay, lack of recognition and professional devaluation of teachers, progressive salary losses, lack of job and salary plans and increase in temporary contracts (SELLA, 2006, OLIVEIRA 2004, VICENTINI ; LUGLI, 2009). High teacher turnover can compromise the organization of pedagogical work at school and interfere with the teaching-learning process, since pedagogical proposals are based on teaching/learning assumptions that are based on a didactic sequence. The interest in the subject arises from the greatest difficulty I encounter in my work as a non-effective teacher, which is to keep changing schools at the end of my contract, and with that, the teaching-learning process and the affective bonds built throughout are interrupted. from work. The theme chosen is directly related to my trajectory in education. It is precisely this perception of the school reality built throughout my professional experience, reinforced by indicators of the precariousness of work that instigate me for this research. The phenomenon of turnover occurs in the scope of work in general, but in schools it has become a problem at the national level, considering the time of the master's degree, I opted for a geographical cut in the state of Minas Gerais to carry out this study. This research aims to identify and analyze teacher turnover in the State Education Network of Minas Gerais, considering its implications for the administrative and pedagogical dimensions. The universe of analysis refers to two State Schools, both located in the municipality of Betim/MG. In methodological terms, this is a qualitative study. Documentary research and semi-structured interviews were used as data collection instruments. The documentary research was carried out through the analysis of documents such as norms and regulations, among others, related to the object of study. The semi-structured interviews were applied to directors and pedagogues involved in the researched theme, with previously defined questions, but allowing the inclusion of new questions during the interview. The interviews were audio recorded and later transcribed for analysis. The collected data were treated descriptively, through direct and interactive contact with the situation under study. As a result, it is evident the difficulty of guaranteeing the continuity of the teaching-learning process when there are constant changes of teachers. The implications of teacher turnover are many and varied, directly affecting the quality of teaching and student learning, in addition to generating negative impacts on teacher performance and school management.

Keywords: teacher turnover; leaving the teaching profession; lack of teachers; temporary teachers; pedagogical management.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Básica por Modalidades e Etapas de Ensino.....	71
Tabela 2 - Distribuição dos cargos efetivos e designados de professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais. (2012-2020).....	76
Tabela 3 - Total de vagas abertas para o concurso público x total de professores designados nos anos de 2011, 2014, 2017.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Evolução do IDEB da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais (anos finais), 2007-2021.....	69
GRÁFICO 2 - Evolução do IDEB da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Ensino Médio) 2007-2021.....	70
GRÁFICO 3 - Número de docentes da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por situação funcional (2011-2021).....	87
GRÁFICO 4 - Distribuição percentual dos professores por categoria do indicador de regularidade docente nas escolas estaduais das regiões brasileiras, 2021.....	88
GRÁFICO 5 - Distribuição percentual dos professores por categoria do indicador de regularidade docente nas escolas estaduais da região Sudeste, 2021.....	89

LISTA DE SIGLAS

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE	Secretaria de Estado de Educação
REE-MG	Rede Estadual de Educação de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
NGP	Nova Gestão Pública
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
EFA	Escola Família Agrícola
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
IDDS	Instituto Dignidade e Desenvolvimento Social
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Lei Complementar
STF	Supremo Tribunal Federal
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos

RH	Recursos Humanos
GESTRADO	Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente
DED	Diário Eletrônico Digital
IPSEMG	Previdência do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
JUSTIFICATIVA	19
OBJETIVOS	20
Objetivo geral	20
Objetivos específicos.....	20
METODOLOGIA.....	20
Instrumentos da pesquisa.....	21
O campo da pesquisa e os interlocutores.....	22
A análise dos dados	23
A organização da dissertação	24
CAPÍTULO 1 – O trabalho docente: trajetória e transformações	26
1.1 – A docência como trabalho	26
1.2 - A formação inicial em questão.....	31
1.3 – Breve histórico sobre a constituição da profissão docente	33
1.4 - A reestruturação produtiva	38
CAPÍTULO 2 - Mutações no mundo do trabalho e suas repercussões no campo educacional.....	46
2.1- A reorganização do capital, redefinição das funções do estado e suas implicações no trabalhodocente.....	46
2.2 A Nova Gestão Pública – um breve resgate.....	52
REVISÃO DA LITERATURA	59
CAPÍTULO 3 – A rotatividade docente em Minas Gerais.....	68
3.1 Caracterização do Estado: indicadores demográficos e sociais.....	68
3.2 Dados educacionais no contexto de Minas Gerais	68
3.3 Lei Complementar nº 100/2007.....	71
3.4 Cargos efetivos e cargos designados na Rede Estadual de Minas Gerais	72
3.5 Concurso Público na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	76

3.6 Rotatividade docente	77
CAPÍTULO 4 - Rotatividade docente e organização do trabalho pedagógico na escola.....	85
4.1 Professores efetivos e professores designados	85
4.2 Regularidade Docente.....	87
CAPÍTULO 5 – As escolas da pesquisa: a rotatividade e o trabalho pedagógico.....	91
5.1 - Análise de dados	92
5.2 - Rotatividade e planejamento inicial	93
5.3 - Desvio temporário	94
5.4 - Rotatividade e gestão pedagógica	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
PRODUTO EDUCACIONAL	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE....	117
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	119
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	120

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada, foi desenvolvida no âmbito da Linha de Didática e Docência do Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFMG). Na delimitação do objeto de estudos, estabeleceu-se como foco a gestão dos processos pedagógicos em escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais que apresentam alto índice de rotatividade docente.

O interesse pelo tema surge justamente da maior dificuldade que encontro em meu trabalho como professor não efetivo, sempre mudando de escola ao término do meu contrato. As relações que construí anteriormente se perdem e é interrompido o processo de ensino-aprendizagem, em que se estabelecem também, relações e laços afetivos. Quando dou início em uma nova unidade escolar, encontro dificuldades para tomar conhecimento de seu projeto político-pedagógico, para compreender a sua organização, conhecer os estudantes e os demais docentes que serão meus colegas de trabalho.

Além disso, tenho dificuldades para encontrar materiais e informações que possam dar suporte, continuando o trabalho do professor que me antecedeu, colocando em prática o meu planejamento. Embora essa constante organização/reorganização do trabalho pedagógico com os estudantes se configure como uma das dimensões do trabalho pedagógico na escola, no caso da rotatividade, essa realidade que a troca de professores apresenta para a escola afeta de forma significativa esse trabalho pedagógico, e existem outras questões importantes.

Na maioria das vezes, as escolas não dispõem de uma organização interna ou disponibilidade de tempo da equipe gestora, para acolher profissionais recém-integrados à comunidade escolar, o que torna essa inserção um processo de angústia e incerteza, muitas vezes solitário. Outra questão é a ausência de documentação sobre o planejamento anterior, o que poderia auxiliar na continuidade das atividades e dos conteúdos, sem grandes rupturas ou perdas para os estudantes.

Todas essas questões têm impacto nas relações estabelecidas na escola. Entendo que, para trabalhar com o ser humano, precisamos de tempo para conhecê-lo, criar laços e entender suas dificuldades, que, muitas vezes, são potencializadas por fatores de ordem familiar, material e sócio-afetivos. Quando vivo o cotidiano da escola e nela permaneço por período mais longo, construo vínculos com os meus pares e principalmente com os discentes, criando uma ação pedagógica mais coletiva. Essa condição é importante para favorecer os processos de ensino-aprendizagem.

Essas inquietações, a consequente busca por mudanças e questionamento da realidade me acompanham desde que iniciei minha trajetória profissional na área industrial, seguindo os passos do meu pai. Em minha pré-adolescência, cursei caldeiraria no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Aos 17 anos de idade, fui demitido de uma indústria metalúrgica por ter participado de uma greve reivindicando melhores salários. Anos depois, cursei eletroeletrônica na Escola da Fiat e, até os 25 anos de idade, trabalhei no setor industrial. Infeliz na escolha profissional, me sentindo explorado e refletindo sobre desigualdades sociais, despertei interesse em aprofundar meus estudos e me dediquei a ingressar na educação de nível superior. Decidi voltar ao passado acompanhado com as perguntas que me inquietavam.

Assim, em dezembro de 2002, me graduei como bacharel licenciado em História pela PUC – MG. Como discente na graduação, participei do Diretório Acadêmico promovendo várias atividades, como palestras e debates com professores da própria instituição e de outras universidades. Com a coordenadoria, discutimos sobre a grade curricular do curso de História com o objetivo de reivindicar melhorias.

Minha caminhada na docência iniciou-se no ano 2003, um período de descobertas, desafios e expectativas. Naquele ano, pela primeira vez, entrei numa sala de aula como docente. Eram alunos do ensino médio do período noturno. À véspera da entrada na sala, meu coração estava acelerado, senti uma tensão e um medo do inesperado. Esses sentimentos foram, aos poucos, se dissipando, na medida em que se desenvolvia a aula. Com o objetivo de ensinar conteúdos de História e demonstrar o domínio da matéria que lecionava, não me atentava para o fato de os estudantes estarem ou não aprendendo. Entusiasmado com o palco, preparava as aulas para mim, e não para eles. Demorei alguns anos para perceber que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdos.

Ao passar dos anos, fui vivendo a prática de estar com pessoas, de trocar experiências. Ao preparar minhas aulas, corrigir as provas, perceber o ritmo e a forma de aprendizado de cada estudante, me transformei, como professor e, acredito, tenha melhorado como ser humano. Sem perceber, os discentes contribuíram muito para minha formação humana, para que me tornasse mais atento ao meu entorno. Sou um professor realizado que ama trabalhar a História, e as questões sociais, através de apresentações artísticas. Gosto de atuar no desenvolvimento de projetos que, além de dar vida à escola, me auxiliam a evidenciar no estudante um potencial até então não percebido e nem vislumbrado. Afinal, ser educador em um país que não valoriza a educação não é tarefa fácil.

Apesar de me sentir realizado pessoalmente na docência, lidar com baixos salários, recursos materiais escassos, desvalorização profissional, entendo que ser professor no Brasil não é nada romântico. Experimentei adversidades e contratempos que me levaram à irritação e decepção, mas paradoxalmente considero que a educação é um exercício permanente da esperança. Esperança de transformação através do processo pedagógico. Como docente, não sinto este poder de mudar o país, pois, na sociedade, sou apenas mais um. Contudo, entendo que, na sala de aula, posso fazer a diferença para o educando. Como professor, identifico as dificuldades de aprendizagem e elaboro respostas às diferentes situações educativas. Reinvento-me, crio e recrio métodos para ensinar, pois o que dá certo com uma turma não dá com a outra. Uma forma de ensinar funciona com um aluno/a, mas não funciona com outro/a. O meu objeto é o ser humano. Cada um tem sua capacidade, seu ritmo e seu tempo para aprender. Questiono-me sobre o meu papel, o sentido do meu ofício, sou um crítico de mim mesmo.

Quando reflito sobre as relações profissionais na escola, percebo que o individualismo e a competitividade não acrescentam e não contribuem em nada com os grupos de trabalho. Desse modo, reconheço a importância do trabalho coletivo para meu desenvolvimento profissional e para a aprendizagem do educando. Dentre as experiências profissionais que vivenciei, tive a oportunidade de atuar como gestor no programa Escola Integral¹ em um núcleo composto por estudantes de 5 escolas. Este programa funcionava por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e do desenvolvimento de atividades de arte, cultura e esporte. Na função de gestor ficou mais evidente ainda a importância de se desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo.

Pelo fato de o núcleo ser um espaço aberto, procurei romper com o isolamento existente entre os docentes acostumados com as paredes da sala de aula. Estabeleci relações mais horizontais e democráticas por meio da discussão coletiva. Dessa forma, foi possível desenvolver vários projetos com os estudantes. A Escola Integral acabou no final de 2018 e voltei para sala de aula no ano seguinte, mais uma vez a mudança de local e a rotatividade atravessaram a minha carreira profissional.

Como já pontuado, essas rupturas e discontinuidades se apresentam como as maiores dificuldades que encontro em meu trabalho na condição de não efetivo, que é sempre mudar de escola ao término do meu contrato. As relações que construí anteriormente se perdem e é

¹ Programa de ampliação da jornada escolar desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Betim/ MG, que ofertava atividades pedagógicas, esportivas e culturais no contra turno, em espaços escolares e não escolares.

interrompido o processo de ensino-aprendizagem, no qual se estabelecem também relações afetivas.

Nessa trajetória de 17 anos de magistério, vivi momentos de dificuldades e desânimos, mas nunca pensei em desistir. Sou idealista. Acredito na transformação social que a educação pode realizar. Acredito que os estudantes precisam da educação, principalmente aquele rotulado como “difícil”. Acredito no que faço, acredito nos meus alunos/as. Sinto orgulho de ser professor e sou feliz na minha profissão. Percebi que ser professor é estabelecer interações, criar e fortalecer vínculos com os alunos e a comunidade escolar.

Essa trajetória me trouxe crescimento pessoal e muitas inquietações. Percebi ao longo do tempo, que não se tratava da minha condição pessoal. Conheci muitos docentes nessa situação, “pulando” de escola em escola a cada ano. Da mesma forma, atuei em escolas que iniciavam o ano letivo com a equipe incompleta. Foram essas situações vivenciadas ou percebidas que me guiaram ao tema desta pesquisa, instigado a compreender melhor esse processo de organizar e reorganizar constantemente o planejamento e a ação pedagógica que decorre da rotatividade docente, uma realidade que parece afetar, principalmente, as escolas e os estudantes mais vulneráveis.

É justamente essa percepção da realidade escolar construída ao longo da minha vivência profissional que, reforçada por indicadores da precarização do trabalho na escola, me instigam para a pesquisa aqui apresentada. Esses indicadores também auxiliam na justificativa e importância de sua realização, visando contribuir com o campo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. A temática escolhida, a rotatividade docente, se relaciona diretamente com a trajetória pessoal apresentada neste texto introdutório da dissertação. A produção acadêmica sobre o tema aponta para o pressuposto de que a rotatividade docente se configura como um fenômeno enfrentado pelos gestores escolares das diferentes redes de ensino do Brasil. Aqui em Minas Gerais, onde foi realizada a pesquisa, a situação não é diferente. Como veremos ao longo desta dissertação, a predominância de professores contratados torna a rotatividade uma triste realidade com a qual convivem as escolas públicas, os sujeitos que ali exercem a docência.

JUSTIFICATIVA

A escolha desse tema se justifica no fato de que a rotatividade docente é uma realidade no cotidiano da rede de ensino estadual de Minas Gerais. Um cenário que pode comprometer a organização do trabalho pedagógico na escola, além de ampliar as demandas administrativas dos gestores. Os contratos precários trazem para a escola um duplo processo de trabalho.

O primeiro, com a seleção dos novos docentes, cujo recrutamento é realizado através do processo de designação que acontece por meio eletrônico e é orientada por resolução específica. A divulgação do resultado das inscrições é postada no site da Secretaria de Estado de Educação e pelas escolas. Posteriormente, a partir dos dados informados pelo próprio servidor no ato da inscrição, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) classifica e divulga a listagem por município. Da mesma forma, o processo de contratações e a organização do quadro de pessoal das escolas também são definidos por resolução publicada, anualmente.

A segunda parte do processo é a organização e reorganização pedagógica necessária nesse quadro de eterno recomeço do planejamento e da gestão pedagógica, sobretudo, nas turmas que iniciam o ano letivo sem professor ou que tem troca ou falta de professor com o ano letivo em andamento. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender esse cenário que impacta fortemente o processo de ensino-aprendizagem, buscando ainda contribuir para reflexões que possam estimular uma possível mudança dessa realidade. É no sentido de viabilizar essa compreensão que foram definidos os objetivos geral e específicos desta pesquisa.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar e analisar a rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, considerando suas implicações para as dimensões administrativa e pedagógica.

Objetivos Específicos

1. Levantar os indicadores de rotatividade e regularidade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.
2. Analisar a gestão administrativa da rotatividade no âmbito da gestão do sistema.
3. Analisar como se configura a dimensão pedagógica da gestão escolar, considerando o planejamento do trabalho e dos processos de ensino em contextos de alta rotatividade docente.

METODOLOGIA

Considerando a sua natureza metodológica, este estudo está fundamentado na abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Bodgan e Biklen (1994) têm como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal do processo de conhecimento. Conforme os mesmos autores, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo por entenderem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Na abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2000) há uma relação dinâmica, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Na pesquisa qualitativa os dados não são ações isoladas, todos os fenômenos são igualmente importantes. Sendo assim, para obter um volume de dados relevantes são adotadas algumas técnicas para demonstrar sua cientificidade.

Instrumentos da pesquisa

Neste estudo, será utilizada a entrevista semiestruturada, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental que serão apresentados a seguir juntamente com o campo de pesquisa e os interlocutores.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.183), “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” [...]. Os autores argumentam que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

A pesquisa baseou-se em uma extensa revisão bibliográfica acerca da rotatividade docente. Nesse sentido, foram analisadas publicações de pesquisas acadêmicas sobre o tema (livros, periódicos, ensaios críticos, artigos científicos, teses, dissertações, etc.), publicados pelos diversos autores que se dedicam a esse debate.

Além disso, a pesquisa utiliza-se também da análise documental. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p.174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, ou seja, são informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico. Assim, foram analisados os textos legislativos, em âmbito federal e estadual, relacionados ao processo de contratação dos docentes e pesquisas estatísticas baseadas em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

A entrevista semiestruturada foi um instrumento utilizado para a coleta de dados deste estudo. Duarte (2004, p.215) afirma que “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” A mesma autora afirma que nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade [...]. (DUARTE, 2004).

Dessa forma, pretendeu-se, com esse instrumento, entender a percepção dos sujeitos acerca das mudanças ocorridas no grupo de trabalho em decorrência da rotatividade, e se esse fenômeno interfere no processo de ensino-aprendizagem, já que as propostas pedagógicas da escola partem de pressupostos de ensino-aprendizagens que são alicerçados em uma sequência didática.

O Campo da pesquisa e os interlocutores

A delimitação da amostra da pesquisa apresentou-se como uma dificuldade maior do que estimado a princípio. Nas primeiras discussões, estabelecemos que a pesquisa seria desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Betim/MG, que conta com 71 escolas municipais divididas entre as 10 regionais.

No primeiro momento, por meio de uma carta de apresentação, entramos em contato junto à Coordenadoria do Ensino Fundamental para definir o campo de estudo. Sabedor do seu conhecimento acerca das unidades escolares, solicitamos uma interlocução com o objetivo de identificar as instituições escolares com alto índice de rotatividade docente. Ao tomar conhecimento da pesquisa, a coordenadora pedagógica informou que não possuía autonomia para autorizar uma visita no setor pedagógico para esse fim. A partir daí, criou-se uma atmosfera de resistência e de incertezas em relação à nossa pesquisa. Depois de inúmeros contatos com o objetivo de obter uma resposta, a coordenadora pedagógica solicitou que enviássemos uma carta de apresentação para a secretária de educação, Marilene Pimenta.

Dessa forma, enviamos uma carta como solicitado, deixando claro que o objetivo da pesquisa era investigar as estratégias adotadas pela equipe gestora da escola para a organização do trabalho pedagógico, a partir da ocorrência de desligamento ou afastamento de docentes no decorrer do ano letivo. Informamos que, uma vez autorizada pela secretária, a pesquisa seria realizada em duas escolas de ensino fundamental que seriam selecionadas a partir de análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e indicações da Superintendência.

Depois de uma longa espera, a secretária de educação respondeu que a rede pública municipal de educação de Betim tinha retornado às aulas com 100% (cem por cento) da capacidade de alunos, em regime presencial, e, portanto, estavam reorganizando o trabalho pedagógico com medidas a recuperar o ensino-aprendizagem do aluno que não frequentou as aulas devido ao período pandêmico. Em função dessa reestruturação, não seria possível desenvolver pesquisas nas escolas municipais tendo em vista que estariam organizando as estratégias de aprendizagem do ensino fundamental. Levando em consideração esses fatores, tivemos que redefinir a pesquisa já em andamento e mudar o nosso campo de estudo.

Para redefinir o campo de pesquisa, foi realizado um levantamento com o objetivo de identificar duas escolas dos anos finais do ensino fundamental com alta rotatividade docente. “Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos

problemas que identificam.” (CHIZZOTTI, 2000, p.83) Sendo assim, os atores sociais envolvidos nessa pesquisa serão os integrantes da equipe gestora da escola: direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

Para selecionar e obter informações acerca do problema de pesquisa, o procedimento utilizado foi uma análise documental que, conforme Bardin (2016), enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédios de procedimentos de informação. Para Cellar (2012), o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Em relação à natureza dos documentos, trata-se de documentação pública, como as leis e portarias relacionadas ao processo de contratação dos docentes.

A análise dos dados

Os dados provenientes das entrevistas foram categorizados e analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Para trabalhar os dados coletados, Bardin (2016) propõe a decifração estrutural, que busca compreender a partir do interior da fala de uma pessoa, “de imersão no mundo subjetivo do outro”, uma vez que, na entrevista, lidamos com uma fala relativamente espontânea, em que a subjetividade se fez presente.

Conforme Bardin (2016), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na seleção de documentos que, de acordo com Bardin (2016), é a fase de organização propriamente dita. A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2016). Em relação à fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, o autor afirma que os resultados tratados de maneira a serem significativas “permitem estabelecer quadro de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016).

Por último, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), já que a pesquisa desenvolvida na instituição escolar envolve seres humanos.

O primeiro passo foi fazer o cadastro na Plataforma Brasil. O processo de submissão envolveu várias fases, devendo anexar a descrição detalhada do planejamento e de todas as

etapas que foram desenvolvidas na pesquisa. Anexamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um dos documentos mais importantes de um protocolo de pesquisa com seres humanos, deixando claro os riscos para os participantes e os benefícios da pesquisa. Após cumprir todas as etapas, recebemos o parecer de aprovação do COEP autorizando a execução da pesquisa aqui apresentada.

A organização da Dissertação

Com o objetivo de melhor organizar o texto e apresentar as diferentes etapas e temas desta pesquisa, essa dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo 1, abordamos alguns dilemas e desafios atuais enfrentados pelos docentes no cenário educacional brasileiro. Discorremos sobre a constituição e o desenvolvimento da docência como profissão em uma análise histórica e discutimos em que medida as reformas educacionais da década de 1990, influenciadas pelo processo de reestruturação produtiva, associada às ideias neoliberais impactaram nas relações de trabalho dos profissionais da educação.

No capítulo 2, discutimos como as mutações no mundo do trabalho provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, levaram os responsáveis pela administração pública a buscarem, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos, introduzindo concepções de gestão privada na educação pública. Compõe ainda este primeiro capítulo a Revisão de Literatura, que foi realizada com o propósito de apresentar a sistematização do conhecimento científico acumulado sobre rotatividade docente, além de contribuir, de forma significativa, para a concepção do referencial teórico e analítico que orienta a pesquisa.

O capítulo 3 trata de desvelar a condição funcional docente. Busca-se explicitar quantos são os professores efetivos e quantos são os contratados por tempo determinado e a evolução dos cargos efetivos, designados e efetivados de professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais. O capítulo aborda também os estudos teóricos da rotatividade docente e suas implicações na organização do espaço escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 4 traz uma abordagem acerca das diferenças de benefícios entre os professores efetivos e os professores contratados. Compõe ainda este capítulo a evolução do número de docentes designados da Educação Básica na rede estadual de ensino do nosso estado e a regularidade docente nas escolas estaduais das regiões brasileiras e da região sudeste.

No Capítulo 5, apresentamos a coleta de dados e sua análise, tratando do fenômeno da rotatividade docente e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, a partir dos dados coletados com os interlocutores participantes das entrevistas semiestruturadas.

CAPÍTULO 1 – O trabalho docente: trajetória e transformações

Neste capítulo abordamos alguns dilemas e desafios atuais enfrentados pelos docentes no cenário educacional brasileiro e discorreremos sobre a constituição e o desenvolvimento da docência como profissão em uma análise histórica.

1.1 – A docência como trabalho

O trabalho docente² é bastante complexo, além das diferentes dimensões que o constitui, a sua compreensão está relacionada a fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, embora a ação de ensinar e aprender seja a parte constitutiva central do trabalho docente, compreendê-lo demanda olhar também outros elementos articulados que envolvem o exercício da profissão de professor, como a sua carreira, a formação, a situação funcional, dentre outros. Para compreender esse cenário, nas últimas décadas, assistimos a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a complexidade da profissão docente³, sobretudo aquelas observadas no final do século XX.

Segundo Sella (2006), as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais das últimas décadas do século passado foram marcadas pelo processo de globalização, pelos avanços tecnológicos e pela reestruturação do sistema de produção. Além disso, observou-se modificações do papel e função do Estado na organização do trabalho na escola, que trouxeram novas demandas e desafios ao professor e à escola enquanto instituição social. O autor destaca que a profissão sofre mudanças ao longo do tempo em decorrência das

² Compreende-se como trabalho docente na perspectiva de Oliveira (2010) como uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Para a autora, pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

³ No marco das políticas neoliberais que orientaram as reformas dos anos 90, a ideia do docente como profissional aparece com maior força, renovando o modelo tecnicista que se instalou em meados do século XX. A partir dessa lógica tecnocrática, afirma Feldfeber (2004), definiram-se, desenharam e implementaram as políticas de profissionalização docente a partir dos escritórios centrais, participando os interessados apenas da execução, apesar da retórica de autonomia expressada nos documentos das agências internacionais. Em um encontro de 1993, define-se profissionalização como “o desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializado, de maneira que as decisões sobre o que é aprendido, como isso é ensinado e quais as formas organizativas para que isso aconteça, sejam tomadas de acordo com os avanços dos conhecimentos científicos e técnicos, os marcos de responsabilidade preestabelecidos, os critérios éticos que regem a profissão e os diversos contextos e características culturais” (PINI, 2010).

transformações da sociedade, uma vez que, “o exercício profissional é integralmente mediado pelas sociais, econômicas, políticas, culturais, etc” (SELLA, 2006, p.14).

A partir da reforma do Estado, nos anos 1990, inicia-se um processo de adequação do modelo político brasileiro à nova ordem mundial e à nova fase do capitalismo, incorporando elementos da ideologia neoliberal, produzindo, a partir daí, uma notória retração dos salários dos professores. Desse modo, atinge de maneira direta seu status social, uma vez que, na sociedade capitalista, o status social é reconhecido por critérios econômicos. Sella (2006) destaca que, além da diminuição da importância atribuída pela sociedade à educação, as últimas décadas foram marcadas pelas progressivas perdas salariais.

Esse cenário de mudanças traz grandes desafios para a profissão docente. Sella (2006) comenta que discutir a atividade docente na contemporaneidade requer considerar demandas que se apresentam no cotidiano das instituições, dentre elas, a falta de recursos pedagógicos ou tecnológicos, excesso de trabalho, diminuição do reconhecimento social da profissão, progressivas perdas salariais, falta de prestígio social, mudança de valores na sociedade, falta de motivação, universalização/massificação do ensino, formação dos professores, todas essas questões estão relacionadas, em maior ou menor medida, aos temas abordados de forma mais específica neste trabalho, ou seja, a falta e a rotatividade de professores nas escolas públicas de educação básica.

Ao abordar a situação do magistério brasileiro atualmente, é impossível deixar de problematizar a baixa remuneração e a desvalorização social da docência. O professor, ao longo dos anos, vem perdendo seu prestígio social e automaticamente se depara com uma remuneração considerada baixa.

A esse respeito Lüdke e Boing (2004. p.7) comentam que “Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários dos professores não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui”. Na avaliação desses autores, o processo de declínio do prestígio da ocupação docente tem relação direta com a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Sella (2006) afirma que a baixa remuneração influi particularmente na relação motivação/autoestima do profissional e estimula também um desprestígio social, principalmente em uma sociedade em que o *status* social é determinado exclusivamente por questões econômicas.

De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p.155), a baixa remuneração, as péssimas condições de trabalho a que estão submetidos os professores e o desprestígio do magistério

têm uma relação direta com a falta de interesse pela profissão docente “que não tem atraído o interesse das novas gerações, causando o decréscimo do número de inscritos nos processos de seleção para os cursos de licenciatura”.

Gatti (2009), também aborda essa temática:

Dados do Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve a redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. E, o perfil socioeconômico de quem escolheu o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura, que estão tendo de lidar com um novo *background* cultural dos estudantes (GATTI, 2009, p. 14-15).

Para Gatti (2009), há a forte tendência de considerar que a escolha dos cursos de licenciatura se dê por se tratar de cursos de baixos custos, aligeirados, viável não só do ponto de vista econômico, mas também por poucas exigências de natureza acadêmica.

Ainda sobre a perda de prestígio social da profissão docente, Gatti (2009) afirma que em comparação a outras profissões para as quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica é conferido à profissão docente um baixo status, inclusive pelos próprios professores. Finalmente, a autora também chama a atenção para ideias preconcebidas de que, para ensinar, não é preciso ter uma formação específica. A docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico. Existe uma percepção de que não é preciso preparo profissional, apenas basta o cuidado, situação que gera um estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor.

Oliveira (2004) também aborda essa questão ao afirmar que o desprestígio da profissão docente está presente na

ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas de defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1135).

Para Gatti (2009), outro aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente nos dias de hoje. As demandas contemporâneas em decorrência das transformações societárias estabelecem uma nova dinâmica no dia a dia das escolas e no trabalho dos professores. No cotidiano das instituições escolares, o professor precisa lidar com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com as salas de aula cheias e com problemas de disciplina e violência, entretanto, se veem privados dos mecanismos de controle.

Para Sella (2006), a falta de participação efetiva principalmente da família, e de outras instituições socializadoras, trouxe maiores exigências e responsabilidades para o professor. O autor afirma ocorrer mudanças nos valores éticos, estéticos, políticos e religiosos e uma fragilidade no modelo familiar,

O modelo de constituição familiar, antes tido como convencional, nessas últimas décadas têm se apresentado com uma nova roupagem. Ao observar este novo modelo, constata-se a presença de certa fragilidade. A família hoje, não consegue, na maioria das vezes, ser a base para a formação moral dos filhos. Em função disto, os filhos começam a apresentar mudanças de comportamento, diferentes daquelas de duas a três décadas atrás. Em função disto, o conjunto básico de valores, que anteriormente eram transmitidos no seio familiar, passaram a ser exigidos da escola. Assim, além da clássica tarefa de promover novas aprendizagens, aos poucos, os docentes precisam assumir também estas responsabilidades. (SELLA, 2006).

Outro elemento preocupante, e que se tornou um desafio para a educação afetando consubstancialmente a escola e seus partícipes, é a massificação do ensino. Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Vê-se, assim, que, relativamente, a trajetória do século XX representou do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional.

Esse avanço quantitativo representou praticamente a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, que corresponde à escolaridade obrigatória de 8 anos, recentemente elevada a 9 anos com a incorporação das crianças de 6 anos de idade.⁴ Com isso, vieram à tona os problemas relativos à qualidade atestados pelas avaliações, tanto nacionais como

⁴ A Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Até a edição da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, a idade para matrícula obrigatória no ensino fundamental era os sete anos. Com o advento da referida Lei, o dever dos pais ou responsáveis em efetuar a matrícula no ensino fundamental foi antecipado para os seis anos de idade, e a duração do ensino fundamental foi ampliada para nove anos.

internacionais, que, reiteradamente, evidenciam o insuficiente desempenho, assim como a dificuldade de universalização da conclusão do ensino obrigatório.

De acordo com Sella (2006), a expansão do sistema público de ensino e, por consequência, a democratização do acesso à educação básica, não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. O investimento do Estado deveria ser proporcional ao número de alunos matriculados. Uma massificação do ensino sem uma melhoria efetiva dos recursos que possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo que envolve tanto a infraestrutura das escolas quanto os recursos didáticos disponíveis tem contribuído para limitar o desenvolvimento da renovação metodológica exigida por uma nova sociedade.

Para Esteve (1999), o ensino de massas aumentou significativamente o número de professores e alunos, e, com eles, novos problemas qualitativos. A ampliação do acesso trouxe para a sala de aula alunos de todas as classes sociais, trazendo consigo seus problemas. Para a autora, há uma diferença significativa entre trabalhar com um grupo pequeno e homogêneo pela seleção ou trabalhar com grupos de todas as classes com culturas diferentes. A democratização e a heterogeneidade dos novos alunos fizeram com que a escola fosse confrontada pelos problemas sociais que antes lhe eram estranhos.

Sella (2006) destaca que

Frente à necessidade de atender a todos os alunos os quais chegam às escolas, há por certo, a exigência de novas posturas pedagógicas dos professores. Nesta relação pode não estar havendo consonância entre objetivos, pois na maioria das vezes o que os professores e escola estão oferecendo está muito distante do que os alunos almejam. Não por falta de vontade dos docentes, mas sim, pela incapacidade de transformar suas práticas e traduzi-las em ações mais voltadas a esta nova realidade, onde o homem é visto como um ser em evolução com características semelhantes uns com os outros, porém, com potencialidades e necessidades bastante diferentes (SELLA, 2006, p. 49).

É evidente que, não basta ampliar o acesso à educação, é preciso garantir a permanência e a qualidade social da educação para todos. Nesse sentido, concordamos com Da Silva (2009) que elenca alguns fatores essenciais para uma educação com qualidade social:

Dentre os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar, citamos:

a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.

b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (DA SILVA, 2009, p. 224)

Desse modo, a democratização quantitativa⁵ apenas desloca para o ambiente escolar os problemas sociais já existentes na sociedade, acarretando problemas aos professores de difícil solução. Outro desafio que se coloca para a docência na atualidade é a precariedade da formação de professores. Para Gatti (2014), os gestores da área da educação avaliam com bastante precisão, que a formação do professor, hoje, não está atendendo à necessidade atual da escola. Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais, assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

1.2 - A Formação inicial em questão

Acerca da formação inicial, Saviani (2009) explica dois modelos existentes: de um lado, está o modelo para o qual a qualidade do trabalho docente exige um longo período de formação em conhecimento especializado, correspondente à disciplina que o professor irá lecionar (História, Geografia, Matemática, etc.). Considera-se que, nesse modelo, o professor

⁵ Adotamos esse termo por compartilharmos o entendimento de Prost (1986) de que o processo de democratização é apenas quantitativo quando permite o acesso a um bem, nesse caso a educação, sem suprimir as desigualdades maiores, provocando apenas um deslocamento do “lugar” das desigualdades que passam a ser escolares além de sociais. Desse modo, ao ampliar o acesso sem que os “novos” alunos tenham as mesmas oportunidades de permanência e prolongamento dos anos de estudos, a desigualdade não é eliminada, mas apenas deslocada para o ambiente escolar, tornando assim a democratização apenas quantitativa.

completa sua formação pedagógico-didática com o conhecimento que advém da prática. Do outro lado, contrapõe-se o modelo que prioriza o aprendizado pedagógico-didático.

A formação específica na área de conhecimento correspondente deverá ser complementada com a preparação pedagógico-didática, somente dessa forma estará formando professores. O autor esclarece que o primeiro modelo prevaleceu nas universidades e demais instituições de Ensino Superior. Assim, o aspecto pedagógico-didático foi incorporado sob o amparo dos conteúdos culturais cognitivos, que marcavam fortemente os cursos de licenciatura, destacando a formação dos professores como um conteúdo a ser transmitido para os alunos, e não como um conhecimento para auxiliar a qualidade da prática docente.

Para Saviani (2009), um dos problemas da formação docente está na dissociação entre os dois modelos, vistos pelo autor como indissociáveis do exercício da docência. Portanto, é urgente superar essa fragmentação, já que os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos são imprescindíveis ao processo de formação de professores.

Sobre essa fragmentação presente na formação do professor, Gatti (2014, p.252) assim se manifesta: “você segmenta, valoriza o conhecimento formal da disciplina da área e dá uma tintura leve de educação, que não é suficiente, hoje, para o professor atuar com as crianças, os adolescentes e os jovens.” Percebe-se que oferecem, nesses cursos de formação de professores, apenas um verniz superficial de formação pedagógica, insuficiente para lidar adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Outro problema da precariedade da formação dos professores nas licenciaturas, apontado por Gatti (2014), consiste na dedicação exígua de seu currículo às práticas profissionais inerentes à ação dos docentes na escola. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento e compreensão da juventude, suas culturas e motivações. A autora lamenta o fato de o campo de trabalho real dos professores não ser referência para sua formação, como foco de inspiração concreta. Segundo Gatti (2014, p.39), “embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, [...] seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas.”

Gatti (2014) assinala que a prática educacional é um ato cultural que se desenvolve através das relações humanas entre professor e aluno nas ambiências da sala de aula, e, portanto, não deve ser negligenciada nos cursos de licenciaturas. A formação inicial de profissionais da educação apenas de forma teórica, dissociada de experiências e

conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, é insuficiente para atender às exigências da escola atual. A autora critica e questiona a ausência de referências às experiências do exercício profissional no currículo de formação inicial dos docentes.

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 40).

Dessa forma, é possível perceber a urgência de uma formação integrada que aproxime o trabalho do professor à realidade dos alunos e da escola, uma formação que permita compreender o espaço escolar, as expectativas dos alunos e que possibilite ao docente lidar com as condições concretas de aprendizagem.

Uma das ações mais recentes nesse campo foi a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que institui a BNC-Formação (BRASIL, 2019). Na análise desse documento concordamos com a avaliação de Freitas (2018):

A BNCC e a BNC-Formação inserem-se no movimento global de reforma da educação, cujos objetivos são adaptar a escola às demandas da economia competitiva e globalizada e adequar a produção nacional à lógica produtiva internacional. Coordenado por organismos multilaterais como a OCDE, esse movimento tem tornado “[...] os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica” (FREITAS, 2018, p. 32).

Os formatos anteriores e as propostas mais atuais para formação de professores no Brasil demandam, para sua compreensão, um breve retorno ao processo de constituição da docência como profissão. Esse recuo histórico é importante, sobretudo, porque muito do que somos individual e profissionalmente resulta dos processos sócio-históricos de longa data.

1.3 – Breve histórico sobre a constituição da profissão docente

Antonio Nóvoa (1995), ao fazer uma análise sobre a história da profissionalização docente conclui que:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das

mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (...). (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

Percebe-se que a função da docência se manifesta na idade moderna, sobretudo sob o controle da Igreja Católica. Guiado por essa instituição religiosa, a organização docente tem origem na filosofia cristã, um ofício ligado a uma vocação, uma missão sacerdotal, aquele que deveria fazer por amor. Isso explica os resquícios ainda presentes na concepção do professor como um voluntário dedicado, paciente e amoroso.

Conforme Nóvoa (1995), a partir da metade do século XVIII, em toda a Europa inicia-se um conjunto de interrogações em busca de um perfil ideal do docente: leigo ou religioso? Quais formas de acesso à profissão? Escolhido ou nomeado? Por quem seria remunerado? Agiria a título individual ou estaria subordinado às autoridades estatais? Esses questionamentos culminaram com o processo de secularização e estatização do ensino que, segundo o mesmo autor, consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos.

A partir dessa transição gradual do sistema escolástico de ensino para um laico e estatal, o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares e a instituição dos professores como um grupo profissional, como afirma Nóvoa: “A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escola nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional e não uma concepção corporativa de ofício.” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Para garantir o controle sobre o corpo docente e legitimar sua atuação, uma regulamentação para a nomeação dos professores tornou-se uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII. Dessa forma, o Estado criou uma licença especial para que os indivíduos que possuísem os saberes e as habilidades requeridas pudessem exercer a atividade docente. Nóvoa refere-se a essa licença da seguinte maneira:

A criação dessa licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1995, p. 17).

Entretanto, no Brasil, o percurso da docência não se deu da mesma forma, a profissão docente não se estruturou como um grupo homogêneo. Ela caracterizou-se, originalmente, por distinções significativas, sendo uma delas, o modelo de organização, cujas bases estão no Ato Adicional de 1834 que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais o poder de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2). Somente a partir de proclamado o referido Ato, no período imperial, as primeiras escolas normais brasileiras seriam estabelecidas, e seguiriam na República posteriormente (TANURI, 2000). Conforme Vicentini e Lugli (2009), no que se refere especificamente à docência, a intervenção estatal foi fundamental na organização e direcionamento dos processos de formação docente, porém,

Há de considerar a heterogeneidade mesma das instâncias que apesar de comporem o “aparelho estatal”, podem intervir em seus diversos níveis. Desse modo, temos limitações à intervenção do Estado central nos vários estados da federação, temos as diferentes negociações que se realizam entre Estado e sociedade civil nas províncias e que dão origem a esta ou àquela modalidade predominante de formação de professores (VICENTINI ; LUGLI, 2009, p. 28).

Na prática, o Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país, ficando as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária nos respectivos territórios. Dessa forma, o breve cenário aqui apresentado sobre a história da docência no Brasil demonstra que esse processo de constituição da profissão foi composto por muitas lutas, muitos conflitos e várias disputas em torno da definição e redefinição do papel do professor, da sua formação, das condições de trabalho, da existência de planos de carreira, das disputas sobre o piso salarial e da estruturação do seu campo de atuação.

Para se constituírem de fato como profissionais, os docentes enfrentam desafios adequados às características de cada sociedade em seu momento histórico, criando os espaços de atuação docente e desenvolvimento do grupo. A profissionalização docente, segundo Oliveira (2021, p. 6), “pode ser compreendida como um movimento de dado grupo de trabalhadores em defesa de reconhecimento social e valor econômico, mas, em razão das distinções e complexidades que comporta, apresenta dificuldades de se identificar como profissão no sentido tradicional.”

O movimento estatal em relação ao professorado foi denominado por Nóvoa (1995) de processo de funcionarização dos professores. Tornar-se docente profissional significa tornar-se funcionário do Estado. Entretanto, para Oliveira (2010), a profissionalização do professor

encontra seu primeiro obstáculo no estatuto funcional, pois, ao controlar o exercício formal da docência, a administração pública estatal priva os docentes de autonomia na regulamentação de seu ofício. Nesse sentido, Oliveira ressalta que

Esse regime descentralizado teve efeitos diretos na constituição da profissão docente que podem ser sentidos na atualidade, de maneira especial nas condições sob as quais a educação pública foi desenvolvida nos diferentes estados e municípios, pelo fato de o país ser tão desigual e diverso. A estabilidade das relações de trabalho, dos salários e da promoção de carreira varia de acordo com a capacidade de cada estado e município de financiar a educação, característica persistente aos dias atuais [...] (OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Nóvoa (1995) reconhece a relevância do Estado na esfera da educação, particularmente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade. No entanto, sua ação deve se restringir numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva que retira do professor sua autonomia e o controle de sua profissão. O autor assinala que “Para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos atores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)”. (NÓVOA, 1995, p.25).

Assim, cabe aos próprios docentes elaborar e governar seu corpo de saberes, seus assuntos técnicos com poder de decisão sobre seus membros e não se subordinar a teóricos e especialistas de áreas externas à educação. Tal afirmação vai ao encontro do pensamento de Ludke citado por Cericato:

[...] A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e autogovernada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar *standards* para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condições de lidar com qualquer violação dos mesmos. (LUDKE, 1988 apud CERICATO, 2016, p.276).

O caráter de subordinação da profissão docente em relação a pessoas estranhas à sua ocupação atrelada a uma regulamentação e fiscalização do Estado, constitui um obstáculo para a profissionalização dessa atividade.

O papel desempenhado pelos professores para a consolidação da atividade docente como um bem social também foi importante nesse processo. Nesse aspecto, Nóvoa (1995, p.18) afirma que “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as

condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria de seu estatuto socioprofissional”.

É importante destacar que os professores são os agentes históricos de mobilização, cujas ações objetivaram, em muitos momentos, a transformação da visão predominante sobre seu papel na sociedade. Em outras palavras, foi graças à resistência e protagonismo desses atores sociais que a função passaria a ser concebida como importante para o desenvolvimento social e cultural, além da concepção, por parte da sociedade, da educação como direito social.

Uma etapa decisiva do processo de profissionalização foi a institucionalização de uma formação específica para o professor por meio da criação das escolas normais que implicou na consolidação do estatuto e da imagem dos docentes, como bem pontua Nóvoa:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (NÓVOA, 1995, p. 18).

As escolas normais como espaços privilegiados para a formação docente traziam em si a ideia de normatização e regulamentação, desenvolvendo técnicas e instrumentos pedagógicos, além da reprodução de normas e valores específicos da profissão docente. Sendo assim, o trabalho do professor passou a ocorrer mediante a apropriação de um conhecimento específico que requer formação especializada e criteriosa, um trabalho que consiste na sistematização de saberes que envolve domínio dos campos técnico e didático.

O último aspecto a se considerar no processo de construção da profissão docente, na perspectiva de Nóvoa (1995), é a constituição de associações profissionais de professores. De acordo com o autor, esse movimento corresponde a uma tomada de consciência dos professores dos seus interesses enquanto grupo profissional ordenada por três eixos reivindicativos: melhoria no estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Ao construir uma base de interesses comuns, as associações profissionais têm papel primordial na defesa de um estatuto socioprofissional dos professores e no desenvolvimento de um grupo docente que se vê pertencente a um mesmo conjunto, a um mesmo corpo e a uma mesma classe profissional.

Esse histórico aqui apresentado não tem a intenção de esgotamento do tema, trata-se de compreender o difícil percurso dos docentes no Brasil. Além disso, o objetivo foi apresentar uma profissão sujeita às mudanças e interferências das diferentes formas de estado

e suas políticas educacionais, sem, muitas vezes, capacidade efetiva de resistência. Assim, passadas décadas do início das estruturas e pressupostos de formação e profissionalização, a segunda metade do século XX vai apresentar ao campo da docência uma nova agenda de mudanças.

1.4 - A Reestruturação produtiva

A partir da década de 1970, a sociedade contemporânea vem presenciando profundas alterações na organização do trabalho que atingem tanto os países centrais quanto os países periféricos, dentre eles o Brasil. Conforme assinala Antunes (2009), o neoliberalismo⁶ e a reestruturação produtiva⁷ são caminhos que o capital encontrou para superar a crise do padrão produtivo estruturado sobre o binômio taylorismo/fordismo, procurando desse modo, retomar níveis anteriores de acumulação.

De maneira sintética, Antunes (2009, p.38), explica que o sistema produtivo e os respectivos processos de trabalho do binômio taylorismo/fordismo fundamentavam-se “na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada”. Outras características destacadas pelo autor a respeito desse padrão produtivo consistem na racionalização das operações desempenhadas pelos trabalhadores, diminuindo o tempo e aumentando o ritmo do trabalho; o parcelamento e a fragmentação das tarefas, ocasionando um conjunto de ações mecânicas e repetitivas; a implementação de uma esteira na linha de produção, determinando o ritmo e tempo para realização das tarefas.

⁶ Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (HARVEY, 2008, p. 27).

⁷ De acordo com Araújo (2010), é o processo de renovação das práticas de gestão e de organização do trabalho que implica na substituição das estratégias de gestão próprias do taylorismo-fordismo por outras mais flexíveis identificadas com o “modelo toyotista”. Essa renovação não modifica a essência da produção capitalista (a contradição capital e trabalho), mas traz novos contornos. Implica acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho, dinamizando-a quantitativa e qualitativamente, possibilitando o aumento das taxas de lucro. No lugar da racionalidade, característica do padrão taylorista/fordista, adota-se a racionalidade mais intensa, geral e de pluralização da organização toyotista ou flexível do trabalho e produção. Caracteriza-se ainda por uma intensidade elevada de inovação comercial e tecnológica, física e organizacional.

Conforme Antunes (2009), esse processo produtivo caracterizado pela fusão da produção em série fordista com a organização científica taylorista, expandiu-se praticamente para todo o processo industrial nos principais países capitalistas e para grande parte do setor de serviços ao longo de várias décadas do século XX.

De acordo com Antunes (2009), associado ao processo de trabalho taylorista/fordista instituiu-se o Estado de Bem Estar-Social – o *Welfare State*, garantidor da segurança no trabalho implementando um forte complemento ao salário com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação além da intervenção do Estado na economia. A relação de forças negociada entre Estado, capital e trabalho levava à possibilidade de compatibilizar capitalismo, bem-estar e democracia. Esse processo estabeleceu, conforme avalia Ricardo Antunes,

[...] um sistema de ‘compromisso’ e de ‘regulação’ que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009, p. 40).

Os serviços públicos oferecidos visavam responder às reivindicações da classe trabalhadora que, nesse período, vinha se fortalecendo através dos intensos movimentos operários. O Estado, ao manter políticas que atendessem às exigências desses trabalhadores, garantia a estabilidade econômica e social, sustentando o equilíbrio do mercado e da força de trabalho. Com isso, também oferecia barreiras ideológicas à expansão do socialismo, que ficou relegado ao futuro (PEDROSO, 2013).

Dessa forma, foi possível integrar os trabalhadores ao mercado de trabalho e de consumo por intermédio das políticas de Bem-estar Social em que o Estado assume a responsabilidade sobre amplos setores de serviços garantindo direitos políticos e sociais às classes trabalhadoras.

Porém, a crise estrutural do capitalismo na década de 1970, conhecida como a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, a própria falência do Estado de Bem-estar Social e a hegemonia das políticas neoliberais provocaram profundas modificações na produção do capital.

Conforme Harvey (2008), o modelo fordista perdeu a capacidade de responder com eficiência às demandas provenientes das grandes contradições geradas no seio do capitalismo, em função da rigidez, que envolve a relação com os trabalhadores e com o Estado. O mesmo autor esclarece que a recessão de 1973, desencadeou um conjunto de processos que abalou a

estrutura fordista e, em decorrência, “as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (HARVEY, 2008, p.140).

Entretanto, para as constantes crises do capitalismo, o capital busca outras maneiras e formas de recomposição. Como assinala Alves (2007, p.143-144), pela lógica do capital “as crises do sistema não possuem apenas sentido de negatividade. Pelo contrário, é por meio delas que o sistema produtor de mercadorias cresce e se expande, recompondo suas estruturas de acumulação de valor”. É nesta recomposição que se insere a ascensão dos novos modelos de produção e novas formas de apropriação do trabalho humano.

Segundo Antunes (2009), com o objetivo de enfrentar a crise dos anos 1970, o capital iniciou um processo de reestruturação produtiva impondo um novo padrão de acumulação capitalista em escala global, cujos reflexos mais evidentes foram: o neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal. A partir daí, processou-se uma reestruturação da produção e do trabalho, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior. Buscava-se reestruturar sem transformar os pilares essenciais aos quais se sustenta o modo de produção capitalista. É nesse contexto “que se iniciou uma mutação no interior do padrão de acumulação (e não no modo de produção), visando alternativas que conferissem um maior dinamismo ao processo produtivo [...]”. (ANTUNES, 2009, p. 38).

Assim, uma série de novas experiências no âmbito da organização industrial, no âmbito dos vínculos sociais e da vida política começou a tomar forma abrindo caminho para um sistema de regulamentação política e social denominado acumulação flexível, que segundo Harvey (2008), se caracteriza pela flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

Na luta insaciável pelo lucro, pela retomada do seu patamar de acumulação do capital e ao seu projeto global de dominação, o modo de produção capitalista buscou implantar várias modificações no processo produtivo por meio da constituição de formas de acumulação flexível, de novas políticas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, de modelos alternativos ao padrão taylorismo/fordismo, se destacando em especial o modelo toyotista (ANTUNES, 2009).

Nesse sentido, o modelo fordista concebido por Henry Ford, no início do século XX, que se apoiava em métodos de produção em série, linha de montagem e, sobretudo, produção em massa, cede lugar às novas reconfigurações de produção e organização do trabalho, onde se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês.

Para Alves (2007), esse modelo não se configura em uma nova forma produtiva, e sim, uma reconfiguração organizacional do trabalho e da produção capitalista. O autor destaca que o toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que articulado com elementos do padrão produtivo taylorista-fordista é capaz de proporcionar maior eficácia à lógica da flexibilidade.

Dessa forma, o modelo japonês passou a se destacar nos países centrais quando se mostrou uma opção possível para a superação da crise, com novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho baseado na flexibilidade dos processos de trabalho, produção em pequenas séries realizada exclusivamente em função da demanda imediata. Essa metodologia toyotista e flexível de produção se denomina acumulação flexível, que, conforme Antunes, se fundamenta

num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das "células de produção", dos "times de trabalho", dos grupos "semi-autônomos", além de requerer, ao menos no plano discursivo, o "envolvimento participativo" dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O "trabalho polivalente", "multifuncional", "qualificado", combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 54).

O processo mencionado acima foi acompanhado pela ascensão de um novo modelo político e ideológico, o neoliberalismo. As ideias neoliberais surgiram em 1944 através do economista austríaco Friedrich Hayek, porém, somente com a ascensão dos novos modelos de produção, sobretudo, o toyotismo e a organização flexível que se tornaram políticas hegemônicas.

Para Tumulo (2013), o neoliberalismo foi um movimento político e teórico de contraposição ao modelo de regulação social-democrático que deu sustentação ao chamado Estado de Bem-estar Social em vários países centrais predominantes no pós Segunda Guerra. Como corrente de pensamento fundamenta-se na ideia de que a sociedade se assenta no individualismo exacerbado e no funcionamento dos mercados. Um dos principais elementos do neoliberalismo é a proposição de um conjunto de políticas de desregulamentação do mercado de trabalho, de diminuição da proteção social, de flexibilização de direitos trabalhistas e redefinição do papel dos sindicatos.

Conforme Pedroso (2013, p.39), Harvey defende a ideia segundo a qual “o Estado neoliberal é necessariamente hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação de capital”. Para que esta se realize plenamente “Sindicatos independentes ou outros movimentos sociais [...] tem, portanto, de ser disciplinado, se não destruídos – em nome da supostamente sacrossanta liberdade do trabalhador isolado”. O autor complementa a sua ideia com a afirmação de que a palavra “Flexibilidade se torna o mantra dos mercados de trabalho”. Evidencia-se assim, que além da intervenção do Estado na economia, a presença dos sindicatos nas relações de trabalho se constitui como mais um problema para os neoliberais.

De acordo com Alves (2007), o Estado neoliberal surgiu com a mundialização do capital e “ao tornar-se Estado máximo para o Capital, torna-se Estado mínimo para os interesses da civilização do trabalho”, sendo, pois, um elemento político constitutivo e legitimador da lógica da precarização do trabalho.

Nesse sentido, o processo de reestruturação produtiva associado às ideias neoliberais ocasionou intensas transformações e trouxe impactos sobre o mundo do trabalho e sobre a classe trabalhadora. É justamente tal capacidade de impacto em diferentes áreas que justifica essa abordagem, ainda que de forma breve e sintética neste capítulo, sendo a educação e o trabalho docente fortemente afetados por essas mudanças.

Desse modo, ao mesmo tempo que esse processo de reestruturação do capitalismo, também denominado de globalização, mundialização ou globalismo, ganha forças, começam as pressões por uma redefinição do papel do Estado como regulador das relações econômicas no âmbito nacional e transnacional. Para Chesnais (1994), as demandas pretendem redefinir em novas bases as relações econômicas:

O capitalismo mundial, ou o capitalismo global, vai assumindo então a conotação conceitual de uma nova etapa de dinamização da economia mundial, caracterizada pela libertação das “forças do mercado” dos entraves interpostos ao movimento dos negócios durante mais de meio século pela divisão imperialista clássica. Além das novas combinações entre os investimentos internacionais, a colaboração recíproca entre grandes empresas oligopólicas e uma maior racionalização de operações em escala mundial passam a impor, em contrapartida, a necessidade de uma reestruturação radical de todo o sistema político-institucional (estatal) e econômico-financeiro internacional, atualizando-o e afinando-o com o novo momento do processo mundial de acumulação do capital (CHESNAIS, 1994, p. 15).

E também reestruturar as relações de trabalho:

Novas estratégias voltadas para uma maior mobilidade do capital transnacional passam então a combinar uma gama de atividades: investimentos diretos em regiões fora do eixo tradicional dos países centrais, alianças internacionais, novas ondas de fusões interempresariais no âmbito supranacional, diversificações das operações nos

planos locais de produção, com reestruturação da divisão do trabalho e especializações regionalizadas, e assim por diante, tudo visando agilizar a capacidade instalada de mobilização e flexibilização do grande capital produtivo mundializado, aquela de engajar-se e desengajar-se, investir e desinvestir, aglutinar e subcontratar (“terceirização”), implantar-se e desenraizar-se, conforme cada contexto e oportunidade (CHESNAIS, 1994, p. 28).

Segundo Pedroso (2013), as transformações implementadas pelo capital para reverter a queda da taxa de lucro provocou uma expansiva redução do emprego regular em favor das formas atípicas de contratação, como o trabalho por tempo determinado, em tempo parcial, subcontratado, terceirizado; a difusão dos baixos salários; a desregulamentação da legislação trabalhista implicando na redução/ausência de direitos; aumento do desemprego e o enfraquecimento do poder sindical.

Conforme expõe Pedroso (2013), o crescimento das modalidades de ocupações flexíveis e a alta taxa de desemprego afeta o poder de representação da classe trabalhadora, uma vez que esse processo destrói e esfacela os coletivos de trabalho. Ao atingir a base social que compõe os movimentos trabalhistas, por sua vez, leva a um enfraquecimento do poder sindical.

Isso contribuiu para uma maior dispersão dos trabalhadores que passaram a ocupar as mais diferentes e frágeis categorias de trabalho, e assim, fugindo ao padrão tradicional de inserção no mercado de trabalho com direitos e garantias trabalhistas definidas. Tal situação ocasionou uma fundamental transformação nas relações de trabalho. A expansão do trabalho temporário e terceirizado passou a significar o maior volume em ocupações do trabalho pelos vários países no mundo, cujo trabalho pode ser usado e liberado sem aviso prévio e a uma fração de custos bem menor a que manter uma mão de obra permanente (PEDROSO, 2013, p.).

Assim, o novo modelo produtivo amparado nas políticas neoliberais de mercado, caracterizada pela flexibilização do trabalho e pelo enfraquecimento do poder sindical, fez com que a grande maioria dos trabalhadores passasse a viver em uma situação de fragilidade em relação às garantias de direitos trabalhistas e sob constante medo de perderem seus postos de emprego.

Diferente dos países centrais que vivenciaram o processo de ajuste estrutural a partir de 1970, apenas em 1990, em conformidade com as deliberações do Consenso de Washington é que a reestruturação produtiva do capital se desenvolveu no Brasil. Nessa direção, para Pedroso (2013), o processo de flexibilização do trabalho no Brasil intensificou-se a partir da implementação de uma série de medidas governamentais que promoveram mudanças na organização do trabalho.

O referido autor destaca que, ao longo dos anos de 1990, mudanças no caráter normativo conduziram à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas, de modo que os trabalhadores ficaram verdadeiramente desprotegidos. Foram aprovadas um conjunto de leis e medidas provisórias que flexibilizavam pontos importantes de proteção do trabalho presentes na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e na Constituição de 1988, provocando uma intensa degradação das condições de trabalho.

A respeito das mutações do mundo do trabalho, o economista Luciano Vasapollo assim se manifesta:

A nova condição de trabalho está sempre perdendo direitos e garantias sociais. Tudo se converte em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade: o trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais. Flexibilização, desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos. Aqui a flexibilização não é riqueza. A flexibilização, por parte do contratante mais frágil, a força de trabalho, é um fator de risco e a ausência de garantias aumenta essa debilidade. Nessa guerra de desgaste, a força de trabalho é deixada completamente descoberta, seja em relação ao próprio trabalho atual, para o qual não possui garantias, seja em relação ao futuro, seja em relação à renda, já que ninguém a assegura nos momentos de não ocupação. Proliferaram, neste cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva de amplitude mundial, as distintas formas de flexibilização: salarial, de horário, funcional ou organizativa, dentre outros exemplos. Desse modo, a flexibilização pode ser entendida como liberdade da empresa para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para empresa para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (VASAPOLLO, 2005, p. 67-68).

Orientado pelas políticas hegemônicas neoliberais, a estratégia de Estado mínimo e a ampliação de espaços para se relacionar com o mercado atenta contra os direitos sociais e trabalhistas da maioria dos cidadãos:

As análises neoliberais do Estado se fundamentam nos pressupostos neoclássicos sob a sua forma mais ortodoxa. Sustentam que, diferente do Estado, o mercado é fruto de um lento processo de depuração por meio da evolução natural das relações entre os homens em permanente luta pela liberdade. O Estado, ao contrário, é a causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas. A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado e das instituições públicas. De acordo com esse pensamento, a ação do Estado na economia é desestabilizadora e perturba o mercado, pois o serviço público é ineficiente e produz restrições deformantes. No regime democrático, as instituições públicas hipertrofiaram o Estado, requerendo mais impostos e acarretando elevação dos custos da produção/circulação, perda de dinamismo econômico, desemprego e mais gastos públicos com políticas sociais, como seguro-desemprego etc. (LEHER, 2003, p. 209-210).

A partir dessa premissa de atendimento ao mercado nas relações trabalhistas, as medidas de caráter flexível do trabalho deixaram o trabalhador em uma condição de maior insegurança e vulnerabilidade em relação ao trabalho e à renda. A ampliação dos contratos laborais precários acentuou a exploração e submeteu a classe trabalhadora à condição de subemprego. Os direitos trabalhistas legalmente conquistados historicamente foram solapados e suprimidos, o que ocasionou uma crescente insegurança no emprego, pois, esse trabalhador iria se deparar com uma maior rotatividade conforme a necessidade do mercado e com um encolhimento mais elevado do nível salarial.

Esse processo de reestruturação produtiva acarretou enormes consequências para a classe trabalhadora em geral, inclusive em setores não vinculados à esfera produtiva. Dessa forma, até mesmo o setor público, caracterizado, sobretudo, pela estabilidade e a garantia dos direitos trabalhistas, vem sendo impactado pela tendência de flexibilização dos contratos de trabalho, tal como se processa no setor produtivo.

Nesse cenário, em relação à organização do trabalho, entre outros elementos, há o predomínio da flexibilização dos contratos trabalhistas que, em muitos casos, tem gerado precarização das condições de trabalho. Tal situação afeta a classe trabalhadora como um todo, inclusive os profissionais do campo educacional, uma vez que o trabalho docente não está dissociado das relações sociais que perpassam a sociedade, pois, embora possua especificidades, apresenta características comuns a outras atividades laborais (FERREIRA; ABREU, 2014, p.130).

Todas essas transformações vão abrir caminho para novos modelos de gestão e para a precarização do trabalho e suas futuras consequências, dentre elas a rotatividade dos trabalhadores. O processo de mudanças iniciado na esfera privada vai adentrar o estado e a gestão das políticas públicas, a exemplo da educação, trazendo igualmente consequências para os trabalhadores da escola.

CAPÍTULO 2 - Mutações no mundo do trabalho e suas repercussões no campo educacional

No capítulo 2 discutimos como as mutações no mundo do trabalho provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, levaram os responsáveis pela administração pública a buscarem, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos, introduzindo concepções de gestão privada na educação pública.

2.1- A reorganização do capital, redefinição das funções do estado e suas implicações no trabalho docente

As mutações no mundo do trabalho provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, geraram uma ampla redefinição das funções do estado, implicando em intensas mudanças na política educacional e, consequentemente, no trabalho docente.

A Reforma da Educação dos anos de 1990⁸ determinou mudanças no trabalho escolar que contribuíram para uma ressignificação do trabalho docente, criando as condições legais e políticas para encaminhar o redesenho do magistério e na exigência de um novo perfil de trabalhador docente, conforme assinalam Lara e Maroneze (2008):

⁸ A reforma teve como antecedentes compromissos assumidos pelos governos nacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no início dessa década. Segundo o diagnóstico dos organismos internacionais, tais compromissos eram necessários para adequar as realidades educacionais nacionais aos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e às mudanças institucionais que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. A reforma educacional na região tornou-se necessária sob o pressuposto, defendido pela UNESCO, de que ela daria aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Implantou-se a descentralização da gestão do sistema educacional, que teve em comum um objetivo financeiro vinculado à crise fiscal dos governos nacionais; esta se manifestou em um novo cenário de distribuição de responsabilidades e de dinâmicas de negociação, diminuindo a responsabilidade do Estado pela educação, paralelamente a um processo de centralização do poder de decisão e de controle nos governos nacionais. Ao mesmo tempo, fortaleceu-se a figura do diretor como gestor, distanciando-o das atividades pedagógicas, e desestruturou-se a capacidade de coesão da equipe docente das escolas. O aumento das responsabilidades das instituições escolares e das famílias na gestão financeira da instituição e nas estratégias de resolução dos problemas educacionais produziu um ativismo institucional e uma relação de competitividade entre as escolas, devido à necessidade de elaboração constante de projetos e de contatos e parcerias com a comunidade para concorrer a novos recursos governamentais e privados. A nova dinâmica estabelecida colocou as instituições com menos recursos – materiais, humanos e institucionais – em piores condições para elaborar projetos de qualidade, tendo decorrido disso uma maior atomização das instituições escolares e, consequentemente, a ampliação das desigualdades educacionais (KRAWCZYK, 2010, p.2).

[...] verifica-se que os impactos das novas metas educacionais também recaem sobre o trabalho do professor, que, a exemplo do que acontece com outros tipos de trabalho que vêm sofrendo as exigências do novo perfil requerido pela reestruturação produtiva, deve também se adequar ao reordenamento proposto pela reforma, que busca conformar a educação e, conseqüentemente, os professores, à dinâmica atual e flexível do processo produtivo. (LARA; MARONEZE, 2008, p.404).

Oliveira (2004) indica que as reformas educacionais da década de 1990, foram fortemente influenciadas pelo processo de reestruturação capitalista, e refletiram em mudanças profundas na organização escolar, implicando assim, nas relações de trabalho dos profissionais da educação. As mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, refletiram-se, sobremaneira, na estrutura e gestão das redes públicas de ensino com a introdução de novas abordagens do trabalho que provêm do mundo industrial, mais amplamente das organizações econômicas e empresariais, quais sejam, produtividade, eficácia, excelência, eficiência, dentre outros.

Essa racionalização da ação do Estado deveria buscar a modernização das políticas sociais, visando, principalmente:

- aumentar a eficiência do gasto social;
- adequar a ação social do Estado aos critérios de eficiência e às novas práticas gerenciais que configuram a nova tendência modernizadora;
- melhorar a coordenação entre os distintos setores sociais do Estado;
- melhorar os sistemas de informações e monitoramento da educação.

Nesse processo, são adotadas estratégias que postulam flexibilizar o trabalho docente a partir dos novos modelos de estruturação econômica. Nos dizeres de Oliveira (2004, p.1139):

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

Dessa forma, fica evidente que os professores não estão imunes às mutações decorrentes da reorganização do capital e às duras regras do jogo do mundo capitalista. A educação, assim como o trabalho em geral, tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Como bem pontua Oliveira (2004), vários fatores como

baixa remuneração, ausência de planos de cargos e salários, perdas de direitos (seguridade, previdência, garantias trabalhistas) e o aumento dos contratos temporários nas redes públicas refletem a precarização do trabalho docente.

Nas caracterizações da precarização do trabalho docente e suas vinculações com as mudanças no âmbito do trabalho, encontram-se: flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como a valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos.

No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho.

Os dados trazidos por Silva, Gomes e Motta (2020), extraídos do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostraram que, em 2018, existiam 611.437 professores no setor público com vínculo empregatício por meio de contratos temporários, contratos por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ou terceirizados. Dentre essas situações atípicas, ganha destaque a contratação temporária. Embora o inciso II do artigo 37 da Constituição Federal determine que a investidura em cargo ou emprego público exige aprovação prévia em concurso público, o inciso IX permite a realização de contratações atípicas, a fim de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [...] IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988).

Dessa forma, evidencia-se que a admissão temporária na esfera pública, encontra respaldo legal, desde que se trate de contratação para o atendimento de situações atípicas, de caráter excepcional. Contudo, mesmo que tal situação seja prevista, a categoria docente vem indicando que tal medida é abusiva, uma vez que não oferece para esses professores todos os

direitos dos docentes concursados, como um plano de carreira, e muitas vezes, também não disponibilizam as condições trabalhistas adequadas, como garantia do piso salarial, direito a hora-atividade, férias, décimo terceiro, entre outros (GOMES, 2017).

É importante ressaltar que, conforme o artigo 206, inciso V, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ensino nas redes públicas deverá ser ministrado com base na valorização dos profissionais da educação escolar, garantidas na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394/96, em seu artigo 85, reforça os mesmos preceitos ao indicar que “Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos”. (BRASIL, 1996). Outro elemento normativo que reforça o ingresso no magistério público por meio de aprovação prévia em concurso público é o Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394/96. (BRASIL, 1996).

A legislação educacional deixa evidente a prevalência do ingresso dos professores no magistério público via aprovação em concurso público, e que a admissão temporária, constitui-se numa forma excepcional de contratação. Entretanto, essa modalidade tem se constituído, nos últimos anos, em uma prática cada vez mais recorrente. O que explica tantas contratações atípicas como demonstram os estudos de Silva, Gomes e Motta, citado anteriormente?

As contratações atípicas dos docentes da educação básica da rede pública refletem as tendências atualmente presentes no mundo do trabalho. Vieira e Maciel (2011) associam ao movimento da precarização em vigência no processo de reestruturação produtiva que remonta os anos de 1970 e que consiste na busca por novos modelos para romper com a rigidez do binômio fordista-taylorista, com vistas à recuperação do seu ciclo produtivo do capital. Concebeu-se então, a transição desse padrão para as novas formas de acumulação flexibilizada.

Trata-se de um marco que sinaliza o desencadeamento de uma série de estratégias de flexibilização dos processos de produção, as quais criaram condições favoráveis para a vigência de contratos de empregos temporários. Integram-se a esse projeto de flexibilização, os vínculos empregatícios temporários de professores, nos diferentes níveis de ensino, vínculos que assumem contornos de superexploração do trabalhador. (VIEIRA; MACIEL, 2011, p.156)

De acordo com Tumulo (2013), a partir dos anos 1970, o padrão de produção capitalista começa a adquirir um novo aspecto, a chamada acumulação flexível de capital. O mesmo autor sublinha que, apesar de suas substanciais diferenças, esse novo modelo busca “alcançar os mesmos objetivos que os precedentes [padrão fordista-taylorista], quais sejam, a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista, sob um novo patamar, sobretudo através da *intensificação da exploração sobre a força de trabalho*” (TUMULO, 2013, p.89, grifo do autor).

Em consonância com o processo de reestruturação produtiva do capital, iniciou-se um projeto ideológico e político denominado de neoliberalismo, com a privatização do Estado, redução dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 2009).

Essa doutrina, conforme Tumulo (2013), influenciou fortemente as reformas no mundo do trabalho nos países centrais desde a década de 1970. No Brasil teve influência especialmente desde a década de 1990, nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso. Mas, é no governo do presidente Cardoso que se efetiva uma proposta fundamentada teoricamente e determinada a ser cumprida. Para Vieira e Maciel (2011, p. 162), o Estado Mínimo foi implementado no país a partir dos anos 1990, com a Reforma do Estado, evidenciando assim, “a materialização das determinações estabelecidas pelo projeto neoliberal e a dimensão política do processo de realinhamento produtivo”. Nesse sentido, Gomes ressalta que,

Essa realidade vem se acentuando principalmente a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado, que foi um documento publicado em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que criou as condições jurídico-legais para encaminhar o processo de mercantilização e privatização da esfera pública, uma vez que, imbuída do pressuposto gerencialista de descentralização da execução de serviços antes exclusivos do Estado, tais como a educação e saúde, introduziu mecanismos pautados na lógica empresarial de resultados (GOMES, 2017, p.21).

Percebe-se que para viabilizar o processo de mercantilização e privatização da esfera pública, o governo apresentou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado em 1995 por Bresser-Pereira, então ministro do extinto “Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)”. A reforma atacava o excesso de burocracia e pregava a flexibilidade da Administração Gerencial inspirada na administração de empresas. Defendia o que se convencionou chamar de Estado Mínimo, que preconiza a redução da intervenção estatal no campo social e econômico, no qual uma série de atividades passa a ser gerida pelo mercado. A reforma do Estado implicou mudanças em sua

aparelhagem a fim de tornar a administração pública mais eficiente, conforme expressa o Documento,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Nesse sentido, tenta-se disseminar a ideia de que o modelo de gestão gerencial, inspirado nas organizações empresariais, é mais ágil e eficiente do que o público e, por isso, há grandes chances de apresentar um serviço de maior qualidade. Apresentando uma necessidade de trazer o mercado e a gestão privada como referências principais para a gestão do Estado, o Plano Diretor (1995), propõe emendas com o objetivo de reorganizar as estruturas da administração sob a justificativa de que o novo modelo gerencial seria fundamental para a eficiência, qualidade e produtividade do serviço público, avançando na adoção de formas de gestão pública que implicam na flexibilização da estabilidade do funcionalismo público (BRASIL, 1995).

Acerca da flexibilização dos contratos no setor público, o objetivo das emendas anunciado pelo Plano Diretor (BRASIL, 1995) consiste no fim da obrigatoriedade do regime jurídico único, permitindo-se a volta de contratação de servidores celetistas e, também, a flexibilização da estabilidade dos servidores estatutários através da possibilidade de demissões por falta grave, por insuficiência de desempenho ou excesso de quadros.

Dessa forma, os funcionários públicos deixaram de ser contratados unicamente pelo regime estatutário, podendo ser admitidos pelo regime CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) ou outras formas de vínculos não estáveis com o Estado.

Portanto, a reforma favoreceu o desenvolvimento de uma série de medidas que possibilitaram a intensificação da contratação de professores temporários ao ampliar ainda mais as formas de flexibilização do contrato da força de trabalho. Para Ferreira e Abreu (2014), uma das possíveis razões para a insistência do Estado em admitir profissionais não concursados vincula-se à tendência neoliberal de redução de despesas da máquina estatal. Na aceção das autoras, o fator econômico é determinante nessa prática, pois a admissão de temporários torna-se mais econômica para o Estado em longo prazo, uma vez que estes profissionais não têm acesso aos planos de carreira, às progressões e gratificações. Segundo Ferreira e Abreu (2014), a contratação temporária permite reduzir as despesas estatais com pagamento de pessoal, em conformidade com as tendências neoliberais de minimização de gastos nas áreas sociais. Isso diz respeito ao propalado Estado Mínimo Brasileiro.

Dessa forma, é possível associar a intensificação das contratações atípicas por parte do Estado ao fenômeno do neoliberalismo e da reestruturação produtiva. A vigência do projeto neoliberal, associado ao processo de reestruturação produtiva do capital, acabou acarretando enormes consequências para o mundo do trabalho. Para Vieira e Maciel (2011), nas primeiras décadas, a força de trabalho industrial sentiu os principais impactos dos processos de reestruturação produtiva com a introdução de inovações tecnológicas, organizacionais e de gestão. Entretanto, ao longo dos anos, foi se estendendo, com as suas devidas especificidades, para os mais diversos setores da economia, que subordinado ao mercado, tal como outros âmbitos da sociedade contemporânea, também se adequaram aos métodos e valores da nova forma de organização industrial. Sujeito às transformações do mercado, a educação também foi afetada por uma organização mais flexível, uma vez que, embora a educação não seja um setor diretamente produtivo, a mesma é atingida pela dinâmica do modo de produção capitalista, pois, por viver sob a égide do capital, está submetida à lógica exploradora do sistema, que busca incansavelmente superar os impactos de suas sucessivas crises e o restabelecimento da acumulação.

Para Araújo e Castro (2011), as profundas transformações no sistema produtivo, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, levaram os responsáveis pela administração pública a buscarem, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos. As formas de produção e organização, até então vigentes, sofreram profundas modificações, com repercussões no campo da gestão pública e consequentemente, na gestão educacional. Esse conjunto de mudanças foi denominado por alguns autores como uma Nova Gestão Pública.

2.2 A Nova Gestão Pública – um breve resgate

Essa aproximação entre o Capital e o Estado, com esse primeiro exercendo forte influência nas decisões estatais, é um processo desenvolvido ao longo da segunda metade do século XX. De acordo com Bruno (2005), até os anos 40, a administração era pensada, sobretudo, a partir dos aspectos internos da empresa enquanto um sistema fechado. A ênfase era dada à hierarquia, à imposição de regras e disciplinas rígidas. Procurava-se a padronização do desempenho humano e a rotinização das tarefas para evitar a variabilidade das decisões e dos comportamentos individuais. Este enfoque vai ser alterado em função das mudanças pelas quais passam as sociedades mais avançadas do ponto de vista capitalista, assim como as unidades econômicas.

É a partir dos anos 60, com as grandes transformações ocorridas no mundo em decorrência da organização do capital, que as teorias modernas da administração começam a evoluir num outro sentido. “O que passa a caracterizar as teorias modernas da administração não são mais a coerção e a manipulação características da Teoria Clássica e de Relações Humanas, mas o "dirigismo" calcado nas práticas de motivação, cooperação e integração” (BRUNO, 2005, p. 29).

Bruno (2005) afirma que atualmente o nível de concentração de capital permitiu às maiores empresas relacionarem-se diretamente, corroendo o poder do Estado como coordenador da vida econômica, assumindo, elas próprias, funções econômicas, políticas e as formas de controle social. A autora destaca que as mudanças econômicas das últimas décadas produzem alterações importantes na estrutura de poder. Esta nova estrutura, gestada a partir de múltiplos polos, esvazia os estados nacionais de seus poderes e seus mecanismos de controle e articulação.

Sob a suposição de que é necessário conferir maior eficiência e eficácia à tarefa educativa, passou-se a introduzir elementos típicos de mercado na educação pública. A partir da justificativa de que o Estado por absoluta ineficiência não consegue acompanhar a nova dinâmica econômica e social do capitalismo moderno e, conseqüentemente, não ser capaz de administrar as políticas sociais, tratou-se de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado.

Esse processo de mercantilização da educação foi denominado “quase-mercado educacional”, que, segundo Souza (2010, p. 24), “é uma derivação de quase-mercado, conceito criado, no início da década de 1990, por Julian Le Grand, na tentativa de dar nome a determinadas especificidades presentes no processo de reforma do Estado Inglês, iniciado em meados dos anos de 1980”. Conforme a mesma autora, não se trata de privatizar, transferir a oferta para o setor privado, mas de introduzir concepções de gestão privada na educação pública, uma combinação de elementos econômicos tendentes a imprimir uma lógica mercantil na sua gestão, em que o Estado deixa de ser o único provedor e executor da educação pública.

Embora em tais processos o mercado seja tomado como referência e expressão “material” da atuação do setor privado, não se constitui estratégia de privatização propriamente dita, mas de introdução de mecanismos mercantis no interior da gestão da educação pública. O Estado, nesse contexto, deixa de ser o provedor único da educação, que agora é entendida como serviço não-exclusivo do mesmo, que não necessariamente deve ser executado/prestado por ele, mas regulado, facilitado, promovido ou parcialmente financiado (SOUZA, 2010, p. 14).

Dessa forma, ao importar para a gestão da educação pública, modelos de gestão privada, ao realizar parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta da educação, redefine-se o papel do Estado, que deixa de ser o único provedor/executor para dar lugar ao Estado regulador.

A reorganização da gestão educacional, que se traduz na mercadorização dos processos, visa a introdução da lógica privada nas instituições públicas da educação. Souza e Oliveira (2003, p.875) ressaltam que “tais modificações, apesar de alicerçarem-se na lógica de mercado, não se enquadram no modelo típico da sociedade capitalista, de privatização e competição entre agentes econômicos “livres” e autônomos”. Trata-se de uma nova dimensão da relação público e privado na área educacional. Mesmo se submetendo à força do mercado, as instituições educacionais públicas diferenciam-se da privatização total, visto que, na maioria das vezes, mantém-se o financiamento estatal. A introdução de mecanismos de mercado na educação pública não necessariamente implica na privatização total do serviço. É importante ressaltar que nem todos os setores públicos foram privatizados. Dadas às peculiaridades dos serviços educacionais, necessitar-se-ia conceber algo intermediário no interior do espaço estrutural do Estado que se diferencie em vários aspectos dos modelos clássicos do mercado. A alternativa encontrada foi introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (SOUZA ; OLIVEIRA, 2003).

Como já mencionado, a assunção de uma lógica de cunho privado, em que a educação é reduzida à condição de mercadoria vem sendo definida como políticas de mercantilização da educação ou “quase-mercado” educacional.

Com base em Le Grand, Souza afirma que “quase-mercados são mercados porque substituem os provedores estatais por provedores independentes que atuam em competição. São quase porque se diferenciam de mercados convencionais em vários aspectos” (SOUZA, 2010, p. 28).

Para Afonso (2003) citado por Souza (2010), tal conceito põe em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação de serviços públicos. A educação, antes vista como direito social a ser promovido pelo Estado, passou a ser entendida como serviço não exclusivo do mesmo, mas que não resultou na diminuição do poder intervencionista desse mesmo Estado.

Fica evidente que tal processo diferencia-se da privatização e do mercado livre, apesar da presença de mecanismos de mercado, há a existência de financiamentos e regulações governamentais.

Especificamente na educação, o conceito de quase-mercado ganhou uma importante dimensão e talvez tenha sido a área social em que sua aplicação foi mais percebida. Conforme Souza (2010) passou-se a introduzir elementos típicos de mercado na educação estimulando a competição entre as escolas via avaliações externas. Assim, a qualidade do ensino passou a ser aferida pelas avaliações do governo com divulgação de rankings destinados a utilizar a competição entre as instituições como instrumento de melhoria da qualidade. Outras medidas cabíveis dentro da lógica do “quase-mercado educacional”, apontado pela mesma autora, são a formação de professores e gestão dos sistemas educativos. Fomentado por ideias que dão conta de que é preciso vencer a ineficiência produtiva do sistema, no que tange à gestão do ensino, a partir da supervalorização da eficácia privada, muitos municípios brasileiros têm adotado kits curriculares previamente elaborados por empresas especializadas, não levando em consideração as necessidades específicas da região.

Assim, os docentes perdem para o mercado a capacidade de definir currículos pautados na construção de práticas conscientes para além do saber fazer. Além de maior flexibilidade nas estruturas curriculares e nos processos de avaliação, outra implicação da mercadorização da gestão educacional, consiste nas medidas de caráter flexível que resultaram em formas atípicas de contratação, como o trabalho por tempo determinado, em tempo parcial e terceirizado, ocasionando uma maior rotatividade conforme a necessidade do mercado.

A adoção da lógica empresarial na gestão da escola pública encaixa-se em um novo modelo de regulação chamado Nova Gestão Pública (NGP). A (NGP), é assim definida por Vigoda: “[...] um programa de reforma do setor público que aplica conhecimentos e instrumentos da gestão empresarial e de áreas afins e que tem por finalidade melhorar a eficiência, a eficácia e o desempenho geral dos serviços públicos nas burocracias modernas”.

O autor aponta um conjunto de ferramentas e técnicas que passaram a fazer parte da tomada de decisão política, como: a) o planejamento, a organização, o controle e a avaliação em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) a crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) uma orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência em vez de equidade; d) a tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando as diferenças entre o público e o privado; e) um afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia aproximando-se muito mais das ideias administrativas práticas.

Conforme Araújo e Castro (2011), esse novo modelo de administração, caracterizado pela busca da eficiência, da qualidade e da produtividade, instituiu a chamada Nova Gestão Pública (NGP) e, com ela, transportou-se a lógica do mundo empresarial para gestão pública.

A gestão gerencial, segundo Castro (2008), caracteriza-se pela eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, pela proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos.

No campo da educação, o modelo de gestão gerencial, atribui centralidade à educação como a principal estratégia para que os países possam se inserir em um mundo globalizado e possam se desenvolver economicamente para alcançar o progresso técnico. As análises crítico-sociais de Araújo e Castro acerca da educação trazem consigo esse componente político:

No campo das políticas sociais, a educação passa a ser entendida como fator de competitividade e estratégia de mobilidade, capaz de possibilitar a inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado. Para atingir esse objetivo, todo o sistema educacional necessitou ser reformado para se adequar às novas exigências do capital, com destaque para a dimensão da gestão educacional que passou a ser evidenciada como uma estratégia de sustentação da reforma, fundamental para o sucesso da aprendizagem e a melhoria da qualidade da educação (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p.83).

Para Saraiva (2020), na perspectiva da Nova Gestão Pública, o movimento de redefinição das ações do Estado seria alcançado a partir de alguns pontos considerados fundamentais. Sendo que a política educacional, área estratégica de influência, passou a ser alvo de grandes mudanças fortemente influenciadas pelas políticas das agências internacionais de financiamento, dentre elas o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a OCDE, o Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Saraiva (2020, p.5), ao discutir sobre a política educacional brasileira a partir da década de 1990, explicita que a (CEPAL), a partir da publicação do documento de trabalho intitulado: Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, em 1992, tratou de disseminar a configuração que o novo modelo de gestão educacional deveria assumir. “A CEPAL apontava o caminho necessário para a modernização, alinhando os objetivos da educação às novas demandas da competitividade global”. A autora ressalta que, a proposta estratégica consiste na “competitividade como objetivo, o desempenho como orientação da política e a descentralização como modelo de organização institucional” (SARAIVA, 2020, p.5).

A política educacional deveria estar em consonância com a agenda globalizante do capitalismo mundial. Dessa forma, segundo Saraiva (2020), o documento publicado pelo Banco Mundial, em 1996, “Prioridades y Estrategias para la Educación”, “aponta que os sistemas de educação deveriam implementar mecanismos de avaliação de sua qualidade, com vistas a equiparar-se ou aproximar-se, futuramente, do desempenho dos países mais desenvolvidos” (SARAIVA, 2020, p.5-6). A autora explica que, por meio das orientações das organizações internacionais, o Brasil passa a organizar a educação a partir do estabelecimento de metas quantitativas, responsabilidade pelos resultados e da construção de escalas de desempenho dos alunos. Essas estratégias e ferramentas de controle e regulação com vistas à maior eficiência nos resultados vai orientar a criação de sistemas nacionais e internacionais de avaliação e “na produção de indicadores educacionais que aproximam o conceito de qualidade da noção de desempenho” (SARAIVA, 2020, p.11).

Essa lógica encontra respaldo nas premissas de um Estado gerencialista, na medida em que desconsidera a diversidade cultural e as desigualdades sociais existentes no âmbito escolar, tendo como base um planejamento estratégico para o alcance de resultados a serem aferidos por instrumentos padronizados de avaliação.

O enfoque centralizado na educação como estratégia de crescimento econômico e redução da pobreza também esteve presente na reforma da educação a partir dos anos de 1990 com o discurso da equidade revestida com o sentido de igualdade social. Nesse ponto, segundo Oliveira (2004), a educação passou a ser vista como estratégia para a empregabilidade, ao mesmo tempo, em que deveria conter a pobreza através de políticas que reduzissem as desigualdades sociais. Para isso, o compromisso assumido foi de expandir os sistemas escolares nos países mais pobres e populosos em desenvolvimento marcados por uma forte desigualdade social. Entretanto, os investimentos financeiros não foram suficientes para consolidar tal expansão, uma vez que não era permitido ultrapassar os limites estabelecidos pela política de ajuste econômico. Dessa forma, as estratégias então adotadas foram de gestão e financiamento que incluíram programas nacionais de políticas educacionais com base no voluntariado e no envolvimento e participação da comunidade.

As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo

prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115).

É nesse cenário, marcado pela redefinição do papel do Estado, através de políticas neoliberais de cortes nos investimentos educacionais, que o poder público tenta cumprir as novas metas educacionais promovidas a partir da reforma da década de 1990.

Oliveira (2004) destaca que tais reformas buscam padronizar e massificar determinados processos administrativos e pedagógicos. Sob a justificativa da concepção sistêmica e do acesso universal, permite baixar custos e gastos. O modelo de gestão escolar adotado tem como fundamento o planejamento e o controle central na elaboração de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. A autora pontua que a expansão da educação básica realizada dessa forma implicará nas relações de trabalho dos profissionais da educação e sobrecarregará os docentes que, diante das múltiplas funções assumidas pela escola pública, têm de responder às exigências que extrapolam por demais sua área de atuação. Diante do conjunto de medidas propostas pelo novo modelo de gestão escolar, recai sobre o professor uma sobrecarga de trabalho e um esforço muito grande para responder às novas exigências, as quais, muitas vezes, não são acompanhadas de elementos capazes de corresponder às condições reais de trabalho.

Atividades como assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, que outrora eram de responsabilidade da família, do assistente social e de outras agências, passam a ser de responsabilidade das escolas. Com isso, aumenta seu sentimento de “desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Diante do exposto neste capítulo, entendemos ser importante, antes de entrar na dimensão da rotatividade no estado de Minas Gerais, conhecer a produção acadêmica e científica sobre as temáticas que perpassam a pesquisa. Assim, a revisão de literatura que apresentaremos a seguir tem esse objetivo.

REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Brizola e Fantin (2016, p.27), a revisão da literatura “nada mais é do que a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leituras, de pesquisas realizadas pelo pesquisador”. A revisão de literatura é, neste sentido, a documentação feita pelo pesquisador sobre o trabalho, a pesquisa que está se propondo a fazer. Os mesmos autores afirmam que essa revisão é de suma importância, já que é realizada para auxiliar o pesquisador a focar no seu verdadeiro objeto de pesquisa e não perder tempo com questões secundárias.

O levantamento de trabalhos acadêmicos foi realizado a partir de consultas à base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao Google Acadêmico, Scielo e ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os seguintes descritores: rotatividade docente, abandono da profissão docente, falta de professores, rotatividade de professores, professores temporários, gestão pedagógica, organização pedagógica, ensino-aprendizagem, com o recorte temporal entre 2015 e 2022.

Considerando que o propósito deste estudo é analisar os impactos da rotatividade no processo de ensino-aprendizagem, ao realizar o levantamento foram selecionadas publicações acadêmicas que focavam na rotatividade docente no ensino básico, deixando de fora os trabalhos que apenas mencionavam superficialmente a existência da rotatividade e não se aprofundava na temática, bem como os trabalhos relacionados ao ensino superior ou a cursos técnicos.

Após a leitura dos resumos, localizamos 17 obras, algumas identificadas em mais de um dos descritores que utilizamos. O quadro a seguir apresenta o mapeamento dos trabalhos selecionados nas bases de dados que compuseram a pesquisa:

Quadro 1– Levantamento bibliográfico sobre rotatividade docente na Educação Básica

Título	Ano	Autor	Tipo
Apresentação: educação e trabalho em debates	2018	Andrade, Aldair Oliveira de <i>et al</i>	Artigo
Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016)	2019	Carvalho, João Carlos de	Tese
Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	2019	Cunha, Marcela Brandão	Artigo
Ensino fundamental: rotatividade docente e o processo ensino-aprendizagem numa escola municipal em São Mateus/ES	2020	Dettogni, Rita de Cassia Maciel	Dissertação
Proposta de um indicador de rotatividade docente na educação básica	2020	Frantz, Maíra Gallotti ; Alves, Thiago	Artigo
Rotatividade docente nas escolas públicas de educação básica: marcas da singularidade do fenômeno	2018	Frantz, Maíra Gallotti	Dissertação
Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I	2019	Gomes, Valdete ; Nunes, Célia ; Pádua, Karla	Artigo
Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente	2017	Gomes, Thayse Ancila Maria de Melo	Dissertação
O desafio da retenção de professores em escolas do campo: o caso da escola estadual José Franco em Caldas – MG	2017	Goveia, Rita Izabel do Carmo	Dissertação
Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo	2018	Grund, Zelina Cardoso ; Parente, Cláudia da Mota Darós	Artigo
Juízos e práticas professorais na construção do processo de abandono do trabalho docente e o impacto sobre o trabalho pedagógico	2016	Lemos, José Carlos Galvão ; Novaes, Luiz Carlos	Artigo

Projeto Político-Pedagógico (PPP) e rotatividade docente: desafios na atuação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) no PIAUÍ	2020	Medeiros, Lucineide Barros ; Pires, Tânia Karinny Pereira	Artigo
Retenção e rotatividade docente nas Redes Municipais de Ensino no Brasil	2018	Oliveira, Dalila Andrade ; Pereira Junior, Edmilson Antonio	Artigo
Rotatividade docente e desempenho escolar no Brasil: uma análise para o período de 2008-2017	2020	Peixoto, Amanda Gentil	Dissertação
Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica	2016	Pereira Junior, Edmilson Antonio ; Oliveira, Dalila Andrade	Artigo
Turnover de professores na região oeste do Paraná e suas influências nos resultados da avaliação em larga escala (Prova Brasil/SAEB) – 2015-2021.	2021	Royer, Arcielli	Dissertação
Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade	2019	Wagner, Lilian ; Carlesso, Janaína Pereira Pretto	Artigo

Fonte: Elaboração própria, com base no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico, Scielo e banco de teses e dissertações da Capes.

Ao constatar as pesquisas selecionadas, foi possível perceber que uma parte significativa dos estudos se concentra em compreender fatores explicativos ao fenômeno da rotatividade docente. A investigação de Frantz (2018) analisa a incidência da rotatividade docente no contexto público da Educação Básica, a fim de mensurá-la e identificar potenciais fatores explicativos ao fenômeno. Com fins de mensuração, o universo de análise remete à população de escolas públicas da cidade de Curitiba/PR e, para efeitos explicativos, volta-se, especificamente, às escolas públicas municipais. A pesquisa parte do pressuposto de que a rotatividade docente, expressa pela saída do professor da escola em elevados níveis, gera rupturas a um projeto educativo, sistemático, coletivo e intencional de formação humana, o qual requer significativo grau de interação social e continuidade para alcance de seus fins. Em termos de mensuração, o estudo aponta que a rotatividade docente incide, significativamente, no contexto investigado e, sobretudo, na rede pública estadual de ensino.

No que se refere à busca por fatores explicativos, as análises estabelecidas para a população de escolas públicas municipais de Curitiba evidenciam que o tipo de unidade de ensino consiste em fator determinante para explicar sua incidência, revelando maior magnitude para o conjunto de Centros Municipais de Educação Infantil. Seus achados confirmaram a hipótese inicial da pesquisa de que características da escola e condições de trabalho docente produzem efeito sobre a incidência do fenômeno.

Com uma abordagem similar, Frantz e Alves (2020) propõem um indicador para medir e compreender o fenômeno da rotatividade docente nas escolas de educação básica, tomando a escola como unidade de análise. Na tentativa de identificar fatores explicativos para a incidência da rotatividade docente, os autores apresentam a taxa de rotatividade em perspectiva com algumas variáveis potencialmente explicativas, como dependência administrativa, etapa/modalidade de ensino e vínculo empregatício.

A parte empírica foi realizada com base nos microdados do Censo Escolar de 2016 e 2017 (Inep, 2017, 2018) e focalizou o município de Curitiba-PR. Os resultados sugerem que a rotatividade em 2017 foi de 34,4%. No nível das escolas, a taxa mediana foi 55,4% na rede estadual, 22,2% na rede municipal e 16,5% na rede federal. Em relação às escolas privadas, a maior mediana deu-se entre as instituições conveniadas (33,3%). Os resultados reiteram a rotatividade docente como questão relevante para a agenda das políticas educacionais e da gestão das redes públicas de ensino, já que a mensuração do fenômeno explicita uma incidência em patamares elevados.

Na mesma vertente, a pesquisa de Pereira Junior e Oliveira (2016) propõe medidas que permitam conhecer o fenômeno da rotatividade docente, mas também o da retenção, ambos, bastante recorrentes nos estabelecimentos de ensino. O estudo foi extraído do Censo Escolar, desenvolvido pelo INEP, referentes a 2012 e 2013. Os resultados apontam que esses indicadores para as unidades de educação básica no Brasil permitem fornecer visão sistêmica da capacidade do sistema de educação nacional de garantir a permanência dos docentes nos estabelecimentos de ensino; contextualizar estudos e pesquisas da área da educação; e prover dados para analisar os fatores preditores e resultantes.

Em outro artigo, Oliveira e Pereira Júnior (2018) analisam as taxas de retenção e de rotatividade dos docentes da Educação Básica nas Redes Municipais no Brasil em relação ao período 2015-2016. Tais medidas foram operacionalizadas levando em consideração os fluxos de entrada e de saída dos professores, de um ano para o outro, nos estabelecimentos educacionais vinculados administrativamente aos municípios. A fonte de dados utilizada foi o Censo Escolar, desenvolvido anualmente pelo INEP, que traz informações censitárias dos

professores, das turmas, das escolas e dos alunos da Educação Básica no país. Os resultados apontam situação preocupante em relação aos professores que estavam em escolas públicas municipais em 2015 e deixaram de estar no ano seguinte.

A pesquisa de Royer (2021) analisa as implicações da rotatividade docente nos resultados da Prova Brasil na região oeste do Paraná (nos municípios pertencentes à AMOP) a fim de compreender se há influência nos resultados do IDEB dos anos finais do ensino fundamental I (5º ano). A metodologia adotada neste trabalho é de caráter quali-quantitativo, com pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Os resultados mostram que a maioria dos municípios do oeste do Paraná possuem professores com contrato temporário, que acarreta altos níveis de rotatividade, refletindo nos resultados da Prova Brasil.

Peixoto (2020) analisa a relação entre a rotatividade docente com o desempenho das escolas de Ensino Fundamental da rede pública brasileira. A partir dos microdados do Censo Escolar para o período de 2008-2017 e dos modelos de efeitos fixos de alta dimensão e de um painel dinâmico, através do modelo System Gmm, faz-se uma análise da relação entre rotatividade de professores e desempenho escolar. Os resultados mostram que a rotatividade docente tem um efeito negativo no desempenho escolar do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental para as provas de Matemática e Língua Portuguesa, no Brasil.

A dissertação de Dettogni (2020) traz como temática a melhoria no desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola do município de São Mateus/ES, com grande rotatividade de professores durante cada ano letivo. O estudo visa demonstrar como ocorre o processo ensino-aprendizagem na escola X de Ensino Fundamental, em São Mateus/ES, face à intensa troca de professores a cada ano. A pesquisa desenvolvida foi a pesquisa-ação, tendo como respaldo o fato da aproximação da pesquisadora com o ambiente pesquisado e o tema. Em sua conclusão, a autora afirma que a rotatividade é fator comprometedor do vínculo, mas, se a escola tiver uma proposta de aproximação constante de seus docentes aos alunos do 1º ao 5º ano, essa agravante não será tão incisiva no desenvolvimento discente.

Medeiros e Pires (2020) analisam a relação entre as orientações do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma Escola Família Agrícola (EFA) do Piauí destacando o modo como se realiza a formação de seu quadro docente, em diálogo com princípios fundacionais da Educação do Campo e da Educação por Alternância. A pesquisa pautou-se nas entrevistas a um educador que integra a gestão da escola e outro que atua como monitor, juntamente com a análise documental realizada no ano de 2019. As autoras apontam preocupações e problemas relacionados à política de contratação de professores e repercussões nos objetivos e práticas

escolares, em sintonia com desafios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância e da realidade brasileira. Além disso, sugerem que a SEDUC/PI reveja o modo de prover o quadro de docentes para a superação da exclusão escolar no meio rural.

A pesquisa de Cunha (2019) investiga as dinâmicas de rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro entre 2002 e 2012. O estudo tem como pressuposto a existência de padrões não aleatórios de distribuição de professores entre escolas, sugerindo que haja convergência entre perfis docentes e discentes nas instituições de ensino, relacionando a qualificação docente, ao nível socioeconômico dos alunos e ao desempenho escolar. Os resultados constatados pelo estudo referem-se à possibilidade de convergência entre perfis menos favoráveis de professores e alunos em instituições de ensino com maior rotatividade docente.

A tese de Carvalho (2019) investiga diversos aspectos da rotatividade docente no Ensino Básico do Brasil. A tese é estruturada em três ensaios que estão relacionados. Inicialmente, no primeiro, são calculadas as medidas de rotatividade para diferentes dependências administrativas, regiões do país e características dos docentes. A comparação entre as medidas de rotatividade como o acompanhamento ao longo do tempo permitiu encontrar alguns padrões importantes dessas medidas. Entre eles, podem-se destacar valores mais baixos das medidas de rotatividade para escolas privadas, taxa de saída de docentes maior do que a taxa de entrada nas escolas públicas em todos os anos e elevadas diferenças regionais. O primeiro ensaio também traz um estudo sobre as transições dos docentes.

Como resultado, foi verificado que, dos professores que saíram das escolas, aproximadamente 80% deixaram o mercado docente, isto para todas as etapas de ensino da Educação Básica. O autor destaca ainda que, após cinco anos, menos de 40% dos professores entrantes permaneceram na profissão. No segundo ensaio, foi realizado um estudo sobre os fatores associados à decisão do professor em deixar o mercado ou transitar para outro tipo de escola. Dos resultados, destacam-se as variáveis de rendimento acadêmico dos alunos com elevados coeficientes de associação à decisão de o docente migrar para outra escola ou deixar o mercado de trabalho, indicando que desempenho escolar e atraso escolar podem influenciar significativamente na decisão de saída da escola pelo docente.

Outro aspecto importante citado pelo autor trata-se das diferenças de associação de uma mesma variável às diferentes possibilidades de escolhas. Por exemplo, docentes com ensino superior são mais propensos a migrar para outra escola. No entanto, possuem menores propensões de deixar o mercado docente. Por fim, no terceiro ensaio, é apresentado um estudo sobre o impacto da troca de diretor sobre a rotatividade docente nas escolas públicas

brasileiras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultado, verificam-se, em todas as estimações, impactos positivos e significativos da troca de diretor sobre a rotatividade docente. O efeito sobre a saída dos docentes na escola é ainda maior quando o diretor assume o cargo via eleição.

Wagner e Carlesso (2019) investigam os fatores que influenciam os professores no contexto contemporâneo ao abandono da carreira docente. Os resultados do estudo apontam que a falta de valorização do professor, as condições precárias de trabalho, os baixos salários, a falta de incentivo à formação inicial e continuada, o desrespeito e a sobrecarga de trabalho levam ao esgotamento, desencanto, frustração e, conseqüentemente, ao abandono da carreira.

Gomes, Nunes e Pádua (2019) apresentam alguns resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com o intuito de conhecer a valorização docente em narrativas de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental realizadas com cinco professoras que lecionam em distintas escolas da zona urbana da rede municipal de uma cidade de Minas Gerais. A pesquisa ressaltou vários fatores referentes às condições de trabalho docente e à complexidade das atividades concretas de exercício da profissão. Entre outras questões, a remuneração mensal, o plano de carreira, a avaliação de desempenho e a infraestrutura física e material das escolas se destacaram como importantes aspectos que influenciam o modo de ser e estar na docência. O estudo também mostrou que a precariedade de algumas questões referentes às condições de trabalho pode favorecer o abandono da profissão e o adoecimento dos profissionais, o que aponta para a necessidade de políticas de melhoria das condições de trabalho e de cuidado da saúde dos professores.

Grund e Parente (2018) descrevem as diferentes categorias existentes na rede estadual de ensino de São Paulo, discutindo a problemática da contratação temporária e seu reflexo sobre a precarização do trabalho docente. O trabalho evidencia a presença de um grande número de professores contratados na rede estadual paulista nos últimos anos, o que traz conseqüências para a precarização no exercício do magistério.

O estudo de Goveia (2017) analisa os problemas gerados pela rotatividade de professores na Escola Estadual José Franco, localizada no Distrito de São Pedro de Caldas, município de Caldas/MG, visando estabelecer formas de amenizar esses impactos no cotidiano escolar. A pesquisadora atribui como hipóteses que a causa do problema em estudo refere-se à localização da escola e uma de suas conseqüências seja a dificuldade em reter o conhecimento gerado pelos professores, comprometendo assim, a qualidade da educação oferecida pela instituição.

A autora utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos de coletas de dados a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observações estruturadas. Os resultados indicaram que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não é do conhecimento de grande parte dos professores e, conseqüentemente, não é implementado e nem utilizado como norteador do trabalho pedagógico dos docentes. Além disso, os registros de práticas pedagógicas são superficiais e não são sistematizados, dificultando a continuidade do trabalho nas constantes trocas de docentes, gerando assim, descontinuidades nos projetos.

Em sua dissertação, Gomes (2017) investiga a contratação temporária de professores nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil, entre 2013 a 2015, com a finalidade de elencar possíveis implicações para a categoria. O estudo baseou-se em uma pesquisa documental com base em documentos referentes aos processos seletivos para contratação temporária de professores e os microdados do Censo Escolar coletados pelo INEP. Além disso, a autora utilizou 15 bancos de dados, correspondente às cinco regiões brasileiras do Censo Escolar de 2013, 2014 e 2015, que indicaram a quantidade numérica de professores temporários existentes em cada rede, bem como o percentual em relação aos professores efetivos.

Como resultado dessas informações, constatou-se que a contratação de professores temporários é uma realidade existente em todas as redes estaduais de ensino, contudo, ela vem se intensificando mais em algumas redes, como é o caso de nove (9) unidades federativas onde mais de 50% dos professores são temporários. A hipótese desenvolvida foi que este tipo de contratação, anteriormente de caráter provisório e emergencial, num contexto de recomposição das condições de acumulação do capital pela crise estrutural do capitalismo, tem se efetivado como política de Estado, crescente e, sobretudo, em condição cada vez mais precarizada.

Lemos e Novaes (2016) discutem em seu artigo as questões relacionadas à construção do processo de abandono do trabalho pedagógico, por docentes em exercício em escolas públicas. Foram realizadas entrevistas com os professores em exercício em escolas públicas, além de encontros semanais com o intuito de trabalhar com a técnica do Grupo Focal. Os dados permitiram identificar a construção de um "abandono em serviço" no âmbito da construção da identidade e do desenvolvimento profissional docente, o que exerce forte impacto sobre o currículo e organização do trabalho pedagógico.

Ao revisar a literatura existente sobre um assunto, pude identificar que o problema abordado pela minha pesquisa ainda é pouco explorado e carece de mais investigações. Apesar de haver alguns estudos relacionados, há lacunas a serem preenchidas e novas

perspectivas a serem consideradas. Muitos pesquisadores tratam da temática rotatividade docente, no entanto, com outras abordagens e perspectivas. Alguns estudos, por exemplo, buscam compreender fatores explicativos ao fenômeno dessa alta rotatividade. Outros enfatizam as variáveis que levam os professores a mudarem de escola ou abandonar a carreira de professor. De uma maneira geral, os trabalhos selecionados destacam as relações existentes entre a rotatividade e os docentes, porém, é importante destacar que essas abordagens são complementares, pois a rotatividade estudada é um fenômeno complexo. As diferentes perspectivas e abordagens dos pesquisadores ajudam a lançar luz sobre o fenômeno da rotatividade docente e contribuem para desenvolver uma pesquisa acerca de um problema pouco explorado até o momento.

CAPÍTULO 3 – A rotatividade docente em Minas Gerais

A princípio, a pesquisa seria desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Betim/MG, a escolha se deu por duas razões: trabalho na rede de ensino municipal de Betim há, aproximadamente, 12 anos, a permanência por um longo período possibilitou-me criar uma identificação com essa rede. Atualmente, o Instituto Dignidade e Desenvolvimento Social – IDDS, pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, foi contratado pela prefeitura de Betim para administrar toda a política educacional. Dessa forma, o número de professores que exercem a profissão em contratos de trabalho temporário que já era alta, aumentou ainda mais. Os dados e marcos legais foram levantados, no entanto, na hora de iniciar o campo a secretária não autorizou a realização. Diante disso, tive que redefinir, uma mudança que atrasou um pouco o início da pesquisa de campo, pois demandou um novo levantamento documental.

3.1 Caracterização do Estado: indicadores demográficos e sociais

Localizado na região Sudeste do Brasil, Minas Gerais é um dos estados mais populosos da região. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2021, Minas Gerais apresenta uma população estimada em 21.411.923 habitantes, a segunda maior do país. O estado é constituído por 853 municípios dividido em 12 mesorregiões em uma extensão territorial de 586.513,983 km², com uma taxa de urbanização de 84,5% e uma densidade demográfica de 33,4 habitantes por km². De acordo com os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado avançou 0,76% entre os anos 2016 e 2017, passando de 0,781 para 0,787 se posicionando na faixa de Alto Desenvolvimento Humano.

3.2 Dados educacionais no contexto de Minas Gerais

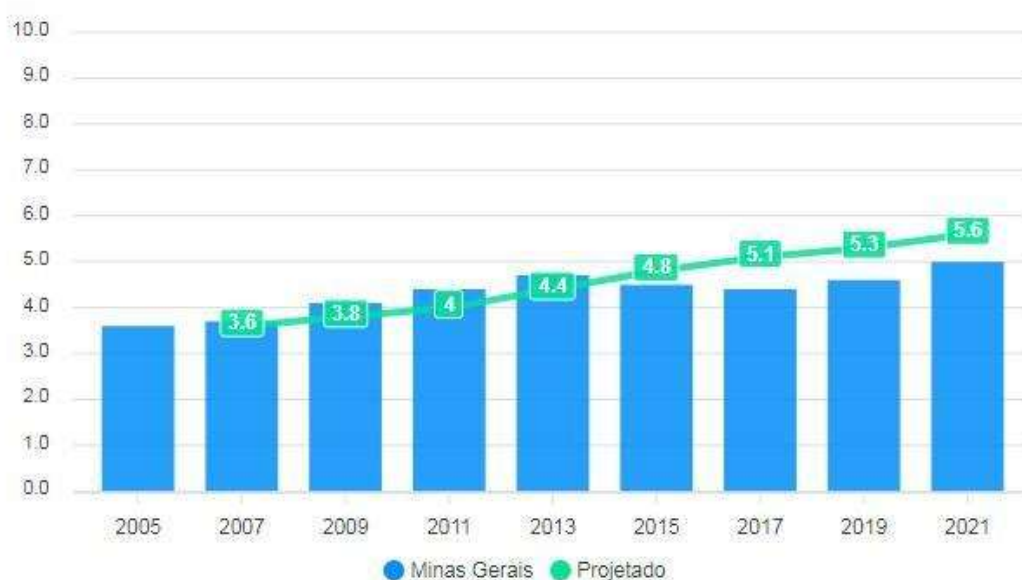
Conforme a plataforma QEdu (2021), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB /Ensino fundamental / Anos iniciais do estado encontra-se em 6º no ranking por estados. Já os Anos Finais encontram-se em uma melhor colocação, figurando em 4º lugar no ranking. No entanto, o Ensino Médio encontra-se um pouco mais distante das posições privilegiadas no ranking por estados, estando na 9ª posição.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma medida que combina o desempenho dos alunos em testes de conhecimento (prova Brasil) e a taxa de aprovação escolar. Os valores do IDEB variam de 0 a 10, e a meta projetada pelo MEC para cada ano e para cada escola é calculada com base no desempenho anterior e no nível socioeconômico dos alunos. O gráfico 1 mostra que nos anos de 2007 até 2013 o IDEB da rede estadual de ensino de Minas Gerais dos anos finais passou de 3,7 em 2007 para 4,7 em 2013, superando as metas projetadas para todos os anos. No entanto, de 2015 até 2021 o índice ficou abaixo das metas estabelecidas. Neste último ano, a meta era de 5,6, mas o índice final foi 5,0.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais (anos finais), 2007-2021.



Evolução do IDEB

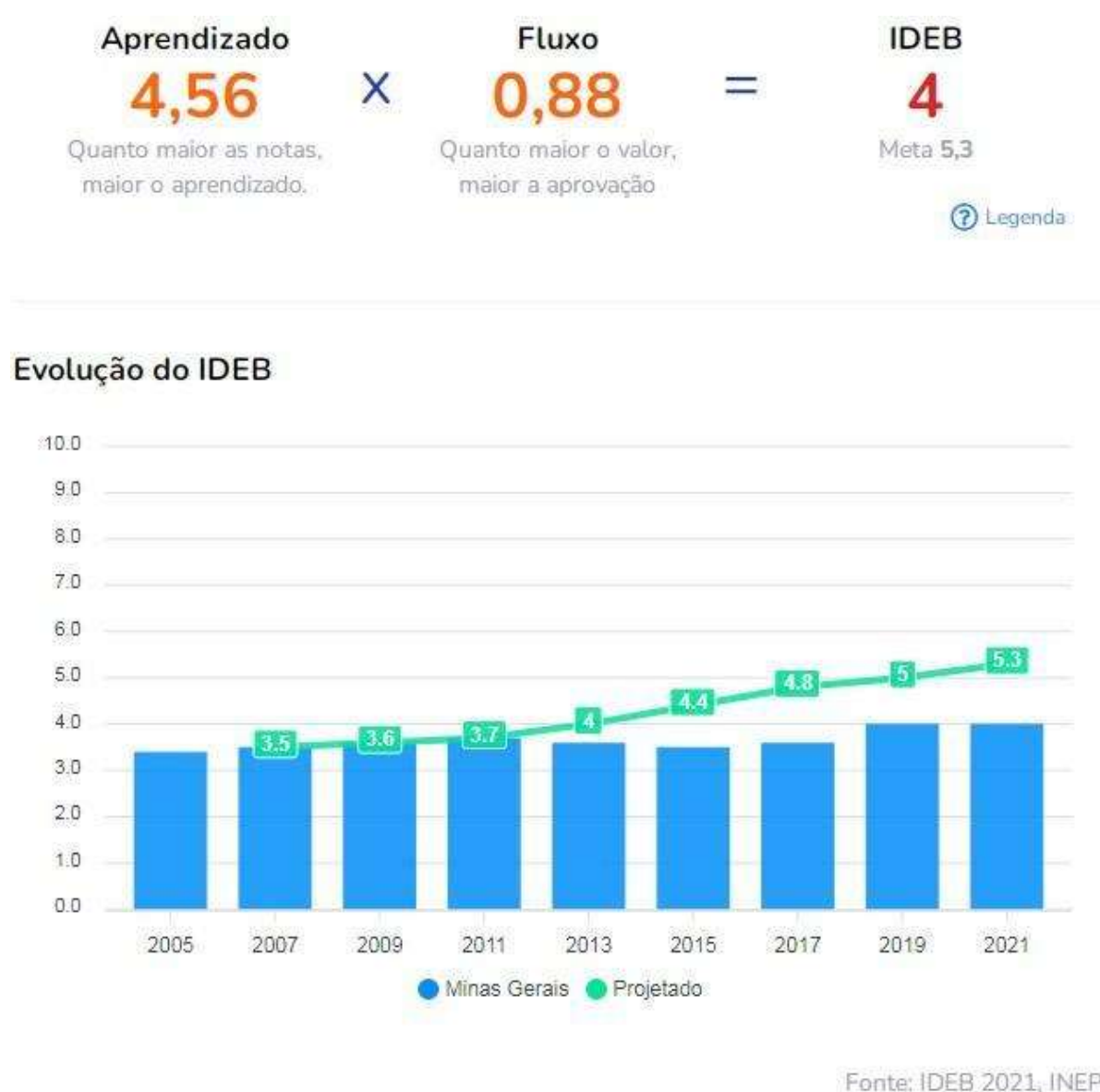


Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/ideb>

O gráfico 2 mostra que algo parecido ocorreu com o Ensino Médio, cuja meta do IDEB foi alcançada nos anos de 2007, 2009 e 2011, porém, de 2013 a 2021 o índice alcançado foi bem abaixo da meta projetada. É importante avaliar os motivos que levaram a esse resultado e definir estratégias para melhorar os indicadores e alcançar as metas estabelecidas.

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais (Ensino Médio) 2007-2021.



Fonte: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/ideb>

Em relação ao número de estabelecimentos da Educação Básica em Minas Gerais (REE/MG), em 2021, atingia um total de 15.663. Desses, 3.495 eram unidades estaduais,

8.370 municipais, 80 federais e 3.718 privadas, conforme os dados do QEdU (2021). No mesmo ano, tinha 4.320.505 estudantes matriculados em escolas públicas, de acordo com os dados do Censo Escolar. Sendo que, desse total, 818.829 eram alunos da Educação Infantil, 2.407.621 eram estudantes do Ensino Fundamental, 707.944 estudavam no Ensino Médio, 228.681 eram alunos da EJA, e por fim, 157.430 pertenciam a Educação especial, conforme a tabela 1.

Tabela 1. Matrículas na Educação Básica por Modalidades e Etapas de Ensino

Matrículas na Educação Básica por Modalidades e Etapas de Ensino								
Total Geral	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ensino Médio	Ed. De Jovens e Adultos		Ed. Especial
	Creches	Pré-escolas	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio	
4.320.505	348.027	470.802	1.278.871	1.128.750	707.944	96.653	132.028	157.430

Fonte: Elaboração do autor, 2023

3.3 Lei Complementar nº 100/2007

A Lei Complementar 100 do ano de 2007 efetivou servidores públicos no Estado de Minas Gerais sem aprovação prévia em concurso público. Segundo Souza (2015), a lei mineira contemplou os servidores que mantinham vínculo precário com a administração pública estadual há mais de cinco anos, sob a chancela de “designados”, que passaram a ser lotados no Instituto de Previdência do Estado de Minas Gerais (Ipsemg). Desta forma, os servidores, conhecidos como efetivados, com a promulgação da Lei Complementar nº 100 passaram a ter reconhecidos pelo Governo do Estado os seus direitos previdenciários nos mesmos termos dos trabalhadores com vinculação de natureza permanente.

O Projeto de Lei Complementar (PLC) 27/07, do governador Aécio Neves, que instituiu a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada (Ugeprevi) e efetivava os servidores designados da Educação, previa a efetivação de mais de 90 mil servidores - cerca de 90% da Educação e 25% do total já com tempo para se aposentar, segundo a imprensa mineira. A efetivação significa, na prática, a incorporação dessas pessoas ao regime próprio de previdência do Estado (SOUZA, 2015).

A Lei Complementar nº 100 do Estado de Minas Gerais tornou efetivo servidores que mantinham um vínculo precário num simples “toque de mágica”. Como se sabe, a forma de

provimento de cargo público nos termos da Constituição da República de 1988 somente se dá através de concurso público. A medida tomada pelo estado de contratar pessoas sem concurso público prejudica a meritocracia no serviço público e pode ocasionar a colocação de pessoas sem qualificação adequada para as funções desempenhadas pelo serviço público. Sendo assim, em agosto de 2012, a Procuradoria Geral da República ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal, requerendo a exclusão de todos os beneficiados pela Lei Complementar nº 100, alegando que o mencionado dispositivo legal violava os princípios constitucionais da isonomia, impessoalidade e obrigatoriedade do concurso público, previstos no artigo 37, inciso II da Constituição Federal de 1988 (SOUZA, 2015).

Com o ajuizamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade e o seu posterior julgamento, derrubou-se a lei, eliminando por completo seus efeitos e suspendendo suas eficácias através do Supremo Tribunal Federal, o guardião da Constituição. Dessa forma, em março de 2014, o Supremo Tribunal Federal julgando a Ação Direta de Inconstitucionalidade da LC 100 simplesmente “devolveu as vagas” aos concursados.

3.4 Cargos efetivos e cargos designados na Rede Estadual de Minas Gerais

No artigo intitulado “Superdesignação” de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais, Amorim, Salej e Barreiros (2018), revelaram quantos são os cargos efetivos e designados nas escolas do estado e como os números de vínculos de trabalho oscilaram entre 2009 e 2014.

As autoras dividiram os docentes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE-MG) em três grupos, de acordo com o vínculo de trabalho com o governo do estado: professores efetivos, efetivados e designados. Segundo Amorim, Salej e Barreiros (2018), os professores efetivos são aqueles que prestaram concurso público para ocupar esse cargo, foram aprovados, nomeados e empossados. Os professores efetivados, por sua vez, são aqueles que ocupam um posto estável no serviço público graças a uma lei estadual, sem ter cumprido o que é preconizado pela constituição. Enfim, os professores designados são profissionais temporários, contratados por um período determinado.

Conforme Amorim, Salej e Barreiros (2018), em 2014, eram 164.808 cargos efetivos, designados e efetivados de professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. O grupo de professores efetivos é formado por aqueles que, dependem necessariamente, de aprovação

em concurso público, como está estabelecido constitucionalmente, no artigo 37, II, da Constituição Federal,

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (BRASIL, 1988).

Uma vez aprovados em concurso público, ingressam na carreira docente. No entanto, os profissionais efetivos podem entrar em licença, afastar-se do trabalho gerando a necessidade de substituição. Dessa forma, torna-se necessário a criação de mecanismos legais que possibilitam a contratação temporária de professores para garantir que os alunos não fiquem prejudicados em caso de absenteísmo, afastamento médico, licenciamentos diversos e férias de professores efetivos.

Para a contratação temporária, a Constituição Federal estabelece em seu artigo 37, inciso IX, quais os casos serão estabelecidos por leis específicas, cabendo a cada ente federativo legislar sobre servidores temporários no seu domínio de ação. Diante deste contexto, a designação foi criada para assegurar o funcionamento das instituições escolares a partir de leis específicas no estado de Minas Gerais. Dessa forma, foi criada a Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990, que instituiu a designação para o exercício de função pública para os cargos da educação, como consta em seu art. 10,

Art. 10 – Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de:

I – substituição, durante o impedimento do titular do cargo;

II – cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente.

§ 1º – A designação para o exercício da função pública de que trata este artigo somente se aplica nas hipóteses de cargos de:

a) Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviço, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino (MINAS GERAIS, 1990).

O grupo de professores designados são profissionais temporários, contratados por um período determinado. O período de contratação na rede estadual de ensino de Minas Gerais corresponde ao calendário escolar anual. Ao final de cada período, os designados são

dispensados e, no ano seguinte, devem concorrer a uma nova vaga por meio do processo de designação.

O processo de designação - termo amplamente utilizado na rede estadual de educação de Minas Gerais para se referir aos vínculos precários dos profissionais da educação, em oposição aos servidores efetivos – acontece no início ou em qualquer momento durante o ano letivo em que exista vacância de professores em sala de aula ou em algum espaço escolar em que se tenha necessidade desse profissional.

As escolas informam as necessidades funcionais para a superintendência regional de ensino a qual está subordinada, esta ratifica a necessidade da contratação que, subsequentemente, tem o seu preenchimento autorizado pelo órgão central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Os candidatos ao contrato temporário se inscrevem em sistema próprio da SEE/MG, que acontece por meio eletrônico, gerando listagens por município, onde constam os nomes dos professores inscritos e em potencial para contratação. A divulgação do resultado das inscrições é postada no site da SEE e pelas escolas. Os candidatos, por sua vez, apresentam sua documentação a fim de serem conferidas pelos gestores das escolas onde pretendem atuar. A comprovação das informações prestadas pelo candidato deve ser efetivada no ato da designação. A não comprovação de alguma informação desclassifica o candidato (BRAGA; ARAÚJO; OLIVEIRA no prelo).

Braga, Araújo e Oliveira explicam como são definidos os critérios de classificação, sendo elas, nesta ordem:

- 1) candidato inscrito e concursado para o município ou Regional de Ensino e ainda não nomeado, obedecida a ordem de classificação no concurso vigente, sendo obrigatória a comprovação dos requisitos de habilitação definidos no Edital do Concurso; 2) candidato inscrito e concursado para outro município ou outra Regional de Ensino, ainda não nomeado e nas mesmas condições mencionadas no item anterior ; 3) candidato inscrito e habilitado, obedecida a ordem de classificação na listagem geral do município; 4) candidato habilitado não inscrito na listagem geral do município; 5) candidato inscrito não habilitado, obedecida a ordem de classificação na listagem geral de candidatos inscritos do município (MINAS GERAIS, 2021b). (BRAGA; ARAÚJO; OLIVEIRA no prelo)

Para todos os efeitos, o cargo de um professor designado tem as mesmas atribuições de um professor efetivo, no entanto, são privados de direitos ou vantagens, tais como: promoção ou progressão na carreira, férias-prêmio, opção de vencimento no caso de cargo em comissão, direito a pedido de remoção ou mudança de lotação, afastamentos, direito à licença remunerada, entre outros. (GOVEIA, 2017).

Segundo Amorim, Salej e Barreiros (2018), um terceiro tipo de vínculo de trabalho para os professores do estado de Minas Gerais foi criado através de uma lei estadual n. 100/2007 (MINAS GERAIS, 2007) ao tornar efetivas no serviço público pessoas sem a realização de concurso. “O grupo de professores efetivados da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é formado por esses professores, que, depois de trabalharem por alguns anos como designados em escolas estaduais, tornaram-se efetivos pela ação do legislativo” (AMORIM ; SALEJ ; BARREIROS, 2018, p.7).

De acordo com os dados apresentados na pesquisa de Amorim, Salej e Barreiros (2018), em 2009, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais constavam 72.428 cargos efetivos de professor, 34.955 cargos designados e 62.766 cargos efetivados, totalizando 170.149 cargos de professor. Já em 2014, eram 49.107 cargos efetivos de professor, 66.230 cargos designados e 50.471 cargos efetivados, totalizando 165.808 cargos de professor. As autoras apontam a expansão do crescimento dos cargos designados e uma considerável retração dos cargos efetivos no período de 2009 a 2014. Os dados abaixo reforçam essa análise:

Em 2014, havia 23.321 cargos efetivos a menos de professor, 31.275 cargos designados a mais de professor, 12.295 cargos efetivados a menos de professor e 4.341 cargos de professor a menos no total. Em 2009, 42,6% dos cargos eram ocupados por professores efetivos, enquanto, em 2014, esse valor caiu para 29,6%. O percentual de cargos ocupados por professores designados saltou de 20,5, em 2009, para 39,9, em 2014. E o número de cargos ocupados por professores efetivados oscilou, entre 2009 e 2014, de 36,9% para 30,4% [...] (AMORIM ; SALEJ ; BARREIROS, 2018, p.7)

Os dados da pesquisa evidenciam que, no decorrer de cinco anos, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais foi tornando-se uma rede de ensino dominada por cargos de professores não efetivos. O estudo demonstra que entre 2009 e 2014 o cargo de professor ocupado por docentes designados subiu quase 20% em relação aos outros dois grupos, foram 31.275 cargos de professores designados a mais nesse período.

Em outra pesquisa, Amorim e Salej (2020), demonstram que em dezembro de 2018, dos 159.629 cargos de professor na REE/MG, 68.929 eram efetivos e 90.700 não efetivos, sendo que, dos cargos não efetivos, 90.622 eram cargos designados e 78 cargos efetivados. Em números percentuais, no final de 2018, 48,18% dos cargos de professor da REE/MG eram efetivos, enquanto 56,82%, não efetivos.

A conversão da maioria dos professores efetivados em designados, como demonstram os dados acima, se explica pela inconstitucionalidade da LC 100/07, julgado pelo Supremo

Tribunal Federal - STF, na ADI nº 4.876, em 2014, que obrigou o governo de Minas Gerais a rever a efetivação inconstitucional da quase totalidade desses professores (AMORIM ; SALEJ, 2020), conforme apontam os dados da Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos cargos efetivos e designados de professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. (2012-2020) - Foram levantados os dados referentes aos meses de janeiro a dezembro, mais o décimo terceiro mês de cada ano.

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Efetivos	70.459	71.052	67.548	64.288	68.527	73.894	75.614	74.993	75.067
Designados	57.369	70.286	71.132	72.263	105.090	101.677	92.857	84.027	75.084

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados de MINAS GERAIS/SEPLAG, 2021

Um estudo acerca da contratação temporária de professores na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais realizado por Braga, Araújo e Oliveira (no prelo) mostra que a Educação Básica do estado, em 2020, tinha 4.328.917 alunos matriculados em escolas públicas e privadas, sendo que, desse total, 42,8% eram alunos da rede estadual. Os autores ressaltam que, para atender essa demanda, o ano de 2020 iniciou-se com 86.133 docentes, destes, 48.438 (56%) eram professores contratados com duração máxima de um ano.

3.5 Concurso Público na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Em Minas Gerais, os editais de concursos para lotação de pessoal, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, são lançados pela Secretaria de Planejamento e Gestão e publicados no Diário Oficial.

Na última década, foram realizados três concursos públicos: em 2012, Edital SEPLAG/SEE nº 01, de 11 de julho de 2011; em 2015, Edital SEPLAG/SEE nº 04, de 24 de novembro de 2014; e em 2018, Edital SEE nº 07, de 27 de dezembro de 2017.

Através do artigo intitulado Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais, (BRAGA; ARAÚJO; OLIVEIRA no prelo) demonstram que o total de vagas para professores em cada um desses concursos corresponde a um percentual relativamente baixo, se comparado ao total de professores em contrato provisório no ano de publicação do edital. (Ver tabela 3). Os dados dessa pesquisa nos mostram que no ano de 2011 tinham 31.096 professores designados, porém, apenas 15.393 vagas foram abertas para o concurso público.

Em 2014, eram 20.915 docentes designados para 14.186 vagas disponibilizadas. Por fim, em 2017, o número de professores designados era de 72.832, enquanto o número de vagas abertas para o concurso público era de apenas 17.617. Os autores chamam a atenção para o fato de que, o Edital de 2014 foi elaborado após o Supremo Tribunal Federal - STF ter julgado inconstitucional parte da Lei Complementar nº 100/2007, ou seja, já contava com os desligamentos que ocorreriam em dezembro daquele ano, e mesmo sabendo do número alto de designados, disponibilizou um número de vagas muito inferior se comparado com o número de professores designados. A proporção da instabilidade no quadro de pessoal da rede estadual de Minas Gerais permaneceu elevada.

Tabela 3 - Total de vagas abertas para o concurso público x total de professores designados nos anos de 2011, 2014, 2017.

Ano	Total de vagas	Total de designados	%
2011	15.393	31.096	49,5
2014	14.186	20.915	67,8
2017	17.617	72.836	24,2

Fonte: (BRAGA; ARAÚJO; OLIVEIRA no prelo)

Os dados apresentados até aqui demonstram o quadro de grave precarização docente no que tange à situação funcional dos professores, o que pode ser um fator importante na compreensão do tema central da pesquisa, que é a rotatividade docente.

3.6 Rotatividade docente

Um dos marcos analíticos que nos ajudam a compreender a rotatividade é a desvalorização e a precarização do trabalho docente. Como já apontado, nos anos 1990 o Brasil foi marcado pelo processo de reestruturação produtiva do capital. Essa nova etapa do capitalismo mundial transformou as relações de trabalho e emprego, acentuando ainda mais a precarização das relações de trabalho por meio da flexibilização e da desregulamentação da legislação trabalhista.

Retomamos essa retórica da reforma para adentrar às suas consequências sobre a situação funcional docente, com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente aos de trabalhadores efetivos, ao arrocho salarial, ao respeito a um piso salarial nacional, à inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, à perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado que têm tornado

cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140.).

Nesse sentido, embora a rotatividade docente seja um fenômeno bastante recorrente nos estabelecimentos de ensino, percebe-se que as unidades escolares da rede pública de Minas Gerais encontram dificuldades para lidar com os desdobramentos decorrentes dessa situação. Observa-se que, durante as mudanças ocorridas no grupo de trabalho em decorrência da rotatividade, a escola não se organiza de maneira que o/a professor/a possa se familiarizar com a organização e o projeto político pedagógico da instituição. A inquietação parte da percepção de que a rotatividade interfere no processo de ensino aprendizagem, já que as propostas pedagógicas da escola partem de pressupostos de ensino-aprendizagem que são alicerçados em uma sequência didática.

Em uma linguagem administrativa, rotatividade, refere-se à relação entre as admissões e os desligamentos dos profissionais ocorridos de forma voluntária ou involuntária, em um determinado período. É o resultado da saída de alguns colaboradores e a entrada de outros para substituí-los no trabalho (CHIAVENATO, 2010). Nesse viés, Oliveira (2004, p.314), refere-se à rotatividade, “também conhecida como *turnover*, ao giro de profissionais dentro da organização, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários.”

Todavia, Robbins (2005, p.22) alerta que “um índice alto de rotatividade resulta em aumento de custos para recrutamento, seleção e treinamento”. Além de ser oneroso para a organização, com gastos de admissões e demissões, o elevado índice de rotatividade remete que algo não está indo bem e precisa ser melhorado, sem contar inúmeras vezes à perda dos talentos que levam juntamente com eles conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas (MILKOVICH ; BOUDREAU, 2000).

Segundo Kasmirski (2012, p.3), “Quando a organização de interesse é uma escola, as consequências da rotatividade podem ser perversas, pois ao afetar a performance da escola, a rotatividade pode afetar a qualidade do ensino de crianças e adolescentes.”

No contexto da educação, a rotatividade acontece quando um docente se transfere de uma escola para a outra da mesma rede ou quando um (a) educador (a) substitui outro (a) por motivo de afastamento, férias-prêmio, dentre outros. Esse fluxo de entrada e saída dos professores pode ocorrer em períodos de meses, semanas e/ou até dias, e compromete a permanência do seu corpo docente e as possibilidades de continuidade do trabalho desenvolvido. As mudanças frequentes, ou seja, as altas taxas de rotatividade podem produzir problemas organizacionais, como a dificuldade de se consolidar um trabalho em equipe entre os docentes em razão de uma menor coesão e um relacionamento improdutivo entre os seus

pares, podendo, assim, influenciar no projeto pedagógico da escola e incidir no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que gera descontinuidades no trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido. Ademais, a rotatividade, segundo Carvalho (2019),

pode levar a certa instabilidade no ensino, uma vez que, escolas com altas taxas de rotatividade podem ter dificuldades para cumprir o conteúdo programado, sofrer com incoerências no currículo, descontinuidades em programas específicos dentro da escola, além dos efeitos negativos no ambiente escolar com maior entrada e saída de professores (CARVALHO, 2019, p.20).

Percebe-se que a rotatividade dos professores pode impactar negativamente tanto no funcionamento das escolas quanto no desempenho dos alunos ao longo do ciclo escolar, já que a saída de professores (voluntária ou não) tem uma série de efeitos negativos.

Pereira Júnior e Oliveira (2016), em seu artigo, Indicadores de Retenção e Rotatividade dos Docentes na Educação Básica, utilizam três variáveis – localização, dependência administrativa e etapa de atendimento para contextualizar a situação das unidades educacionais no país. No que tange especificamente à rotatividade docente na Educação Básica no Brasil, os autores constataram uma incidência média em torno de 54%, consideradas as dimensões que a compõem (migração, aposentadoria, abandono das funções docentes, afastamento por motivos de saúde, entre outras situações).

Tal estudo demonstra que as escolas situadas na zona rural apresentam taxas mais altas de rotatividade docente (48%) se comparado àquelas localizadas na zona urbana (23%). Em relação à dependência administrativa, o estudo aponta a rede municipal com maior concentração das taxas de rotatividade (42%), seguida da esfera privada (22%), da rede estadual (9%) e da rede federal (7%). Considerando a etapa da Educação Básica atendida, os autores demonstram que a Educação Infantil apresenta taxas mais altas de rotatividade (40%), seguida do Ensino Fundamental (27%) e do Ensino Médio (4%).

Os dados citados acima evidenciam que a rotatividade docente é um fenômeno presente na Educação Básica do Brasil independente da localização, dependência administrativa e etapa de atendimento. Havendo uma grande rotatividade de professores, as ações planejadas deixam de ocorrer, perdem-se as relações construídas anteriormente ocasionando a interrupção do processo de ensino-aprendizagem.

Duarte (2009, p.10) aponta a elevada rotatividade de professores como um dos elementos responsáveis pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado ao longo de um mesmo período letivo. Segundo o mesmo autor, “as descontinuidades geradas nessas

trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem, dificultando a formação de capital humano dos alunos”.

É possível inferir que a estabilidade de um professor efetivo e sua lotação numa mesma escola influencia positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, um estudo comparativo de Goveia (2017), traz dados do índice de desenvolvimento da educação básica do Estado de Minas Gerais. A autora constatou que no período de 2007 a 2014, quando a Lei Complementar nº 100/2007 ainda estava em vigor, ocorreu uma melhora na qualidade dos resultados, justamente por ter um quadro mais estável de profissionais. O que não ocorreu em 2015, quando a referida lei já tinha sido revogada ocasionando um quadro de instabilidade e uma piora nos resultados. Alves et al (2014) reforçam essa reflexão ao afirmarem que a qualidade do ensino, mensurados através de testes padronizados é pior em escolas com alta rotatividade docente.

Além disso, a alta rotatividade impede que o docente desenvolva estratégias de aproximação ano após ano com os discentes e a comunidade de maneira mais contígua às necessidades reais da escola. Cada unidade escolar tem seus próprios projetos desenvolvidos, distintos de outras escolas, a mudança frequente e significativa dos/as educadores/as prejudica a ação de aproximação entre professores contratados e esses projetos tão importantes para os alunos/as. Allensworth; Poniscia; Mazzeo (2009) apud Cunha (2019, p.4), afirmam que altas taxas de rotatividade docente “podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores e a interrupção do planejamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos”.

Não se discute que a incidência da rotatividade docente em altos níveis compromete o processo de ensino-aprendizagem que requer um fazer contínuo, sistemático, interativo e coletivo. A provisoriedade do seu posto de trabalho constitui um obstáculo à concretização de um projeto de formação humana a longo prazo, uma vez que essa atividade exige planejamento, continuidade e permanência do quadro docente. Conforme Frantz e Alves (2021, p.6).

É preciso considerar que mudanças frequentes no quadro de uma escola implicam abdicar do caráter coletivo, processual e contínuo que a formação humana intencional e planejada requer. Destaca-se ainda o reconhecimento de que a consecução de seus fins demanda a manutenção de vínculo do professor, em longo prazo, com o estudante, de modo a assegurar a adesão e motivação deste para a participação cotidiana em um trabalho imaterial e a conversão da obrigação social de estudar em interesse subjetivo.

É consenso entre os pesquisadores que o tempo de permanência na escola é imprescindível para desenvolver uma percepção sobre as singularidades necessárias para a formação de sujeitos inseridos em determinada realidade. Permanecer na escola por um longo período permite ao docente conhecer melhor a comunidade, os alunos e seus pares, criando assim condições de exercer um trabalho em consonância com as reais necessidades da escola. Nesse sentido, segundo Pereira Júnior e Oliveira (2018), um importante fator a ser observado é a constituição do coletivo docente das escolas. A autora ressalta que,

Desde a aprovação da referida LDBEN nº 9.394/1996, espera-se que o projeto pedagógico da escola seja construído de forma coletiva e participativa pelos professores, o que pressupõe o trabalho conjunto e colaborativo entre os pares em uma mesma unidade educacional. Para tanto, a permanência dos professores na escola por mais tempo, ou seja, com uma jornada de trabalho que lhes permitam dedicarem-se a outras tarefas que não só a sala de aula, é bastante desejável, o que foi reconhecido na Lei Nº 11.738/2008, que institui o Piso Nacional Salarial Profissional (BRASIL, 2008). Entretanto, a vinculação do professor à escola deve também ser duradoura, permitindo-lhe acumular experiência com o passar dos anos, desenvolver laços de solidariedade com seus colegas e maiores vínculos com a comunidade e seus alunos, em especial (PEREIRA JÚNIOR ; OLIVEIRA, 2018. p.738).

Na análise do fenômeno da rotatividade docente, Saraiva (2023) elenca três possíveis eixos de estudos acerca do tema e que podem auxiliar na compreensão de suas causas:

Localiza-se o primeiro eixo a partir dos impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente, que são apontados como elementos importantes para a desvalorização e a desprofissionalização dos professores, muitas delas impostas sem maiores debates, transformando e precarizando o trabalho, as condições de vida e as tarefas que os docentes passam a desempenhar.

O segundo eixo de análise diz respeito aos estudos acerca das condições de saúde dos professores, que se apresentam como um campo fértil de pesquisa e de reflexões na educação, tendo como marco epistemológico as mudanças observadas na profissão. Percebe-se que, na ordem de prioridades da reforma, a importância do trabalho do professor tem ficado em último plano. Além disso, o cenário atual denuncia a ocorrência de fatores que refletem a precariedade das condições de trabalho desse profissional. Entre esses fatores, estão as salas de aula que extrapolam o limite de alunos matriculados; a baixa remuneração, que faz com que muitos professores acabem ampliando a sua jornada de trabalho para compensar as frequentes perdas salariais; a intensificação do trabalho decorrente das exigências burocráticas, que levam o professor ao preenchimento de inúmeros documentos.

Uma terceira linha de análise dos condicionantes de rotatividade e de falta de professores é a pouca atratividade da profissão docente. Estudos sobre o tema demonstram que há desinteresse pela inserção na carreira docente entre os alunos dos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas (SARAIVA, 2023, p. 7).

O fenômeno da rotatividade docente, além de suas consequências para o sistema e para os próprios docentes, que muitas vezes precisam passar por diferentes escolas a cada ano

letivo, ou mudar no decorrer do mesmo ano, apresenta prejuízos importantes para a organização pedagógica nas escolas.

Goveia (2017) chama a atenção para a dificuldade de pôr em prática o Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que, as equipes de professores nunca são as mesmas, todo o processo tem que ser reiniciado a cada ano, e, dessa forma, as mudanças nunca são efetivamente implementadas devido às dificuldades de elaboração e execução do planejamento.

No campo da educação uma das condições básicas para a realização das atividades pedagógicas é a prática do planejamento. O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Nesse sentido, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático. (FARIAS *et al*, 2011).

Entendendo a rotatividade docente como um fluxo de entrada e saída do professor da escola e que o planejamento da atividade educativa é o espaço em que o professor exerce seu poder de intervenção sobre os rumos do fazer pedagógico e didático, é possível inferir que, a depender de sua frequência, esse fenômeno pode gerar rupturas no funcionamento da instituição escolar e no trabalho docente, e, por conseguinte, acarretar prejuízo ao processo de ensino e à aprendizagem do aluno.

Percebe-se, que o desenvolvimento da gestão da aprendizagem é a dimensão mais prejudicada, uma vez que não pode ser desenvolvida de forma aligeirada e sem um planejamento de longo prazo. Conforme aponta (GAUTHIER, 2013, p.197), entre os pesquisadores e professores é consenso “que o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção geral dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista em classe.” A prática educativa como intencional e sistemática precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola. Alguns princípios devem orientar a prática do planejamento, e, portanto da organização pedagógica, conforme descreve Gauthier:

A organização do trabalho durante a fase de planejamento consiste na disposição de um conjunto de tarefas que visam, por exemplo, a determinar os objetivos da aprendizagem, bem como priorizar e transformar os conteúdos em correspondência com os objetivos. Os professores procuram também identificar as necessidades individuais e prever as reações dos alunos. (GAUTHIER, 2013, p. 198).

Ao estruturar e definir os elementos do planejamento como objetivos, tempo, recursos didáticos necessários às ações pretendidas, estratégias de ensino, sequência de atividades e procedimentos de avaliação, são tomadas decisões com antecedência que exercem influência em longo prazo.

Nesse sentido, (FARIAS *et al*, 2011), asseveram que a prática docente precisa ser organizada previamente e que o planejamento é um ato imprescindível à prática educativa, uma vez que sistematiza as ações didáticas e pedagógicas do seu trabalho. É um ato que visa antecipar o futuro no sentido de prever ações, porém, sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado. Dessa forma, o planejamento é uma ação reflexiva, constante e contínua, é algo inerente ao trabalho do professor e é a partir dele que se delineia de que maneira se concretizará o processo de ensino-aprendizagem.

Na obra intitulada ‘Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente’, Gauthier (2013) utiliza de uma síntese de pesquisas para discorrer a respeito do planejamento. O autor destaca que o conhecimento dos professores a respeito dos alunos constitui elemento importante do processo de ensino:

As pesquisas sobre o ensino sugerem igualmente que um professor competente deve conhecer seus alunos de modo a conceber atividades de ensino, material e conteúdos adaptados às suas necessidades (Reynolds, 1992). Conhecer melhor seus alunos aparece como sendo uma preocupação dos professores experientes, visto que estes reúnem a respeito daqueles uma grande quantidade de informações gerais a partir de uma variedade de fontes, tais como observações pessoais, fatos contados por outros professores, resultados de avaliações padronizadas e documentos da escola. Essas informações dizem respeito, por exemplo, à história familiar dos alunos, ao leque dos conhecimentos e das habilidades gerais que possuem, à participação deles em classe, às suas competências sociais, seus hábitos de trabalho, seu grau de independência, suas necessidades particulares, etc. (SHAVELSON; STEM, 1981; CLARK; PETERSON, 1986 *apud* GAUTHIER, 2013, p.200).

Uma ação desse tipo exige tempo. É a permanência na escola por um longo período que possibilita aos profissionais encontrarem elementos que subsidiarão suas propostas de ensino. Dessa forma, o vínculo do professor com seus pares, com os discentes e com a comunidade, torna-se fator importante para atender às especificidades e compreender todo o processo de formação de maneira a favorecer o aprendizado dos alunos. Pois, segundo Azevedo (2012), a estabilidade e lotação do professor numa mesma escola é fator necessário para que este tenha oportunidade de analisar os resultados obtidos e para que haja maiores condições de se dedicar à escola, aos alunos e à comunidade escolar.

Da mesma forma que o professor, o pedagogo também tem um papel importante na organização escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Uma das atribuições do

coordenador pedagógico consiste no acompanhamento da elaboração do planejamento de sala de aula, dando atenção aos professores.

Azevedo (2012) destaca que a função do pedagogo está em mediar teoria pedagógica e práxis educativa, articular o fazer pedagógico de forma coletiva buscando enfrentar as adversidades e contradições no espaço escolar, de maneira que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem construam caminhos para um melhor desempenho dos estudantes. Para tanto, é imperativo conhecer a escola, o contexto no qual está inserida, seus conflitos, sua diversidade e suas contradições. Porém, a mesma autora ressalta que, diante do atual contexto escolar, o pedagogo “... Acaba-se por executar atendimento apenas de salas que estão sem professor devido à demora de contratação, organização de horários, moldando-os, a fim de atender a dinâmica da atuação de professores em várias escolas”. (AZEVEDO, 2012. p.12)

Percebe-se que o pedagogo tem sua ação voltada para a resolução de problemas imediatos e isolados, dificultando assim, a construção de um projeto pedagógico articulado com os docentes que vise a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e de sua emancipação.

Com base nos dados apresentados é possível afirmar que o fenômeno da rotatividade docente incide sobre um trabalho que acontece num contexto de interações humanas, atrelado a um compromisso com o projeto pedagógico da escola que exige continuidade para atingir os objetivos pretendidos pela instituição.

Este fenômeno afeta, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no planejamento pedagógico, e, portanto, na aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO 4 - Rotatividade docente e organização do trabalho pedagógico na escola

Este capítulo trata da evolução do número de docentes designados da Educação Básica na rede estadual de ensino do nosso estado e a regularidade docente nas escolas estaduais das regiões brasileiras e da região sudeste.

4.1 Professores efetivos e professores designados

Conforme Amorim, Salej e Barreiros (2018), o professor efetivo é aquele que, uma vez aprovado em concurso público, ingressa na carreira docente, tal como preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Entretanto, os profissionais efetivos podem entrar em licença, afastar-se do trabalho com ou sem remuneração, ser deslocados por ajustamento funcional, entre outros. Em 1989 foi promulgada a Constituição Estadual de Minas Gerais que trouxe, em seu art. 22, a norma para a contratação temporária para atender necessidades temporárias de excepcional interesse público, não se aplicando às funções de magistério. Para as exceções foi criada a Lei nº 10.254/90 que instituiu a designação para o exercício de função pública para os cargos da educação, como consta seu art. 10, §1º, alínea "a":

Art. 10 - Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de: (...)

§ 1º - A designação para o exercício da função pública de que trata este artigo somente se aplica nas hipóteses de cargos de: a) Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviço, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino; (...) (MINAS GERAIS, 1990).

A lei estadual n. 10.254/1990 (MINAS GERAIS, 1990) autorizou a contratação de professores por período determinado. O grupo de professores designados é então composto de professores temporários, que, de acordo com a lei estadual n. 18.185/2009 (MINAS GERAIS, 2009), além de possuírem vínculo precário, gozam de menos benefícios que os colegas efetivos. Os servidores designados não são possuidores nem de cargo, nem tão pouco detentores de carreira, logo, os designados da Educação não possuem as prerrogativas dos efetivos que exercem a mesma função pública, como a progressão de carreira (grau e nível), o direito à licença remunerada e a possibilidade de movimentação entre as regionais e escolas.

Outro ponto relevante refere-se à precarização do trabalho atrelada ao instituto da designação, dado que a maioria dos direitos e deveres do pessoal com esse vínculo se

encontra em resoluções dispersas da SEE/MG. Ainda tem-se que os designados ficam restritos à remuneração do primeiro nível e grau da carreira correspondente à função que ocupam e se submetem ao Regime Geral de Previdência (SOARES, 2020).

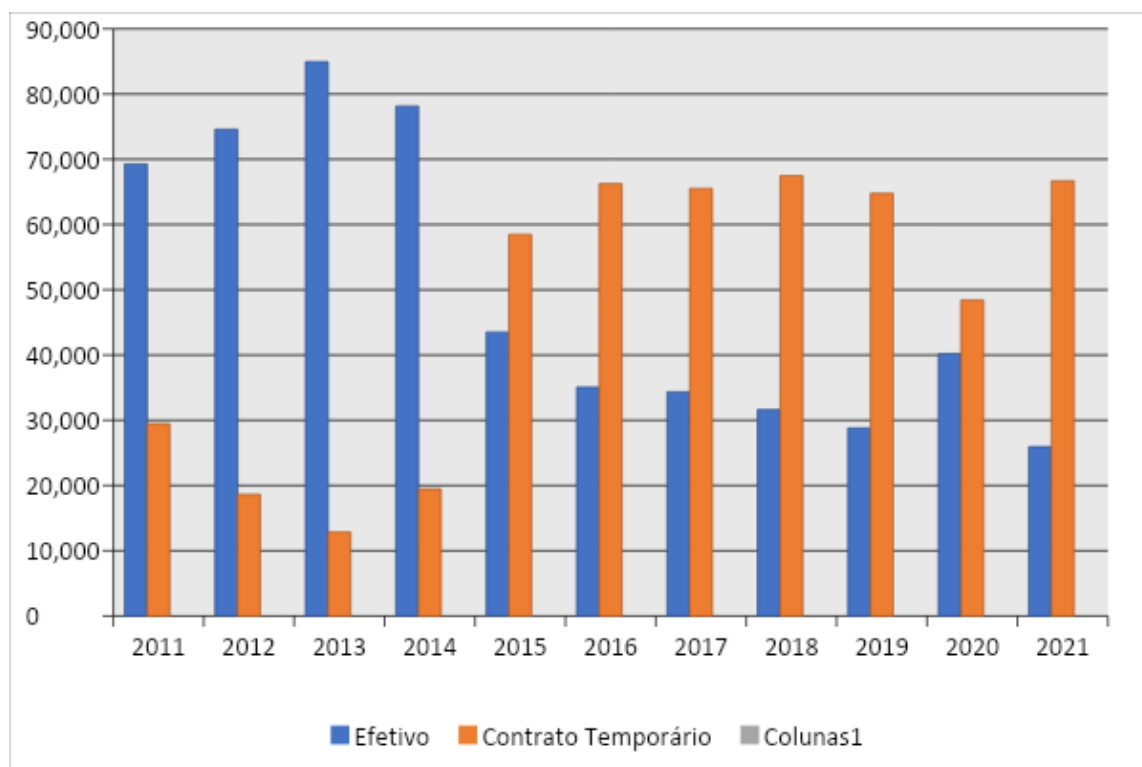
Em um estudo sobre a realidade de incentivos dos professores efetivos e designados, Soares cita Araújo *et al.* (2020) que:

concluíram que os professores contratados por meio da designação recebem remuneração em média 34,57% inferior aos concursados. Além disso, benefícios que podem aumentar a remuneração em até 55%, como o Adicional de Valorização da Educação Básica (ADVEB) e gratificação por curso de pós-graduação, só são concedidos aos professores efetivos. O estudo ainda reafirmou que os professores designados não possuem o direito a outros benefícios próprios dos efetivos que exercem a mesma função pública, como a licença remunerada para participação de cursos e seminários (ARAUJO *et al.*, 2020 apud SOARES, 2020, p. 39).

Muito se questiona sobre a forma como vem evoluindo a designação desde a sua implementação. A evolução do número de docentes da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por situação funcional ao longo de 11 anos, entre 2011 e 2021, é explicitada no Gráfico 3. O gráfico aponta que, no período de 2011 a 2014, a maioria dos professores da rede estadual eram efetivos. A explicação para esses números encontra-se na vigência de uma lei estadual n. 100/2007 (Minas Gerais, 2007) que tornou efetivas no serviço público pessoas sem a realização de concurso público.

O gráfico aponta também um aumento considerável dos professores designados a partir de 2015. A inconstitucionalidade da LC 100/07, julgada pelo Supremo Tribunal Federal - STF, na ADI nº 4.876, em 2014, que obrigou o governo de Minas Gerais a rever a efetivação inconstitucional da quase totalidade desses professores, ajuda a explicar essa mudança. Os dados da pesquisa evidenciam que no decorrer de sete anos, a rede estadual de ensino de Minas Gerais foi tornando-se uma rede de ensino dominada por professores designados.

Gráfico 3 – Número de docentes da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por situação funcional (2011-2021).

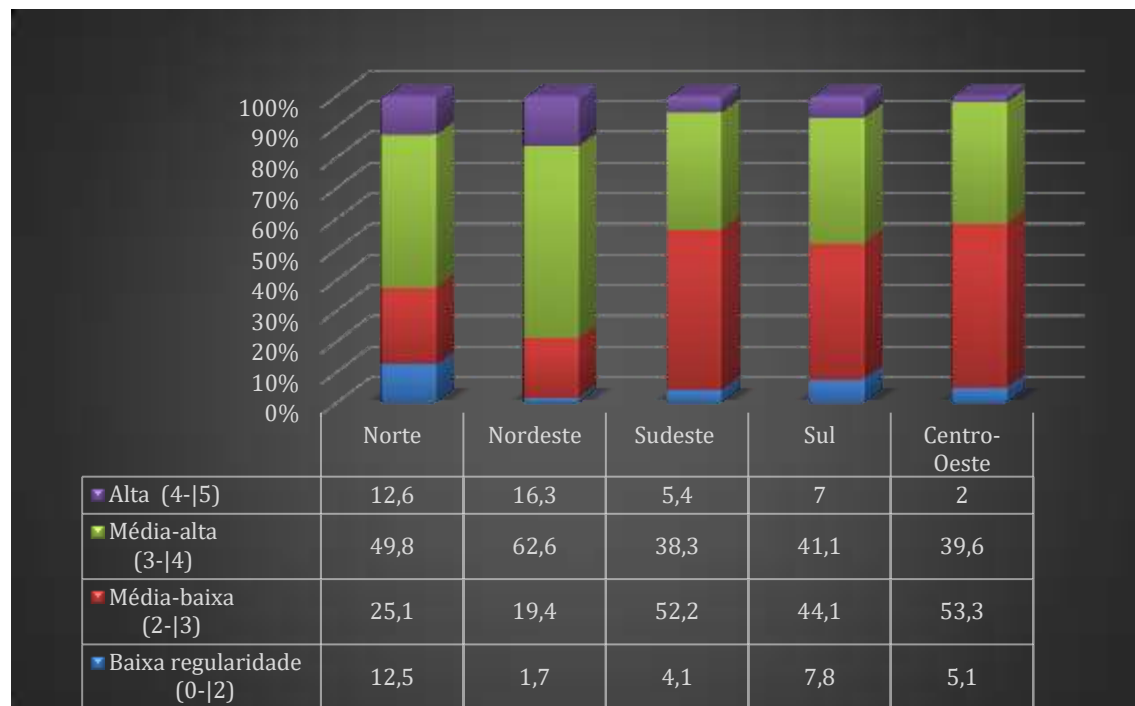


Fonte: Censo Escolar, INEP (2011- 2021).
Elaboração do autor, 2022

4.2 Regularidade Docente

A alta rotatividade de professores nas escolas pode afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos, de dar continuidade a planejamentos e contribuir na resolução de eventuais problemas pelos quais a escola esteja passando. Os gráficos 4 e 5 nos mostram a regularidade docente nas escolas estaduais das regiões brasileiras e da região sudeste

Gráfico 4: Distribuição percentual dos professores por categoria do indicador de regularidade docente nas escolas estaduais das regiões brasileiras, 2021

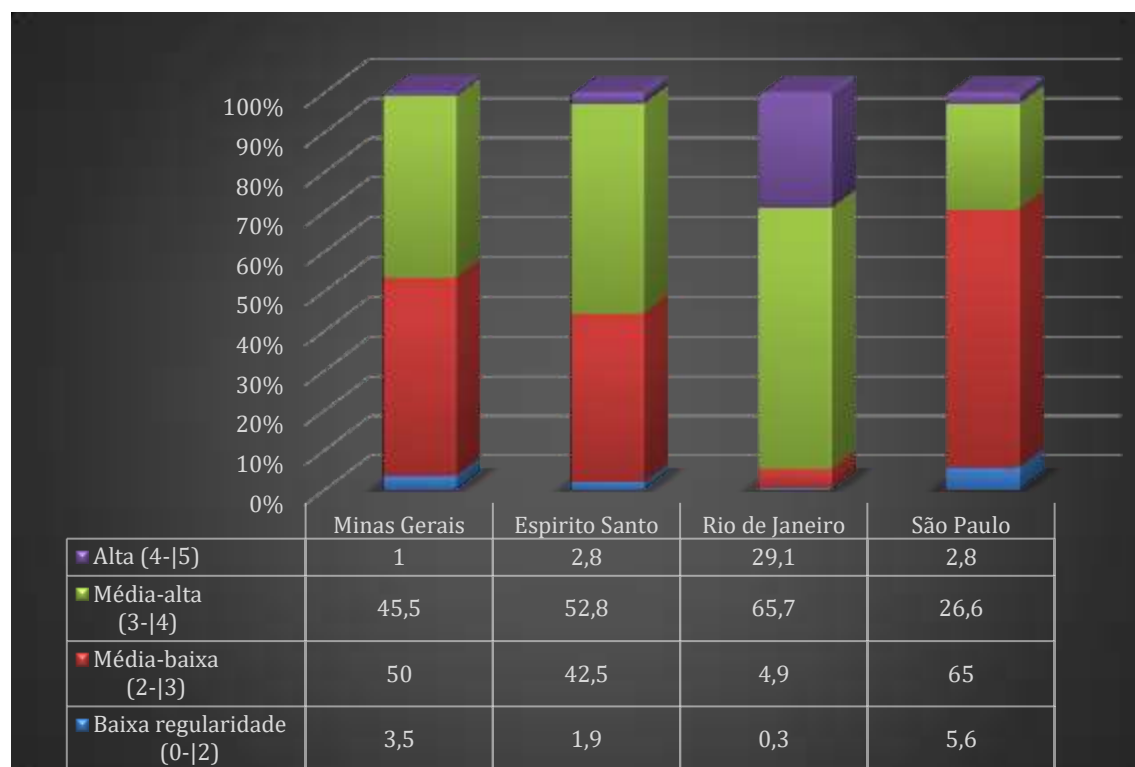


Fonte: Censo Escolar, INEP. 2021

Elaboração do autor, 2022

Pelo gráfico 4, observa-se que a região Nordeste é a que apresenta uma maior regularidade dos seus docentes, seguida da região Norte, mostrando que, nessas regiões, professores permanecem na mesma escola por maiores períodos consecutivos. Já as regiões Sudeste e Centro-Oeste apresentam uma menor regularidade.

Gráfico 5: Distribuição percentual dos professores por categoria do indicador de regularidade docente nas escolas estaduais da região Sudeste, 2021



Fonte: Dados, INEP, 2021

Elaboração do autor, 2022

Na região Sudeste, o estado do Rio de Janeiro apresenta o melhor resultado. A maior parte dos professores está com regularidade alta e média-alta em 94,8. São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo têm a maior concentração nas faixas média-baixa e baixa (70,6%, 53,5% e 44,4% respectivamente).

Pereira Júnior e Oliveira (2016), em seu artigo, Indicadores de Retenção e Rotatividade dos Docentes na Educação Básica, utilizam três variáveis – localização, dependência administrativa e etapa de atendimento para contextualizar a situação das unidades educacionais no país. No que tange especificamente à rotatividade docente na Educação Básica no Brasil, os autores constataram uma incidência média em torno de 54%, consideradas as dimensões que a compõem (migração, aposentadoria, abandono das funções docentes, afastamento por motivos de saúde, entre outras situações). Tal estudo demonstra que as escolas situadas na zona rural apresentam taxas mais altas de rotatividade docente (48%) se comparado àquelas localizadas na zona urbana (23%).

Em relação à dependência administrativa, o estudo aponta a rede municipal com maior concentração das taxas de rotatividade (42%), seguida da esfera privada (22%), da rede estadual (9%) e da rede federal (7%). Considerando a etapa da Educação Básica atendida, os

autores demonstram que a Educação Infantil apresenta taxas mais altas de rotatividade (40%), seguida do Ensino Fundamental (27%) e do Ensino Médio (4%).

Os dados citados acima evidenciam que a rotatividade docente é um fenômeno presente na Educação Básica do Brasil independente da localização, dependência administrativa e etapa de atendimento.

CAPÍTULO 5 – As escolas da pesquisa: a rotatividade e o trabalho pedagógico

O local da pesquisa ocorreu em duas escolas estaduais localizadas no município de Betim/MG. A escola A funciona em dois turnos, sendo manhã do 6º o 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) e 1º ano do Ensino Médio. À noite, além de atender 2º e 3º anos do Ensino Médio, a escola atende também à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Seu perfil discente é composto, em maioria, por jovens de classe economicamente baixa, moradores do próprio bairro da escola e adjacências. A escolha pela instituição de ensino foi em função da constatação de que há um fluxo intenso de rotatividade docente na instituição.

Em relação à estrutura física, a escola possui 18 salas de aulas conservadas com mobiliário novo e uma sala de vídeo, todas com tamanho adequado para a quantidade de alunos. Possui uma biblioteca pequena, três banheiros, sendo um masculino, um feminino e um adaptado. Essa quantidade de banheiros é insuficiente para a quantidade de alunos. Possui uma sala para a supervisão, uma para a vice direção e uma para os professores. Possui também uma quadra coberta que precisa de reformas e dois estacionamentos. O quadro da escola é composto por 21 servidores efetivos e 78 designados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola é de 3,8.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), a escola B atende todos os anos do Ensino Médio Regular, sendo matutino 2º e 3º anos e vespertino 1º, 2º e 3º anos. Possui aproximadamente 951 alunos, desses, 99% se localizam em área urbana e 1% na zona rural.

A escola é composta por 16 turmas no turno da manhã (9 turmas de segundo ano e 8 turmas de terceiro ano); e 16 turmas no turno da tarde (11 turmas de primeiro ano, 2 turmas de segundo ano e 3 turmas de terceiro ano). Independente do turno, as turmas são compostas por mais ou menos 40 estudantes, atendendo em média 951 alunos matriculados e frequentes.

O quadro de colaboradores é constituído por 57 professores, em sua totalidade, com curso superior de licenciatura na mesma disciplina que leciona, sendo 90% com algum tipo de especialização, além de 8% de mestres. O corpo docente é composto por 46 concursados e 7 designados. A equipe pedagógica conta com 2 pedagogos no turno vespertino e 2 no turno matutino; a direção é composta por um diretor, e 2 vice-diretores, um em cada turno.

Em relação à estrutura física existem dois prédios, cada um com dois andares; amplo pátio; jardins; “estacionamento”; duas secretarias, uma para o aluno e outra para RH; sala dos professores; sala da direção e vice-direção; duas quadras poliesportivas cobertas; uma biblioteca; um laboratório de informática; um laboratório de ciências (física, química e

biologia); um auditório; uma cantina; duas salas multimídia; quatro banheiros (dois para alunos e dois para professores) e dezesseis salas de aula. Todos estes espaços foram recentemente pintados e reformados. O jardim é diariamente cuidado e os aparelhos eletrônicos são amplamente conservados.

5.1 - Análise de dados

Os esforços empreendidos na pesquisa têm como objetivo principal analisar os impactos da rotatividade docente no processo de ensino-aprendizagem. Para compreender o fenômeno da rotatividade docente e buscar estratégias assertivas para minimizar seu impacto foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois diretores/as e duas pedagogas. As entrevistas ocorreram *in loco* no horário marcado pelos entrevistados.

Os dias das entrevistas foram definidos em acordo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Apesar da presteza em obter o aceite para a realização deste estudo, ocorreram alguns contratemplos na definição das datas das entrevistas em decorrência dos compromissos já agendados pelos sujeitos da pesquisa. A diretora D-2, tinha uma viagem marcada para o litoral da Bahia, dessa forma, tivemos que adiar a data da entrevista. A pedagoga P-1, estava sobrecarregada no trabalho, pois, a outra pedagoga estava afastada e o diretor de férias, por isso, tive que adiar algumas vezes o dia da entrevista.

Quanto à realização das entrevistas, todos os sujeitos me receberam prontamente e cederam um espaço para que tivéssemos mais privacidade e menos interrupções. Contudo, as entrevistas das pedagogas P-1 e P-2 foram várias vezes interrompidas em decorrência de atendimento aos alunos, principalmente da P-1, como relatado acima.

A partir das entrevistas, a análise dos dados indicou alguns caminhos, guiados também pelo roteiro das entrevistas. Assim, optamos por analisar as falas dos interlocutores a partir de três categorias analíticas:

- Rotatividade e planejamento inicial (compreender as implicações da rotatividade docente para a organização e planejamento das atividades).
- Desvio temporário (compreender como a escola se organiza para garantia das aulas em caso de iniciar o ano letivo sem professor para uma ou mais turmas, ou nos casos de rotatividade com o ano letivo em andamento).
- Rotatividade e gestão pedagógica (compreender as implicações da rotatividade docente para a dimensão pedagógica da gestão escolar de modo geral).

5.2 - Rotatividade e planejamento inicial

Os diretores D-1 e D-2 relatam sempre iniciarem o ano letivo com o quadro de professores incompleto,

Todo ano a gente começa com desfalque, porque passa pelo processo de designação que é disponibilizado pela Secretaria de Educação, então todo final do ano ela manda uma resolução dando orientação de como que vai acontecer a contratação dos servidores no ano seguinte. Então a gente entra com os efetivos da escola e de acordo, com a resolução vigente referente ao ano seguinte, a gente faz a contratação dos novos professores, mas geralmente sempre vai com defasagem no início do ano, pelo menos na primeira semana ali. (DIRETOR - D1)

Nós temos aqui sessenta e oito cargos, dentro desse sessenta e oito cargos, nós temos vinte e um agora efetivos e os demais designados. E começamos o ano letivo, todos os anos, isso já é antigo aqui, com o quadro incompleto, com a demora das redes designações, então a gente começa o ano letivo sempre com atraso por falta de servidor. [...] Mesmo que essa chegada seja mais rápida no começo do ano, acaba se tornando depois carga vago, porque aqui é uma escola distante. Apesar de pertencer a Betim, ela tá mais próxima de Contagem. Pessoal é designado pra cá, vem, quando percebe a distância e o gasto que tem acaba pedindo dispensa. E aí a gente fica no começo do ano, uns quarenta e cinco dias pra ter um quadro completo. Isso é real. Todos os anos acontecem a mesma coisa. (DIRETORA – D2)

Iniciar o ano letivo com o quadro incompleto, faltando professores, como relataram os diretores entrevistados, constitui-se um problema para realizar o planejamento. A prática educativa como intencional e sistemática precisa ser organizada previamente, o que se concretiza por meio do planejamento das ações didáticas e pedagógicas da escola. Conforme aponta Gauthier (2013, p.197), entre os pesquisadores e professores é consenso “que o trabalho de planejamento exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção geral dada aos processos que ocorrem na sala de aula e no conteúdo da matéria vista em classe.”

Nesse sentido, Farias *et al* (2011) afirmam que no campo da educação uma das condições básicas para a realização das atividades pedagógicas é a prática do planejamento. O professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Dessa forma, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático.

A pedagoga P-2 destaca uma defasagem no quadro de professores no início do ano letivo em decorrência de um número excessivo de designados:

É sempre muito defasado. Principalmente esse ano, demorou umas duas semanas pra contratar, e a escola tem muitos designados. Nós temos poucos efetivos aqui e aí, realmente, começa exatamente só com os efetivos. Demoraram umas duas semanas

pra chegar os designados. Então é bem defasado. [...] Quase todo ano, praticamente todo ano, o tempo de espera é uma semana, duas semanas. Dependendo do conteúdo, demora até mais, eu tenho conteúdo que é mais difícil chegar professor (PEDAGOGA P-2).

Percebe-se na fala da Pedagoga P-2 uma intensificação das contratações atípicas dos docentes. Essas contratações refletem as tendências atualmente presentes no mundo do trabalho e vão ao encontro dos dizeres de Oliveira (2004) ao assinalar, que nos anos 1990, o Brasil foi marcado pelo processo de reestruturação produtiva do capital. Essa nova etapa do capitalismo mundial transformou as relações de trabalho e emprego, acentuando ainda mais a precarização das relações de trabalho por meio da flexibilização e da desregulamentação da legislação trabalhista. Tal movimento, segundo a autora, se estendeu também para o contexto escolar, implicando no aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente aos de trabalhadores efetivos.

5.3 - Desvio temporário

Os desvios temporários de professores são uma realidade comum nas escolas. Essas ausências podem ter grandes implicações para a organização pedagógica, especialmente se ocorrerem frequentemente e por longos períodos. Os diretores D-1 e D-2 se manifestam a respeito das estratégias utilizadas em relação às turmas que estão sem professores em decorrência da rotatividade docente:

Nossa! Bom, o que acontece? Quando nós temos, apenas uma turma sem o professor é feito um projeto com o pessoal da biblioteca, então as bibliotecárias elas tem um projeto de leitura, desce com os meninos, eles fazem leitura de livros na biblioteca, quando eles não fazem leitura são inseridos ali num texto de jogos. Aí tem dama, xadrez, porque é um grupo, é uma sala. Mas quando são várias salas, igual, nós já tivemos na escola que faltaram sete professores ou oito, alguns eram licença de dia e outros eram licenças por mais tempo, que não foi contratado, a gente desce com alguns, a gente faz um escalonamento. Quem vai ficar na biblioteca, outros a gente conta com o apoio dos professores de educação física e eles vão pra quadra e ali na quadra eles praticam esportes, é aonde eles conseguem ali cumprir, dentre aspas a aula dele. Nós já fizemos banco de atividades do professor ausente, a gente passa pros alunos, mas o banco de atividades não tem retorno porque os alunos não fazem. O banco de atividades são atividades que o professor deixa na escola e o pedagógico vai administrando aquelas atividades ao longo do ano. Só que quando deixa os meninos na sala sozinhos, eles começam a conversar, não vão fazer atividade, aí começa a fazer barulho, eles querem dançar, porque menino é isso, né? Eles não ficam quieto. Quietos, ó, faz atividade! Não vão fazer isso. E eles começam a rodar a escola. Então, pra deixar eles fazendo barulho na sala, atrapalhando as outras salas, a gente prefere descer com eles e ficar na quadra (DIRETOR D-1).

É, a gente tenta, né? Na falta do professor, a gente tem bancos e atividades dentro do conteúdo e dentro da matéria que ele tá vendo naquele período, tá? De acordo com o planejamento esse banco de atividades, a gente passa pros alunos, eu, vice-diretora

acompanha, as pedagogas acompanham, mas só acompanha se o aluno tá fazendo, né? Porque a gente não tem condição de acompanhar se aquele conteúdo tá sendo desenvolvido, não tem preparo pra isso. Eu não tenho condição nenhuma de dar aula de física. Então mesmo que eu vá pra sala, faça uma atividade de física pro aluno, eu não vou conseguir acompanhar o desenvolvimento daquele aluno na aula de física. A gente tenta, né? Eu falo que na verdade é paliativo. A gente tenta manter o aluno dentro da sala de aula, naquele horário de aula, pra que não tenha que dispensá-lo, pra que ele não fique solto pelo espaço escolar, mas que funciona não funciona não (DIRETORA D-2).

Percebe-se que existe uma preocupação e um esforço por parte dos diretores em manter a organização escolar, porém, diante das ausências dos docentes e as condições reais de trabalho, fica evidente as dificuldades em lidar com os desdobramentos decorrentes dessa situação. Vislumbra-se na fala de todos os entrevistados o uso do banco de dados, que consiste na aplicação de atividades aos alunos que estão sem professor, no entanto, é consenso entre todos que na maioria das vezes essa estratégia não funciona.

A diretora D-2 e a pedagoga P-1 revelam a dificuldade de organizar o espaço escolar diante da alta rotatividade docente, e apontam os problemas gerados pelos alunos em decorrência da ociosidade:

Alguns alunos andando pela escola, às vezes podem estar fazendo coisas erradas, né? Fumando, por aí, pode acontecer várias coisas, pode acontecer algumas brigas que às vezes acontecem, mas é isso esse tempo ocioso (PEDAGOGA P-1).

Olha, eu falo o seguinte, a gente tá num momento muito atípico, muito diferente. Os meninos voltaram desse ensino remoto muito diferente. Então a gente está tendo muita dificuldade. Se você me falar como que eram essas atividades há um uns cinco anos atrás a gente conseguia colocar os meninos na biblioteca pra fazer leitura, eles gostavam disso, a gente emprestava mesa de pingue-pongue pra eles ficarem utilizando na quadra, a gente liberava bolas pra eles jogarem, então faltou um professor, deixa a gente descer pra quadra pra ajudar o futebol? Pode. Ia alguém, um auxiliar só pra ver se machuca ou não, eles ficavam tranquilos. Hoje isso não pode acontecer. Quando eles estão sozinhos na própria sala, eles estão discutindo muito, estão muito agressivos. Então a gente não pode deixar, então, não estou conseguindo ações que consiga manter eles sozinhos em sala não, nem no espaço escolar. A gente tem que ficar vigiando o tempo todo, porque senão apronta. [...] eles vão às janelas, incomodar os colegas que estão tendo aula o tempo todo, eles correm atrás do outro no recreio principalmente sexto e sétimo ano que são muito agitados, correm e acabam machucando, que cai, machuca né? Meninas com crise de ansiedade e aí cai, desmaia no pátio, a gente tem que socorrer, no banheiro. Se cortam todas e aí se não tem alguém o tempo todo com elas ali vigiando, coordenando e orientando acontece. Tem acontecido muito (DIRETORA D-2).

Olha, a gente teve um período esse ano, pra você ter uma ideia, que eu estava com nove professores de licença de covid. Mas dois parece que não era covid, mas estava de licença, e que a gente não teve substituto, e aí a gente tinha que fazer o quê? Você não consegue manter uma escola de dezoito turmas faltando onze professores. A gente tinha que reorganizar o horário, umas turmas chegavam mais tarde, outras turmas chegavam mais cedo, mandava o bilhete pro pai avisando que aquele dia teria só aquelas aulas porque não tem professor porque estava de Licença. Então a rotatividade de professor hoje é muito grande (DIRETORA D-2).

Na percepção das entrevistadas, a rotatividade dos professores pode implicar negativamente tanto no funcionamento das escolas quanto no desempenho dos alunos ao longo do ciclo escolar, já que a saída de professores tem uma série de efeitos negativos. Havendo uma grande rotatividade de professores, as ações planejadas deixam de ocorrer, perdem-se as relações construídas anteriormente ocasionando a interrupção do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Kasmirski (2012), as consequências da rotatividade podem ser perversas, pois ao afetar a performance da escola, a rotatividade pode afetar a qualidade do ensino de crianças e adolescentes.

A diretora D-2 e a pedagoga P-1 revelam uma sobrecarga de trabalho da equipe pedagógica, visto que, o pedagogo tem sua ação voltada muito mais para a resolução de problemas disciplinares do que pedagógico,

Hoje, a nossa equipe de supervisores viraram disciplinados, eles correm atrás de alunos o tempo todo, atendendo pai, atendendo aluno, o que eles menos conseguem fazer é atender o professor, é ajudar o professor. E eu te falo isso porque eu sou supervisora, né? E eu fico triste quando eu vejo que elas não conseguem desenvolver o trabalho delas, elas não dão conta, não tem tempo, é o tempo todo menino caindo, menino brigando, menino, atendendo pai, nossa, não consegue, infelizmente. Precisava ser melhor dividida a função. A supervisora, ela precisava fazer essa orientação junto com os professores diariamente. Acompanhar esse grupo diariamente, elas não tem tempo pra isso (DIRETORA D-2).

Pois é, aí vai depender se eu tenho disponibilidade, eu vou te falar enquanto pedagoga, Por quê? A gente está exacerbada de serviço, tem serviço, tem muita coisa a fazer, então, tem site, tem conversar com o pai, eu tenho que atender aluno. Então, às vezes, na falta do professor, depende, se o professor deixa uma atividade. A gente pede pra eles um banco de atividades, deixe duas atividades na escola. Às vezes funciona, mas na maioria das vezes não, por quê? Porque eu levo os alunos a fazerem, eles não fazem, eles tiram foto, eles colocam em grupos. Então, o momento que era pra ele tá em sala realizando a atividade, às vezes não funciona. Então, às vezes eu bolo estratégia. Hoje, por exemplo, tem uma professora grávida, ela deixou uma atividade comigo, o que eu vou fazer? Eu vou entregar, eles vão fazer a atividade, vão devolver a atividade naquele momento, porque é uma estratégia, eu quero forçar que eles façam a atividade e me entregam, que eles se envolvam com toda a atividade em sala. Mas na maioria das vezes não funciona. Ah, mas a gente faz várias tentativas (PEDAGOGA P-1).

É possível verificar nas respostas da diretora D-2 e da pedagoga P-1 uma sobrecarga de trabalho e ações voltadas para a resolução de problemas imediatos e isolados que fogem de sua alçada. Seus depoimentos vão ao encontro do que diz Oliveira (2004) ao ressaltar as múltiplas funções assumidas pela escola pública. A autora pontua que, diante do conjunto de medidas propostas pelo novo modelo de gestão escolar, recai sobre o educador uma sobrecarga de trabalho e um esforço muito grande para responder às novas exigências, as

quais, muitas vezes, não são acompanhadas de elementos capazes de corresponder às condições reais de trabalho. Atividades como assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, que outrora eram de responsabilidade da família, do assistente social e de outras agências, passam a ser de responsabilidade das escolas.

Conforme Azevedo (2012), a função do pedagogo está em mediar teoria pedagógica e práxis educativa, articular o fazer pedagógico de forma coletiva buscando enfrentar as adversidades e contradições no espaço escolar, de maneira que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem construam caminhos para um melhor desempenho dos estudantes. Porém, a mesma autora, ressalta que diante do atual contexto escolar, o pedagogo acaba-se por executar atendimento apenas de salas que estão sem professor devido à demora de contratação, organização de horários, moldando-os, a fim de atender à dinâmica da atuação de professores em várias escolas.

5.4 - Rotatividade e gestão pedagógica

Para além das questões cotidianas, a rotatividade docente pode ter implicações mais profundas no calendário escolar, prejudicando a dimensão pedagógica da gestão escolar com reflexos no planejamento como um todo. Os depoimentos abaixo constataam interferências da rotatividade docente nos trabalhos pedagógicos.

Demais, interfere muito, porque simplesmente, é do próprio processo em si. A gente tem ali o aluno que ele já está habituado com o professor, didática, metodologia. E aí quando já vem o substituto, na cabeça do adolescente, ele já começa a pensar, ah, fazer nada com esse professor não, ele não é meu professor. Até que dia que vai ficar, são dez dias? Ha, dez dias o professor não vai fazer muita coisa. Então ele já tem essa primeira quebra, essa ruptura, primeiro quebra a falta de vínculo, o vínculo com o professor. (DIRETORA D-1).

Sim, com certeza, a gente sentiu isso aí agora, porque a gente tinha um trabalho que iniciou no começo de dois mil e vinte e dois e estava desenvolvendo bons projetos, assim pelo menos bons projetos dentro do conteúdo daquele professor em sala de aula e teve uma nomeação no meio do percurso e aí trocou bastante professores, recebemos outros professores. Quebra totalmente. Até que o aluno acostume novamente com aquele professor né? Que aceite aquele professor, porque eles têm principalmente os meninos do ensino fundamental, essa resistência do novo e quando consegue entrar de novo nesse caminho para o aprendizado, já perdemos tempo (DIRETORA D-2).

Percebe-se que a instabilidade do corpo docente, além de provocar discontinuidades no trabalho pedagógico, constitui-se, também, como um impeditivo para a construção de um vínculo efetivo entre professor e aluno. As respostas dos diretores D-1e D-2 aproximam-se de

uma descrição de Duarte (2009, p.10) que segundo o autor, “as descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos”.

A pedagoga P-2 e a diretora D-2 relatam acerca da interferência da rotatividade docente na performance dos alunos ao longo do período escolar.

Bastante. Porque deixa o aluno em defasagem do conteúdo. [...] Ele fica em torno de quinze dias, que é o normal, sem a aula daquela disciplina. Então, interfere sim. Não vou ser hipócrita de falar que não interfere que interfere. Conteúdo, depois que o professor chega, tem que correr atrás. Então, acaba que você tem que dar a matéria mais corrida, porque o tempo é curto. Então, realmente interfere sim (PEDAGOGA P-2).

Com certeza. Interfere. Primeiro porque não tem continuidade do trabalho. Professor que planeja uma aula pra dar uma semana e ele vêm dois dias e três e ele falta não tem como ter uma continuidade, então, o plano de curso do professor nunca é vencido. Segundo, pra quem tá dentro do espaço escolar, que não faltou, que tá aqui, que planejou sua aula, é complicado também, por quê? Porque muda a rotina da escola. Faltando dois, três professores a gente consegue manter a disciplina da escola toda. Faltando mais do que isso é quase impossível, a gente não consegue. Pelo menos assim, seis, sete, oito meninos vagando pela escola e atrapalhando todas as salas, sempre vai acontecer. Então interfere totalmente. (DIRETORA D-2).

Ó, tem como recuperar se o professor que chegar tiver uma dedicação muito grande, por quê? Porque ele vai desenvolver projetos, atividades mais dinâmicas, mais produtivas pra recuperar esse tempo com atividades mais dinâmicas. Mas isso é muito difícil, não é fácil não. Eu acho que o que o aluno perde, ele perde sim. Fica aí perdido pelo caminho. E os alunos que conseguem sentir menos, que perderam menos, são os que são muito bons e que buscam sozinhos, internet e tal (DIRETORA D-2).

Percebe-se que a rotatividade dos professores pode impactar negativamente tanto no funcionamento da escola quanto no desempenho dos alunos ao longo do ciclo escolar, já que compromete a permanência do seu corpo docente e as possibilidades de continuidade do trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, Allensworth, Poniscia e Mazzeo (2009) *apud* Cunha (2019, p.4), afirmam que altas taxas de rotatividade docente “podem produzir problemas organizacionais, como a impossibilidade de consolidar o trabalho em equipe entre professores e a interrupção do planejamento pedagógico realizado durante o ano letivo, podendo gerar consequências negativas para o processo de aprendizagem dos alunos”.

A pedagoga P-2 chama a atenção para o risco do não cumprimento da grade escolar, uma vez que os alunos ficam muitos dias sem aulas. Suas palavras estão em consonância com os dizeres de Carvalho (2019, p.20), conforme esse autor, a rotatividade docente pode levar a

certa instabilidade no ensino, visto que, escolas com altas taxas de rotatividade podem ter dificuldades para cumprir o conteúdo programado, sofrer com incoerências no currículo, descontinuidades em programas específicos dentro da escola, além dos efeitos negativos no ambiente escolar com maior entrada e saída de professores.

Sobre a relação entre o tempo de permanência na escola do docente e a aprendizagem do aluno, o diretor D-1 e a pedagoga P-1 relatam:

Sim, interfere, interfere por causa da prática. Até o modo de avaliar do professor. Se eu tenho um professor que, por exemplo, ele vai fazer a processo avaliativo dele, é prova e trabalho, e chega um professor que ele pode fazer arguição, que ele pode pedir vídeos, que ele pode fazer outros métodos avaliativos, os meninos podem sentir. E vai depender de quem tiver aplicando, se vai ser uma metodologia, um formato de avaliação melhor ou não do que estava sendo proposto pelo professor titular. Então, a gente pode esbarrar um problema, que eu acredito toda escola tem que é o processo de comparação. Que o aluno fala, ah, aquele professor é ruim, ah, aquele professor é bom e assim sucessivamente. (DIRETOR D-1).

É, interfere, porque se começa um novo ciclo. Porque quando eu tenho um professor que ele já pegou ali, que ele já sabe a dificuldade do aluno, ele já conhece o seu aluno, e já conhece a turma, ele vai adaptando toda a matéria dele. Ele vai ver o que funciona mais pra turma e que funciona menos. Então ele vai fazer essa adaptação, de como, ele trabalha com a turma. E quando chega um professor de contrato, ele tem que ter um tempo de tá reconhecendo, ele tem que fazer esse reconhecimento com os alunos, pra saber como que vai trabalhar, como que ele vai conseguir o melhor dos alunos para que eles peguem o maior conhecimento lançado. Isso eu acho que afeta bastante (PEDAGOGA P-1).

A alta rotatividade dificulta o desenvolvimento de estratégias de aproximação entre professores contratados e discentes. É consenso entre os pesquisadores que o tempo de permanência na escola é imprescindível para desenvolver uma percepção sobre as singularidades necessárias para a formação de sujeitos inseridos em determinada realidade. Permanecer na escola por um longo período permite ao docente conhecer melhor os alunos, criando assim, condições de exercer um trabalho em consonância com as reais necessidades destes, de maneira a favorecer seu aprendizado. Frantz e Alves (2021) consideram que mudanças frequentes no quadro de uma escola implica abdicar do caráter coletivo, processual e contínuo que a formação humana intencional e planejada requer. Os autores destacam ainda o reconhecimento de que a consecução de seus fins demanda a permanência de vínculo do professor, em longo período, com o estudante. É preciso tempo para conhecer e compreender o processo de formação do discente, de modo a assegurar a adesão e motivação deste para a participação cotidiana em um trabalho imaterial e a conversão da obrigação social de estudar em interesse subjetivo.

A pedagoga P-2 e a diretora D-2 sublinham a diferença de vínculo, identidade e pertencimento entre o efetivo e o professor que está substituindo,

É, impede o professor de criar um vínculo, né? A gente observa que os professores que ficam mais tempo tem um vínculo com os alunos, com a comunidade, abraça mais a escola, né? Há um compromisso com a escola né? Pensar o ano que vem eu estarei aqui, então pensa no futuro, com a escola, né? E aí eu vejo que os designados eles trabalham direitinho, mas não tem aquela percepção de abraçar a causa, de abraçar, porque aqui os alunos são bem carentes, né? Então, não tem essa percepção, né? De acolher os nossos alunos (PEDAGOGA P-2).

É que acontece? Nós vivemos dentro do estado a lei cem. Então, os professores da Lei cem são servidores que ficaram muito tempo nas mesmas escolas. Aqui, a gente tinha projetos muito bons, por quê? Porque era desenvolvido por um grupo de professores que tinha esse pertencimento da escola. Com essa rotatividade o professor ele não se empenha em pertencer aquele ambiente que, eles pensam assim, o ano que vem nem sei se eu estou aqui. Então não veste a camisa, né? Literalmente não veste a camisa, isso dificulta muito, não tem continuidade no trabalho. Essa rotatividade prejudica totalmente o desenvolvimento da escola (DIRETORA D-2).

As duas falas nos possibilita perceber que o vínculo do professor com seus pares, com os discentes e com a comunidade, torna-se fator importante para atender as especificidades e compreender todo o processo de formação de maneira a favorecer o aprendizado dos alunos.

É possível perceber na fala da diretora D-2 que a estabilidade de um professor efetivo e sua lotação numa mesma escola influencia positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a resposta da diretora D-2 vai ao encontro do estudo comparativo de Goveia (2017), que traz dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. A autora constatou que no período de 2007 a 2014, quando a Lei Complementar nº 100/2007 ainda estava em vigor, ocorreu uma melhora na qualidade dos resultados, justamente por ter um quadro mais estável de profissionais. O que não ocorreu em 2015, quando a referida lei já tinha sido revogada ocasionando um quadro de instabilidade e uma piora nos resultados.

Percebe-se que a rotatividade docente constitui um obstáculo à concretização de um projeto de formação humana em longo prazo, uma vez que essa atividade requer continuidade e altos graus de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se identificar e analisar a rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, considerando suas implicações para as dimensões administrativa e pedagógica. Com base na literatura utilizada e nas entrevistas realizadas com profissionais da área, ficou evidente que a rotatividade docente é um problema complexo.

Os resultados indicam que as implicações da rotatividade docente são muitas e variadas, podendo afetar diretamente a qualidade do ensino e o aprendizado dos alunos, possibilitando a geração de impactos negativos no desempenho dos professores e na gestão das escolas. Isso porque o fluxo de entrada e saída constante de professores compromete a continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que a mudança de docentes pode trazer diferentes estilos de ensino, currículos e metodologias, o que pode gerar confusão e desmotivação para os estudantes que precisam adaptar-se rapidamente a novos métodos de ensino e regras. Além disso, constatou-se que os professores precisam de tempo para conhecer as particularidades da instituição e dos alunos, bem como se familiarizar com o planejamento pedagógico.

Outro fator constatado na pesquisa foi o aumento da indisciplina e do comportamento inadequado por parte dos alunos, o que talvez tenha relação com os altos índices de rotatividade. Na ausência de professores, a escola tem dificuldade de organizar o espaço escolar e, em decorrência dessa situação, os alunos causam problemas que incluem desde conversas paralelas até brigas e vandalismo, como foi relatado pelos entrevistados.

Evidenciamos também que as mudanças ocorridas no processo produtivo para a reestruturação do capital impactaram no contexto do trabalho docente, intensificando as contratações atípicas dos professores, como na instituição de ensino pesquisada, chegando a número superior aos de trabalhadores efetivos.

As causas desse fenômeno vão desde a falta de investimento e valorização da educação por parte do Estado até a sobrecarga de trabalho, a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho dos professores. Entre as possíveis medidas para minimizar os efeitos da rotatividade docente, destacam-se a criação de políticas de valorização do profissional por meio de salários dignos, de progressão na carreira, além de investir na melhoria das condições de trabalho, enfim, um conjunto de políticas públicas que incentivem e valorizem a permanência dos professores nas escolas.

Por fim, conclui-se que a rotatividade docente é um fenômeno cujas origens são identificadas em processos históricos e políticos da constituição da docência como profissão,

das transformações observadas no âmbito do estado e suas políticas educacionais, bem como da pouca importância dada aos gestores e docentes como protagonistas da organização pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a rotatividade não implica somente em escolas sem professores, ela implica no descumprimento do princípio constitucional do direito à educação. Por se tratar de um trabalho dissertativo, e não pretendendo esgotar a temática em questão, apontando para a necessidade do aprofundamento da problemática aqui trabalhada em momentos futuros.

PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional diferencia-se do mestrado acadêmico pela especificidade do trabalho final do curso, que consiste, além da dissertação, na elaboração em um recurso educacional conforme determina a portaria 80/98 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E ainda, por compor-se majoritariamente de docentes que assumem o compromisso de devolver à comunidade escolar uma materialidade que contribua para a educação escolar. Essa premissa, acredito, seja o que move a escolha por um mestrado profissional. Neste sentido, conforme a CAPES, o trabalho final do mestrado profissional deve indicar o domínio do objeto de estudo sob forma de dissertação, conforme a natureza da área, finalidade do curso e capacidade de expressão, sendo uma responsabilidade que permeia todo o processo de inserção no mestrado profissional e continua após a conclusão.

A definição do Recurso como um Produto da Dissertação foi uma tarefa que passou por vários estágios, que esbarravam, ora na grandiosidade da proposta, ora na dificuldade de realização. Entretanto, à medida que as aulas das disciplinas e os encontros de orientação para reformulação do projeto foram acontecendo, fui analisando o que poderia constituir o meu produto, conforme as características da minha pesquisa. Curso de formação continuada, E-books, projetos de intervenção e criação de sites estavam no topo da lista dos meus colegas. Isso contribuiu para eu conseguisse delimitar melhor a proposta.

Em uma dessas atividades realizadas ao longo do Mestrado fiquei conhecendo o GESTRADO (Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente), que, dentre outras coisas, criou uma plataforma virtual para intercâmbio de práticas docentes, a “ENTRE DOCENTES”, que pode ser acessada pelo link: <https://entredocentes.docencia.net.br/>.

A plataforma virtual "Entre Docentes" foi criada com o objetivo de promover o intercâmbio de práticas docentes entre professores de todo o Brasil. A plataforma é uma rede social exclusiva para educadores e funciona como um espaço de troca de experiências e conhecimentos, visando o aprimoramento da prática pedagógica e o enriquecimento da formação de professores. Através da plataforma, os professores cadastrados têm acesso a uma ampla gama de recursos educacionais, além de poder interagir com outros professores, formando uma rede de contatos que pode ajudar a solucionar problemas e desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula. Com o auxílio da tecnologia, a plataforma tem o potencial de conectar professores de todas as regiões do Brasil, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e a construção coletiva do saber.

Considerando a capacidade de difusão de experiências da plataforma, fui construindo a ideia de produzir um folder digital com a temática da rotatividade docente e a organização do trabalho pedagógico na escola, a partir dos marcos teóricos e conceituais, e dos relatos dos interlocutores.

Em uma linguagem administrativa, rotatividade, refere-se à relação entre as admissões e os desligamentos dos profissionais ocorridos de forma voluntária ou involuntária, em um determinado período. É o resultado da saída de alguns colaboradores e a entrada de outros para substituí-los no trabalho (CHIAVENATO, 2010). Nesse viés, Oliveira (2004, p.314) refere-se à rotatividade, “também conhecida como *turnover*, ao giro de profissionais dentro da organização, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários.”

Todavia, Robbins (2005, p.22) alerta que “um índice alto de rotatividade resulta em aumento de custos para recrutamento, seleção e treinamento”. Além de ser oneroso para a organização, com gastos de admissões e demissões, o elevado índice de rotatividade remete que algo não está indo bem e precisa ser melhorado, sem contar inúmeras vezes à perda dos talentos que levam juntamente com eles conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas (MILKOVICH ; BOUDREAU, 2000).

Segundo Kasmirski (2012, p.3), “Quando a organização de interesse é uma escola, as consequências da rotatividade podem ser perversas, pois ao afetar a performance da escola, a rotatividade pode afetar a qualidade do ensino de crianças e adolescentes.”

No contexto da educação, a rotatividade acontece quando um docente se transfere de uma escola para a outra da mesma rede ou quando um (a) educador (a) substitui outro (a) por motivo de afastamento, férias-prêmio, dentre outros. Esse fluxo de entrada e saída dos professores pode ocorrer em períodos de meses, semanas e/ou até dias, e compromete a permanência do seu corpo docente e as possibilidades de continuidade do trabalho desenvolvido. As mudanças frequentes, ou seja, as altas taxas de rotatividade podem produzir problemas organizacionais, como a dificuldade de se consolidar um trabalho em equipe entre os docentes em razão de uma menor coesão e um relacionamento improdutivo entre os seus pares, podendo assim, influenciar no projeto pedagógico da escola e incidir no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que gera descontinuidades no trabalho pedagógico que vinha sendo desenvolvido.

Um folder digital é uma ferramenta de marketing digital que apresenta informações, imagens e recursos visuais sobre produtos, serviços e empresas. Ele é concebido para ser visualizado em dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets, computadores e plataformas. O folder digital é uma versão virtual do tradicional folder de papel. Assim como

os folders impressos, os folders digitais têm o objetivo de apresentar informações sobre a empresa, seus produtos e serviços, de maneira atraente e de fácil assimilação para os clientes. Porém, sua versão eletrônica traz algumas vantagens em relação ao impresso, como maior interatividade e possibilidade de segmentação de acordo com o público que se deseja atingir, permitindo uma comunicação mais efetiva e personalizada.

Fazer um folder digital é importante porque, nos dias de hoje, cada vez mais as pessoas utilizam a internet para buscar informações. Um folder digital permite apresentar informações de forma clara e objetiva, com imagens, links para o site, e-mail e telefone, além de outras informações relevantes para o seu público-alvo.

A criação de um folder digital sobre a rotatividade docente e a organização do trabalho pedagógico na escola tem como objetivo o fortalecimento de relações interpessoais e a criação de redes de apoio, além de estimular o debate entre os professores sobre a rotatividade docente, promovendo a reflexão crítica e o diálogo construtivo em torno de um tema cada vez mais presente na realidade educacional brasileira. O compartilhamento dessas informações pode incentivar a pesquisa e a elaboração de políticas mais eficazes para combater a rotatividade docente.

No folder, será abordada uma breve descrição sobre o Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFGM) e a Linha de Pesquisa Didática e Docência, esclarecendo que o programa tem como objetivo principal desenvolver habilidades e competências para a gestão, planejamento, análise e produção de conhecimento em educação, com vistas à melhoria da qualidade da prática educativa nos diversos níveis de ensino e áreas de atuação profissional. Além de formar profissionais comprometidos com a transformação social e a melhoria da prática educativa, através da capacitação teórica e metodológica dos profissionais, e da aplicação dos conhecimentos em situações concretas de ensino, permitindo ao estudante o desenvolvimento de pesquisas aplicadas à sua realidade de trabalho.

O folder digital irá abarcar também minha trajetória profissional e acadêmica de forma clara e concisa. Além disso, apresentará informações relevantes de maneira objetiva e sucinta, o tema da pesquisa, o problema, o objetivo, conceitos de rotatividade docente, gráficos sobre o número de docentes da Educação Básica na rede estadual de ensino de Minas Gerais, por situação funcional (2011-2021), assim como as informações abaixo:

Definição de rotatividade docente

A rotatividade docente se refere à frequente mudança de professores em uma escola ou quando um educador substitui outro. Esse fenômeno pode ocorrer por diversos motivos, incluindo aposentadoria, licença, afastamento, férias-prêmio, demissão, transferência para outra escola, falta de estabilidade no trabalho ou outras questões pessoais.

Justificativa sobre a importância de se discutir a rotatividade docente

O fenômeno da rotatividade docente é um problema que afeta a qualidade do ensino, uma vez que os novos professores precisam se adaptar ao ambiente de sala de aula e conhecer os alunos, enquanto estes precisam se adaptar rapidamente com novos métodos de ensino e novos professores. Quando um novo professor assume uma turma, ele precisa de um tempo para se ambientar com o grupo e com o sistema de ensino da escola. Isso pode levar semanas ou até meses, podendo prejudicar o rendimento dos alunos e dificultar o processo de aprendizagem. A falta de estabilidade no corpo docente pode resultar na perda de continuidade e consistência nos programas e metodologias utilizadas, bem como na descontinuidade dos relacionamentos entre professores, alunos e comunidades.

Por isso, discutir a rotatividade docente é de extrema importância para que sejam encontradas soluções que promovam a estabilidade e o engajamento dos professores nas instituições de ensino.

Implicações negativas da rotatividade docente no processo de aprendizagem dos alunos

- ✓ **Descontinuidade da aprendizagem:** quando os professores mudam frequentemente, há uma descontinuidade na aprendizagem, pois cada professor tem seu próprio método de ensino e estilo de comunicação.
- ✓ **Desconexão com o currículo:** rotatividade docente pode levar a inconsistências no currículo e na sequência de aprendizagem. Os professores que entram no meio do ano letivo podem ter dificuldade em seguir o currículo ou em identificar onde os alunos estão em seu processo de aprendizagem.
- ✓ **Falta de conexão emocional:** os professores que lutam com a rotatividade podem não ter tempo para construir relações emocionais significativas com seus alunos, o que pode prejudicar o engajamento e o interesse dos estudantes no aprendizado.
- ✓ **Desmotivação dos alunos:** os alunos podem se sentir desmotivados para aprender com constantes trocas de professores na escola, e também, sentir-se desorientados e

inseguros em relação às expectativas e metodologias de ensino.

- ✓ **Perda de tempo:** quando um novo professor assume uma classe, ele precisa gastar tempo se adaptando à rotina da escola e às necessidades individuais dos alunos, o que pode resultar em perda de tempo valioso de aprendizagem.

Implicações negativas da rotatividade docente na organização do trabalho pedagógico na escola

- ✓ **Instabilidade e desmotivação dos professores:** a rotatividade docente pode gerar instabilidade e a desmotivação dos professores, que se sentem menos valorizados e têm dificuldades em estabelecer vínculos mais duradouros com os alunos e com a escola em si. Isso pode levar a um clima organizacional pouco saudável e a um ambiente pedagógico pouco produtivo.
- ✓ **Dificuldade na gestão e organização do trabalho escolar:** a rotatividade docente também pode dificultar a gestão e organização do trabalho escolar, tornando mais difícil a elaboração de planos de ensino, a definição de objetivos pedagógicos e a coordenação das atividades entre as diferentes disciplinas e turmas. Isso pode resultar em um trabalho mais desorganizado e menos eficiente por parte dos profissionais da Educação.
- ✓ **Perda de identidade e cultura escolar:** quando há muitas mudanças de docentes, a escola pode acabar perdendo sua identidade e cultura escolar, prejudicando a construção de uma comunidade educacional sólida e coesa. Professores que mudam constantemente de escola perdem o senso de pertencimento e de compromisso com a instituição, o que afeta a sua motivação e envolvimento no processo de ensino-aprendizado.

Causas da rotatividade docente: entre as possíveis causas da rotatividade docente estão:

- ✓ **Ausência de plano de carreira:** muitos professores não têm expectativas de progressão profissional e não encontram oportunidades de ascensão na carreira, o que pode desencorajá-los e aumentar o desejo de mudar de profissão.
- ✓ **Salários baixos:** muitos professores são mal remunerados e têm dificuldades financeiras, o que incentiva a procurar outras oportunidades de trabalho.
- ✓ **Carga de trabalho excessiva:** muitos professores trabalham muito além do horário de aula e carregam uma grande quantidade de responsabilidades, o que pode levar ao

stress e à insatisfação profissional.

- ✓ **Condições de trabalho inadequadas:** muitas escolas têm infraestrutura precária, mobiliário e equipamentos obsoletos, o que pode tornar o trabalho do professor ainda mais difícil.

Estratégias que podem ser adotadas para reduzir a rotatividade docente

- ✓ Fornecer suporte aos novos professores: ao receber um novo professor, é importante oferecer orientação e suporte suficientes para ajudá-lo a se ajustar rapidamente e se integrar à equipe.
- ✓ Promover a capacitação e qualificação contínua dos docentes, oferecendo programas de desenvolvimento profissional que incentivem a aprendizagem e o crescimento na carreira.
- ✓ Oferecer condições de trabalho adequadas, como equipamentos modernos, sala de aula confortável, biblioteca, laboratórios e outros recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente.
- ✓ Realizar pesquisas de clima organizacional e planejar ações para melhorar a satisfação e motivação dos professores.
- ✓ Criar oportunidades de participação dos professores em decisões estratégicas da instituição, incentivando a colaboração, transparência e comunicação efetiva.
- ✓ Implementar estratégias de retenção: ao adotar políticas de retenção, como salários competitivos e benefícios, os gestores podem incentivar os professores a permanecer na escola por um período mais longo.
- ✓ Pensar em uma organização do trabalho pedagógico que possa dar continuidade nos planejamentos e nos projetos, independente da troca de profissionais.
- ✓ Elaborar estratégias para que os novos professores se integrem de forma efetiva na escola, proporcionando-lhes uma melhor adaptação ao ambiente educacional.

Também será elaborado um vídeo explicativo de aproximadamente cinco (5) minutos sobre a pesquisa desenvolvida acerca da rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no âmbito da Linha de Didática e Docência do Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFGM). Além de abordar o objeto de estudo e o objetivo da pesquisa, o vídeo irá abarcar principalmente as várias implicações negativas apontadas pelos

entrevistados sobre a rotatividade docente que podem afetar tanto os professores quanto os alunos.

Espera-se, com esse Recurso Educacional, fomentar o debate e a troca de experiências entre gestores de diferentes partes do Brasil para melhor compreender o fenômeno da rotatividade e a adoção de medidas de enfrentamento a esse fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Ensaios de sociologia do trabalho. Editora Praxis, 2007.

ALVES, Luciana et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.122-145, dez. 2014.

AMORIM, Marina Alves ; SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG): informações e sugestões aos gestores. Revista **Brasileira de Educação Básica** - Ano 5, nº 17, p. 1-14, maio/set. 2020.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. “Superdesignação” de Professores na Rede Estadual de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Belo Horizonte, v. 23, e230053, p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230053>. 2018.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Marcos Lima. Reestruturação Produtiva. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes>.

ARAÚJO, Suêldes de ; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

ARROYO. Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida. Rotatividade docente e suas implicações no contexto escolar. Artigo Científico apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional - Paraná. 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto. 3º reimp. 1ed. Edições 70, São Paulo: 2016.

BRAGA, Daniel Santo; ARAÚJO, Eduardo dos Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **Permanentemente temporários: reflexões sobre as contratações de professores (as) em Minas Gerais**. No prelo.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRIZOLA, Jairo ; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. 2005. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da Educação*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Cap.1, p. 15 – 45.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE**, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CARVALHO, João Carlos de. **Rotatividade dos professores na educação básica brasileira: caracterização, fatores associados e impactos sobre os resultados dos estudantes (2007-2016)**' 29/03/2019 202 f. Doutorado em Desenvolvimento Econômico, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Sociais Aplicadas

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-315.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CHESNAIS, F. **La mondialisation du capital**. Paris: Syros, 1994

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

CUNHA, Marcela Brandão. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, e192989, p. 1-21, 2019.

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. 1999. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

FARIAS, Isabel Maria sabino de et al. O planejamento da prática docente. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília, 2011.

FRANTZ, Maíra Gallotti. Rotatividade docente nas escolas públicas de educação básica: marcas da singularidade do fenômeno. Curitiba, 2018. 152f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FRANTZ, Maíra Gallotti ; ALVES, Thiago. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v.51, e07211, p. 1-24, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.2, p.129-139, mai-ago, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GATTI, Bernadete. A. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014. Disponível em: <Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/297/283> >. Acesso em: 5 ago. 2022.

GATTI, Bernardete. A. Professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dez./Jan./Fev. 2013-2014

GATTI, Bernadete. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

GAUDÊNCIO Frigotto; MARIA Ciavatta. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Inuij, 2013, 480p.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. **Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: implicações para a categoria docente**. Rio de

Janeiro, 2017. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH.

GOVEIA, Rita Izabel do Carmo. O desafio da retenção de professores em escolas do campo: o caso da escola estadual José Franco em Caldas – MG. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 125. 2017.

HARVEY, D. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021.

INEP. (2021). Indicador de Regularidade Docente. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: out. 2022.

INEP. (2011-2021). Sinopse Estatística (2011-2021) Número de docentes da Educação Básica na Rede Pública do Estado de Minas Gerais por situação funcional. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: out. 2022.

KASMIRSKI, Paula Reis. Mobilidade de professores na rede estadual paulista. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Economia. P.109. 2012.

KRAWCZYK, Nora Rui. Reforma Educacional na América Latina. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes>.

LARA, Ângela Mara de Barros; MARONEZE, Luciane F. Zorzetti. A reforma do estado e da educação na década de 1990: reflexões e repercussões na saúde do professor de ensino fundamental. **Cienc Cuid Saude**, 7(3): p. 404-411, Jul/Set, 2008.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. In: Trabalho, Educação e Saúde, 1(2): 203-228, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/NhjhPwHSQNc99GT6kjdCNDC/?lang=pt>.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, V 25, n. 89 set-dez, 2004.

MILKOVICH George T.; BOUDREAU, John W. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAS GERAIS. **Lei n.º 10.254, de 20 de julho de 1990**. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 1990. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=10254&ano=1990&tipo=LEI>. Acesso: out. 2022.

MINAS GERAIS. **Lei n. 18.185, de 4 de junho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. *Diário Oficial de Minas Gerais*, Diário do Executivo, Belo Horizonte, p. 1, 5 jun. 2009.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. 2 ed. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260095, 2021.

PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. O trabalho e suas transformações: uma análise sobre o Brasil no final do século 20. Rio Grande do Sul, 2013, 153f. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - (Campus Ijuí), Desenvolvimento.

PEIXOTO, Amanda Gentil. Rotatividade docente e desempenho escolar no Brasil: uma análise para o período de 2008-2017. Curitiba, 2020, 103f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Econômico do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Retenção e rotatividade docente nas Redes Municipais de Ensino no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 734-749, set./dez. 2018 Disponível em: [Dalila RetencaoERotatividadeDocenteNasRedesMunicipaisDeEn-6844921 \(5\).pdf](#). Acesso: 21 out. 2022.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio ; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de Retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 312-332, abr/jun. 2016.

PINI, Mônica Eva. Profissão Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/verbetes>.

PROST, Alain. **L'Enseignement est-il démocratisé?**, Paris, P.U.F., 1986.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Betim, 2002.

QEdU. (2021) Número de estabelecimentos da Educação Básica em Minas Gerais Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais>. Acesso em: out. 2022.

ROBBINS, Stephen P. Comportamento Organizacional. 11. ed. -São Paulo: Pearson Hall, 2005.

SARAIVA, Ana Maria. As matrizes normativas da Nova Gestão Pública e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-21, e- 21116, abr./jun. 2020.

SARAIVA, Ana Maria. As políticas de retenção profissional de docentes na Região Nordeste: implementação, rotatividade e regularidade. **EDUCAR EM REVISTA**, v. 39, p. 01-19, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SELLA, C. A. Retratos de um profissional em crise: os docentes em tempos de mudança. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joinville, 2006.

SOARES, Leandro Alves. **A relação entre o número de professores designados e os resultados educacionais na rede estadual de Minas Gerais**. 2020. 105 f. Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. 2020.

SOUZA, Kenedys Fernandes. A Lei Complementar nº 100: sua inconstitucionalidade e repercussão no funcionalismo público de Minas Gerais. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/36231/a-lei-complementar-n-100-sua-inconstitucionalidade-e-repercussao-no-funcionalismo-publico-de-minas-gerais>. Acesso em: 27 out, 2023.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUZA, Silvia Cristina de. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira**. Marília, 2010. 149 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14 Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TARDIF, Maurice; CLAUDE Lessard. O trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interações . tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio: **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas, 2 ed. Florianópolis: Em Debate , 2013. 270p.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna/ INEP, 2004.

VASAPOLLO, L. O Trabalho Atípico e a Precariedade. Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

VIEIRA, Renata de Almeida ; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 156-169, abr 2011 - ISSN: 1676-2584

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: Representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGODA, Eran. New public management. In: RABIN, Jack (ed.). **Encyclopedia of Public Administration and Public Policy**. New York: Marcel Dekker, v. 2, 2003.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro gestor/a, você está sendo convidado(a) a participar, como **voluntário (a)**, da pesquisa: *Rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica*, a ser desenvolvida pelo Mestrando **Adilson Alves (FaE/UFMG)**, sendo orientado pela Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva (FaE/UFMG) no Mestrado Profissional em Educação da UFMG.

Esta pesquisa tem como principal objetivo: Identificar e analisar os impactos ocasionados pela rotatividade docente na rede estadual de ensino em Minas Gerais, considerando a dimensão administrativa/pedagógica e a gestão dos processos de ensino.

A pesquisa consiste na sua participação para o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas que terão a duração de 1h. Caso não seja possível, devido à pandemia, ela será realizada virtualmente utilizando a plataforma Zoom ou Google meet. As entrevistas serão individuais e acontecerão em dia, horário e local de acordo com sua disponibilidade. A entrevista irá abordar assuntos referentes ao tema da pesquisa. Para garantir o registro, o áudio será gravado, bem como serão realizadas anotações, para a coleta de dados. Com as entrevistas gravadas, elas serão transcritas pelo pesquisador corresponsável. Uma cópia é entregue para cada participante/colaborador/a, onde poderão ler o que falaram durante a gravação. Também poderão retirar, acrescentar, questionar, pontuar e esclarecer aspectos ditos durante a entrevista. Nesse caso, será necessário marcar mais um encontro para que aconteça essa devolutiva.

Toda pesquisa envolve riscos. Nesta pesquisa os riscos prováveis são possíveis constrangimentos visto que cada participante/colaborador estará expondo suas relações de trabalho relacionadas ao tema pesquisado no momento da entrevista. Entretanto, tomaremos todos os cuidados éticos para minimizá-los e assegurar o direito a seu afastamento da pesquisa, caso o mesmo solicite, em qualquer momento ou etapa da mesma, estabelecendo uma relação de parceria. Além disso, protegeremos sua identidade por meio de nomes fictícios e apenas os/as pesquisadores/as responsáveis terão acesso à sua identidade. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para minimizar os impactos de ordem didático/pedagógica decorrentes da rotatividade favorecendo a aprendizagem nas unidades escolares em que for articulado/viabilizado. Os resultados das pesquisas serão divulgados no texto da dissertação, em artigos e apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação ou da instituição será revelada. Os dados coletados utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de 5

(cinco) anos e após esse tempo serão destruídos.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer momento da pesquisa e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendida pelo pesquisador (a), que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável, Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva pelo e-mail: anasaraiva.ef@gmail.com e telefone: (31) 992167422 e o pesquisador corresponsável, Adilson Alves - Telefone (31) 996951028, email: alvesadilson32@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, BH, MG, 31 270.901. Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

Adilson Alves – Mestrando PROMESTRE.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador da Carteira de Identidade nº _____, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____/____ de 2021.

(assinatura)

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu diretor/a da Escola _____ da Rede Estadual de Minas Gerais, autorizo a realização da pesquisa “*Rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica*”, a ser realizada com professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental dessa instituição, pelo **pesquisador Adilson Alves**, sob orientação da Professora Dra. Ana Maria Alves Saraiva.

Betim, _____ de _____ de _____ .

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Equipe gestora: diretor/a, vice-diretor/a, coordenação pedagógica

Bloco 1: Informações socioprofissionais
Objetivo: apresentar o perfil socioprofissional e de formação dos gestores e coordenadores entrevistados.
Idade: Sexo:
Formação inicial: Quantas formações: Quais formações:
Tempo de atuação na educação: Tempo de atuação nesta escola: Tempo de atuação na gestão:
Situação funcional: Efetivo () Contratado ()
Formação continuada – pós-graduação Qual? Quantas? Área?
Atua em mais de uma escola ou rede?
Possui outra atividade remunerada fora da educação?

Bloco 2 : Percepção acerca da gestão administrativa da rotatividade docente na escola
Objetivo: compreender de que forma ocorre a gestão dos processos administrativos para reposição docente, considerando a divisão do trabalho e as possibilidades de intensificação do trabalho da equipe gestora.
- Discorrer sobre a gestão burocrática da escola no trato da rotatividade. - A gestão da rotatividade é feita na escola? - Há apoio ou orientação da Secretaria nesse processo? - Compreender quem são os atores da gestão que participam ou auxiliam no processo administrativo de reposição docente.

a) Quem é a pessoa designada para tratar dos trâmites? b) Esse processo demanda, em média, quanto tempo?
3. Compreender o papel desempenhado por cada membro da equipe gestora no enfrentamento da rotatividade docente. a) Como a equipe trata das aulas para a turma até a reposição? b) Alguém da equipe gestora fica exclusivo para esse processo?

Bloco 3: Gestão pedagógica da rotatividade
Objetivo: investigar quais as consequências que a rotatividade docente traz para a organização pedagógica da escola.
1. Falar da reorganização entre a saída e a chegada de outro docente. a) Como a equipe lida com as aulas até a reposição do professor? b) Como é planejada essa ação?
2. Discorrer acerca da rotatividade docente na escola, considerando causas e consequências para o trabalho pedagógico. a) Em que medida a rotatividade interfere no trabalho pedagógico? b) Existe prejuízo para os estudantes?
3. Conhecer os processos de planejamento e replanejamento do trabalho pedagógico na troca de professores/as no decorrer do ano letivo. a) A equipe gestora tem reuniões específicas para o replanejamento com o professor que assume com o ano letivo em andamento? b) Qual o suporte pedagógico dado a esse professor?