

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO – ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

TIAGO AUGUSTO SOARES PEREIRA

O Professor de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho
Escolar

ARARAQUARA-SP
2016

TIAGO AUGUSTO SOARES PEREIRA

O Professor de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho
Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Área de concentração Educação e Ciências Sociais, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, na área da Educação e Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Orientado: Tiago Augusto Soares Pereira

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

ARARAQUARA- SP
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

P496p Pereira, Tiago Augusto Soares

O professor de apoio à aprendizagem e a organização do trabalho escolar/Tiago Augusto Soares Pereira. – Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2016.

126f.

Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Processo de Ensino, Gestão e Inovação- Centro Universitário de Araraquara UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Absenteísmo docente.
2. Professor substituto.
3. Professor de Apoio.
4. Organização do trabalho escolar. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PEREIRA, T. A. S. **O Professor de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Escolar**. 2016. 139 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Tiago Augusto Soares Pereira

TÍTULO DO TRABALHO: O Professor de Apoio à Aprendizagem e a Organização do Trabalho Escolar

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2016

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede ao Centro Universitário de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Tiago Augusto Soares Pereira

Rua Olmes Berriel 6-36

Vila Industrial - Bauru – SP

CEP- 17.051-380

E-mail: prof.tiagoaugusto@hotmail.com



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO, CURSO DE
MESTRADO PROFISSIONAL.**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Área de Educação, Curso de Mestrado Profissional, do Centro Universitário de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

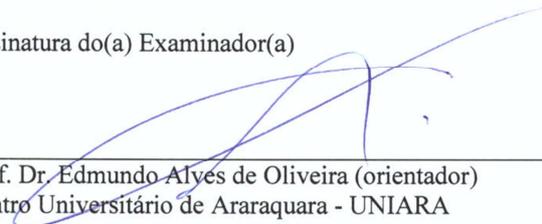
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **TIAGO AUGUSTO SOARES PEREIRA**

TÍTULO DO TRABALHO: **"O PROFESSOR DE APOIO À APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR"**

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Darwin Ianuskiewtz
Centro Universitário de Araraquara - UNIARA

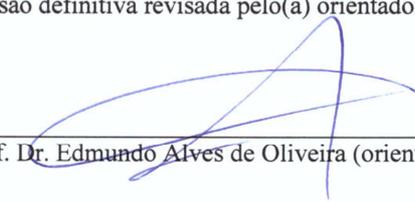
Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdades
de Ciências e Letras de Araraquara

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: ____/____/____



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

RESUMO

A ausência fortuita e temporária de docentes exige da escola e de seus gestores ajustes para assegurar a todos os alunos o mínimo de dias letivos e horas de aula estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A rede estadual de São Paulo, há tempos, tem enfrentado o problema do absenteísmo docente com o chamado “professor eventual”. No entanto, em setembro de 2013, o Secretário da Educação publicou nova resolução (68/2013), que cria o Projeto de Apoio à Aprendizagem. A finalidade desta é atender as demandas pedagógicas dos gestores escolares e garantir o direito constitucional à educação. A presente pesquisa busca examinar o trabalho desempenhado pelo professor de apoio à aprendizagem, os fundamentos do referido projeto, a formação e atuação do professor e como a sua presença altera a organização do trabalho escolar. Pretende-se com esse projeto realizar uma abordagem qualitativa a partir da análise de dados quantitativos colhidos em uma unidade escolar com a devida autorização da direção.

Palavras-chaves: absenteísmo docente, professor substituto, organização do trabalho escolar.

ABSTRAT

The random and out-of-school requires teachers and their managers adjustments to ensure all students the minimum school days and hours of classes established in the Law of Guidelines and Bases of National Education. The state system of São Paulo, some time ago, has faced the problem of teacher absenteeism with the so-called "any teacher." However, in September 2013, the Secretary of Education published new resolution (68/2013), establishing the Learning Support Project. The purpose of this is to meet the educational demands of school administrators and guarantee the constitutional right to education. This research seeks to examine the work done by the teacher to support learning, the foundations of this project, training and performance of the teacher and their presence alters the organization of school work. The aim of this project make a qualitative approach from the quantitative analysis of data collected from a school unit with the permission of direction.

Keywords: teacher absenteeism, substitute teacher, school work organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Evolução IDESP 2010-2014.	33
Figura 2. Números de Aprovação e Reprovação –Ensino Médio 2014.	807
Figura 3. Números de Aprovação e Reprovação – Ensino Fundamental 2014.....	69
Figura 4. Aulas Ministradas Ensino Médio Manhã.....	921
Figura 5. Aulas Ministradas Ensino Médio Noturno.....	93
Figura 6. Aulas Ministradas Ensino Fundamental	942
Figura 7. Númeo total de aulas Ministras na UE.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de Funcionários Previstos e Existente	59
Tabela 2. Número de Professores por área de Conhecimento.....	59
Tabela 3. Grade Curricular Ensino Fundamental	70
Tabela 4. Grade Curricular Ensino Médio Manhã	70
Tabela 5. Grade Curricular Ensino Médio Noturno	71
Tabela 6. Número de turmas Ensino Fundamental 2015.....	72
Tabela 7. Número de turmas Ensino Médio 2015	72
Tabela 8. Número de aulas Ministradas Ensino Médio - Manhã	80
Tabela 9. Número de aulas Ministradas Ensino Médio Noturno	81
Tabela 10. Número de aulas ministradas Ensino Fundamental.....	82
Tabela 11. Número geral de aulas ministradas na UE.....	82
Tabela 12. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Médio Manhã	99
Tabela 13. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Médio Noturno	100
Tabela 14. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Fundamental	93
Tabela 6. Número geral de aulas da UE	101

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEMOV	Centro de Ingresso e Movimentação
CEPAG	Centro de Frequência e Pagamento
CF	Constituição Federal
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenador da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
EAPE	Departamento de Administração de Pessoal
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAP	Escola de Educação e Aperfeiçoamento
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GOE	Gerente de Organização Escolar
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Serviço Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil
PAA	Professor de Apoio à Aprendizagem
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional da Educação

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
QM	Quadro do Magistério
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESTADO, EDUCAÇÃO E ESCOLA – O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ABSENTEÍSMO DOCENTE	17
1.1 O ESTADO, O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO	17
1.2 EDUCAÇÃO E ESCOLA – A EFETIVAÇÃO DO DIRETO À EDUCAÇÃO	24
1.3 A ESCOLA – CARACTERIZAÇÃO GERAL	28
1.4 A ESCOLA E O ABSENTEÍSMO DOCENTE.....	32
1.5 O ESTADO DE SÃO PAULO E O ABSENTEÍSMO DOCENTE – DO PROBLEMA ÀS SOLUÇÕES PROPOSTAS	43
1.6 O PROFESSOR EVENTUAL E A LEI DA FALTA MÉDICA COMO MEDIDAS ADOTADAS PARA O ENFRENTAMENTO AO ABSENTEÍSMO DOCENTE	46
1.7 O PROJETO PRESENÇA E O PROJETO DE APOIO À APRENDIZAGEM	52
2. O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO - A ESCOLA COMO CAMPO EMPÍRICO E A METODOLOGIA DA PESQUISA	63
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	64
2.2 OLHAR O COTIDIANO	69
2.2.1 Perfil dos professores.....	72
2.2.2 O perfil do núcleo gestor.....	75
2.2.3 Perfil dos alunos	77
2.2.4 A organização curricular.....	81
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO DE 2015	86
2.4 O CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA.....	91
3. A ATUAÇÃO DO PAA.....	97
3.1 As Condições de trabalho do PAA	99
3.2 O trabalho desempenhado pelo PAA, sua relação com demais professores e alunos.....	104
3.3 A INSUFICIENCIA DO TRABALHO DO PAA E OS CALENDÁRIOS DE REPOSIÇÃO DE AULAS..	109
4. PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO – DESAFIOS E/OU OPORTUNIDADES PARA EDUCAÇÃO	114
4.1 PROCESSOS DE ENSINO – O PAA E DESAFIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	115
4.2 Gestão – A articulação dos agentes escolares para o enfrentamento do absenteísmo docente	120
4.3 Inovação	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUÇÃO

O Estado Brasileiro entende que a educação compreende “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), e que sua finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

O direito à Educação encontra-se entre os Direitos Humanos Fundamentais, justamente por a Educação permitir o desenvolvimento pleno do ser humano em sociedade, o que é base estrutural do Estado de Bem Estar Social, que cumpriria com a finalidade basilar do Estado, que é o Bem Comum.

Pode-se observar que o direito à Educação não só figura entre os direitos basilares da Constituição Federal, como também se encontra destacado no âmbito do Direito Internacional e no discurso de diversos organismos internacionais que defendem que a Educação é um direito não só do indivíduo, o que permite desenvolver-se enquanto pessoa, mas também da sociedade, sendo visto, portanto, de maneira coletiva, como um direito a uma política pública educacional que se efetiva em ações do Estado para garantia universal a educação básica. Não apenas a garantia ao acesso, bem como a instrumentos que possibilitem a permanência dos educandos na escola, uma vez que é através desta instituição estatal que a sociedade instrumentaliza os cidadãos permitindo-os desenvolver-se plenamente tendo em vista o progresso, a superação das desigualdades e o alcance da justiça social. Desta maneira, a Educação torna-se um Direito Social.

Em minha infância, desejei ser professor, como um sonho, quase que utópico, devido as condições sociais, mas que se efetivaram, em partes graças a carreira eclesiástica que segui no início da juventude, que me permitiu cursar Filosofia e Teologia. Após deixar a vida religiosa ainda cursei Ciências Sociais e Pedagogia. Desde 2008 sou professor titular de filosofia da rede estadual paulista de ensino.

No ano de 2013 decidi me candidatar a função gratificada de Professor Coordenador (PC).¹ Após processo seletivo, com apresentação de projeto e entrevista fui aprovado para exercer a função de PC do Ensino Fundamental – Anos Finais, que compreende do 6^a ao 9^a Ano. De início, o que mais me incomodou foi o fato de a Secretaria de Estado da Educação (SEE – SP), definir o PC como gerente de qualidade do ensino, sendo que minha maior dificuldade era justamente garantir a totalidade de aulas previstas para o dia, para todas as turmas, diante do absenteísmo fortuito de docentes.

A escola que define sua finalidade pelo processo do ensinar e aprender, e que tem na centralidade desse processo o professor, vê sua rotina alterada e seu funcionamento perturbado pela ausência de professores.

O absenteísmo docente é um sério elemento que compromete a qualidade da educação oferecida na escola pública, uma vez que ela não só compromete a organização do trabalho escolar, bem como interrompe a continuidade do currículo escolar, como afeta a execução do planejamento escolar e no rendimento individual dos educandos, bem como nos índices escolares.

Ao começar a me organizar para o mestrado, defini como objeto de estudo o absenteísmo docente, não para investigar suas causas, uma vez que já existem algumas pesquisas, ainda que poucas, sobre isso, mas sim sobre as medidas adotadas pelo poder público para solução do problema, bem como o papel do gestor público diante da responsabilidade em garantir a totalidade de aulas previstas para o dia letivo.

Em 2013, a SEE criou o Projeto de Apoio à Aprendizagem, objetivando ser um mecanismo de apoio para atender as demandas dos gestores escolares, quanto ao absenteísmo fortuito de professores e para reafirmar

“o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio e garantir o cumprimento da totalidade da carga horária e dos dias letivos, previstos na lei de diretrizes e bases” da educação. (SÃO PAULO, 2013).

A presente dissertação é resultado da investigação sobre o Projeto, bem como sobre o trabalho do Professor de Apoio à Aprendizagem (PAA), cuja função é

[...] atuar nas ausências ocasionais, bem como nas licenças e afastamentos de outros professores, ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental ou nas séries do Ensino Médio, independentemente de sua habilitação/qualificação (SÃO PAULO, 2013).

¹ A função de professor coordenador na rede estadual de ensino é destinada a professores, preferencialmente a titulares de cargo e que tenham mais de três anos de efetivo exercício no magistério e regulamentada pela Resolução SE 75/2014.

Desde o final do ano de 2013, este profissional está presente nas escolas públicas da rede estadual paulista de ensino com a tarefa de suprir ausências de professores decorrentes de faltas fortuitas e licenças temporárias (aquelas cujas aulas não podem ser atribuídas a outro professor por ser inferior a 15 dias o período de afastamento do docente). Durante a pesquisa busquei identificar quem é esse profissional, abordando aspectos de formação e prática docente, como ele altera a organização do trabalho pedagógico, de que maneira sua presença na unidade escolar, fez diminuir o número de aulas previstas e não dadas e o número de aulas dadas por professor eventual.

Definição do Problema

Quando falo do trabalho que se realiza na escola, a partir do papel de professores e alunos, afirmando que a ausência de professores traz transtornos à organização do trabalho escolar para os gestores e prejuízo a aprendizagem e ao direito constitucional a educação para os alunos, tive minha motivação inicial para esta pesquisa e desta motivação inicial surge a questão – problema: De que maneira o PAA altera a organização do trabalho escolar, garantindo o cumprimento da carga horária obrigatória por lei de aulas e dias letivos previstos? Isto pensando na atuação do professor, na maneira como ele altera a organização do trabalho escolar, nas possibilidades de organização de suas atividades e no desenvolvimento de suas aulas, buscando verificar a funcionalidade e como o projeto se efetivou na prática escolar.

Hipótese

- ✓ primeira, acredito que o Projeto auxilie no cumprimento dos dias letivos e cargas horárias previstas, mas, por si só ele não é suficiente, e, mesmo com a atuação do professor eventual, o calendário escolar não é cumprido a contento, necessitando a escola elaborar calendários de reposição;
- ✓ a segunda hipótese é que, embora o professor de apoio à aprendizagem tenha vínculo com a escola e participe de suas reuniões pedagógicas semanais, ele não tem a interação necessária com professores e gestores a fim de garantir continuidade no currículo e da aprendizagem.

Objetivo geral

Preocupada em assegurar o direito à Educação, a partir do cumprimento integral das aulas programadas e dos dias letivos previstos no calendário escolar homologado de cada escola da rede estadual de ensino, a SEE-SP instituiu o PAA, por meio da Resolução SE 68/2013 (SÃO PAULO, 2013), que estabelece a atribuição de aulas a professores, para atender especificamente a essa necessidade. Baseando-se no contexto acima apresentado, o presente trabalho possui como objetivo geral analisar o contexto de atuação do professor de apoio à aprendizagem e se sua atuação garante o cumprimento integral do calendário escolar, bem como do currículo.

Metodologia e Campo Empírico

A abordagem metodológica que orienta o presente projeto é qualitativa tendo em vista que se propõe a retratar e descrever uma situação complexa particular. Diversas pesquisas têm apontado para a necessidade de o pesquisador olhar a escola, ouvir a escola e descrevê-la, através de suas práticas cotidianas, por meio do discurso de seus atores, pela análise de documentos. É no cotidiano escolar que se verificam os encontros e desencontros da teoria e da prática e é nele que se explicitam o sucesso e fracasso das teorias pedagógicas difundidas e defendidas na academia.

Num programa de Mestrado Profissional em Educação, é ainda mais necessário um trabalho de pesquisa que envolva o cenário real de atividade de professores e alunos. O Mestrado Profissional se difere do Mestrado Acadêmico em seus objetivos e finalidades. Embora ambos tenham o mesmo reconhecimento e valor e cumpram as mesmas exigências normativas do Ministério da Educação, o Mestrado Profissional responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional em que se enfatizam estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. (Parecer CNE/CES 0079/2002).

O campo empírico delimitado é uma escola da rede pública paulista de ensino regular que atende o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, situada na região Sul da cidade de Bauru, integrante da Diretoria de Ensino da Região de Bauru e subordinada à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da SEE – SP . Nos períodos da manhã e da tarde atende aproximadamente setecentos (700) alunos do

Ensino Fundamental Ciclo II e, nos períodos da manhã e noite atende aproximadamente seiscentos e oitenta (680) alunos do Ensino Médio. A equipe gestora é formada por um (1) diretor por dois (2) vice-diretores e dois (02) PCs, um responsável pelo Ensino Fundamental e outro responsável pelo Ensino. Possui vinte e seis (26) funcionários entre merendeiras, agentes de organização escolar, agentes de serviços de limpeza e quarenta e um (41) professores entre titulares de cargo, Ocupantes Função-Atividade (OFA)² e contratados³.

A Coleta de Informações

A coleta de informações referentes a quantidade de dias/aulas previstos no calendário escolar entre fevereiro e junho de 2015, se deu pela análise das “papeletas” que é o instrumento pelo qual o agente de organização escolar registra as ausências dos docentes no dia/período, bem como a atuação dos docentes substitutos. Portanto, por meio deste documento pode-se verificar e contar as dadas pelos professores titulares das turmas, as aulas dadas pelo PAA, pelos professores eventuais e as que não foram dadas e que são objetos de reposição de acordo com a Resolução SE 102/2003 (SÃO PAULO,2003). Diante desta simples coleta de dados pude verificar a quão significativa foi a atuação do PAA, no que tange sua primeira finalidade, a saber a atuação, a fim de garantir o cumprimento dos dias letivos e carga horária obrigatória prevista em lei.

O segundo momento de coleta de informações deu-se pela análise dos diários de classe dos PAAs, previamente autorizado pela direção da unidade escolar – UE. A finalidade desta análise é captar e descrever a atuação do PAA atendendo ao desafio da pesquisa qualitativa, que não é somente a mera descrição do mundo real, mas também, sua interpretação crítica. As análises teóricas se deram principalmente a partir dos trabalhos e pesquisas de Hutmacher (1992) e Lima (2001) por estes trazerem grandes contribuições a pesquisa educacional no que se refere à organização da escola e as relações entre a burocracia e a realidade da escola. A partir da análise e interpretação de dados coletados, tornou-se possível aferir os elementos que compõe a atuação do

² Professores de Educação Básica PEB II, contratados sob o regime da Lei n.º 500 /1974, e que estavam em exercício antes de junho de 2007 quando se deu a promulgação da lei 1010/07, cujo enquadramento se dá nos termos outrora vigente, categoria F, cuja dispensa é condicionada e o regime previdenciário é próprio (RPPS).

³ Professor admitido nos termos Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 por tempo determinado.

professor de apoio à aprendizagem, descrevendo seu cotidiano, sua prática pedagógica, bem como suas potencialidades e limitações.

Estrutura do Trabalho

No primeiro capítulo discorro sobre o direito a educação, como direito humano e social fundamental ao cidadão e ao Estado. Caracterizo a Escola enquanto instituição estatal e de modo particular a escola paulista e como o absenteísmo docente compromete o direito a educação apontando as medidas que o Estado de São Paulo tomou para enfrentar a ausência de professores.

No segundo capítulo apresento a escola como campo empírico e a metodologia da pesquisa, destacando a importância de olhar o cotidiano “mais de perto” e de como se deu a organização do ano letivo de 2015.

No capítulo terceiro analiso o PAA, identificando-o, relatando suas reais condições de trabalho, sua relação com os demais colegas e sua prática docente.

No quarto e último capítulo apresento propostas de intervenção, por parte do poder público e da equipe gestora que podem ser eficazes para melhoria do projeto.

1 ESTADO, EDUCAÇÃO E ESCOLA – O DIREITO À EDUCAÇÃO E O ABSENTEÍSMO DOCENTE

Há várias formas de se conceber a educação a partir de diversas abordagens, seja pelas ciências sociais ou outros saberes que oferecem contribuições para pesquisa educacional. A educação, por ter como objeto/sujeito de estudo o homem, é um processo inacabado, aberto e que se constrói dialeticamente com o homem e a sociedade. Diferentes teorias e saberes procuram se construir como mediadores possíveis para conceituar e explicar o conceito de educação. Interessa neste trabalho compreender a educação como uma das obrigações do Estado Democrático de Direito e de que maneira este Estado se relaciona com a mesma a partir de leis e regulações com a intenção de garantir a sua efetiva realização a partir de certo padrão de qualidade e como a Escola se organiza diante da ausência de um dos principais atores do processo educativo – o professor.

Neste capítulo há a contextualização a partir de Weber (1982) do Estado e do ponto de vista histórico da construção do Estado de Bem-Estar Social, que coloca a Educação como um dos direitos do cidadão. Em seguida aborda-se a educação e a organização da escola a partir de Lima (2001) e Hutmacher (1992), além de outros pesquisadores e educadores que têm a educação e a organização da escola como seus objetos de trabalho. Por fim, apresenta-se a escola como campo empírico, com ênfase em seus atores principais: alunos e professores e mais especificamente a escola diante do absenteísmo docente.

1.1 O ESTADO, O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Segundo Weber (1982, p.98), Estado é aquela “Comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física, dentro de um determinado território”. Em outro momento, o sociólogo chama o Estado de “associação política”. A palavra ‘êxito’ em sua primeira conceituação de Estado aponta para uma administração racionalmente orientada, ainda que seja da força, cujo exercício de funções depende de autoridade central. Ao definir o Estado moderno como uma associação política, o sociólogo alemão aponta para uma entidade racionalmente organizada a partir de instituições e regulamentos explícitos – expressos na burocracia –

orientado por regras racionais – constituição e leis – e administrado por funcionários especializados.

Afirma Weber,

Para outros fins e conhecimento (por exemplo jurídicos) ou de finalidade práticas, por outro lado, pode ser conveniente e mesmo inevitável tratar de determinadas formações sociais (“Estado”, “cooperativa”, “sociedade por ações”, “fundação”) como se fossem indivíduos (por exemplo como detentores de direitos e deveres ou como agentes em ações juridicamente relevantes). Para a interpretação compreensível das ações pela Sociologia, ao contrário, essas formações nada mais são do que desenvolvimentos e concatenações e ações específicas de pessoas individuais, pois só estas são portadoras compreensíveis para nós de ações orientadas por um sentido (WEBER, 1982, p. 9).

Desta maneira, o Estado Weberiano é concebido como uma associação política, composta por indivíduos. No entanto, a associação tem precedência sobre os indivíduos, uma vez que estes não se apresentam individualmente, mas sim unidos a partir de um fim que orienta suas ações. É o protagonismo dos indivíduos que se destaca na concepção de Estado weberiana, no entanto é importante ressaltar que a individualidade é valorizada pelo sociólogo uma vez que o Estado para Weber é entendido a partir da “relação de dominação de homens sobre homens”, na qual os dominados submetem-se à autoridade invocada pelos dominantes (WEBER, 1982, p. 526), evidentemente a partir do conceito de ação social.⁴

A racionalidade do Estado, expressa pela burocracia, por ser entendida como a forma mais eficiente de Administração, explícita, segundo o sociólogo a dimensão técnica do Estado que deve prevalecer sobre qualquer outra forma de administração. O conceito de burocracia para o sociólogo não tem um valor em si, mas é demonstrado a partir do conceito de associação que busca racionalmente interesses coletivos. Observa-se com isso que, para Weber (1982), a função do Estado não se limita a segurança de seu território, como era comum até o século XVIII, mas também de regular e administrar racionalmente os recursos e bens de seu território. Neste sentido, o Estado Moderno, que, para Weber (1982), tem sua expressão máxima na burocracia, se apresenta como uma ordenação jurídica, racional, legitimado pela Lei.

⁴ Para Weber a sociedade pode ser compreendida a partir do conjunto das ações individuais. Estas são todo tipo de ação que o indivíduo faz, orientando-se pela ação de outros. Só existe ação social, quando o indivíduo tenta estabelecer algum tipo de comunicação, a partir de suas ações com os demais. Segundo o sociólogo existem tipos de ação social. Estes são conceitos que explicam a realidade social, mas não são a realidade social: ação social racional com relação a fins, ação social racional com relação a valores, ação social afetiva e ação social tradicional. (QUINTANEIRO, 2003).

É neste contexto de Estado e de racionalidade weberiana que trabalharei o conceito de educação como uma das demandas do Estado, e a Escola Pública como uma das instituições estatais, que, conforme a burocracia, possui:

- Interesses coletivos;
- Normas legais estabelecidas que a ordenam;
- Atos administrativos, normativos, registrados em formulários;
- É um serviço com função e objetivo definidos;
- Que possui funcionários especializados para executá-los.

A reconstrução da Europa, após a Segunda Guerra Mundial, coloca em questão o papel do Estado na vida dos indivíduos. O Estado de Bem-Estar Social, desenvolvido na Europa pós-guerra, teve seus princípios defendidos pela social-democracia⁵. Historicamente o conceito de Estado de Bem-Estar Social surge a partir das ideias de conservadores e liberais econômicos no final do século XIX, como uma alternativa ao socialismo, partindo do pressuposto de que os cidadãos possuíam certos direitos sociais, que deveriam ser garantidos direta ou indiretamente pelo Estado por meio de leis e regulações.

No entanto, é a partir do fracasso das teorias liberais econômicas que culminam com a crise de 1929 que este modelo de Estado passou a ser adotado. O Estado de Bem-Estar Social difere-se do Estado Liberal por ter um maior controle sobre a economia, protegendo garantias individuais dos cidadãos, entre elas a saúde, a seguridade social e a educação. Se no Estado Liberal há o conceito de “Estado Mínimo”, no que diz respeito à interferência do Estado no mercado, no Estado de Bem-Estar Social há garantia de tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, como direito social. (BOBBIO, NICOLA E GIANFRANCO, 2004)

Diversos documentos internacionais, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, asseguram o direito à educação.

Afirma o artigo 26 da Declaração:

⁵A Social-democracia é a ideologia política de esquerda que acredita na transição para o socialismo sem a necessidade de uma revolução. Após a Segunda Guerra Mundial, os teóricos da Social-Democracia se dividem ideologicamente falando. De um lado, teóricos defendem que o capitalismo deveria ser substituído pelo socialismo. De outro lado, havia um grupo que defendia que não era necessário acabar com o capitalismo, mas reformá-lo. Esta reforma teria como diretrizes a nacionalização das grandes empresas, implantação e investimento em programas sociais e a redistribuição da riqueza. A segunda postura tomou conta dos partidos e movimentos sociais-democratas no decorrer da segunda metade do século XX em vigor até hoje. (LEFRANC, 1974)

1.Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2.A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A Educação, segundo a Declaração, é um direito de todos, com a finalidade de emancipar a personalidade humana, desenvolvendo a tolerância e a amizade. Por ser direito de todos, mais que um direito social, a educação se apresenta na Declaração como um direito humano, fundamental e inalienável.

Em 1990, a Declaração de Jomtien⁶ reafirmou o direito a Educação na Declaração Mundial sobre a Educação para todos:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

A crise do Estado de Bem-Estar Social, que se avizinha já na década de 1970, favoreceu para que Instituições Internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, tomassem a dianteira para oferecer subsídios para o enfrentamento da crise do Estado de Bem-Estar Social. Entre as soluções propostas está a educação, como mecanismo para o enfrentamento da pobreza e aumento da

⁶ Em março de 1990, aconteceu em Jomtien, na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien, em que os países membros (o Brasil participou) afirmam a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens e declaram, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que pode contribuir para diminuição das desigualdades sociais, fortalecimento e desenvolvimento das economias e possibilidade de construção de um mundo mais seguro, mais saudável. O Brasil, durante esta conferência, assumiu o compromisso em erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país.

competitividade. A Declaração de Jomtien está em consonância com as diretrizes e objetivos destes organismos internacionais. Ao defenderem a reforma do Estado, a partir da lógica neoliberal, tais instituições elegem a educação como meio para equidade que o Estado de Bem-Estar social não conseguiu garantir. (DALE, 2004).

No Brasil o direito à Educação já fulgura na Constituição do Império de 1824. O artigo 179 da referida Carta sustentava:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.
XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.”
Pode-se notar que o direito à educação previsto na Constituição Imperial era excludente, na medida em que eram considerados cidadãos, conforme o art. 6º (PORTO, Org. 2012)

Embora a Educação formal tenha chegado ao Brasil com os Jesuítas e a criação do primeiro colégio em 1549 em Salvador, ela estava direcionada aos portugueses e não aos “cidadãos brasileiros”. (POMPEU, 2005). Já na Constituição de 1891, por adotar o tipo federalista de Estado, a Carta Magna dos Estados Unidos do Brasil preferiu delimitar o que seria dever de cada ente federado, deixando a União responsável pelo Ensino Superior e os Estados pelo Ensino Secundário e Primário. (CURY, 2008).

A Constituição de 1934 não só apresenta a Educação como direito de todos, mas inova por apresentar mecanismos de regulação estatal da mesma, isto impulsionada pela recente criação do Ministério da Educação em 1930 com a ascensão de Getúlio Vargas ao Poder. Reza o texto da Constituição:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (PORTO, Org. 2012)

A Carta Magna ainda se destaca por normatizar as competências dos entes federados, a exigência mínima de aplicação de recursos na Educação, a criação do Conselho Nacional de Educação, responsabilizando este pela elaboração do Plano Nacional de Educação. O texto da ‘Polaca’ – apelido da Constituição de 1937 – atrela a Educação aos valores cívicos e é apenas com o fim do Estado Novo e posterior promulgação da Constituição de 1946, sob o governo Eurico Gaspar Dutra, que a Educação volta aos ideais da Constituição de 1934. (PORTO, Org. 2012)

Durante o Governo Militar, houve grande incentivo à educação privada. A Constituição de 1967 garantia o subsídio educacional por parte do poder público, através da concessão de bolsas de estudos em institutos privados mediante o bom desempenho do estudante. (PORTO, Org. 2012)

Com a redemocratização do Brasil e promulgação da Constituição Cidadã, Carta de 1988, a educação volta a ser apresentada como um direito fundamental. Já no início da carta o direito à Educação é apresentado como direito social:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (PORTO, Org. 2012)

Tendo um capítulo destinado à Educação, entre os artigos 205 e 214, a Constituição inova, não só por garantir o direito a Educação, mas por detalhar tal direito e introduzir instrumentos jurídicos que garantam sua efetividade.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988)

Ainda a Constituição afirma a possibilidade de responsabilização do agente público pela não garantia ao direito à Educação. O § 2º do artigo 208 afirma que: “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (Brasil, 1988).

Embora a Educação já constasse no ordenamento jurídico maior do país, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), reforça não só o direito à Educação, mas detalha como o mesmo deve ser oferecido e garantido. Segundo Cury (2008), do dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las (o agente público, que responde por crime de responsabilidade), como os poderes constituídos, quanto ao dever de fiscalização e cobrança tendo em vista a efetivação do direito outrora garantida em forma de lei. (Castro, 1998)

Outros documentos legais como a Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 13005/14 (BRASIL, 2014) – Plano Nacional de Educação tem por objetivos regular e garantir que a educação escolar, oferecida na escola – instituição do Estado, seja oferecida a partir dos ideais democráticos, com padrão de qualidade, possibilitando ao educando o exercício consciente da cidadania e o desenvolvimento de certas competências e habilidades que o permitam entrar no mundo do trabalho.

Especificamente em relação às crianças e aos adolescentes, tanto a Constituição Federal (artigo 227, CF/88) como o Estatuto da Criança e do Adolescente (artigo 4º da Lei 8.069/90) preveem que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, e aí se inclui a educação, com absoluta prioridade. (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação de 1999 (PNE), que tem origem na “Conferência Mundial sobre Educação para todos” de 1990, já se propunha a organizar uma agenda com metas não só quanto à universalização ao acesso à escola pública, mas também quanto à educação efetivamente prestada, lançando as bases para um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem, que busque não só a erradicação do analfabetismo, como permita à criança permanecer na escola pós letramento e alfabetização e o desenvolver-se plenamente.

Observa-se que o direito à Educação não só figura entre os direitos basilares da CF, como também se encontra destacado no âmbito do Direito Internacional e no discurso de diversas instituições e fóruns internacionais que defendem que a Educação é um direito não só do indivíduo, mas também da sociedade, sendo visto, portanto, de maneira coletiva, como um direito a uma política pública educacional que se efetiva em ações do Estado, que deve oferece à sociedade instrumentos que lhe permitirão desenvolver-se plenamente tendo em vista o progresso, a superação das desigualdades e o alcance da justiça social. Desta maneira, a Educação torna-se um Direito Social. (SILVA, 1992)

Para Delors, a Educação Formal tem por objetivo:

[...] a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor inventor de técnicas e criador de sonhos, acrescentado que a educação baseia-se em quatro pilares que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (DELORS,2012 p. 101).

Giroux ao pensar a escola afirma ser ela,

[...] uma instância onde formas particulares de conhecimento, de relações sociais e de valores pudessem ser ensinadas a fim de educar os alunos para tomar seu lugar na sociedade a partir de uma posição de fortalecimento e não a partir de uma subordinação econômica e ideológica. (GIROUX, 1997, p.57)

De acordo com Delors e Giroux, considerar a escola como um lugar de possibilidade significa dizer que o direito à Educação somente se efetiva em sua plenitude, quando reconhecido pelo critério da igualdade e equidade, e quando toda criança ou jovem for atendido em suas características, interesses, capacidades e necessidades educativas. Para tanto, uma pluralidade de necessidades educativas demanda da sociedade e dos sistemas de ensino, com enfoque no compromisso de acolhimento social indiscriminado e incondicional, capaz de equiparar as oportunidades de desenvolvimento humano e de superar os obstáculos dificultadores ou, até mesmo, impeditivos à escolaridade formal que o exercício desse direito impõe.

O desafio seria garantir não só o acesso da criança a esta escola, mas também a sua permanência.

1.2 EDUCAÇÃO E ESCOLA – A EFETIVAÇÃO DO DIRETO À EDUCAÇÃO

As características singulares do ser humano, e o que o diferencia de todos os outros seres vivos, estão ratificadas no fato de ele ser dotado de razão e de vontade, pela capacidade de aprender e pelo trabalho. A Educação se encontra em todas essas características referenciais do ser humano, pois é ela o processo pelo qual o homem transmite e adquire instrução necessária para a vida em sociedade, seja pela vivência, seja pela instrução oficial oferecida na escola. (BRANDÃO, 1985).

O homem, ser que não nasce pronto, mas se constrói pelo processo histórico (SARTRE, 1987), vê diante da Educação o meio e o processo para dar sentido a sua existência. O humano, segundo Freire (2003), se constrói pela Educação.

Freire (2003), sustenta que:

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2003, p. 20).

Corroborando com Freire Libâneo ao afirmar:

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas

levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança. (LIBÂNEO 2002, p. 27)

No decorrer da História, a Educação adquire formatos que são próprios de seus contextos e, no século XX, ela se coloca na dialética de ser um direito humano subjetivo ao mesmo tempo em que deve atender aos interesses do mercado de trabalho, como propulsora da economia e da competitividade.

A Educação formal, que, segundo Gohn (2006), é aquela que tem reconhecimento oficial é que ocorre na escola mediada pelo professor e que tem conteúdos sistematizados, organização legal, dividida em níveis, graus e programas, que tem organização curricular, avaliação e oferece diplomas, está estritamente ligada ao sistema político e econômico vigente, devendo ser capaz de oferecer aos educandos os meios básicos tanto para a sua inserção plena em sociedade bem como para permitir o acesso ao mercado de trabalho o que lhes oferecerá a possibilidade de subsistência econômica em sociedade.

Afirma Libâneo,

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 2002, p.177).

Entretanto, o acesso universal, a permanência e o sucesso na escola continuam como promessa não efetivada. Comparações internacionais do perfil de escolarização da população apresentam o Brasil com um dos piores desempenhos do mundo. Além disso, historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta. Isso sem contar os aprovados sem adquirirem os conhecimentos básicos, o que reforça o contingente de analfabetos funcionais.

Os avanços brasileiros na efetivação do direito público subjetivo à educação têm sido obtidos num contexto de reformas tão frequentes quanto os pleitos eleitorais. E diante de tantas reformas, o problema da educação tem sido mais complexo para a compreensão e menos satisfatório nos resultados alcançados e, até hoje, um dos serviços públicos mais difíceis de ser equalizado. Mas, os desafios ainda mais são complexos, sendo que a educação – para além da obrigatoriedade em o Estado oferecer, dos pais serem obrigados a matricular e acompanhar – diz respeito ao processo constitutivo da formação humana e é fundamental para a vida em sociedade.

Seja pelo aspecto político, ético, ou pelo aspecto familiar, a educação confere ao homem os mecanismos culturais necessários para viver e conviver em sociedade. E por isso é possível inferir que a educação escolar – em especial a escola pública – ocupa papel central em nossa sociedade e, portanto, investigar seus atores, suas práticas e o cumprimento de suas atribuições também é essencial.

A educação formal – que é regulada pelo Estado e oferecida em instituições burocráticas – é dotada de uma intencionalidade, uma vez que ela é, antes de tudo, um ato político, ou seja, através dela o Estado normatiza sua estrutura e currículo e, por meio deles, estabelece que tipo de informações devem ser transmitidas e as que não devem ser transmitidas aos educandos pelo processo social. Assim, a Escola, atende, em última instância, aos objetivos e finalidades do Estado.

Segundo Mizukami,

A escola é considerada e aceita como uma agência educativa que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com o comportamento que pretende instalar e manter. Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade, considerando-se um determinado contexto cultural. A escola atende, portanto, aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder. (MIZUKAMI 1986, p.29)

A escola, que está ligada a outras instituições de poder do sistema social, depende igualmente delas para sobreviver e de manifesta em sua constituição as intencionalidades do sistema vigente. Segundo Dewey (1959, p. 106), “[...] a educação é um processo social e como tal deve ser analisada de acordo com cada sociedade.” O caráter dinâmico do Estado Democrático de Direito, conquista recente de nossa época, exige de toda a sociedade a necessidade de percorrer uma trajetória que permita a construção e consolidação de uma escola pública gratuita e de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, como necessidade basilar do Estado Democrático de Direito.

A escola pública, segundo Freire (1998), centralizando seu trabalho na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva, política e humana, voltada para a construção da alteridade e da fraternidade, da tolerância e do respeito consigo mesmo, com o próximo e com a democracia deve não apenas ser objeto de pesquisas acadêmicas, que retratem seu cotidiano, mas objeto de ações de inovação que lhe confirmem a qualidade que lhe é devida.

A ampla presença e clareza do direito à educação na CF (BRASIL, 1988) expressou o momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, que exigiu

dos deputados constituintes compromisso com o reconhecimento e conquista dos direitos sociais para o conjunto da população.

É verdade que o final da década de 1980 vivenciou um período de ampla expansão da educação Básica, com o aumento significativo das redes de ensino de quase todas as unidades da Federação. Isto se dá em parte por força da lei, mas também por pressão popular. A escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos.

Citando o ordenamento jurídico brasileiro o direito a educação consta:

- ✓ Na CF art. 227 (BRASIL,1988), afirmando quanto ao dever de educar declarando que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito (...), à educação, (...)”;
- ✓ No artigo 54 do ECA (BRASIL, 1990) ao afirmar o dever do Estado quanto à educação principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental obrigatório. O mesmo Estatuto no art. 55 afirma que “os pais ou responsável tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
- ✓ No Código Civil no art. 1634 (BRASIL,2002), estabelece que compete aos pais dirigir a criação e educação dos filhos menores;
- ✓ Na LDB (BRASIL,1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 6.º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade no ensino fundamental”. Com a aprovação da Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) esta idade passa para os 06 anos.
- ✓ No Código Penal (BRASIL, 1940) no art. 246 ao tipificar o crime de abandono intelectual, estabelecendo a penalidade respectiva.

É importante observar que no ordenamento jurídico brasileiro a educação se concretiza pelo tripé Estado, Família e Sociedade. Não havendo responsabilidades menores, mas atribuições específicas de cada agente social na promoção da mesma. Espera-se, do Estado, garanta ao acesso universal dos educandos a um ensino de qualidade e que permita de fato a emancipação do cidadão e exercício da cidadania, como prevê a lei, Espera-se da escola e de seus agentes escolares, que são representantes da sociedade ações para que se efetive o direito a educação e espera-se da

família não só matricular as crianças em idade escolar na escola, mas também participar ativamente do processo educativo e da verificação da qualidade desta.

Cabe ainda a universidade, por ser a instituição responsável pela formação de professores a verificação da efetivação ao direto a educação e para tanto é necessário ao pesquisador em Educação ir à escola, observar sua rotina, seus atores e seus documentos e se possível ouvir e descrever seus discursos e interpretá-los a luz dos teóricos.

1.3 A ESCOLA – CARACTERIZAÇÃO GERAL

Muitas são as inquietações a respeito da qualidade da educação brasileira, como por exemplo: pouquíssima participação da família na vida escolar do filho, a própria falta de vontade do aluno estudar, problemas com a infraestrutura das escolas e poucos recursos materiais que são fundamentais para que se desenvolva um bom ensino, o baixo capital cultural, o desestímulo dos próprios profissionais da educação por não terem condições adequadas de trabalho e tampouco salários dignos, entre outras situações que nos levam a pensar o quanto é “improvável” o sucesso de muitas escolas públicas. (UNICEF, 2004).

Os desafios enfrentados no cotidiano escolar tornam a busca da qualidade da educação difusa, tornando-se evidente que há muito a se fazer em relação à qualidade da educação efetivamente ofertada em sala de aula. Enquanto professor e gestor, atuando na escola pública percebo que embora o discurso da busca da qualidade da educação seja unívoco, as maneiras como alcança-la se perde nas visões conflitantes de gestores, professores, pais e alunos. E são conflitantes por faltar na escola algo que lhe é essencial: o debate político a respeito da realidade e possibilidade da escola pública.

A Escola compreende uma das primeiras etapas da socialização secundária⁷. Por corresponder a uma fase tão importante da socialização e por esta se dar em uma instituição regulada pelo Estado, que possui um caráter intencional, sistemático e burocrático, deve a escola desempenhar sua função social com a excelência exigida por lei. A sociedade, por sua vez, transfere para a escola a responsabilidade pelo processo do ensinar e aprender. A Escola é, segundo Nóvoa (1999), um “bem público”, não apenas porque nela se transmite oficialmente o que é de interesse do Estado que os

⁷ A Socialização Secundária é todo e qualquer processo que introduz um indivíduo já socializado em novas e diferentes realidades sociais de convivência da sua sociedade: a escola, os grupos de amigos, clubes, atividades esportivas de âmbito coletivo, entre outras.

educandos saibam, mas principalmente pela escola possibilitar a alteridade, ou seja, a partilha e a cultura do diálogo, tão fundamentais para democracia.

Hutmacher (1992) afirma que escola e, em especial, a sala de aula não são apenas espaços do ensinar e do aprender. A sala de aula é um espaço social, onde o educando não se orienta apenas a partir da ação do professor, mas também de seus colegas, criando relações de interdependência e são nestas relações que se constrói a alteridade. Nóvoa (1999) corrobora com essa visão ao afirmar que a escola é, a instituição privilegiada onde se dá esta partilha e construção de relações. Sendo assim, é a escola a instituição do Estado que permite ao cidadão construir uma base sólida para sua individualidade, bem como para evoluir para a construção de práticas de vida em comum, que gere o bem de todos.

Segundo Nóvoa (1999), as perspectivas das organizações escolares estão centradas no processo de ensino que ocorre em sala de aula e nas estruturas institucionais. No entanto, a Educação é um processo de intervenção sobre indivíduos mediado por aquilo que se deve ensinar e o que se deve aprender. Nóvoa (1999) afirma que o funcionamento de uma organização escolar é resultado da dialética entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio. Em outras palavras, a Educação é um complexo processo dialético entre o individual e o coletivo, entre a lei (teoria) e a prática (cotidiano). Desta dialética surgem desdobramentos “naturais”, desintencionalizados, que resultam na instauração de uma realidade concreta, de uma escola “de verdade”.

Hutmacher (1992) afirma que a escola é um espaço separado do mundo cotidiano. É este “mundo a parte”, com turmas, horários, agentes, deveres e etc.. que é objeto de estudo do pesquisador em educação. Mais do que isso, a importância em se ir para a escola e pesquisar na fonte se sustenta, pois, mesmo a escola sendo uma instituição do Estado, regulada por leis, com objetivos definidos pelo poder público, possuindo profissionais especializados, ela possui o chamado “currículo oculto”, que pode permitir que uma “escola” funcione à margem da escola.

O currículo oculto corresponde ao funcionamento “normal” das escolas, ao modo de vida escolar, isto é, a tudo o que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum, o que se tornou tão familiar que já não chama atenção, mas não consta nos documentos oficiais. Hutmacher (1992) afirma que o currículo oculto é uma espécie de “inconsciente coletivo”. Ele não é visível porque é evidente e é

ele quem regula as relações dentro da escola. Ele permite a reprodução dos fenômenos sociais de maneira constante, naturalizando-os.

Não apenas Hutmacher (1992), mas também Lima (2001), entendem a importância de tomar a escola, com suas peculiaridades e sua realidade, como objeto de estudo. Segundo Lima (2001) ao tomar a escola enquanto objeto de estudo não se pode apenas olhar para os documentos burocráticos, próprios da escola enquanto instituição, mas também e principalmente o plano de organização, a rotina que não está definida nas regras oficiais, mas que, por ser tão comum, é tomada como natural no cotidiano escolar.

Para observação e descrição desta realidade e fenômeno social é crucial ao pesquisador em educação inserir-se na rotina escolar, não apenas como observador, uma vez que ao se colocar nesta posição ele já altera o ambiente e sua “naturalidade”. Ao inserir-se como participante da rotina escolar, e aprimorando o olhar, dedicando-se ao estudo de teóricos e confrontando-os com o cotidiano escolar é que se torna possível interpretar e descrever aquilo que acontece no chão a escola.

Apenas reconhecendo essa “escola” à margem da escola oficial e apreendendo sua lógica e estrutura que é possível compreender a dicotomia existente entre a teoria e a prática e propor ações mediadoras para melhoria da qualidade do ensino.

Explica Lima (2001) que,

a distinção entre regras não formais e regras informais obedece principalmente a um critério de estruturação (maior ou menor). Como vimos, as regras formais são totalmente estruturadas e fixadas em documentos. Já as regras não formais apresentam uma estruturação de tipo diferente, dado o seu caráter não oficial, a sua circulação geralmente mais restrita e o seu alcance mais limitado. Produzidas no seio da organização, são regras estruturadas ou semi-estruturadas, que podem tomar forma escrita e que tanto podem orientar para a formulação e procedimentos operativos das regras formais, como para áreas de intervenção não formalmente regulamentadas ou legalmente consideradas. Por seu turno, as regras informais são regras não estruturadas, são, geralmente, ainda mais circunstanciais e podem não ser generalizadas a toda ou a largos setores da organização. Têm um alcance mais limitado, podendo ser mesmo produzidas de forma ad hoc para a resolução de um problema específico. A sua existência raramente está detectada através de documentos escritos, podendo, quando muito, inferir se através de actos e decisões. Circulam menos abertamente na própria organização, podendo, em casos extremos, assumir alguma confidencialidade ou mesmo revestir-se de um certo secretismo. São regras geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos e, se umas vezes são a afirmação de um grau de autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal, outras vezes assumirão a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal, à resolução de problemas que não é possível admitir à face da lei sem incorrer em sanções, um certo tipo de regulação e funcionalidade que pode contrariar frontalmente os requisitos formalmente estabelecidos (LIMA, 2001, p.54).

Ao afirmar esses diferentes tipos de regras que geram diferentes tipos de organização escolar, Lima (2001) sustenta que existem regras formais na escola – expressa no ordenamento jurídico, (Plano Gestão, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica), as não formais, mas que ainda assim estão dentro das previsões legais, como a organização da rotina de trabalho da equipe gestora, docentes e funcionários, e as informais, que embora possam confrontar em algum momento o ordenamento legal, são imprescindíveis para se manter o funcionamento da escola. O desafio da pesquisa em educação é a apreensão desses três tipos de regras na realidade escolar.

A construção da cultura escolar se dá a partir da dinâmica entre os processos legais/administrativos, os processos pedagógicos e aquilo que é de fato possível ocorrer no seu dia-a-dia. De modo geral se considerarmos o currículo formal, previsto, como uma das principais mediações para o processo educativo, ele apenas poderá ser analisado a luz do currículo oculto que orienta e implementa a prática do mesmo.

É importante ressaltar que nem Hutmacher (1992) ou Lima (2001) defendem o “fazer de qualquer jeito”, ou o “jeitinho brasileiro”, para as rotinas organizacionais da escola. Apenas ressaltam que são nas relações situacionais que se sustenta a dinâmica da escola e que este processo de reconstrução permanente da rotina escolar deve ser apreendido pelo pesquisador em educação.

Tanto Hutmacher (1992) quanto Lima (2001) dão devida atenção a esta dimensão da organização escolar por, na maioria das vezes, ser ela quem garante o real ordenamento e funcionamento da escola, já que ela é que pode fornecer os reais elementos de transformação que poderão culminar na melhoria efetiva da qualidade do ensino. O importante para esses teóricos da educação é a investigação da realidade escolar para sua posterior transformação.

Por meio da observação participante, de entrevistas intensivas – meios comuns em pesquisas etnográficas – pode-se fazer uma análise holística da realidade escolar podendo captar e registrar a real participação de cada ator social. Participação esta que muitas vezes não conta nos documentos oficiais.

Conhecer a escola de perto significa “desvelar” seu cotidiano, compreendendo a dinâmica das relações e interações que organizam sua rotina, bem como os valores que norteiam o agir de gestores, docentes, funcionários, alunos e comunidade. Por meio deste olhar atento, identificam-se as estruturas de poder e o real modo de organização escolar. Giroux (1997) afirma que a escola possui diversos graus de acomodação,

contestação, e resistência; a escola é uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. Conhecer a real organização da escola, e através dela desvelar seu verdadeiro funcionamento, constitui o desafio do pesquisado em educação. Principalmente quando a escola tem que se organizar diante da ausência de um de seus protagonistas – o professor.

1.4 A ESCOLA E O ABSENTEÍSMO DOCENTE

Segundo Hutmacher (1992) a escola é um “mundo a parte”. E por mais que ao observar a escola, os alunos no pátio que se dirigem a uma sala de aula ao ouvirem um sinal, isto pareça normal e simples, na verdade não o é. A escola é um complexo sistema de rotinas administrativas e organizações improvisadas, dotada de funcionários especializados que se dividem em turnos e que pode fazer uma mesma escola tornar-se “mais de uma escola”, dependendo do turno a que nos referimos. A organização do trabalho escolar, embora pensado nos documentos, na prática ocorre como algo não pensado, transcorre naturalmente.

Este múltiplo sistema, que requer mais que a elaboração de quadros de horários e grades curriculares a serem seguidas para garantir seu funcionamento, possui, segundo Libaneo (2002), na relação professor X aluno sua centralidade organizacional. Essa relação, no entanto, não ocorre de forma isolada ou estanque, antes se constitui em processos que, de forma sistemática, articulada e permanente, buscam garantir a organização e o desenvolvimento da gestão da escola.

Segundo Aquino (1996), a partir da relação professor-aluno pode-se estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos. Segundo Soares (2005), o efeito de uma escola na aprendizagem de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula.

Mas o que faz a escola quando o professor não comparece ao trabalho?

Como instituição regulada pelo Estado, a Escola possui dias letivos mínimos anuais a serem cumpridos, cargas horárias semanais a serem respeitadas, conteúdos

prescritos em forma de currículo que devem ser ministrados, sistema de avaliação e recuperação a serem seguidos.

Essa obrigatoriedade está expressa na LDB:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (BRASIL,1996, p.6)

Ainda, no âmbito do Estado de São Paulo, Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) 67/98 que trata das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais estabeleceu, entre outros assuntos, tópicos de organização e funcionamento da escola estadual, definindo, inclusive, o conceito de “dia letivo”:

Artigo 6º - Cada escola deverá se organizar de forma a oferecer, no ensino fundamental e médio, carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais ministradas em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, respeitada a correspondência, quando for adotada a organização semestral.

§ 1º - Consideram-se de efetivo trabalho escolar, os dias em que forem desenvolvidas atividades regulares de aula ou outras programações didático-pedagógicas, planejadas pela escola desde que contem com a presença de professores e a frequência controlada dos alunos.

Artigo 68 – Integram o corpo docente todos os professores da escola, que exercerão suas funções incumbindo-se de:

V – cumprir os dias letivos e carga horária de efetivo trabalho escolar, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (SÃO PAULO, 1998 p. 18)

O Parecer 10/05 do Conselho Nacional de Educação – CNE, afirma que:

Os sistemas de ensino gozam de autonomia para decidir questões operacionais relativas ao calendário anual de suas instituições, assegurada a carga horária mínima de 800 horas (48.000 minutos) em 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar pelo aluno de Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2010 p.12)

Dessa forma, pode-se concluir que às oitocentas (800) horas anuais em duzentos (200) dias letivos constituem um direito dos alunos, e um dever da escola. Portanto, cumprir os duzentos dias letivos é responsabilidade do poder público. Ele é quem deve

oferecer as condições adequadas e necessárias para que essa prerrogativa seja de fato posta em prática. Além de pensar e propor um calendário escolar que viabilize o funcionamento do PPP da escola, garantindo todos os tempos necessários para o trabalho coletivo e pedagógico e assegurando o cumprimento de, no mínimo, duzentos (200) dias letivos e oitocentas (800) horas aula para o aluno. O poder público deve pensar no cotidiano da escola, que, por ser complexo, nem sempre cumpre com êxito o que está em seu ordenamento previsto.

Tendo em vista que a escola pública é uma instituição social e política, encarregada não apenas de transmitir conhecimentos sistemáticos, mas também desenvolver competências e habilidades necessárias a vida social dos indivíduos e que, como organismo do Estado, deve cumprir a lei, a SEE-SP publicou a Resolução SE – 102/2003 (SÃO PAULO, 2003) dispondo sobre a organização e a forma de reposição de dias letivos não trabalhados e/ou de horas – aula não ministradas, a fim de perfazer os limites estabelecidos no inc. I do art. 24 da LDB (BRASIL, 1996).

Observa-se que a educação escolar não se constitui apenas de aspectos pedagógicos ou educacionais, que lhes são próprios, mas também se constitui a partir de uma organização institucional que cumpra com certos deveres legais previstos no ordenamento jurídico do país. Quando se analisa o dever legal da escola em cumprir certa quantidade de dias mínimos e carga horária mínima, o tema o absenteísmo docente torna-se ainda mais relevante para a pesquisa educacional. Diversas pesquisas analisadas enfatizam que o absenteísmo docente tem efeito regressivo sobre a eficácia escolar, tendo em vista que o professor é o cerne do processo pedagógico.

A escola que define sua finalidade pelo processo do ensinar e aprender, e que tem na centralidade desse processo o professor, vê sua rotina alterada e seu funcionamento perturbado pela ausência desse profissional. Cotidianamente, diretores e coordenadores são avisados no início do período que algum professor irá faltar. Isto quando não descobre a ausência do docente por meio de alunos que o esperam, sem sucesso na sala de aula, o professor que não chegará.

Absenteísmo é o termo utilizado para designar a falta do trabalhador ao trabalho (CHIAVENATO, 1994). O absenteísmo dos professores é um dos principais problemas apontados por pais e gestores escolares para a má qualidade do ensino, segundo a pesquisa desenvolvida pela UNESCO/Brasil com apoio do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, (INEP) realizada por uma equipe composta por pesquisadores seniores, assistentes e auxiliares de pesquisa (DALE, 2004).

A rede estadual de ensino tolera o absenteísmo dos professores em diversos casos:

- ✓ **Falta-aula** - A falta-aula é regulamentada pelo Decreto n°. 39.931/95 (SÃO PAULO,1995), que diz que as ausências parciais não justificadas por atestado médico, contam como faltas-aula. Ou seja, o docente comparece à unidade escolar, trabalha uma parte das aulas que tem atribuídas no dia e se ausenta de outra(s). Nesse dia, a ausência parcial não acarreta qualquer tipo de perda, e as ausências são somadas a um “saldo”. Quando o saldo atinge o limite (variável de acordo com o total semanal de horas que devem ser cumpridas na escola), é gerada uma falta-dia, que pode ser abonada, justificada ou injustificada, dependendo das possibilidades de falta do docente e requerimento. Se, ao final do mês, o saldo de falta-aula não atingir o limite para virar uma falta-dia ele é mantido para os meses seguintes até que o limite seja atingido. Todavia o saldo não pode ser passado de um ano letivo a outro ou de uma unidade para outra, o que significa que ele deve ser zerado (gerando uma falta-dia) ao final do mês de dezembro, ou quando o professor é transferido, removido, dispensado, etc
- ✓ **Falta abonada** - A legislação (art. 110 da Lei 10.261/68 (SÃO PAULO, 1968) redação dada pelo art. 1º da LC 294/82 (SÃO PAULO, 1982) para categoria “A” e art. 20 § 1º da Lei 500/74 (SÃO PAULO, 1974) redação dada pelo art. 2º da LC 294/82 (SÃO PAULO, 1982) para categorias “F”) prevê o abono de faltas, até o limite de seis (6) no ano, sendo no máximo 1 por mês, em caso de doença ou outro motivo justo. Para a categoria “O” a legislação (art. 18 § 2º do Decreto 54.682, de 14/08/2009 (SÃO PAULO, 2009), que regulamenta a LC 1.093/09 (SÃO PAULO, 2009)) prevê duas (2) faltas abonadas durante a vigência do contrato, sendo no máximo 1 por mês, em caso de doença ou motivo justo.
- ✓ **Falta justificada** - A legislação (artigo 110 da Lei 10.261/68, (SÃO PAULO, 1968)) prevê a justificativa de faltas, até o limite de vinte e quatro (24) no ano, sendo as doze (12) primeiras concedidas pelo superior imediato (Diretor de Escola) e as outras doze (12) concedidas

pelo superior mediato (Dirigente Regional de Ensino), em caso de alegação do requerente ser considerada justa. No caso dos contratados (categoria O) o Artigo 18 § 3º do Decreto 54.682 (SÃO PAULO, 2009), de 14/08/2009, que regulamenta a LC 1.093/09 (SÃO PAULO, 2009), prevê o limite máximo de três (03) faltas justificadas durante o período contratual, não podendo exceder 01 por mês.

- ✓ **Falta médica** - As faltas com atestado médico para o próprio servidor, ou familiares de 1º grau (pais, filhos menores, esposos), são regulamentadas pela Lei Complementar nº. 1041/2008. Ela se aplica aos servidores das categorias A, F e O. No caso de faltas que compreendam o dia inteiro, a LC prevê um limite máximo de seis (6) dias por ano, sendo até uma (1) por mês. Para atestados que compreendam mais de um dia de afastamento, deve ser pedida licença para tratamento de saúde, mediante solicitação Agendamento de Perícia Médica. As faltas médicas parciais são direito, no caso dos docentes, para os que têm trinta e duas (32) aulas semanais atribuídas (o que corresponde a jornada semanal de quarenta (40) horas). Aos docentes com acumulação de dois (2) cargos na Secretaria de Estado da Educação a carga horária dos dois (2) cargos são somadas para a obtenção do direito a falta médica parcial. Nos casos em que a carga ou jornada seja menor que isso, é válida somente a hipótese do atestado que cubra o dia inteiro. No caso dos funcionários categoria O atestado segue praticamente as mesmas regras, e podem cobrir o período de um (1) a quinze (15) dias, sendo que, a partir do 2º dia, é caracterizada licença-saúde, e a partir do 16º dia deve ser requerido auxílio doença junto ao INSS.
- ✓ **Falta Injustificada**—Configura-se falta injustificada quando não é entregue requerimento e/ou atestado médico para uma determinada ausência, ou quando já foram esgotadas as possibilidades de faltas abonadas, médicas e justificadas. Para o Categoria “O” o limite é de um (01) falta injustificada durante o período contratual, de acordo com o Artigo 19 do Decreto nº 54.682/09 (SÃO PAULO, 2009), sendo o Parágrafo Único do mesmo Artigo estipula que, na hipótese desse limite ser ultrapassado, “as faltas injustificadas serão consideradas descumprimento de obrigação contratual por parte do contratado, sendo

aplicável a extinção contratual nos termos do artigo 8º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009)

- ✓ **Licença para tratamento de saúde** - Os afastamentos determinados por atestado médico que englobam um período maior ou igual a dois (2) dias consecutivos são regulamentadas pelos artigos 191/193 da Lei 10261/68 (SÃO PAULO, 1968) (categorias A e F). Para professores categoria O: não é necessário passar por perícia médica, porém somente os quinze (15) primeiros dias de licença serão pagos pelo Estado, o que ultrapassar este período o servidor terá que recorrer ao INSS para receber o benefício de auxílio doença. Caso o professor tire mais de uma licença dentro de um período de sessenta (60) dias devido à mesma enfermidade (mesmo código Classificação Internacional das Doenças, no atestado médico) os períodos de licença serão somados e o que ultrapassar quinze (15) dias deverá ser requerido ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) auxílio doença.
- ✓ **Licença por doença em pessoa da família** - Para professores efetivos e categoria F, além de licença para tratamento de saúde do próprio funcionário/servidor, também é possível obter esse tipo de afastamento em virtude de tratamento de saúde de parente próximo (mesmo caso da falta médica: pais, esposos e filhos/enteados menores), desde que comprovada a moléstia e a necessidade de acompanhamento (o processo de perícia médica é o mesmo da licença-saúde comum). A partir do segundo mês consecutivo em licença-família, há descontos progressivos de parte do salário e a licença por doença em pessoa da família desconta para férias. Além dos mesmos descontos no pagamento que ocorre devido a uma licença saúde comum, os descontos progressivos no salário devido a este tipo de afastamento se dão da seguinte forma:
 - 1º mês: sem descontos.
 - 2º e 3º mês: 1/3 de desconto.
 - 4º, 5º e 6º mês: 2/3 de desconto.
 - Do 7º ao 20º mês sem recebimento de salário;
- ✓ **Doação de sangue** - O servidor poderá faltar para doação de sangue, somente o dia da doação, a Banco de Sangue ou órgão oficial ou

conveniada, três (3) vezes ao ano, com intervalo mínimo de quarenta e cinco (45) dias.

Seguindo o que afirma Lima (2001) sobre a organização da escola, ao afirmar que na escola existem três tipos de organização: a formal, a informal e a maneira “natural” da escola se organizar, que nem sempre é percebida em seus documentos, pois se resumem em certos “acordos caseiros” como menciona Gesqui (2008), isto torna mais que necessário ir à escola e investigar as situações concretas e as condições específicas em que se dá a organização da escola diante do absenteísmo docente. Lima afirma:

[...] compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc. (LIMA, 2001 p.15)

Durante o levantamento bibliográfico inicial, com o objetivo de organizar um quadro de referências e de produções acadêmicas a respeito do absenteísmo docente, busquei teses e dissertações no banco de resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior (CAPES) e por artigos científicos publicados em periódicos, utilizando o banco de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e artigos publicados em eventos da área, principalmente os organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O termo absenteísmo docente é apresentado na pesquisa de Gesqui (2008) que aborda a presença e a ausência de professores e alunos em uma escola pública e as alterações que tais ausências geram na organização do trabalho escolar. Gesqui desenvolveu sua pesquisa em uma escola pública durante o ano letivo de 2006, acompanhando 13.448 aulas. Destas aulas, foram registradas 2.868 ausências (21,4% do total de aulas previstas para o ano letivo), sendo apontadas 19 diferentes modalidades de justificativas, algumas amparadas legalmente, outras não. Os resultados da pesquisa apontaram para a urgente necessidade de discussão sobre a legislação educacional vigente, pois ampara situações em que o afastamento do trabalho é plenamente justificável, mas também permite abusos, como os famosos “acertos caseiros”.

O processo de investigação desenvolvido por Gesqui (2008) foi feito basicamente mediante a observação direta do cotidiano escola e das situações de falta de professores e como se dava o rearranjo escolar diante da ausência docente. Também procurou coletar informações documentais utilizados por agentes de organização escolar

- que desempenham função semelhante à de inspetor de alunos – a maneira como essas ausências eram registradas, que profissional substituiria o docente faltante e, se não, como se daria o plano de reposição de aulas.

A pesquisa de Gesqui (2008), que culminou em sua dissertação de mestrado e teve por título “Organização da Escola e Absenteísmo de Professores e Alunos e Rendimento Escolar”, buscou não só olhar pedagogicamente para o problema do absenteísmo, mas também com o olhar de cientista, por tratar do absenteísmo como um fenômeno sistêmico que compromete a qualidade do ensino. Questiona Gesqui:

Do total de aulas previstas, em quantas o professor titular da disciplina esteve ausente? Algum professor o substituiu? Caso tenha substituído, a formação acadêmica do substituto era equivalente ou não? Quais as justificativas utilizadas para essas ausências? Quais os componentes em que esses fatos mais ocorrem? Estariam os dois agentes, professor e aluno, encontrando-se o tempo suficiente para que ambos cumpram o que se espera, ou seja, o ensino e a aprendizagem, no contexto escolar? (GESQUI, 2008 p. 12)

Os questionamentos levantados por Gesqui (2008) apontam que a maneira como a escola se organiza e se estrutura diante da ausência de um ou mais professores influencia e incide sobre o que e como os alunos aprendem e isso se torna visível não só na rotina que tem que ser recriada, mas no rendimento escolar do aluno expresso nas avaliações, quer internas ou externas. A pesquisa procurou determinar, principalmente as causas do absenteísmo. Através de tabelas apontou as disciplinas e professores com mais ausências, identificando assim, não apenas o fenômeno, mas os seus agentes e causadores. Sua pesquisa, no entanto, é provocadora, quanto à necessidade de os agentes públicos reverem a legislação e as práticas escolares a fim de superarem o absenteísmo docente e os dos que ele causa aos alunos.

Zapori e Silva (2009) desenvolveram um trabalho para elaborar um diagnóstico do absenteísmo docente na rede estadual de Pernambuco. Segundo as pesquisadoras, no ano de 2005 em Pernambuco, menos de 50% das aulas não ministradas foram recuperadas, mediante reposição pelo professor principal responsável pelo déficit dessa carga horária e, conseqüentemente, pelo descumprimento do ano letivo. Afirmam as autoras que a investigação do absenteísmo e seu impacto no cumprimento do calendário letivo, seja em relação aos prejuízos pedagógicos para os estudantes ou aos custos financeiros com substituição de professores, é relevante na definição de políticas públicas relacionadas à permanência do professor em sala de aula.

Tanto Zapori e Silva (2009) quanto Gesqui (2008) ligam o presenteísmo docente à qualidade do ensino efetivamente ofertado em sala de aula. Sem entrar a fundo nas

causas do absenteísmo docente, as pesquisadoras dedicam-se em apontar as consequências do mesmo. Afirmam Zapori e Silva,

O absenteísmo é considerado fator crítico no desempenho dos estudantes, como demonstrado por Machado Soares (2003). Além dessas consequências [sic], merece destaque o fato de que há um custo financeiro com a substituição de professores e que o investimento médio com a folha de pagamento nos sistemas de ensino compromete entre 70% a 80% do total de recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Em síntese, as consequências [sic] do absenteísmo docente são devastadoras e impactam, sobretudo, no alcance do objetivo principal da escola, que é o ensino-aprendizagem, causando prejuízos incalculáveis ao longo prazo para os estudantes, além de inviabilizar o cumprimento legal do calendário letivo. (ZAPORI e SILVA, 2009, p. 7)

As autoras apontam que é necessário uma reflexão quanto às práticas estabelecidas de organização escolar diante da ausência de professores não apenas pelo transtorno organizacional, mas, sobretudo, diante do objetivo e finalidade da escola que é ensinar. Ora, o objetivo mais específico da escola encontra-se formulado no processo ensino-aprendizagem e todo o planejamento escolar deriva deste objetivo maior. Quando se observa esse objetivo à luz do absenteísmo docente, percebe-se que este traz grande dano à finalidade essencial da escola.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões relacionadas ao absenteísmo docente é que a constância dele leva a uma “naturalidade”, e a aula vaga, que não existe na hipótese legal – uma vez que o Estado tem a obrigação de garantir a aula - passa a ser rotineira. E essa naturalidade apresentada interfere na prática educativa e dificulta as possibilidades de mudanças.

Além desses pesquisadores, Delchiaro (2009) investiga o absenteísmo docente em uma escola infantil na rede paulistana de ensino. Delchiaro (2009) cita Libâneo (2002) ao afirmar que a escola em sua organização deve favorecer a realização do trabalho docente tendo em vista os objetivos e finalidades da escola. Sobre a naturalização que se cria em torno do absenteísmo docente, Delchiaro (2009, p.57) afirma: “Se o absenteísmo docente já está incorporado à cultura escolar, há que se pensar em momentos de reflexão para que ele seja ressignificado a partir de uma dimensão coletiva, que é o ato educativo.”

A pesquisa de Delchiaro mostra que é impossível considerar o absenteísmo docente de forma isolada. Os elementos causadores e as consequências do absenteísmo docente devem ser encaradas a partir das estratégias da gestão escolar que podem variar de um contexto para o outro, mas que não podem ser ignoradas diante de fenômeno tão recorrente.

Tentando superar algumas das limitações que surgem do estudo isolado do absenteísmo Sá (2014) que investiga o absenteísmo docente em duas escolas da rede mineira de ensino dá ênfase às estratégias da equipe gestora da escola diante da falta de professores. No entanto, a pesquisadora analisa que, embora o absenteísmo docente seja uma preocupação apresentada por professores e gestores, ele não consta em nenhum dos tópicos do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e é pouco discutido no ambiente escolar.

Em ambas as escolas pesquisadas, os gestores apenas se ativeram em fazer o levantamento das aulas previstas e não dadas – as chamadas “aulas vagas”- e organizar planos de reposição das mesmas, cumprindo assim com o aspecto burocrático/legal de garantir os dias de cargas horárias previstas na legislação educacional. No entanto, segundo a pesquisadora, as reposições nem sempre ocorreram de forma a dar sequência ao processo ensino aprendizagem. O que a leva a questionar a “qualidade” das reposições de aulas. Em parte, este questionamento se dá por as aulas de reposição serem ministradas por professores substitutos, nem sempre do mesmo componente curricular a ser repostos e muitas vezes por docentes que ainda não terminaram sua formação inicial. Além disso, é importante mencionar que a reposição das aulas nas escolas públicas estaduais não atrai o mesmo número de alunos que frequentam as salas de aulas durante a semana.

O estudo de Tavares, Camelo e Kasmirski (2009), que investiga os determinantes do absenteísmo docente e seu impacto sobre o desempenho escolar, afirma que em parte a ausência do professor está associada à permissividade dos contratos de trabalho e à má gerência dos recursos humanos.

No caso da escola pública, o professor titular de cargo (categoria A) é nomeado por meio de decreto do poder executivo após aprovação em concurso público e o sistema de avaliação do professor durante o período de estágio probatório, de acordo com a Emenda a CF 19/98 (BRASIL, 1998), no caso do Estado de São Paulo, leva em consideração as faltas do professor durante o período de avaliação. Já o professor ocupante função – atividade (categoria F) – está sujeito ao regime de previdência próprio do Estado e conta com uma semi-estabilidade, o que dificulta os procedimentos disciplinares contra ele no caso de sucessivas ausências. Apenas o professor categoria O é que tem contrato de trabalho mais severo quando o assunto é ausência. Ainda citando o estudo de Tavares, Camelo e Kasmirski

[...] custos financeiros impostos pelas faltas dos professores, custos administrativos e organizacionais são incorridos pelas escolas: gasta-se tempo para recrutarem substituto, adaptá-lo à escola e à turma; tarefas administrativas assumidas pelo professor faltante têm que ser executadas por outros funcionários; atividades de planejamento são canceladas ou prorrogadas. No entanto, talvez o maior custo do absenteísmo recaia sobre o aprendizado dos alunos. (TAVARES, CAMELO E KASMIRSKI, 2009, p. 5)

Da pesquisa, pode-se concluir que o absenteísmo docente ocasiona problemas operacionais e pedagógicos. Problemas operacionais porque algumas turmas terão sua rotina escolar alterada e há uma reação em cadeia, porque para suprir uma ausência outros professores são mobilizados para dar cobertura àquela falta – isto quando ele existe – se não a turma fica no pátio, sem atividade pedagógica. O planejamento curricular se vê comprometido devido à redução das aulas dadas, diante do que foi previsto, o que acaba causando um certo empobrecimento curricular que pode culminar no comprometimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas por aquele componente curricular e o comprometimento das expectativas de aprendizagem para o ano/série.

O comum em todas as pesquisas levantadas é a afirmação de que o absenteísmo docente é considerado um problema sistêmico das redes de ensino e tem impacto nos custos financeiros e administrativos das mesmas e sobre o aprendizado dos alunos. O absenteísmo causa:

- ✓ Interrupção do processo ensino-aprendizagem – se o professor titular das aulas falta se interrompe a sequência pedagógica e em casos de componentes curriculares que possuam apenas uma aula por semana, a interrupção irá comprometer o processo de avaliação de maneira ainda mais significativa;
- ✓ Prejudica a relação professor aluno – a ausência constate do professor pode gerar descrédito do aluno no docente;
- ✓ Atraso na execução do plano de ensino e do cumprimento do currículo que gera dano a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula,
- ✓ Prejuízo ao rendimento e fluxo escolar.

A pesquisa de Gesqui (2008) aponta para necessidade de se revisitar a legislação e organização escolar a fim de superar os problemas causados pelo absenteísmo docente o que, em tese, possibilitaria à escola melhorar sua qualidade. O Estado de São Paulo nos últimos anos tem implementado algumas mudanças neste sentido. Desde a criação de uma legislação que impede a escola de encerrar o ano letivo caso não cumpra os dias

letivos e cargas horárias previstas (Resolução SE 102/2003 (SÃO PAULO, 2003)), a promulgação da lei 1041/2008 (SÃO PAULO, 2008) que limita a falta médica de todos os servidores públicos a 6 por ano, não excedendo 1 por mês, a criação de Projetos – Pasta⁸, que visem atender as necessidades escolares diante do absenteísmo docente.

1.5 O ESTADO DE SÃO PAULO E O ABSENTEÍSMO DOCENTE – DO PROBLEMA ÀS SOLUÇÕES PROPOSTAS

Os resultados das avaliações externas e internas das escolas públicas paulistas deixam claro que estamos longe do “padrão de qualidade” previsto em lei para a Educação. Mesmo os avanços obtidos em 2014 mostram quem estamos longe do ideal. A SEE estipulou como metas para as escolas públicas paulistas os seguintes índices no IDESP⁹ - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo:

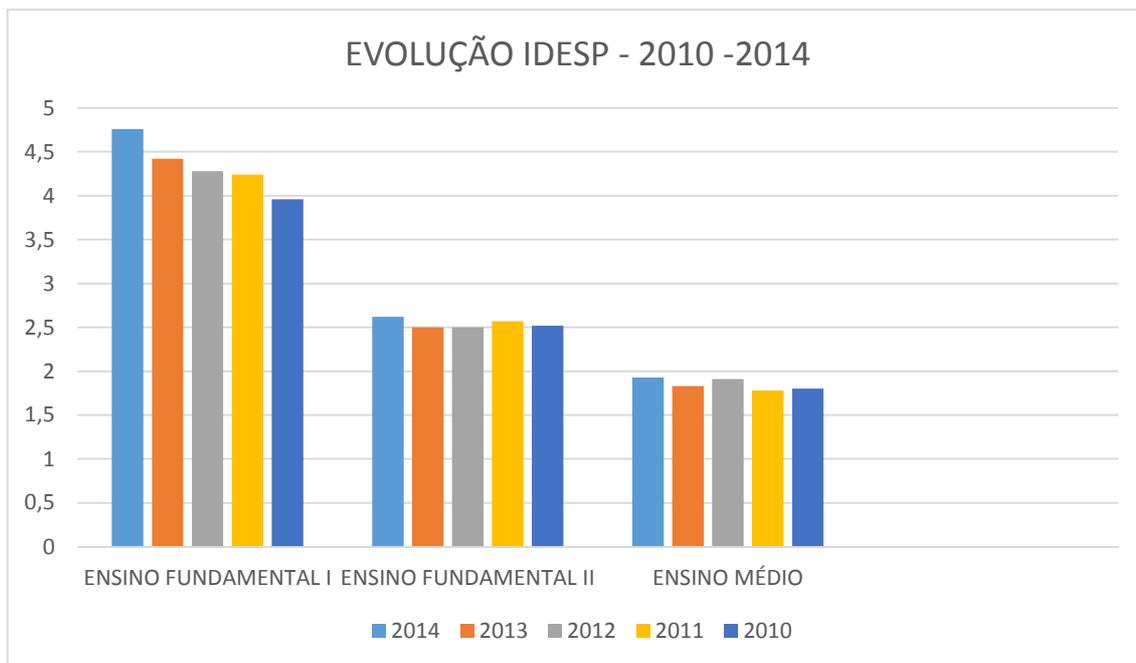
- ✓ Índice 7 para o Ensino Fundamental I;
- ✓ Índice 6 para o Ensino Fundamental II;
- ✓ Índice 5 para o Ensino Médio.

No entanto, os dados do IDESP dos últimos anos são:

Figura 1: Evolução IDESP 2010-2014

⁸ São considerados Projetos da Pasta aqueles que demandam inscrição e credenciamento específicos. Para se credenciar o docente/candidato deve estar inscrito e, além disso, alguns podem exigir credenciamento posterior, no qual podem ser exigidas entregas de propostas de trabalho, realização de entrevistas, dentre outras, conforme editais publicados pela SEE.

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – indicador estatístico educacional da rede pública estadual paulista – é composto pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp - e pelo fluxo escolar – resultante das promoções, retenções e evasões da unidade escolar



FONTE: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/idesp-aponta-maior-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-nos-ultimos-5-anos>.

Numa análise simples, num período de quatro anos, ou seja, um mandato governamental, os resultados das avaliações externas paulistas deixam claro que a rede ainda está longe de “figurar entre as 25 melhores redes de ensino do mundo”, como propõe o Decreto nº 57,571/11 (SÃO PAULO, 2011). Os índices, que variam de 0 a 10, deixam claro que ainda é necessário um árduo caminho para a efetiva melhora da educação.

Em 2011, através do Decreto nº 57.571/11 o Governo do Estado de São Paulo lançou o Programa – “Educação – Compromisso de São Paulo”, que tinha como foco

I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;

II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP¹⁰, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

¹⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;

V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.¹¹ (SÃO PAULO, 2011, p. 1)

A Resolução 74/2008 (SÃO PAULO, 2008), que institui o IDESP como indicador da qualidade da educação paulista, em parágrafo único afirma que:

Em 2030 todas as unidades atingirão IDESP iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente para a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar. (São Paulo, 2008 p.3)

Ainda faltam 15 anos para 2030 e não é apenas um fator que interfere na qualidade da educação, no entanto, os dados deixam claro que há muito a se fazer em relação à qualidade da educação efetivamente ofertada em sala de aula.

Entre os desafios apontados para melhoria da qualidade do ensino e que interferem de maneira direta na educação ofertada em sala de aula está o absenteísmo docente. Segundo Libâneo (1994), a prática docente contribui para melhoria da qualidade do ensino. O professor como mediador do processo educativo, numa perspectiva construtivista, segundo Coll, promove a aprendizagem do aluno

Mediante a realização de aprendizagens significativas, o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena seus esquemas, estabelecendo deste modo redes de significado que enriquecem seu conhecimento de mundo físico e social e potencializa seu crescimento pessoal (COLL, 1992, p. 179).

É evidente que, a partir da relação criada durante o processo educativo, o aluno adquire uma gama de conhecimentos que lhe são úteis e que, em tese, podem ser captados pelas avaliações externas. Ora, mas esta prática só pode existir partindo do pressuposto de que o professor esteja presente em sala de aula. A prática pedagógica só será completa se houver professor. Diante disso, o que fazer quando não há professores?

A pesquisa de Tavares, Camelo e Kasmirski aponta que:

De fato, num único dia letivo cerca de 12 mil professores efetivos estão ausentes as salas de aula e mais 90 horas-aula são perdidas por não haver substituição. Em 2006, foram gastos R\$235,4 milhões para cobrir os custos

situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

No Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)

do absenteísmo praticado na Secretaria da Educação (SEE-SP). Em média, os professores faltam 18 dias por ano (8% dos 200 dias letivos). As taxas de absenteísmo entre os professores são mais elevadas do que a média observada entre os demais servidores estaduais paulistas: a proporção de dias de trabalho perdidos na SEE-SP (6,2%) é a segunda maior entre todas as Secretarias do Estado. (TAVARES, CAMELO E KASMIRSKI, 2009, p.2)

A pesquisa realizada por Gesqui (2008), que quantificou as faltas dos professores em uma escola pública estadual, apontou que há pouca pesquisa a respeito das causas das faltas docentes e destacou, assim como a pesquisa de Tavares, Camelo e Kasmirski (2009), que, além de elevada, a ausência docente pode assumir certa “naturalidade” no cotidiano escolar. Os mecanismos que as escolas adotam para atender à demanda de alunos nem sempre garantem a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Portanto, é necessário agora analisar quais medidas institucionais o governo do Estado criou para o enfrentamento do problema.

1.6 O PROFESSOR EVENTUAL E A LEI DA FALTA MÉDICA COMO MEDIDAS ADOTADAS PARA O ENFRENTAMENTO AO ABSENTEÍSMO DOCENTE

A hipótese levantada por Gesqui (2008) aponta que havia indícios de que as ausências dos professores titulares refletiam, direta e negativamente, na organização da escola e no tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem, resultando em perdas para os alunos no seu aprendizado escolar. Na época de sua pesquisa, o colunista do jornal Folha de São Paulo, Fábio Takahashi escreveu:

Todos os dias, quase 30 mil dos 230 mil professores da rede estadual de ensino paulista faltam às aulas, e, amparados pela lei, a maioria não perde nenhum centavo dos seus vencimentos. O número significa uma ausência diária de 12,8%. Dos 30 mil, menos de 2.400 têm faltas que acarretam perda de salário, segundo dados oficiais de 2006. Os docentes contam com 19 dispositivos legais que lhes permitem se ausentar sem desconto no salário, entre os quais licença médica, licença-prêmio (por assiduidade) e falta abonada por “motivo relevante” (seis ao ano neste caso). Em um desses mecanismos, o professor pode, no limite, faltar 100 dos 200 dias letivos, desde que apresente atestados médicos e que as ausências não sejam em dias seguidos. “Todos conhecem um médico que pode dar o atestado”, disse o presidente da Udemo (representante dos diretores de escolas), Luiz Gonzaga Pinto, que defende melhores condições de trabalho aliadas a mudanças na lei. “Não estou dizendo que os professores abusam. Mas sempre há aqueles que buscam as brechas.” [...] “A legislação na rede pública é muito permissiva”, afirmou o promotor da Infância e Juventude da capital Motauri Ciocchetti de Souza, que investiga as causas das ausências. Já os professores dizem que as faltas são reflexo de más condições de trabalho. “Com jornadas extenuantes, classes superlotadas, o professor adoece, precisa ir ao médico ou se afastar”, disse o presidente da Apeesp (sindicato dos docentes), Carlos Ramiro de Castro. A rede possui 17.358 docentes eventuais, chamados para substituírem faltas. A secretaria diz que eles “são preparados”, mas “é de se esperar” que tenham dificuldades com turmas novas. Por isso, estão sendo criadas referências de aulas (TAKAHASHI, 2007, p. 28 C1).

As questões apontadas pelo colunista sinalizam para um grande número de aulas que deixam de ser ministradas diariamente em escolas públicas pelos professores titulares das aulas. Portanto, procurei analisar a Resolução SEE 102/2003 (SÃO PAULO, 2003), não pelo aspecto de antiguidade em relação a outras medidas, mas pelo seu caráter pedagógico.

A escola, seja pública ou privada, deve, de acordo com a LDB, ter no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar¹². A lei determina uma carga horária anual mínima de 800 horas, a serem distribuídas durante esses dias, o que resulta em, pelo menos, quatro horas diárias de trabalho escolar.

Publicada em 22 de setembro de 2003, a Resolução SE 102/2003 (SÃO PAULO, 2003) é a primeira a normatizar o processo de reposição de dias e aulas previstas e não dadas na rede. É verdade que a Administração Estadual, após o término da greve de 2000, negociou com os integrantes do Quadro do Magistério a reposição dos dias parados e publicou a Resolução SE 61/2000 (SÃO PAULO, 2000), a fim de que fossem cumpridos os duzentos dias mínimos letivos previstos na LDB. Mas a resolução 102/2003 (SÃO PAULO, 2003), não só revoga a Resolução SE 61/2000 (SÃO PAULO, 2000), como normatiza a reposição de dias e aulas em qualquer situação onde haja prejuízo ao cumprimento da carga horária e dias previsto em lei e está em vigor até hoje.

Afirma o texto da legislação

Artigo 1º - As escolas estaduais somente poderão encerrar o semestre ou ano letivo após o cumprimento dos dias letivos e das horas de aula, assegurando-se para cada classe:

I. 200 dias de efetivo trabalho escolar para os cursos de organização anual e 100 dias para os de organização semestral;

II. a totalidade da carga horária estabelecida no quadro curricular homologado.

Artigo 3º - Caberá à direção da escola:

I. efetuar mensalmente o levantamento por classe e ou por componente curricular do total de dias não trabalhados e das aulas não ministradas;

II. elaborar, no mínimo, ao final de cada bimestre, o plano de reposição dos dias letivos e ou da carga horária a serem cumpridos;

¹²São aqueles efetivamente destinados para o trabalho escolar de docentes e de discentes, na escola ou fora dela, excluídos os dias reservados às provas finais e aos estudos de recuperação. Independentemente do ano civil, o ano letivo é composto de horas-aula ou horas letivas e de dias letivos.

III. notificar alunos e pais sobre a necessidade de reposição de dias letivos e ou de aulas, afixando, em local visível, as datas e horários estabelecidos no plano de reposição;

IV. encaminhar o plano de reposição à Diretoria de Ensino para homologação.

Artigo 5º - Caberá ao Supervisor de Ensino:

I. acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares, verificando a necessidade de reposição de dias letivos e de carga horária;

II. orientar as equipes escolares na elaboração do plano de reposição de dias letivos e ou de aulas;

III. analisar o plano de reposição proposto pela escola, emitindo parecer sobre a sua homologação;

IV. acompanhar a execução das atividades de reposição programadas para cada classe;

V. orientar os procedimentos para os registros referentes às atividades de reposição e à vida escolar dos alunos (SÃO PAULO, 2003, p.1).

Observa-se no texto da resolução não apenas a afirmação de que a reposição das aulas deve observar o que determina a LDB, que são 800 horas/aula e 200 dias letivos, mas que ano letivo não pode se encerrar sem que o mesmo tenha se cumprido. Embora o texto da resolução tenha caráter burocrático por definir as competências de cada ator envolvido no processo educativo, percebe-se nela também o intuito de atenuar os impactos negativos causados a aprendizagem dos alunos pelo não cumprimento do calendário escolar.

No entanto, os questionamentos sobre os planos de reposição de imediato se dirigem às condições em que são elaboradas e efetivadas tais reposições, sobre quem será o professor repositor e sobre a adesão dos alunos aos dias/horas de reposição. Se o objetivo da legislação não é apenas o cumprimento simples e objetivo da lei, mas sim o processo de ensino e aprendizagem que é o objetivo central da educação tais questionamentos se tornam fundamentais.

O texto da legislação afirma que os diretores devem fazer o levantamento de dias/horas de aulas previstos e não dadas e, com isso, elaborar os planos de reposição que devem ser dialogados com os conselhos de escola que devem aprová-los. A SEE-SP também orienta a escola a providenciar professor repositor, na impossibilidade de o titular das aulas repor. Na maior parte das vezes, quem desempenha essa função é o chamado professor eventual, que se apresenta como uma segunda alternativa pedagógica para o absenteísmo docente.

Na pesquisa elaborada por Santos (2006), verificou-se que as soluções mais frequentes usadas pelas escolas para cobrir as ausências são: utilizar professores eventuais, distribuir a turma pelas classes da mesma série, deixar os alunos em outros espaços da escola sem professor ou mesmo na sala, mas sem ninguém para conduzir um trabalho (a chamada aula vaga), e dispensar os alunos - essa última, a pior das soluções.

Na rede estadual de São Paulo, os professores eventuais não ficam na escola nem na secretaria – apenas seus nomes constam em uma lista de docentes que têm disposição em substituir educadores faltantes. Os eventuais são, atualmente, contratados diretamente pelo diretor de escola, desde que tenha participado do processo anual de atribuição de classes/aulas, que ocorre geralmente no final de cada ano, ou tenha feito cadastro emergencial. A escola, então, os chama conforme a necessidade, e estes ganham por dia ou hora trabalhada. Em geral, os próprios eventuais procuram as escolas mais próximas de sua casa e se colocam à disposição para ser chamados a qualquer hora.

O professor eventual na rede estadual pode pertencer a duas categorias: a S – Professor eventual admitido em 2007, que estava com a portaria ativa em 02/06/2007 e tem previdência pelo São Paulo Previdência (SPPREV); ou V – Professor eventual admitido depois de 14/07/09 (admitido pela LC 1093/09 (SÃO PAULO, 2009)) que tem previdência pelo INSS.

Alguns pesquisadores já se dedicaram a estudar a vida e prática docente desses profissionais. Aranha (2007), em sua dissertação de mestrado sobre os professores eventuais que atuam nas escolas públicas da rede estadual de ensino de São Paulo, chegou à conclusão de que estes profissionais estão mais próximos a ajudantes gerais a serviço da educação do que propriamente de professores. A pesquisa de Sá (2014) aponta que, para uma das diretoras de uma escola pesquisada, sua maior preocupação diante do absenteísmo docente estava “em torno de ocupar o tempo do aluno”.

Gesqui (2008), assim como Aranha (2007), destaca que o professor eventual nem sempre tem controle sobre o tipo de ação docente que irá desempenhar no dia. Mesmo porque muitas vezes são chamados a poucos minutos do início do período ou aula. Assim, qualquer tentativa de garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem durante a substituição torna-se impossível, diante das condições que estão sendo oferecidas a esses professores pelo Estado e pelas escolas.

A maneira como o professor eventual é “tratado/chamado” pelas unidades escolares, segundo Aranha (2007), resulta na não identificação deste com a unidade

escolar e equipe escolar. Pelo caráter episódico da sua presença na unidade escolar, ele se torna um professor à parte dos professores. E a rotatividade entre os mesmos leva a sua presença a não ser percebida pelos demais professores, e isso gera os questionamentos feitos por Aranha (2007):

É professor aquele que atua sem vínculo relacional qualitativo e processual com os sujeitos e as escolas? Sem garantias e direitos trabalhistas? Sem possibilidade de sistematizar de forma intencional os conteúdos e processos didático-pedagógicos em sua atividade e sem domínio do conhecimento alvo de seu ensino? Além da desprofissionalização e fragilização, certamente as atividades do eventual materializam a total descaracterização do trabalho docente. (ARANHA, 2007, p.76)

O professor eventual, que fica muitas vezes “de plantão” na expectativa de que algum professor titular de aulas falte, não tem controle sobre seu próprio trabalho, ministra aulas de conteúdos que por vezes ele não domina, trabalha em jornadas que excedem o permitido por lei e desempenha funções que geralmente não lhe cabem para agradar aos gestores das unidades escolares, como relatado por Aranha (2007):

Outro critério detectado e que denominei “multifuncionalidade” diz respeito às várias tarefas e atividades a que o professor eventual vem se submetendo a desempenhar dentro das escolas para, de certo modo, agregar atributos positivos para que seu status dentro de uma determinada escola evolua e ele, o eventual, possa aumentar gradativamente a quantidade de aulas ministradas. (ARANHA, 2007, p.60)

Esta “multifuncionalidade” do professor eventual, relatada por Aranha (2007), não diz respeito apenas a lecionar conteúdos curriculares para os quais não possui a devida qualificação – mesmo porque muitos professores que atuam como eventual são bacharéis, tecnólogos ou alunos de cursos de licenciatura – mas também a outros tipos de “favores” que os transformam em “ajudantes gerais”. Isto se dá em parte devido às relações de clientelismo criadas em torno da função do professor eventual.

O que se verifica a partir da pesquisa de Aranha (2007) é que, embora o professor eventual seja de grande utilidade para a organização do trabalho pedagógico, do ponto de vista da gestão da escola, não é possível afirmar que este profissional garanta a continuidade do processo ensino/aprendizagem, mesmo porque muitas vezes ele chega à escola sem nem saber qual aula, tema ou mesmo disciplina irá lecionar.

A ausência de vínculo deste profissional com a unidade escolar não lhe dá condições de conhecer a proposta pedagógica da escola, o currículo, o plano de ensino do professor titular das aulas. Muitas vezes o professor eventual é apenas “jogado” na

sala de aula, o que gera muitas vezes tensões na interação com os alunos e improdutividade no trabalho docente.

Do ponto de vista legal, em 2008, o então governador José Serra (PSDB), encaminhou à Assembleia Legislativa do Estado projeto de lei que visava limitar as possibilidades de ausências por motivos médicos do servidor público no trabalho. Após aprovação da Assembleia em abril, o governador sancionou a lei 1041/2008 (SÃO PAULO, 2008) disciplinando, assim, a ausência de servidores públicos estaduais, inclusive dos professores, por motivo de consulta, exame ou sessão de tratamento de saúde. A nova lei fixou limites para as ausências, ao mesmo tempo que amplia os tipos de tratamento para os quais o servidor pode se ausentar. De acordo com a lei, o servidor pode se ausentar para tratamento de saúde, sem prejuízo de seus vencimentos por, no máximo, seis dias por ano, limitados a um dia por mês. A ausência pode ser para consulta com médico, cirurgião dentista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo ou terapeuta ocupacional, além de exames laboratoriais. Antes não havia limites de dias, desde que fossem intercalados.

A ausência parcial do servidor para consultas, exames e sessões de tratamento também foi alterada. Antes, não havia limite de tempo para o servidor chegar atrasado ou sair antes do término da jornada. A lei estipulou que esse tipo ausência não pode superar três horas. No entanto, esse direito a ausência parcial só vale para todos os servidores sujeitos a jornada de trabalho de 40 horas semanais. No caso dos professores, a lei não alcança a todos tendo em vista que os mesmos estão sujeitos a jornadas de trabalho que podem variar da Reduzida (12h semanais) a Completa (40hs semanais).

É evidente que a lei dificulta a ausência dos professores por motivos médicos, mas ela não garante a diminuição do absenteísmo docente por si mesma. E eu não encontrei pesquisas da academia que afirmem que a lei promulgada em 2008 resultou na diminuição das faltas dos professores.

No entanto, nem o professor eventual, nem a lei apresentaram-se como mecanismos suficientes para resolver o problema do absenteísmo docente. A partir de 2013, a Secretaria de Estado da Educação lançou dois Projetos da Pasta, a fim de auxiliar as escolas diante da ausência de professores. O primeiro é chamado de Programa Presença e o segundo de Projeto de Apoio à Aprendizagem, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

1.7 O PROJETO PRESENÇA E O PROJETO DE APOIO À APRENDIZAGEM

A qualidade na educação está presente em todas as temáticas e discursos da Secretaria de Estado da Educação e não poderia ser diferente. Qualidade é a categoria central das Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo para o período de 2015-2018, conforme publicado no Comunicado SE – 1 de 04/03/2015 (SÃO PAULO, 2015). O documento apresenta seis diretrizes básicas:

1. Foco no desenvolvimento das Competências e Habilidades previstas no currículo oficial do estado de São Paulo.
2. Escola como foco prioritário da gestão central e regional
3. Ambiente escolar organizado para a aprendizagem –Tempo, espaço, pessoas.
4. Formação continuada com foco na prática.
5. Coordenação e articulação com os municípios paulistas.
6. Coerência, consistência e estabilidade na comunicação para engajamento da rede e da sociedade. (SÃO PAULO, 2015 p.1)

Dando atenção específica aos itens um e três, que tratam diretamente da aprendizagem do aluno, pode-se afirmar que, ao menos no discurso, a SEE-SP entende que a qualidade no ensino deve existir para todas as escolas e todos os alunos. Segundo o mesmo documento, quando fala da gestão escolar, as Políticas Educacionais da rede precisam incidir sobre a atividade fim que se realiza na escola, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. A otimização de espaços e tempos escolares com foco nas aprendizagens previstas no currículo deve ser perseguida por gestores escolares.

Este esforço para coordenar, planejar, otimizar o tempo e espaço escolar – a fim de garantir a todos o direito de aprender os conteúdos, competências e habilidades que o currículo prevê – parece ser o centro de dois projetos que visam, antes de tudo, garantir o cumprimento dos dias letivos e carga/horárias previstas em lei e garantir a presença do professor na escola, desenvolvendo projetos, programas ou atividades que, articuladas com o currículo, garantam ações de aprendizado e recuperação de aprendizados: O Projeto Presença e o Projeto de Apoio à Aprendizagem.

O foco do Projeto Presença, criado pela Resolução SE 67/2013 (SÃO PAULO, 2013), é o aproveitamento do professor adido. O decreto. nº 42.966/98 (SÃO PAULO, 1998) que disciplina a transferência e aproveitamento dos integrantes do Quadro do Magistério, afirma que quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes da classe docente ou da classe de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos. No caso dos docentes, a

situação só se caracteriza quando esgotadas todas as fases do processo de atribuição, e não for possível a atribuição de nenhuma aula ao docente. Os docentes declarados adidos devem ser aproveitados em vagas ocorridas na própria unidade escolar ou em outras unidades mediante remoção “ex-offício”¹³, observados os limites das Diretorias de Ensino, em último caso ficam nas escolas prestando serviço.

Segundo a Resolução SE 67/2013,

[...] os professores, declarados adidos, merecem, pela formação docente que possuem e pela carreira que escolheram, ser devidamente aproveitados na implementação de um programa educacional que vise a promover, no próprio ambiente escolar, o desenvolvimento integral dos alunos da rede pública estadual. (SÃO PAULO, 2013, p.1)

Segundo entendimento da Secretaria de Estado da Educação, o professor adido pode, devido a sua formação acadêmica e experiência docente, contribuir para formação intelectual dos alunos, “ampliando-lhe a capacidade de reflexão sobre temas importantes da atualidade, além do contato com novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento”, independente de sua área de formação.

Isso fica claro no Artigo 4 § 1º que afirma:

Entre outras ações previstas no Plano de Trabalho Anual, o docente adido, nos impedimentos legais de outro professor, atuará regendo classe ou ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ou nas séries do Ensino Médio, independentemente da natureza de seu cargo e da habilitação/qualificação que possua, desde que sob orientação e acompanhamento do Professor Coordenador da escola, no correspondente segmento de ensino. (SÃO PAULO, 2013. p.1)

Embora a legislação afirme o interesse pelo aprendizado do aluno, ela é clara em afirmar que o docente deve estar disponível para qualquer componente curricular que precise de substituição. Embora seja factível que qualquer professor, devido a sua formação e experiência tenha condições de promover o e desenvolver competências e habilidades que sejam úteis ao aluno, seja em nível intelectual, social, emocional e psicológico, é importante, segundo a legislação, que os gestores acompanhem a prática docente do professor adido a fim de garantir o sucesso na aprendizagem, principalmente quando este tem que lecionar aulas de componentes curriculares para os quais não tem formação.

Se a escola tem, dentre suas funções, a de educar transmitindo a seus estudantes um conjunto de conhecimentos, previstos num currículo, que traz consigo expectativas

¹³ex – officio, ou seja, no interesse da Administração pública, à revelia do servidor.

de aprendizagem, e essa aprendizagem é mediada pelo professor, que deve não só deter o conhecimento, mas a capacidade de modificar o saber para que se transforme em algo ensinável e com sentido para seus discentes, a tarefa de ensinar algo para o qual não se preparou ou formou é no mínimo questionável. Neste entendimento, a legislação prevê que o professor elabore um Plano de Trabalho Anual, contendo objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos mediante indicadores apontados pelos professores, no último Conselho de Classe/Ano, realizado ao final do ano letivo anterior.

O professor adido, dentro desta perspectiva, e por ter vínculo com a unidade escolar, participando dos seus momentos de planejamento e reuniões pedagógicas, deve, segundo a resolução, ter condições de fazer articulações entre os saberes escolares e o conhecimento do estudante. Há de se verificar se na prática isso é possível.

Outro projeto da pasta para o enfrentamento do problema do absenteísmo docente é o Projeto de Apoio à Aprendizagem, criado pela Resolução SE 68/2013 (SÃO PAULO, 2013) e alterado pela Resolução SE 71/2014 (SÃO PAULO, 2014) e Resolução SE 73/2014 (SÃO PAULO, 2014). A Resolução SE 68/2013 (SÃO PAULO, 2013) criou o Projeto Apoio à Aprendizagem, objetivando atender às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. De maneira mais específica, o projeto foi criado “a fim de assegurar o cumprimento integral das aulas programadas e dos dias letivos previstos no calendário escolar homologado, em cada escola da rede estadual de ensino”. (SÃO PAULO, 2013)

O projeto trata de docentes que deverão atuar nas ausências ocasionais, bem como nas licenças e afastamentos de outros professores, ministrando aulas de qualquer componente curricular, exceto na disciplina Educação Física, que é regulamentada por lei específica. O professor para atuar neste componente curricular, além da formação inicial, tem que possuir registro no Conselho Regional de Educação Física. O trabalho deste professor deverá ser acompanhado pela equipe gestora, de maneira mais específica o professor coordenador. Afirma o texto da resolução:

Artigo 4º - Os docentes participantes do Projeto Apoio à Aprendizagem deverão atuar nas ausências ocasionais, bem como nas licenças e afastamentos de outros professores, ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental ou nas séries do Ensino Médio, independentemente de sua habilitação/qualificação, desde que sob orientação e acompanhamento do Professor Coordenador da escola, no correspondente segmento de ensino, exceto quando se tratar da disciplina Educação Física, que exige habilitação docente específica.

§ 1º - Os professores de cada unidade escolar serão notificados de que suas ausências/licenças/afastamentos deverão ser previamente comunicados à equipe gestora da escola, para a devida substituição pelos docentes do Projeto Apoio à Aprendizagem.

§ 2º - Na inexistência da necessidade de substituição, a que se refere o caput deste artigo, o docente do Projeto atuará em atividades que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, mediante a oferta de experiências educativas diversas, ocupando tempo e espaços físicos disponíveis na unidade escolar, observada a obrigatoriedade de participar das horas de trabalho pedagógico coletivo.

§ 3º - A equipe gestora de cada escola deverá, fundamentada nos objetivos, metas e resultados alcançados pelos alunos, nas avaliações internas e externas de desempenho escolar, incluir na sua Proposta Pedagógica, devidamente homologada, as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes do Projeto Apoio à Aprendizagem, bem como a natureza dessas atividades e a indicação das abordagens metodológicas mais adequadas e dos tipos de instrumentos de avaliação mais apropriados.

§ 4º - As atividades, a que se refere o parágrafo anterior, deverão ser acompanhadas pelo(s) Professor(es) Coordenador(es) da unidade escolar, cabendo à equipe gestora garantir o desenvolvimento das ações previstas na proposta pedagógica, disponibilizando e organizando os materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos docentes do Projeto.

Artigo 5º - No Projeto Apoio à Aprendizagem, além das atribuições que lhe são inerentes, cabe ao professor:

I – elaborar o seu próprio plano de ação alinhado às ações do Projeto estabelecido pela unidade escolar;

II – planejar e desenvolver as atividades do Projeto, a que se refere o disposto no § 2º do artigo anterior;

III – subsidiar as atividades de apoio aos alunos com dificuldades;

IV – auxiliar, em conformidade com as diretrizes emanadas pelos órgãos da Pasta, nas demais atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola;

V – desenvolver as ações do Projeto Apoio à Aprendizagem, de forma a assegurar aos alunos um aprendizado eficiente e de boa qualidade. (SÃO PAULO, 2014 p.1)

Algumas observações sobre a criação e implementação do projeto são pertinentes à luz do texto da legislação. Segundo Machado, (2000, p.6) “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”. O projetar e o planejar fazem parte do cotidiano escolar. Seja pela revisão constante dos professores aos seus planos de ensino, seja pelo questionamento de metas decididas na elaboração do PPP e que deixam de tornar factível sua concretização. No entanto a escola tem momentos específicos de planejamento pedagógico nos quais o professor, por força de lei, tem o dever de participar e que já é previsto no calendário escolar homologado de cada escola, geralmente no início e meio do ano.

No caso de 2013, a Portaria Conjunta CGEB/CGRH, de 20-12-2012 (SÃO PAULO, 2012), retificada em 21-12-2012 organizou as atividades de

planejamento/replanejamento, avaliação, revisão e consolidação da proposta pedagógica, no primeiro semestre em 13, 14, e 15 de fevereiro e no segundo semestre em 30 e 31 de julho. O Projeto de Apoio à Aprendizagem foi instituído em 28 de setembro de 2013, ou seja, no último bimestre letivo, sem a mínima articulação com o planejamento educacional e proposta pedagógica das unidades escolares.

Segundo Calazans (1990), o planejamento educacional ocorre em três níveis interdependentes: o planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino; o planejamento no âmbito da unidade escolar; e o planejamento no âmbito do ensino. O que se percebe é que não há diálogo entre o planejamento da rede e o planejamento escolar ao propor um Projeto que tem significativa importância para as unidades escolares no último bimestre letivo.

A escola é um espaço constituído por diversas relações e interações e a forma como os problemas e entraves se apresentam na mesma requer perspicácia no ato de planejar, principalmente por parte dos gestores públicos. A resolução especifica que o PAA deve elaborar um plano de trabalho atrelado ao PPP da Escola. No entanto, sua presença na escola e o projeto que desenvolve não estão presentes no mesmo Plano, o que passa a exigir dos gestores, que estão encaminhando a escola para o encerramento do ano letivo, rever suas expectativas e mobilização em torno de um novo projeto que “surge do dia para noite” na escola.

Para atender seus objetivos, segundo a resolução, o projeto conta, em princípio, com professores docentes ocupantes de função-atividade (Categoria “F”) que, na ausência de classe ou aulas atribuídas, encontrem-se cumprindo horas de permanência e tenham sede de controle na unidade escolar unidade. Caso a unidade escolar não conte com docentes “Categoria F”, ou apresente quantidade insuficiente, pode contratar docentes “Categoria O”, devidamente habilitados/qualificados e que tenham participado do processo anual de atribuição de classes e aulas. A quantidade de professores depende do número de classes por turno de funcionamento, na seguinte proporção: a) até 10 classes por turno, 01 docente por turno; b) de 11 a 20 classes por turno, 02 docentes por turno; c) mais de 20 classes por turno, 03 docentes por turno. Os professores vinculados ao projeto tem uma carga horária relativa à Jornada Inicial de Trabalho Docente, de 19 aulas e podem ainda atuar, a título de acréscimo, em turno diverso, como docente eventual.

Passados os prazos para escolas se adequarem ao novo projeto e para as diretorias de ensino organizarem processos de atribuição das aulas do projeto, o

professor de apoio a aprendizagem entrou em efetivo exercício nas unidades escolares em meados de outubro. Ainda que a escola, seja um lugar dinâmico, onde a definição de valores, princípios, significados e concepção de educação e das práticas docentes e discentes se constroem e reconstroem no espaço escolar o planejamento pedagógico e de aulas e a integralização e articulação deste novo professor com o Plano Gestão da Escola, com a Proposta Pedagógica, com o PPP, equipe gestora, colegas e alunos torna-se ao menos complicado.

O fato da práxis pedagógica ser de extrema relevância no processo educativo e muitas vezes ser a troca de experiências cotidianas eficaz para garantia de uma educação de qualidade não exclui a necessidade de planejamento e de instrumentos teórico-metodológicos, que permitam a todos os envolvidos no processo educativo desempenharem suas funções com excelência.

Embora o planejamento pedagógico, por si só, não garanta qualidade da educação, mesmo porque muitas vezes ele pode ser apenas um protocolo burocrático a ser cumprido pela escola, ele traz em seu bojo contribuições para a melhoria da escola e do processo ensino-aprendizagem, uma vez que oferece: condições para processo de tomada de decisões; permite diagnosticar e analisar a realidade escolar; oferece subsídios a reflexão e ao debate que culminarão na definição de metas para ensino e para a gestão da escola; permite otimizar o tempo e o espaço pedagógico. Segundo Libâneo (2002) o planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

Quando este planejamento se apresenta dissociado de tão importante projeto, percebe-se que nem sempre um contínuo trabalho de reflexão antes de deliberar sobre normas e regulamentações que interferirão diretamente no andamento da vida escolar.

Algumas escolas da rede, não aderiram de imediato ao projeto, deixando para implementá-lo em 2014, incluindo-o, portanto, em seus documentos oficiais de planejamento.

No início de 2014 todas as unidades escolares da rede já deveriam ter, obrigatoriamente, o Projeto de Apoio à Aprendizagem constando no Plano Gestão e Projeto Político Pedagógico e a Secretaria da Educação disponibilizou orientações quanto ao processo de atribuição das aulas do Projeto, tanto as diretorias regionais de ensino, quanto as unidades escolares. O Comunicado Conjunto CGEB/CGRH, de 18 de dezembro de 2013 (SÃO PAULO, 2013) forneceu tais orientações.

Como o foco do projeto era a substituição de docentes por ausências fortuitas, ou afastamentos inferiores a 15 dias – o que impede que as aulas sejam atribuídas a outro docente – a Secretaria de Estado da Educação, através do Centro de Ingresso e Movimentação - CEMOV, Centro de Frequência e Pagamento – CEPAG, Departamento de Administração de Pessoal – DEAPE e Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, orientou, de maneira clara as unidades escolares que:

VII – Fica expressamente vedada a ministração de aulas por docente eventual, Categoria “S” ou “V”, em horário que disponha de docente com o Projeto PAA atribuído e com disponibilidade para atender a demanda. (São Paulo, 2014 p.1).

O comunicado deixa claro que o objeto do projeto é substituir ou suprimir a atuação do professor eventual, limitando sua atuação quando o mesmo não for suficiente para suprir as ausências docentes.

Durante o ano de 2014 as Diretorias Regionais de Ensino disponibilizaram aos professores coordenadores das unidades escolares algumas orientações técnicas sobre a atuação do PAA, centradas sobretudo no preenchimento de planilhas para que se cumprisse o determinado acima. Do ponto de vista pedagógico, a SEE - SP, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e da CGEB, ofereceu três cursos, voltados para a formação do professor com aulas atribuídas neste Projeto: Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Aprender (realizado de 1º a 26 de outubro de 2014); Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Ser (realizado de 27 de outubro a 21 de novembro de 2014); Instrumentos de Apoio à Aprendizagem - Aprender a Conviver (realizado de 24 de novembro a 19 de dezembro de 2014).

A formação em serviço de professores é prática comum às redes de ensino, quer públicas, quer privadas. Seja pela facilidade de alcance, os cursos a distância (EAD) inauguram uma nova racionalização da profissionalização, quer docente ou não. No caso docente, isto se intensifica não apenas pelo imenso número de cursos de licenciatura a distância abertos e aprovados nos últimos anos, mas também pelos inúmeros cursos de pós-graduação em áreas da educação que surgem a cada dia, sendo alguns totalmente a distância. Os agentes públicos não ficariam de fora dessa oportunidade de dar formação continuada ao professor, sem ter que tirá-lo da sala de aula, nem ter que pagar a mais por isso, e, por extensão, da constituição dos saberes docentes.

Do um ponto de vista prático, a EFAP funciona como um dispositivo que faz circular, de forma geral os conteúdos que a rede pensa ser necessários ao professor.

Segundo Nóvoa,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992 p.25)

Sem entrar nos questionamentos que giram em torno da formação em serviço, é importante ressaltar que ela pode mobilizar conhecimentos, competências docentes e por fim auxiliar na qualificação de saberes docentes e, por extensão, melhorar a prática de ensino. Ora, uma simples observância nas datas em que os cursos foram oferecidos leva-me a crer que isto não foi pensado pelo agente público. O último curso se encerra após o fim do ano letivo que terminou em 18/12/2013.

A Resolução SE 71/2014 (SÃO PAULO, 2014) e a Resolução SE 73/2014 (SÃO PAULO, 2014) trouxeram mudanças significativas quanto ao PAA. Se na Resolução 68/2013 (SÃO PAULO, 2013) o foco era o cumprimento dos dias letivos e carga horária prevista em lei, a Resolução SE 74/2014 (SÃO PAULO, 2014) incrementa ao afirmar que o projeto deve considerar também o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar de forma contínua e bem-sucedida, nos ensinos fundamental e médio. Além disso a resolução traz novas atribuições para o PAA:

- ✓ Atuar como professor auxiliar nos 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de série do ensino médio, durante as aulas regulares, com vistas a dirimir dificuldades específicas do aluno e a promover a efetiva apropriação de conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes do aluno com dificuldades;
- ✓ Atuar em turno diverso, sempre que necessário, desempenhando atividades de apoio escolar aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, nas classes do 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de séries do ensino médio, complementando sua carga horária de trabalho até o limite máximo de aulas, correspondente ao da Jornada Integral de Trabalho Docente;
- ✓ Atuar mediante acréscimo de aulas, em turno diverso, quando verificada a desnecessidade da intervenção com atividades de apoio escolar, de que

trata o parágrafo 2º deste artigo, atuar como docente eventual, a título de substituição nas ausências e/ou impedimentos legais de outros professores, observado o limite máximo de aulas, correspondente ao da Jornada Integral de Trabalho Docente;

- ✓ Na inexistência da necessidade de substituição, o PAA atuará em apoio escolar aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática nas classes de 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de séries do ensino médio.

É importante ressaltar que a legislação dá importância a preparação do PAA, a intervenção do mesmo, acreditando que ele seja capaz de organizar sua rotina a fim de não apenas dar continuidade ao currículo de forma exitosa, mas também oportunizar momentos de aprendizagens significativas, quando estiver atuando como professor auxiliar. Afirma a resolução:

O docente do Projeto, quando completar o atendimento aos alunos, com atividades de apoio escolar ao docente de disciplina de classes de 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de séries do ensino médio, deverá também, sempre que possível, promover atividades diversificadas que propiciem o desenvolvimento integral dos alunos, mediante a oferta de experiências educativas bem sucedidas, ocupando tempo e espaços físicos disponíveis na unidade escolar, observada a obrigatoriedade de participar das horas de trabalho pedagógico coletivo. (SÃO PAULO, 2014, p. 2)

Mas, é importante ressaltar que o PAA para isso deve contar com o apoio e supervisão do professor coordenador e equipe gestora. Segundo a Resolução suas atividades

[...] deverão ser acompanhadas pelos Professores Coordenadores da unidade escolar, cabendo à equipe gestora garantir o desenvolvimento das ações previstas na proposta pedagógica, organizando e disponibilizando os materiais didático-pedagógicos a serem utilizados pelos docentes do Projeto, inclusive recursos tecnológicos e kits especificamente preparados para cada nível de ensino. (SÃO PAULO, 2014, p. 2)

De fato, a função de professor coordenador pedagógico no âmbito da Secretaria de Estado da Educação tem encontrado espaço, de forma crescente nas unidades escolares. A partir da implementação do Currículo Oficial, procurou-se organizar o trabalho do coordenador pedagógico a fim de que ele possa “ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar apoiando a implementação da

proposta e planejando outras ações para a construção de uma escola pública de qualidade”. (SÃO PAULO, 2009, p. 3).

O caderno do Gestor Volume 1 de 2009 afirma que “ a função do Professor Coordenador deve ser centrada na gestão da qualidade do ensino oferecido pela escola [...]” (SÃO PAULO, 2009, p. 3) Além disso ele é considerado “articulador de múltiplas ações voltadas para qualidade de ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas acontecem” (SÃO PAULO, 2009 p. 3).

Para cumprir esse papel, no entanto, uma gama de saberes se espera que esse profissional possua. Iniciando-se com a formação básica que o permitiu ocupar o cargo de professor, relacionando-se com as diversas experiências de seu cotidiano em sala de aula, com cursos de formação continuada, pesquisas particulares, participação de seminários, vídeos conferências entre outros instrumentos de formação continuada, que o levaram a desempenhar a função de professor coordenador. Há de se verificar na realidade da escola como se dá a atuação do PAA e se dá a articulação dele com a equipe gestora para implementação do projeto.

A Resolução SE 73/2014 (SÃO PAULO, 2014) menciona o PAA, reforçando seu papel de promotor do apoio a aprendizagem. No entanto, seu foco é a recuperação¹⁴. Segundo esta resolução o PAA deve atuar recuperação contínua através de ações de

Intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, conforme o caso, com apoio complementar (SÃO PAULO, 2014).

Desde a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), até a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) o conceito de recuperação da aprendizagem passou por significativa mudança, abandonando sua ligação com os conceitos de aprovação e retenção, para se constituir

¹⁴ A Resolução SE 73/2014 concebe dois modelos de recuperação:

1 - Recuperação Contínua: ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, conforme o caso, com apoio complementar, quando necessário, na seguinte conformidade:

a) nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com apoio e assistência direta dos alunos pesquisadores do Programa Bolsa Alfabetização;

b) nas classes de 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com apoio complementar do Professor Auxiliar - PA; e

c) nas classes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de séries do Ensino Médio com apoio complementar dos docentes do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, conforme dispuser a legislação pertinente;

2 – Recuperação Intensiva: a oportunidade de estudos que possibilita ao aluno integrar classe cujo professor desenvolverá atividades de ensino específicas e diferenciadas, que permitirão ao aluno trabalhar os conceitos básicos necessários a seu prosseguimento nos estudos. (São Paulo, 2014)

como parte do processo didático, estando prevista no planejamento do professor, a fim de garantir a todos o direito de aprender e aprender ao seu tempo. Embora prevista, no campo legal, a obrigatoriedade de estudos de recuperação, paralelo ao ano letivo, não é tão simples nem para o professor titular das aulas, que em tese convive cotidianamente com os alunos, quiçá para um professor que sequer saber quando atuará como professor auxiliar, uma vez que somente atuará como auxiliar, quando não tiver aulas para serem dadas como substituto.

2. O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO - A ESCOLA COMO CAMPO EMPÍRICO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

A prática educativa é complexa. Qualquer análise ou discurso sobre um único aspecto dela gerará discursos distorcidos da realidade. Daí a necessidade da articulação entre a academia e a escola. A universidade, distante da realidade escolar, não consegue captar, ou capta de maneira difusa e incompleta a realidade escolar. A ideia de professor/pesquisador, que ganha força na década de 1990, é fundamental para nossa realidade hoje.

O processo de formação inicial de professores se dá na maior parte das vezes distante da escola básica. Poucas são as universidades que possuem escolas de aplicação e embora sejam exigidas dos cursos de licenciatura 400 horas de estágio supervisionado, as circunstâncias em que estes acontecem são questionáveis.

Os resultados da pesquisa em um Mestrado Profissional, mais que diagnosticar problemas da escola, devem apontar caminhos para melhoria da qualidade do ensino. Ainda mais quando o Programa se intitula “Mestrado Profissional em Educação – Processos de Ensino, Gestão e Inovação”.

O cotidiano escolar é objeto de estudo da pesquisa em educação. Por si só o cotidiano já desperta a curiosidade das ciências sociais. Heller afirma:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (HELLER, 1972, p. 17)

Segundo Lima (2001) e Hutmacher (1992) a escola vive na cotidianidade, uma escola que nem sempre está presente nos documentos oficiais que a descrevem. Ao procurar conhecer o trabalho escolar que efetivamente acontece na escola pode se perceber a escola em sua plenitude e a partir daí verificar os entraves do processo educativo e vislumbrar possibilidades de mudança. Heller sustenta isso ao afirmar:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (HELLER, 1972, p.17).

O professor/pesquisador a partir de certa perspectiva teórica e com um enfoque específico, dado pelo seu projeto de pesquisa, tem a possibilidade de na escola captar seu dinamismo e a partir disso fazer suas análises e interpretações apontando possibilidades para a escola alcançar o padrão de qualidade, exigido por lei.

2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para que se possa apreender o dinamismo e a realidade escolar, é necessário estudá-la. Compreender as dimensões organizacionais, institucionais e pedagógicas da escola, a partir do seu cotidiano e rotina é fundamental para o pesquisador em educação. Mas fazer pesquisa indica uma responsabilidade sobre esta atividade e para que a mesma ocorra com a regularidade e rigor necessários à pesquisa é fundamental uma metodologia que garanta o sucesso da pesquisa.

A metodologia, quando bem aplicada, garante ao pesquisador o não desviar de olhos. Quando o assunto é pesquisa em ciências sociais, se faz ainda mais necessário a segurança na metodologia, pois, segundo Minayo

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2010, p. 12)

Isso significa que o pesquisador poderá se deparar com o probabilismo e espontaneidade, muito comum na vida cotidiana e que segundo Lima (2001), geram certa naturalidade no ambiente escolar.

A criação de mestrados profissionais, que atendem a uma demanda social de especialização de mão de obra qualificada e a ampliação de conhecimentos, atrelado ao conceito de professor/pesquisador, fez da Pesquisa-Ação uma metodologia útil a uma gama de temas/objetos pesquisados na área educacional.

Por seu caráter etnográfico, a Pesquisa-Ação permite “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58). Por meio dela, nossa atenção se dirige à compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior de organizações, como a escola.

A etnografia é definida como “ciência da descrição cultural”. Geertz (1989, p.17) É justamente por ser uma “descrição densa”, em busca da produção de sentidos nos grupos sociais, que a pesquisa educacional pode se valer dela.

O cotidiano escolar é onde se explicita a realidade não descrita nos livros e documentos, por isso na maioria das vezes os dados colhidos são extremamente complexos, e não possíveis de serem descritos a partir de modelos quantitativos. Ao contrário, a complexidade da prática educativa exige o desvelar das múltiplas articulações existentes no cotidiano escolar sob a pena de produzir uma pesquisa limitada e incompleta.

Thiollent define a pesquisa-ação como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT 1986, p.14)

A dimensão etnográfica da pesquisa-ação permite ao pesquisador não só se engajar na situação pesquisada (isso se ele já não for participante, como no meu caso) como o transforma em um observador participante, colocando a importante questão da ação planejada no campo em estudo, não só para o diagnóstico e apontamento, mas principalmente para sua transformação. Afirma Thiollent (1986) que a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), antes busca o crescimento do conhecimento acadêmico, bem como do “nível de consciência” das pessoas e grupos sobre fenômenos específicos, considerados de relevância social, como a educação.

Trippid (2005) sustenta que: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (p.17). Ainda citando Thiollent (1986), a pesquisa-ação é dinâmica, uma vez que o conhecimento a ser produzido e dá em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.

Maciel afirma que:

A ideia de conhecimento produzido pela participação dos sujeitos nas discussões sobre a compreensão da realidade é de grande relevância para a fundamentação da metodologia da pesquisa-ação, uma vez que ela pressupõe como paradigma de investigação o fato dos sujeitos serem capazes de aprender a produzir conhecimentos válidos uns para os outros e para seu próprio contexto de vida. Para a pesquisa-ação, a investigação deveria ser um processo de aprendizagem de tal forma que os sujeitos envolvidos pudessem aprender a aprender. Nesse sentido, o jogo simbólico presente na

comunicação apresenta intrinsecamente as condições para a realização dessa meta da pesquisa-ação”. (MACIEL 1999, p.78)

A ideia de observação participante, apontada pelos autores citados como técnica de se realizar uma pesquisa etnográfica é importante para educação como uma maneira de interação e apreensão dos significados da realidade escolar a ser pesquisada, uma vez que a etnografia assume o seu significado a partir do interacionismo simbólico.

Esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação, pois esta metodologia atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de instrumentos capazes de contemplar as novas demandas educativas e apontar soluções para os entraves do sistema educacional. (ANDRÉ, 2008) O levantamento de campo foi realizado, seguindo uma abordagem na linha da etnográfica.

Seguindo as dimensões éticas da pesquisa, solicitei à direção da unidade escolar permissão para investigar como o Projeto de Apoio à Aprendizagem foi implementado na unidade escolar e como se desenvolvia. A escolha deste tema/objeto de pesquisa se deu pelo fato de eu ser professor coordenador e me deparar diariamente com a ausência de professores no início do período das aulas. E minha grande inquietação é: como ser gestor da qualidade de ensino se este não acontece pela ausência de professores?

Devidamente autorizado pela direção da escola, coletei todas as informações quanto a ausência de professores de todos os períodos e seguimentos da unidade escolar, entre os dias 02/02 e 02/07 de 2015, bem como dos mecanismos utilizados para substituição dos mesmos, de modo especial o PAA. Também me dediquei a análise sistemática de todos os diários de classe, onde se encontram o registro das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo PAA em sala de aula. Ainda, busquei verificar nas pautas de Aula de trabalho pedagógico coletiva (ATPC), a ação de formação continua oferecidas pela equipe gestora para apoiar e subsidiar o trabalho do PAA.

Tinha duas hipóteses sobre o Projeto que através da pesquisa seriam verificadas:

- ✓ Primeira: acredito que o Projeto auxilie no cumprimento dos dias letivos e cargas horárias previstas, mas, por si só ele não é suficiente, e, mesmo com a atuação do professor eventual, o calendário escolar não é cumprido a contento, necessitando a escola elaborar calendários de reposição;
- ✓ a segunda hipótese é que, embora o professor de apoio à aprendizagem tenha vínculo com a escola e participe de suas reuniões pedagógicas semanais, ele não tem a interação necessária com professores e gestores a

fim de garantir continuidade no currículo e na aprendizagem. Neste sentido o seu trabalho seria similar ao do professor eventual.

A partir da autorização para investigação, e sendo também uma de minhas tarefas acompanhar o PAA, por ser PC, procurei de maneira intensa, interagir com os mesmos – incluindo os que não estão sob minha coordenação – com o intuito de apreender os significados e valores que ele atribuía a sua prática docente. Ao mesmo tempo, procurei cumprir dentro dos limites legais minha função de acompanhamento, a fim de verificar até que ponto o simples cumprimento da legislação educacional seria exitoso ou não para o projeto.

De maneira objetiva, acompanhei o Projeto de fevereiro a junho de 2015, colhendo, com autorização da direção, seus planos de trabalho, as planilhas de substituição dos mesmos, e os diários de classe onde os mesmos registram suas atuações, constando os conteúdos trabalhados. Ao longo desse processo, tive sempre como foco a pesquisa em mestrado profissional como produtora de inovação, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e oportunizar aprendizado ao pesquisador.

A etnografia, segundo Hammersley e Atkinson (1994), é útil neste processo de descrição e análise, pois ela permite não só perceber a diversidade de modelos culturais, que Lima (2001) afirma existir pelo menos três em uma unidade escolar. Hutmacher (1992) afirma que o currículo oculto mostra a existência de “uma escola”, para além da escola, como também permite a compreensão dos processos culturais existentes dentro deste contexto, bem como as práticas pedagógicas que surgem dele.

Neste sentido Malinowski (1985) afirma que a observação participante é a única forma que permite conhecer de maneira intensa o microssociológico que constrói a partir de seu contexto uma relação com a sociedade como um todo. A escola já era apresentada na obra de Raul Pompéia como microcosmo, ao publicar o Ateneu em 1988. Já na oração inicial do livro a ideia de que o microssociológico é reflexo do macro fica evidente: “Vais encontrar o mundo – disse meu pai à porta do Ateneu. – coragem para a luta”. (POMPÉIA, 1995, p.22).

André (1997) afirma

Investigar esse contexto, é ir muito além de uma simples descrição para uma compreensão dos significados culturais através das falas, dos gestos, dos pensamentos expressados e comportamentos das pessoas envolvidas, descrevendo, minuciosamente, os significados culturais do grupo participante da investigação, considerando o universo cultural que também deve ser pesquisado. Para isso, a proposta de pesquisa, no contexto escolar deve ser aberta e flexível, possibilitando alterações no decorrer da sua realização e na busca pelas representações e opiniões coletadas com os atores escolares

envolvidos no processo que é coletivo, múltiplo e dinâmico. o “saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos” (ANDRÉ, 1997, p. 106).

O fato de eu ser professor-pesquisador e estar atuando durante o processo de pesquisa me permitiu, durante o trabalho de campo, olhar para as situações ocorridas na escola, de que maneira o PAA age em relação aos seus pares e alunos. Neste sentido a pesquisa torna-se mais que uma narrativa sobre uma escola. Segundo Angrosino (2009), a pesquisa etnográfica, neste sentido, é um verdadeiro convite para se encontrar com pessoas reais, em situações reais de seu cotidiano.

Segundo Marins (2012, p.661), “a realidade não é só o visível, mas é sobretudo o resultante das análises feitas com reflexão, com o pensamento que vai ao visível e volta sobre si mesmo, de modo constante, dialeticamente.”

André , afirma

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores. (ANDRÉ, 2006, p.13).

Ao analisar, não apenas os objetos e documentos, mas os processos, os atores envolvidos e os contextos dos mesmos, os documentos vão adquirindo o necessário significado dentro da pesquisa e o problema inicial que deu origem ao motivo da pesquisa vai se desvelando e as questões se respondendo.

Tendo como diretrizes de investigação a pesquisa-ação e construindo a abordagem a partir da etnografia, os documentos colhidos para análise puderam evidenciar ainda as interações do PAA com a equipe gestora, seus pares, funcionários e principalmente com os alunos e a sala de aula, que é o seu campo de atuação.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente permite a compreensão de aspectos da vida social que ficam muitas vezes restritos ao grupo de atores que participam do respectivo fenômeno. Daí a importância que Lima dá em conhecer a “escola de verdade”.

2.2 OLHAR O COTIDIANO

A escola que serviu de campo empírico para esta pesquisa – por campo empírico se entende o campo de análise onde se localiza o objeto de estudo –, denominada, por este pesquisador, Escola “A”, está vinculada a uma Diretoria Regional de Ensino que está vinculada a CGEB, que está vinculada à SEE-SP que, por fim, está subordinada ao Governo do Estado de São Paulo.

A escola está em funcionamento há cinquenta e três anos e situa-se em Bauru, cidade de médio porte do interior do Estado. O bairro no qual a escola está situada oferece infraestrutura comercial, atendimento à saúde através do Centro de Saúde Municipal e um Hospital Estadual. A região conta com outras escolas e creches. Atualmente atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio. O Ensino Médio é oferecido nos períodos da manhã e noite. Pela manhã atende a 583 alunos e à noite 224 alunos. O Ensino Fundamental atende no período da tarde 563 alunos. No total a escola atende a 1370 alunos.

Alguns dos fatores que levaram à escolha da escola como campo empírico é sua localização, seu tamanho, sua história com comunidade e o fato de ser considerada uma “escola eleita pela comunidade”, uma vez que não possui demanda própria, atendendo alunos de todas as regiões de Bauru. Outro fator importante, é que, devido ao fechamento do ensino noturno em diversas escolas, a escola “A” tornou-se “escola polo”, atendendo alunos de diversos bairros da zona oeste da cidade onde está situada.

Ainda é importante dizer que a escola possui o Ensino Fundamental organizado em ciclos de aprendizagem, utilizando o regime de progressão continuada como base para decisão quanto à classificação e reclassificação de alunos, conforme Deliberação CEE 7/97 (SÃO PAULO, 1997) e Resolução SE 74/2014 (SÃO PAULO, 2014) , em acordo com o artigo 32, § 2º, da

A escola possui no total dezenove salas de aula regulares, das quais 18 estão ocupadas no período da manhã, 17 no período da tarde e 07 no período da noite. Conta ainda com Laboratório de Ciências, Sala de Informática – sem monitoramento, Sala de Leitura, Biblioteca, Sala de Artes, Sala de Recursos – para alunos com deficiência intelectual –, cozinha, refeitório, cantina, Ginásio de Esportes e Quadra descoberta. Atualmente possui em seu quadro de funcionários:

Tabela 1. Funcionários e cargos previstos e existentes.

Cargo/Função	Previsto	Existente
Diretor	1	1
Vice-diretor	2	2
Prof. Coordenador	2	2
Prof. Mediador	2	2
Oficial administrativo	1	1
Gerente de Organização Escolar	1	1
Agente de Org. Escolar (AOE) da secretaria.	8	8
Agente de Org. Escolar (AOE) responsável pelo acompanhamento dos alunos.	5	5
Sala de Leitura	2	2
Sala de Recursos	1	1
Auxiliar de merendeira	1	0
Auxiliar de limpeza	05	05**

Legenda: *Cargo em extinção; **Função Terceirizada;

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela 2 mostra os professores titulares de cargo¹⁵ e ocupantes função-atividade¹⁶ com sede de controle de frequência nesta unidade escolar é composto por 62 professores:

Tabela 2. Professores por área.

Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Professores Titulares	Professores OFas
Linguagens	Língua Portuguesa	07	03
	Língua Inglesa	03	-
	Arte	05	-
	Educação Física	05	-
Ciências Humanas	Filosofia	02	-
	Geografia	05	-
	História	05	03
	Sociologia	01	-
Ciências da Natureza	Biologia	02	-
	Física	01	-

¹⁵ ESTATUTÁRIO – EFETIVO – nomeado por decreto governamental após aprovação em concurso público de provas e títulos.

¹⁶ ESTATUTÁRIO – OCUPANTE FUNÇÃO ATIVIDADE (ocupantes de função atividade são Professores de Educação Básica PEB II, contratados sob o regime da Lei n.º 500 /1974, e que estavam em exercício antes de junho de 2007 quando se deu a promulgação da lei 1010/07, cujo enquadramento se dá nos termos outrora vigente, categoria F, cuja dispensa é condicionada e o regime previdenciário é próprio (RPPS)

	Química	02	-
Ciências Fís./Bio	Ciências	02	-
Matemática	Matemática	07	03
Educação Especial – Deficiência Intelectual	Sala de Recursos	01	01

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Classificação Docente da Unidade Escolar – 2015

No entanto é importante destacar que nem todos os professores classificados na unidade escolar se encontram no efetivo exercício da docência:

- ✓ 04 professores estão aguardando publicação da aposentadoria - o § 22 acrescentado ao Artigo 126 da Constituição Estadual de 1989 (SÃO PAULO,1989) , pela Emenda Constitucional nº 21, de 14/02/2006 (SÃO PAULO, 2006), afirma que o servidor, após noventa dias decorridos da apresentação do pedido de aposentadoria voluntária, instruído com prova de ter completado o tempo de contribuição necessário à obtenção do direito, poderá cessar o exercício da função pública, independentemente de qualquer formalidade;
- ✓ 01 professor está afastado junto ao Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA. A Direção do CEEJA, propõe o afastamento, mediante ofício dirigido ao CGRH. O professor entrega o ofício a Direção de sua unidade de classificação, o qual providencia o termo de anuência;
- ✓ 03 professores estão designados como professor coordenador; 02 em unidades escolares e 01 junto a Diretoria de Ensino – pode ser designado Professor Coordenador o docente efetivo ou ocupante-função atividade que tenha no mínimo três anos de magistério. (Resolução SE 75/2014(SÃO PAULO, 2014));
- ✓ 06 professores estão readaptados - O integrante do Quadro do Magistério - QM, pode ser readaptado, desde que se verifique alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, realizada por intermédio da Secretaria da Educação, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 58.032/2012(SÃO PAULO, 2012) ;
- ✓ 02 professores estão designados como professores mediadores - Os professores que desempenham as atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário são selecionados pelos responsáveis pela Gestão Regional do Sistema de

Proteção Escolar, juntamente com a Comissão de Atribuição de Classes e Aulas da Diretoria de Ensino, ouvida a equipe gestora da escola;

- ✓ 01 professor está designado vice-diretor de escola – pode ser designado para o posto de trabalho de vice-diretor de escola o docente efetivo ou ocupante função atividade que tenha no mínimo cinco anos de exercício no magistério, e ser portador de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós Graduação na área de Educação (Decreto 43.409/98(SÃO PAULO, 1998));
- ✓ 02 professores estão designados junto a Sala de leitura da unidade escolar – podem ser designados para esta função professores portadores de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras e que possuem no mínimo, 03 (três) anos de experiência docente no Quadro do magistério da Secretaria de Estado da Educação. (Portaria CGRH N°02/2015).

Devido a estes afastamentos a escola conta com mais de 22 professores, entre Titulares de Cargo de outras unidades escolares que constituem jornada ou pegam carga suplementar na UE, Ocupantes de Função-Atividade que compõem a carga horária na UE e Contratados em Caráter Temporário – Categoria O¹⁷, totalizando 84 professores, dos quais alguns também se afastam resultando numa significativa rotatividade de docentes, principalmente nas disciplinas de Filosofia, História e Língua Portuguesa. Além disso, conta com uma lista com 59 professores eventuais para atuarem na ausência dos docentes titulares das aulas.

2.2.1 Perfil dos professores

O corpo docente, em sua maioria é composta por professores titulares de cargo, mas alguns com acúmulo de cargos, seja na esfera estadual ou municipal, e outros ainda atuam em escolas particulares, o que leva a maioria dos docentes a terem mais de uma jornada diária de trabalho. Os não titulares enfrentam a situação de ter que compor sua carga horária de trabalho em mais de uma unidade escolar, o que os leva a terem que se deslocar para mais de uma unidade escolar no mesmo dia, às vezes no mesmo período. E este é um dos fatores que servem de justificativa para o absenteísmo docente.

¹⁷ CATEGORIA O – Professor admitido nos termos Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual.

A resolução SEE 52/2013 (SÃO PAULO, 2013) , ao definir o perfil do professor para rede pública estadual, afirma:

Caberá ao profissional aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença; compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados. (SÃO PAULO, 2013, p.28).

Para isso é preciso articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes:

a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia, e

b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino. Também é necessário compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido. (SÃO PAULO, 2013, p.32).

De acordo com o PPP, o que se espera do professor é que ele tenha compromisso com a vida e os valores que norteiam a prática educativa da SEE-SP. A maioria do quadro docente é do sexo feminino, na faixa etária entre 30 a 45 anos. Quanto à formação, a maioria possui licenciatura plena, apenas alguns da Categoria O ainda são alunos de curso de Licenciatura e alguns são bacharéis. A maioria já participou de cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação, em sua maioria oferecidos pela rede pública de ensino. Dois professores cursam doutorado, cinco professores possuem mestrado e três professores cursam mestrado.

O PPP aponta ainda que é necessário aos docentes diversificarem as estratégias didáticas e materiais didáticos, dando ênfase às novas tecnologias. A escola conta com equipamentos de multimídia na Sala de Vídeo, Sala de Leitura, Laboratório de Ciências e um móvel, além do laboratório de informática. Porém o laboratório de informática não

conta com funcionário especializado e nem todos os professores possuem facilidade para trabalhar com as novas tecnologias.

Outro aspecto importante apontado pelo PPP, quanto aos professores, é a necessidade de se criarem ações interdisciplinares que promovam a integração vertical e horizontal do currículo, a partir de ações/estratégias que desenvolvam as competências comuns das diferentes áreas do currículo, como por exemplo: ler, interpretar e produzir textos, interpretar fenômenos naturais e sociais, selecionar, organizar e interpretar dados e informações, resolver situações-problema.

Os professores têm liberdade para organizar seus planos de ensino e de aula, desde que tenham o Currículo Oficial¹⁸ como norte e organizem os seus próprios sistemas de acompanhamento, avaliação e recuperação. A escola não possui parâmetros comuns para todos nem semana de avaliação. O que se observou é que muitos planos de ensino são apenas cópias do currículo oficial. Em alguns deles, professores apenas fotocopiam o texto do currículo e entregam como plano de ensino.

A observação a alguns diários de classe dos professores não permitiu ver com clareza como os conteúdos são trabalhados, qual o percurso metodológico percorrido pelo professor e quais os critérios avaliativos. Em relação a recuperação de estudos, não fica clara como esta acontece e o mesmo se dá quanto a construção dos conceitos bimestrais a qual parte significativa dos professores ainda se referem como “média”. Alguns professores, principalmente os de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências fazem uso constantes de espaços pedagógicos como sala de leitura e laboratórios. Apenas um professor de geografia usa constantemente os equipamentos de multimídia disponíveis na escola.

Outro professor, também de geografia e também um de Sociologia, desenvolvem com certa regularidade atividades de estudos do meio, explorando as potencialidades existentes na comunidade (praças, o bairro, as situações de saneamento, entre outros), bem com pesquisas quantitativas sobre temas de relevância pedagógica e social, como intolerância religiosa, homofobia, racismo, laicidade do Estado, entre outros

Através de projetos como Ensino Médio Inovador e Mais Educação – programas que serão detalhados abaixo -, os professores puderam organizar visitas monitoradas a

¹⁸ Em 2008 a Secretaria de Estado da Educação de SP implantou uma Nova Proposta Curricular que hoje é um Currículo Oficial, com o objetivo de homogeneizar o currículo a ser trabalhado pelas escolas públicas da rede estadual.

instituições de cunho cultural, social, esportivo (museus, creches, albergues, clubes), e ainda, do setor produtivo (indústrias alimentícias, químicas).

2.2.2 O perfil do núcleo gestor

A equipe gestora possui uma diretora de escola, titular de cargo, com 46 anos de magistério, destes 30 anos na gestão escolar, como vice-diretora e depois diretora. Possui licenciatura em Filosofia, História e Pedagogia. A vice-direção é exercida por dois professores. Uma professora, licenciada em História e Pedagogia, titular de cargo, com 27 anos de magistério destes 18 anos na gestão, sendo 05 anos como professora coordenadora junto a diretoria de ensino e 13 anos como vice-diretora. O outro posto de vice-direção é ocupado por um professor, ocupante-função-atividade (categoria F), licenciado em Educação Física, Filosofia e Pedagogia. Possui 20 anos de magistério, destes 08 na função de vice-diretor.

A coordenação pedagógica é dividida por seguimento, havendo um professor coordenador para o ensino médio e outro para o ensino fundamental – anos finais. A professora coordenadora do ensino médio, titular de cargo, possui 25 anos de magistério. Licenciada em História e Pedagogia, há 08 anos desempenha a função de professora coordenadora. O ensino fundamental é coordenado por mim, professor, titular de cargo e com acúmulo de cargo na Secretaria de Estado da Educação, exercendo o cargo de professor no Ensino Médio e a função de professor coordenador no Ensino Fundamental na mesma unidade escolar. Sou graduado em Filosofia, Teologia, Ciências Sociais e Pedagogia. Atuo há 06 anos no magistério, destes 02 na coordenação pedagógica.

Segundo o PPP, a Equipe Gestora é o centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Cabe a ela, junto com os professores e comunidade escolar a elaboração e execução da proposta pedagógica, a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros. Além de garantir o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos, a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos.

Os professores coordenadores, além de responsáveis pelo acompanhamento da execução da proposta pedagógica, organização das aulas de trabalho pedagógico-coletivo e pela formação em serviço dos seus pares, são responsáveis pelo

acompanhamento do rendimento e recuperação da aprendizagem de alunos. Juntamente com os professores mediadores, são responsáveis pela articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade, pelo atendimento aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos.

A comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas é de responsabilidade da mediação escolar.

No entanto, acredito ser importante ressaltar que a equipe gestora não tem por hábito nem rotina a promoção de encontros semanais para discussão de problemas e dificuldades, orientação e acompanhamento das ações desenvolvidas, elaboração de pautas para ATPCs dos professores. Cada membro da equipe gestora parece ter “claras” suas prerrogativas, o que não impede desconfortos e mal-entendidos, muitas vezes gerados pela falta de comunicação.

A direção não participa das ATPCs. Ocasionalmente comparece à reunião para dar algum aviso ou admoestar os professores diante de algum ocorrido. A diretora preside bimestralmente as reuniões do conselho de classe/série que conta com a participação de alunos.

Após algumas manifestações de alunos, a Direção, juntamente com a Coordenação da escola, passou a realizar, bimestralmente, reunião com os alunos líderes e vice-líderes de classe, a fim de dar oportunidade aos mesmos de colocar suas expectativas, bem como detectar os elementos facilitadores, ou os dificultadores de sua aprendizagem e sua integração escolar. Nesses encontros, os alunos têm oportunidade de avaliar o trabalho da Escola como um todo, fazendo críticas e dando sugestões.

O núcleo gestor ainda realiza as reuniões do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, a fim de definir a prioridade dos gastos e a aplicação de recursos provindos do Governo Federal – Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, da SEE-SP– via Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e Associação de Pais e Mestres - APM, bem como na utilização dos recursos existentes e disponíveis da própria Unidade Escolar através da concessão da cantina e doações.

A integração da direção com os demais funcionários da parte administrativa se dá a partir do Gerente de Organização Escolar. Função criada por meio da Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011 (SÃO PAULO, 2011), e regulamentada pelo Decreto nº 57.462, de 26 de outubro de 2011 (SÃO PAULO, 2011) e Resolução SE 85/2012(SÃO PAULO, 2012). Na prática o Gerente de Organização Escolar substitui o

Secretário de Escola – cargo em extinção na rede. Ele é responsável pelo acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas pelos agentes de organização escolar.

2.2.3 Perfil dos alunos

A unidade escolar atende uma comunidade muito diversificada e marcada pela heterogeneidade quanto à formação escolar dos pais e responsáveis, à renda familiar, ao acesso a bens e serviços, a atividades funcionais e à jornada intensa de trabalho.

Em virtude dessa realidade, atende alunos cujos pais reconhecem a importância da escola e participam de forma ativa no acompanhamento da frequência, rendimento, aproveitamento e educação dos filhos, mas também aqueles que, apesar de reconhecerem sua importância, não participam de forma ativa no acompanhamento dos filhos pelos motivos mais diversos dentre os quais, o PPP cita: desagregação do núcleo familiar e indefinição do responsável pelo aluno, dos responsáveis que possuem intensa jornada de trabalho, impossibilidade de acompanhar atividades realizadas em sala de aula por falta de formação acadêmica escolar e analfabetismo.

Assim, parte dos alunos apresenta ausência de limites; falta de sentido familiar (desagregação familiar); descrença em justiça social e convicção de que só é possível obtê-la pelas próprias mãos; sérios problemas relacionados às drogas; número significativo de adolescentes grávidas e crescente aumento de agressividade, conforme registros na Mediação Escolar. A Unidade Escolar conta com o apoio de duas professoras mediadoras do Sistema de Proteção Escolar¹⁹.

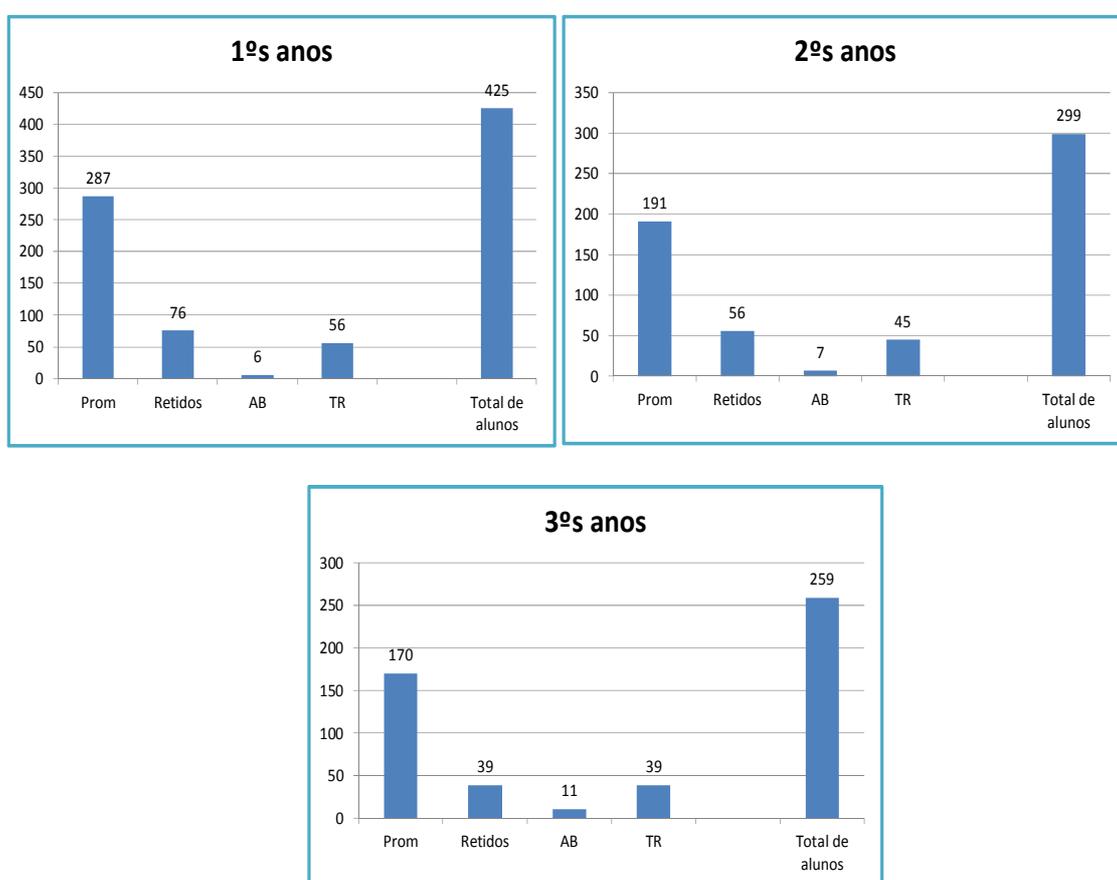
No caso dos alunos do Ensino Médio, muitos já fazem cursos na área técnica e profissionalizantes no seu contra turno. No período noturno, a grande maioria são alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho.

O Ensino Médio conta com um alto índice de evasão e reprovação. O que resulta na necessidade de articulação, integração e conscientização de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O resultado final de 2014 do Ensino Médio foi:

¹⁹ O Sistema de Proteção Escolar é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visam promover um ambiente escolar saudável e seguro, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade.

Figura 2. Números de aprovação de reprovação – Ensino Médio 2014.



Legenda: Prom. – promovidos; Ab. – abandono; Tr - transferidos
Fonte: Elaborado pelo autor

O Ensino Fundamental está organizado em Ciclos de Aprendizagem, chamado de Progressão Continuada. Desde 1997 a Rede Estadual instituiu o regime de progressão continuada, no ensino fundamental. Conforme a LDB, a progressão

continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência. Uma de suas características é a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, que pressupõem a não-reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos.

A proposta de ciclos está ligada a um projeto de educação que valoriza a formação global humana. Destaca-se, aqui, um trecho do documento introdutório que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais previstos para o Ensino Fundamental: “os conhecimentos adquiridos na escola requerem tempos que não necessariamente os fixados de forma arbitrária, nem pelo ano letivo, nem pela idade do aluno”. (BRASIL, 1997).

O ciclo de formação é uma forma de organizar a escola, privilegiando a continuidade da trajetória do aluno, suas experiências, respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a reorganização temporal da escola em ciclos insere-se em um processo de reavaliação das práticas pedagógicas, tendo em vista as características, o ritmo, os interesses, as histórias de vida dos alunos/as, com vistas à construção de um projeto coletivo.

Tal posicionamento, segundo a Deliberação CEE 9/97 (SÃO PAULO, 1997) possibilita uma relação significativa entre o conhecimento e a realidade, pois reconhece no aluno um sujeito social, político e cultural. Dessa forma, o Currículo e os conteúdos são selecionados e desenvolvidos pressupondo-se a interação currículo/realidade, de forma espiralada, uma vez que exigirá, ao mesmo tempo, a atenção àquela realidade concreta (àquele agrupamento específico de alunos, a cada um individualmente em um dado contexto) e a clareza dos objetivos, conteúdos e atividades que historicamente tem contribuído no desenvolvimento de outros sujeitos, naquela faixa etária.

Essa prática prevê “manter o currículo aberto, em movimento, vivo, como espaço de criatividade e de transformação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 139). Nesse sentido, o Currículo Oficial está sustentado por uma metodologia espiralada.

A Resolução SEE 73/2014 (SÃO PAULO, 2014), que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais, reorganizou os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, em Regime de Progressão Continuada, em 3 (três) Ciclos de Aprendizagem, com duração de 3 (três) anos cada:

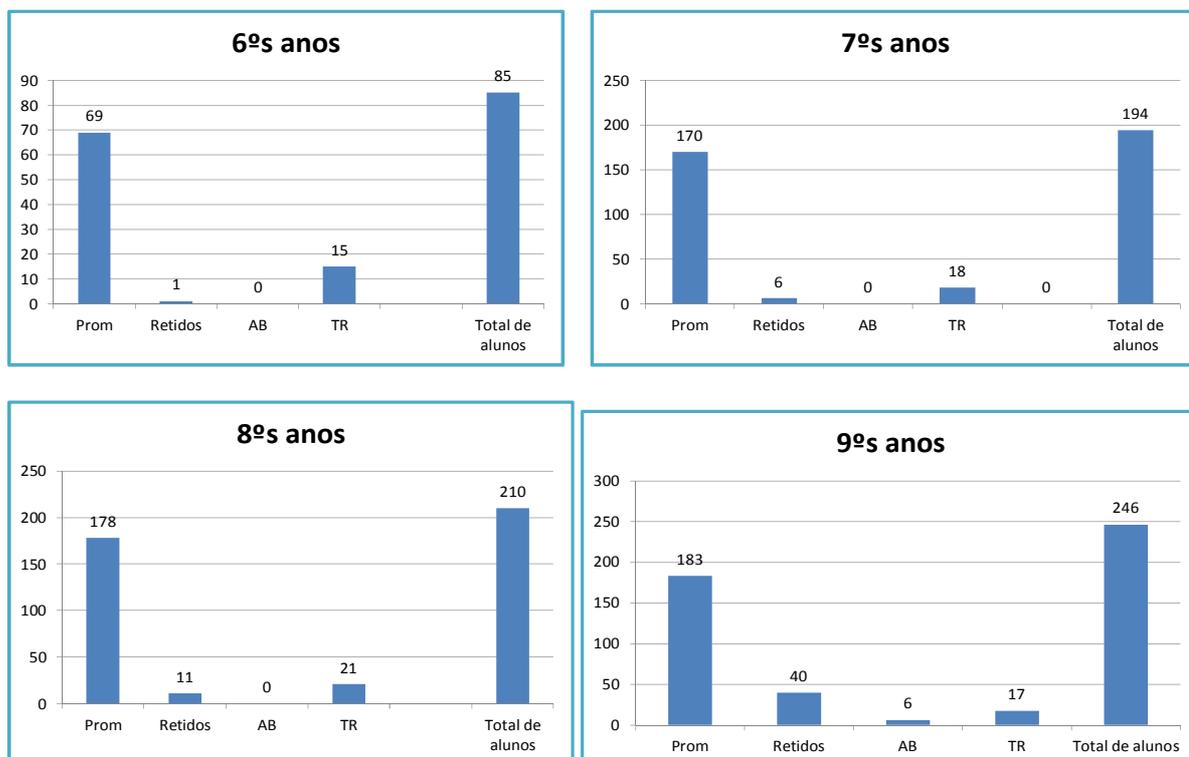
I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano - tem como finalidade propiciar aos alunos a alfabetização, o letramento das diversas formas de expressão e de iniciação ao aprendizado de Matemática, Ciências, História e Geografia, de modo a capacitá-los até o final deste Ciclo, a fazer uso da leitura, da linguagem escrita e das diversas linguagens utilizadas nas diferentes situações de vida, dentro e fora do ambiente escolar.

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano - tem como finalidade assegurar aos alunos a continuidade e o aprofundamento das competências leitora e escritora, com ênfase na organização e produção escrita, em consonância com a norma padrão, nas diferentes áreas de conhecimento.

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano - tem como finalidade assegurar a consolidação das aprendizagens previstas para este Ciclo, contemplando todo o currículo escolar estabelecido para o Ensino Fundamental

Ainda assim a evasão e repetência existem no ensino fundamental com consta nos dados de 2014, principalmente no 9º ano, conforme Figura 3.

Figura 3. Números de aprovação e reprovação.



Legenda: Prom. – promovidos; Ab. – abandono; Tr - transferidos

2.2.4 A organização curricular

A Escola atende à legislação vigente no que diz respeito à organização curricular, tendo uma base nacional comum e uma parte diversificada, atendendo, dessa forma, às exigências da comunidade escolar local. No Ensino Fundamental e Médio, é oferecida a Língua Inglesa, e o aluno tem a possibilidade de se matricular no Centro de Línguas na E.E. Cristino Cabral para cursar outra língua estrangeira.

A Curricular da UE está organizado da seguinte maneira:

Tabela 3. Grade Curricular do Ensino Fundamental – 6ºano ao 9º ano

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	BASE COMUM OU PARTE DIVERSIFICADA	QUANTIDADE DE AULAS PREVISTAS POR SEMANA			
			6º	7º	8º	9º
1100	Língua Portuguesa	Base Comum	6	6	6	6
1813	Artes	Base Comum	6	6	6	6
1900	Educação Física	Base Comum	4	4	4	4
2100	Geografia	Base Comum	4	4	4	4
2200	História	Base Comum	4	4	4	4
2500	Ciências Físicas e Biológicas	Base Comum	2	2	2	2
2700	Matemática	Base Comum	2	2	2	2
1400	LEM – Inglês	Parte Diversificada	2	2	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 4. Grade Curricular do Ensino Médio Diurno

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	BASE COMUM OU PARTE DIVERSIFICADA	QUANTIDADE DE AULAS PREVISTAS POR SEMANA		
			1ª Série	2ª Série	3ªSérie
1111	Língua Portuguesa e Literatura	Base Comum	5	5	5
1813	Arte	Base Comum	2	2	2
1900	Educação Física	Base Comum	2	2	2
2100	Geografia	Base Comum	2	2	2
2200	História	Base Comum	2	2	2

2300	Sociologia	Base Comum	2	2	2
2400	Biologia	Base Comum	2	2	2
2600	Física	Base Comum	2	2	2
2700	Matemática	Base Comum	5	5	5
2800	Química	Base Comum	2	2	2
3100	Filosofia	Base Comum	2	2	2
1400	LEM – Inglês	Parte Diversifica	2	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 5. Ensino Médio Noturno

CÓDIGO	COMPONENTE CURRICULAR	BASE COMUM OU PARTE DIVERSIFICADA	QUANTIDADE DE AULAS PREVISTAS POR SEMANA		
			1ª Série	2ª Série	3ª Série
1111	Língua Portuguesa e Literatura	Base Comum	4	4	4
1813	Arte	Base Comum	2	2	2
2100	Geografia	Base Comum	2	2	1
2200	História	Base Comum	2	2	2
2300	Sociologia	Base Comum	2	1	2
2400	Biologia	Base Comum	2	2	2
2600	Física	Base Comum	2	2	2
2700	Matemática	Base Comum	5	5	5
2800	Química	Base Comum	2	2	2
3100	Filosofia	Base Comum	1	2	2
1400	LEM – Inglês	Parte Diversifica	2	2	2

Fonte: Elaborado pelo autor

O Currículo Oficial do Estado de São Paulo trabalha com vistas ao desenvolvimento das competências leitora e escritora e de raciocínio lógico-matemático em todas as áreas do conhecimento. Implementado entre 2008 e 2009, é importante ressaltar que alguns professores da escola processam diversas críticas ao currículo e alguns sequer usam a apostila, chamada de “caderno do aluno”.

O PPP da escola afirma que a partir do currículo:

[...] se propõe a ensinar e a estimular os alunos quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades que o leve a pensar, a questionar e a refletir – habilidades que são princípios para a transformação e a permanente possibilidade de mudanças se galgando a qualidade no ensino. As capacidades de analisar, discutir, interpretar, esclarecer e questionar são comportamentos que desenvolvem o “pensar reflexivo”, sem o qual não pode existir um cidadão crítico e autônomo. (SÃO PAULO, 2015 p. 84).

As situações de aprendizagem, organizadas de maneira temática e sistemática, e segundo o PPP, procuram desenvolver no aluno o interesse pelas temáticas relativas ao exercício da cidadania, a criação de referências e de valores humanos importantes, como a verdade, o significado e a comunidade; valores que, articulados e expressivos, podem desenvolver o pensar reflexivo.

Neste ano de 2015 as turmas estão organizadas da seguinte maneira

Tabela 6. Número de turmas ano de 2015.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS		
Ano de Escolaridade	Número de alunos	Número de Turmas
6 ANO	110	03
7 ANO	82	03
8 ANO	182	05
9 ANO	214	06

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 7. Número de turmas – Ensino Médio ano de 2015.

ENSINO MÉDIO		
Série de Escolaridade	Número de Alunos	Número de Turmas
1ª SÉRIE	297	09
2ª SÉRIE	313	09
3ª SÉRIE	201	08

Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos do ensino médio são a maioria e são eles também que organizam e controlam o Grêmio Estudantil, que promove junto com os professores, gincanas e campeonatos interclasse. Os alunos ainda contam com alguns projetos do Governo Federal e Estadual:

- ✓ Mais Educação - O Programa Mais Educação, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes

públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. A escola participa do programa desde 2014.

- ✓ PROEMI - O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. A escola participa do programa desde 2014.
- ✓ Currículo é Cultura - O Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular: Currículo e Cultura;

Currículo referido a competências; Currículo que tem como prioridade a competência escritora e leitora. O Programa Cultura é Currículo é composto por três projetos: Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola, Escola em Cena e O Cinema Vai à Escola.

- ✓ Aventuras Currículo + - O Projeto Aventuras Currículo+ destinado a alunos dos anos finais do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio, com a finalidade de promover ações de recuperação contínua de aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e habilidades estruturantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O projeto parte do princípio de que são de extrema relevância pedagógica o engajamento e a motivação dos alunos para aprender, a partir do uso dos recursos digitais pedagógicos disponibilizados na plataforma Currículo+, em observância ao que dispõe o inciso IV do artigo 2º do Decreto 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011), que institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, bem como às disposições da Resolução SE 21, de 28.4.2014 (SÃO PAULO, 2014), e do Comunicado SE 1, de 4-3-2015(SÃO PAULO, 2015), que trata das “Diretrizes Norteadoras da Política Educacional do Estado de São Paulo – 2015-2018”, posicionando a integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o Currículo, como uma das ações centrais da atual política educacional. O Projeto Aventuras Currículo+ é oferecido no período pré-aula e/ou pós-aula e/ou, excepcionalmente, no contraturno escolar, de forma lúdica e interativa, a partir de atividades didáticas que utilizem tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), com ênfase nos objetos digitais de aprendizagem disponibilizados na plataforma Currículo +.

A participação da escola nesses projetos e programas se deu, segundo o PPP a partir de três objetivos básicos traçados pelos professores:

- ✓ Democratizar o acesso de professores e alunos a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
- ✓ Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

- ✓ Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO DE 2015

A organização do ano letivo geralmente começa no final do ano anterior com a publicação de resolução normativa sobre a organização do calendário escolar. Embora a LDB garanta autonomia à escola na elaboração do calendário letivo, a SEE publica ato normativo que estabelece critérios para a elaboração do calendário escolar das escolas da rede estadual. Para elaboração do Calendário Letivo 2015, a SEE publicou a Resolução SE 72/2014 (SÃO PAULO, 2014). É a partir deste ato legal, que estabelece diretrizes gerais para toda rede, que os Conselhos Escolares elaboram seu calendário definindo os dias letivos e não letivos.

As escolas organizando o calendário de forma a garantir, na implementação da proposta pedagógica, o mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar e a carga horária anual prevista para os diferentes níveis e modalidades de ensino, devem submetê-lo à análise do supervisor de ensino e à homologação do Dirigente Regional de Ensino.

Assim a Escola A, no limite da sua autonomia, organizou seu calendário escolar, observando principalmente os dispositivos do artigo 6 da Resolução SE 72/2014 (SÃO PAULO, 2014):

Artigo 6º - A elaboração do calendário escolar deverá contemplar:

- I - férias docentes, nos períodos de 1º a 15 de janeiro e de 3 a 17 de julho;
- II - atividades de planejamento/replanejamento, avaliação, revisão e consolidação da proposta pedagógica, no 1º semestre, nos dias 18, 19 e 20 de fevereiro, e, no segundo semestre, no dia 8 de agosto;
- III - realização do processo inicial de atribuição de classes e aulas, em até 10 (dez) dias úteis, a partir de 21/01/2015;
- IV - o dia 2 de fevereiro, para atividades de acolhimento aos alunos e educadores da unidade escolar;
- V - o dia 11 de abril, para realização das atividades do dia “D” da Autoavaliação Institucional;
- VI - o dia 12 de setembro, para desenvolvimento das atividades de reflexão e discussão acerca dos resultados do SARESP;
- VII - o dia 17 de outubro para realização das atividades relativas ao evento “Um dia na escola do meu filho”;
- VIII - dias destinados à realização de reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres;

IX - dias destinados à realização de reuniões bimestrais e participativas de Conselho de Classe/Série e de reuniões com pais de alunos ou seus responsáveis;

X - os períodos de recesso escolar em 2015: de 16 de janeiro a 1º de fevereiro, de 18 de julho a 1º de agosto e no mês de dezembro, após o encerramento do ano letivo.

§ 1º - Os dias destinados às atividades relacionadas nos incisos IV e IX deste artigo deverão contar, em sua realização, com a participação dos alunos, sendo assim considerados como de efetivo trabalho escolar. (SÃO PAULO, 2014 p.1)

O Conselho de Escola, partindo do texto da resolução e levando em consideração a realidade, a região e da cidade, principalmente no que concerne aos feriados municipais. Além disso, a escola definiu as seguintes datas:

✓ CONSELHO DE CLASSE/SÉRIE/ANO:

1º Bimestre: 22/04/2015

2º Bimestre: 02/07/2015

3º Bimestre: 13/10/2015

4º Bimestre: 19/12/2015

✓ 4. REUNIÃO COM PAIS E RESPONSÁVEIS

1º Bimestre: 30/04/2015

2º Bimestre: 07/08/2015

3º Bimestre: 24/10/2015

Publicação de resultados finais: 19/12/2015

O Calendário Escolar sofreu duas alterações devido a pontos facultativos, declarados por decreto governamental. Esses dois dias, como contavam como letivos no calendário escolar foram alvo de reposição realizadas em sábados:

✓ Decreto nº 61.209/2015 (SÃO PAULO, 2015), de 11/04/2015, suspendeu o expediente nas repartições públicas estaduais no dia 20 de abril de 2015 – o dia foi repostado em 16/05/2015.

✓ Decreto nº 61.268/2015 (SÃO PAULO, 2015), DE 21/05/2015 suspendeu o expediente das repartições públicas estaduais no dia 5 de junho de 2015 – o dia foi repostado em 27/06/2015.

Por fim, o Calendário Escolar ficou organizado da seguinte maneira:

O processo inicial de atribuição de aulas se deu de acordo com o calendário da SEE, segundo Portaria CGRH-1, de 7-1-2015, de acordo com a Resolução SE 75/2013 4(SÃO PAULO, 2013), alterada pela Resolução SE 70/2014 (SÃO PAULO, 2014). De acordo com o cronograma, o processo de atribuição seguiria as seguintes datas:

- I - dia 21-01-2015 - Fase 1- na Unidade Escolar, aos titulares de cargo, para:
 - a) Constituição de Jornada;
 - b) Composição de Jornada;
 - c) Ampliação de Jornada;
 - d) Carga Suplementar de Trabalho Docente.
- II – Dia 22-01-2015 – MANHÃ - Fase 2 - Diretoria de Ensino, aos titulares de cargo, não atendidos, parcial ou integralmente em nível de Unidade Escolar, para:
 - a) Constituição de Jornada, na seguinte ordem:
 - a.1 - aos docentes não atendidos totalmente, na Fase 1;
 - a.2 - aos adidos em caráter obrigatório.
 - b) Composição de Jornada, na seguinte ordem:
 - b.1 - aos parcialmente atendidos na constituição;
 - b.2 - aos adidos, em caráter obrigatório.
- III – dia 22-01-2015 – TARDE - Fase 2 - Diretoria de Ensino
 - Aos titulares de cargo não atendidos na Unidade Escolar, para Carga Suplementar de Trabalho Docente (SÃO PAULO, 2015, p.1)

Embora, segundo a legislação, seja competência do diretor de escola atribuir as aulas aos professores, segundo critérios determinados pela própria legislação, a diretora da escola permite que os professores, organizados em áreas de conhecimento se organizem quanto à escolha de aulas, arbitrando apenas em casos de impasses. O processo se prolongou durante todo dia, pois apenas após acolher os professores e discorrer sobre a legislação pertinente a atribuição e dividi-los por área de conhecimento e garantir o debate entre eles sobre as aulas é que a diretora começou o processo legal de atribuição chamando em sua sala os professores por ordem de classificação retificando as aulas escolhidas por eles.

Do processo inicial de atribuição na UE, sobraram apenas aulas de livres de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e em substituição de História para serem encaminhados à DE para segunda fase da atribuição. Em nível de diretoria de ensino, outros docentes efetivos e OFas pegaram as aulas. Em tese, o ano letivo começaria com o quadro completo de professores. Mas devido aos afastamentos de docentes, o ano letivo começou com déficit de professores de Língua Portuguesa, História, Artes e Filosofia.

Em tese, portanto, sem contar com as ausências fortuitas de docentes, já previstas em lei, a escola precisaria desde o primeiro dia letivo contar com a atuação do Professor de Apoio à Aprendizagem. No entanto, no início do ano a SEE não permitiu a atribuição das aulas do Projeto, criado em 2013 e modificado em 2014, tendo em vista a necessidade de cumprimento da carga horária obrigatória em consonância com a LDB.

No entanto, a SEE, não liberou a atribuição de aulas do Projeto até a publicação da Portaria CGRH 3 de 09/05/2015 e que autorizou a atribuição de aulas do Projeto a partir de 13/04/2015. A princípio a Portaria CGRH Nº 02/2015 havia liberado a atribuição dos Projetos da Pasta, incluindo o PAA a partir de 13/03/2015, no entanto, em retificação publicada no DO de 13/03/2015, sem motivos declarados a SEE-SP, retirou o PAA da lista de projetos que poderiam ser atribuídos.

É certo que a dimensão da organização legal interfere, segundo Lima (2001), na organização local das escolas, ainda mais quando não há clareza nos atos legais, prevalecendo no cotidiano a imprevisibilidade, o que não é moralmente aceito em um Estado Democrático de Direito.

Sendo assim, a Escola “A”, sem seu quadro completo de professores começou o ano contando com um velho conhecido da rede – o professor eventual. No entanto, os professores eventuais são em sua maioria da categoria O, que começou o ano com a incerteza de possibilidade de lecionar devido à duzentena²⁰. Sendo assim não havia a

²⁰ A publicação da Lei Complementar nº 1.215, de 30 de outubro de 2013, alterou a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, a respeito dos procedimentos a serem adotados referentes à aplicação do período em que os docentes contratados por tempo determinado precisam ficar sem lecionar para não constituir vínculo empregatício com o Estado, chamado de “quarentena” e duzentena, na seguinte conformidade:

Quantidade de Contratações

Em 2014, puderam ser contratados servidores em igual quantidade de contratos celebrados em 2013.

Em 2015, pode haver contratação de 50% (cinquenta por cento) dos contratos celebrados em 2014.

Em 2016, poderá haver contratação de 40% (quarenta por cento) dos contratos celebrados em 2014.

Período de Carência

Desde 2014, são observados os seguintes procedimentos:

– Docentes contratados, que tiveram a extinção automática no final de 2013 e que venham participar do processo inicial de atribuição de classes ou aulas, somente poderão ser contratados após o decurso do prazo de 40 (quarenta) dias, contados da data de extinção do contrato anteriormente celebrado.

– Serão desconsiderados para aplicação do decurso do prazo de 40 (quarenta) dias, os contratos celebrados anteriormente a 2014, que já tenham usufruído a aplicação da “quarentena”.

– O decurso do prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado, poderá ser aplicado uma única vez.

– A “quarentena” aplica-se somente ao candidato à contratação para a função docente, que tenha anteriormente celebrado contrato para a mesma função.

– Os docentes contratados, a partir de 2014, com intervalo igual ou maior que 40 (quarenta) dias e menor que 200 (duzentos) dias contados da última contratação, após a extinção do contrato celebrado

disposição de nenhuma escola um número significativo de docentes para atuação eventual e não havia previsão para Diretoria de Ensino proceder com o Cadastro Emergencial de Docentes²¹.

Liberada a atribuição do PAA, o Gerente de Organização Escolar (GOE) encaminhou para a Diretoria de Ensino os módulos de PAA para atribuição. Foram atribuídos os cinco módulos previstos na legislação: 02 para o período da manhã, 02 para o período da tarde e 01 para o período noturno.

É importante ressaltar que, mais que uma simples coleta de dados e análise de informações, neste trabalho dediquei-me a analisar a prática docente do PAA, suas condições de trabalho, as práticas pedagógicas e os resultados do trabalho desempenhado por este profissional, a fim de se refletir sobre processos de ensino inovadores que possam melhorar seu trabalho e, por consequência, a educação efetivamente oferecida em sala de aula.

2.4 O CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA

Diante do quadro incompleto de professores, da não atribuição do Projeto de Apoio à Aprendizagem no início do ano e do fato de parte significativa dos professores eventuais estarem em duzentena, o cumprimento da carga horária prevista torna-se um desafio para escola.

Segundo dados da escola, a previsão de aulas para o primeiro semestre e a execução do previsto se deu da seguinte maneira:

Tabela 8. Aulas ministradas Ensino Médio – Período Manhã

PREVISTAS	DADAS PELO TITULAR	DADAS PELO PAA	DADAS PELO EVENTAL	NÃO DADAS GREVE	NÃO DADAS SEM PROFESSOR
10758	5433	238	3526	1814	563

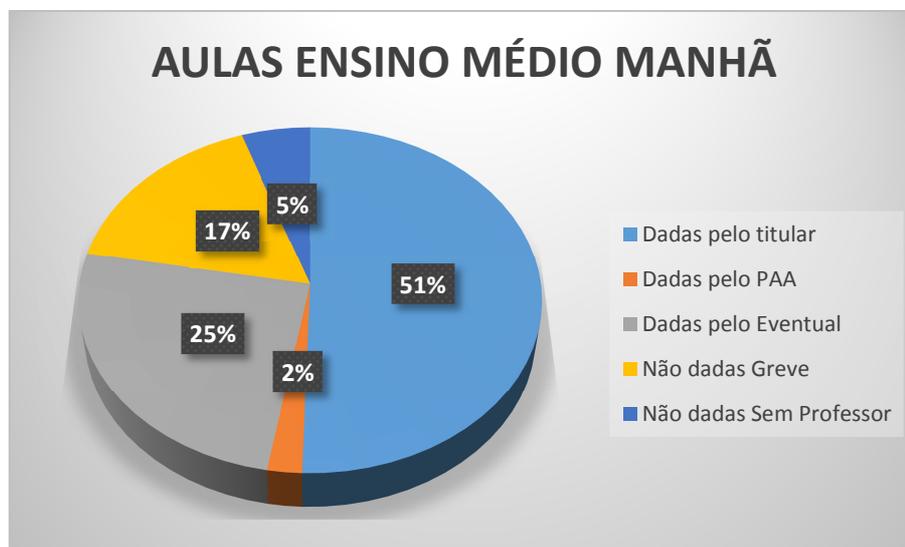
Fonte: Elaborado pelo autor

em 2014, somente poderão ter celebrado novo contrato desde que decorridos, no mínimo, 200 (duzentos) dias da extinção contratual.

²¹ Designa-se Cadastro Emergencial o Edital aberto pelas Diretorias de Ensino para contratação temporária de professores que não participaram do processo anual de atribuição de classes e aulas.

Conforme representado na Figura 4.

Figura 4. Aulas ministradas Ensino Médio - Manhã



Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 9. Aulas Ministradas Ensino Médio – Período Noturno

PREVISTAS	DADAS PELO TITULAR	DADAS PELO PAA	DADAS PELO EVENTUAL	NÃO DADAS POR GREVE	NÃO DADAS SEM PROFESSOR
3568	1914	51	1222	287	260

Figura 5. Aulas Ministradas Ensino Médio – Período Noturno

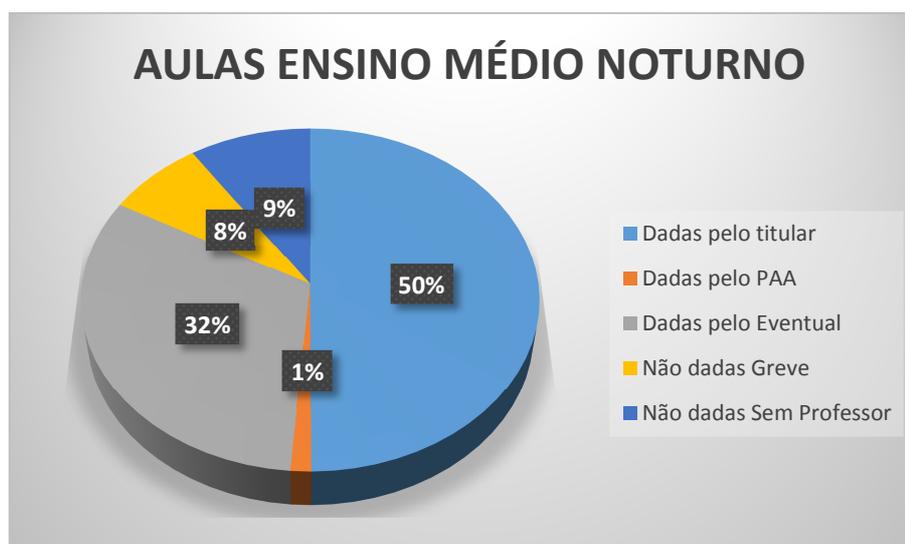


Tabela 10. Aulas Ministradas Ensino Fundamental – Período Tarde

PREVISTAS	DADAS PELO TITULAR	DADAS PELO PAA	DADAS PELO EVENTUAL	NÃO DADAS POR GREVE	NÃO DADAS SEM PROFESSOR
10143	4051	255	2900	284	646

Fonte: Elaborado pelo autor

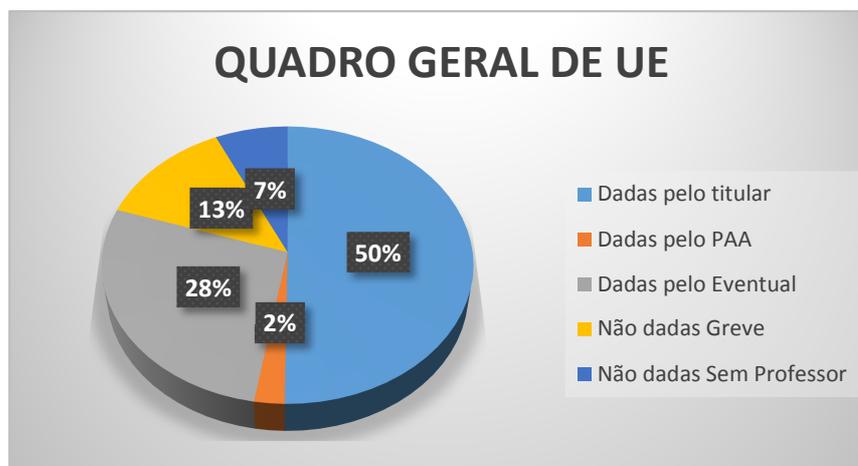
Figura 6. Aulas Ministradas Ensino Fundamental – Período Tarde

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 11. Número geral de aulas da UE

PREVISTAS	DADAS PELO TITULAR	DADAS PELO PAA	DADAS PELO EVENTUAL	NÃO DADAS POR GREVE	NÃO DADAS SEM PROFESSOR
24469	11398544	545	7648	2945	1569

Figura 7. Número geral de aulas da UE

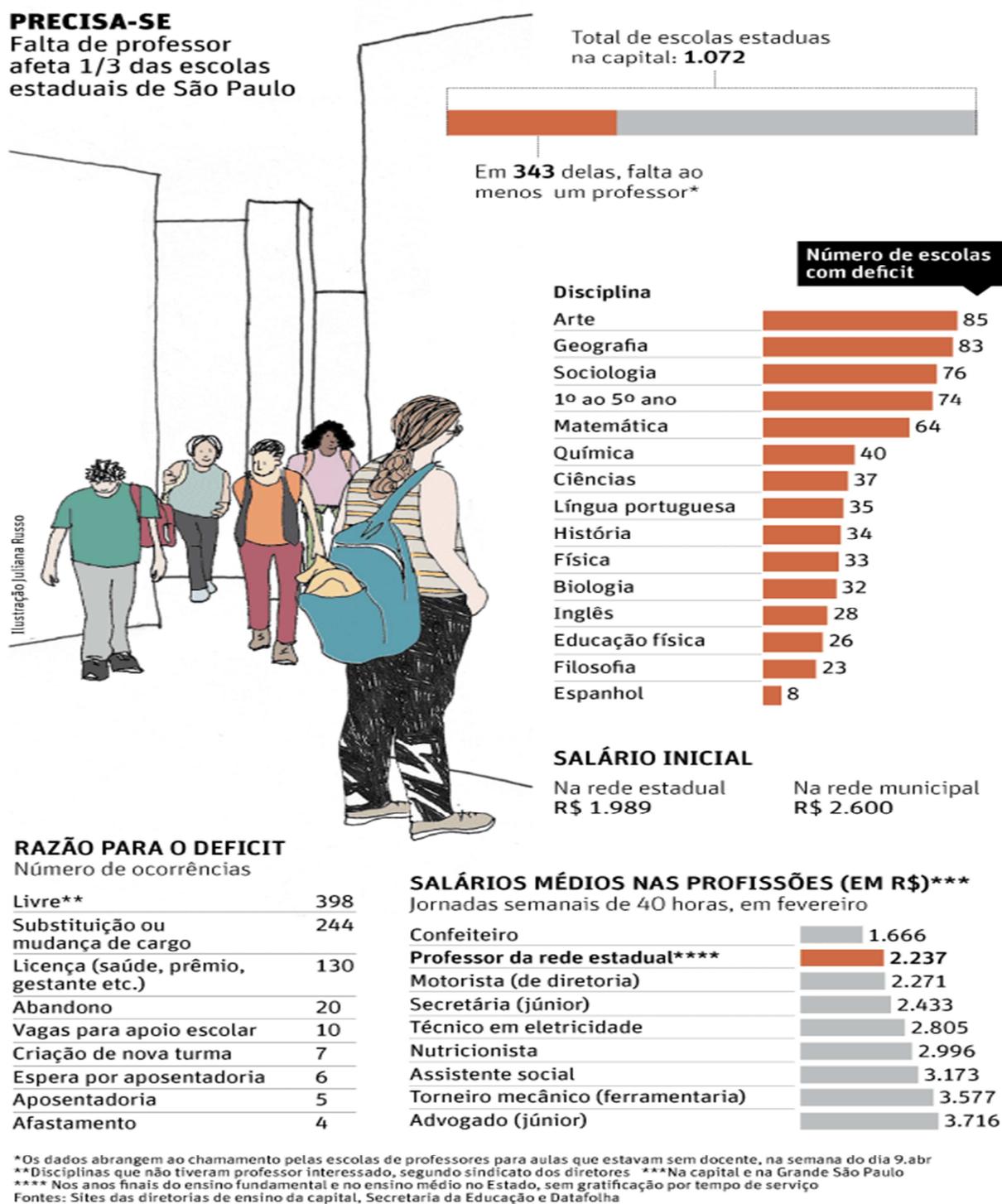


Os dados apresentados deixam evidente a dificuldade da escola em cumprir com a carga horária obrigatória. Mesmo diante da greve do magistério, decretada em 13 de março e que perdurou até 12 de junho, tendo a adesão de em média 10 professores da unidade escolar, que tem calendário de reposição orientado por legislação específica, fica evidente que o calendário escolar não é cumprido a contento pela ausência significativa de professores. Em diversos componentes curriculares as aulas não dadas pela a ausência de professor supera a de aulas não dadas em virtude da greve. O que caracteriza, de fato, interrupção constante do currículo, instabilidade sobre o calendário e horário de aulas para os alunos, o que requer da equipe gestora uma intensa “costura” de imprevistos para garantir o dia letivo, o que nem sempre é possível. O primeiro semestre, mesmo com a atuação de professores eventuais e PAAs chega ao seu fim com um déficit de 1569 aulas não dadas por falta de professores, isto excluindo as aulas não dadas por conta da greve de professores. Somadas, chegamos ao número de 4514 aulas não dadas, o que corresponde a 18,44% de “perda” do semestre letivo.

A falta de professores na rede pública estadual não é novidade nem para educadores. A pesquisa de Gesqui (2008) deixou clara e evidente a ausência de professores na escola pública. Em 2012, o jornal “Folha de São Paulo”, publica reportagem sobre a ausência de docentes, como exposto na Figura 7. Sendo assim, como pesquisas acadêmicas de anos anteriores já apontavam a gravidade do absenteísmo docente para a qualidade da educação pública, notícias dos meios de comunicação divulgam amplamente a situação, esta pesquisa, ao apontar que cerca de 50% das aulas previstas não foram dadas pelo professor titular das aulas (conforme

figura 7), evidencia a “naturalidade” de se constatar no dia a dia das escolas a ausência de professores para atuar em um conjunto de disciplinas.

Figura 8. Reportagem sobre a falta de professores



A reportagem aponta algumas das causas para falta de professores, entre elas os afastamentos previstos em lei, como já citado. Mas ao propor uma comparação entre os

salários do professor, com outros profissionais, fica evidente a intenção do jornalista em apontar a questão salarial como um dos fatores determinantes para o esvaziamento das salas de professores das escolas. A questão salarial leva professores a exercerem mais de uma jornada de trabalho diário, o que conseqüentemente acelera o processo de deterioração da qualidade de vida do professor, o que resulta em afastamentos, como apontado em pesquisa de Leite e Souza (2007). Mas se não levarmos em conta a questão salarial e de saúde laboral, o que nos sobra é a evidente e clara realidade: faltam professores nas escolas, não apenas em relação ao absenteísmo, mas também do não existir profissionais habilitados/qualificados para o exercício do magistério.

3. A ATUAÇÃO DO PAA

Embora diversas pesquisas elaboradas por educadores tenham se preocupado em perceber, ouvir e analisar os atores sociais presentes na escola, em especial os professores, segundo Tardif e Lessard (2005), a docência ainda continua sendo negligenciada por pesquisadores. Segundo esses educadores, diversos aspectos do trabalho docente são deixados na periferia das pesquisas.

A escola, que segundo eles tem a centralidade do seu trabalho no ensinar e aprender, que se constrói a partir do trabalho docente, deixa os fatores que interferem diretamente neste trabalho e na qualidade como ele se desenvolve a parte, como a burocracia, a divisão de poderes e o controle da administração. Como relatado por Marins (2012), as ações de outros profissionais, como os agentes de organização escolar – inspetores de alunos, (que no caso do absenteísmo docente encaminha o professor substituto a sala de aula, como relatado por Gesqui (2008)), a relação com os outros colegas de trabalho, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes, entre outros fatores interferem decisivamente na qualidade e na eficiência do trabalho desenvolvido pelo professor. Tardif e Lessard (2005) apontam que, embora não seja priorizada nas pesquisas realizadas, a compreensão desses fatores e das interações sociais que se criam a partir deles dentro da escola são fundamentais para a pesquisa educacional.

Segundo Basso, o trabalho docente é:

[...] concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p.19)

Sendo inúmeros os fatores e atores sociais envolvidos na prática docente, é necessário ao professor/pesquisador relatar o maior número possível dessas interferências e mostrar como os professores procuram meios para superar os desafios e entraves impostos por circunstâncias que muitas vezes ultrapassam os limites legais e profissionais previstos para o seu trabalho. No caso do Professor de Apoio à Aprendizagem, que, independente da formação (se for formado), deve substituir docentes de qualquer componente curricular, há de se questionar que meios ele utiliza

para responder a esta exigência que a escola lhe impõe, questionando que saberes, valores e habilidades utiliza para concretização da tarefa docente.

Sendo assim, logo ao se apresentarem à escola, procurei conhecer quem são os professores que atuavam no projeto. Que os identifiquei como: P1 e P2, P3, P4 e P5.

A P1 é licenciada em matemática e começou mestrado em educação especial, não concluindo o curso, atua na rede pública estadual há 15 anos e seu regime de trabalho é categoria O. Além das aulas do Projeto, tem mais 11 aulas atribuídas em outro projeto da escola que se chama Aventuras Currículo +. Embora já tenha atuado na UE em anos anteriores lecionando matemática, faz quatro anos que não lecionava na escola A;

A P2 é licenciada em Educação Física, recém-formada, sendo este seu segundo ano de magistério na rede pública. Seu regime de contratação é Categoria O e, além das aulas do projeto, possui outras aulas de Educação Física atribuídas em outra unidade escolar, que é a sede de controle de frequência da professora;

A P3 é licenciada em Letras – Português e Inglês e estudante de Pedagogia. Atua na rede como eventual desde o primeiro ano de faculdade e desde o ano passado atua no Projeto de Apoio à Aprendizagem na Escola A. Além das aulas do projeto, tem mais duas aulas do Projeto Aventuras Currículo + atribuídas em sua carga horária. De todos os professores foi a única que realizou os cursos oferecidos pela EFAP no ano de 2014;

A P4 é também licenciada em Letras – Português e Inglês e leciona como eventual desde o primeiro ano de faculdade. Mora em outro município, a cerca de 80km da UE e faz uso do transporte de estudantes que vem do município de moradia para o de atuação. Além das aulas do projeto tem quatro aulas atribuídas de Inglês, duas do projeto Aventuras Currículo + e mais seis aulas de filosofia atribuídas em caráter emergencial na mesma UE.

Em relação ao processo de atribuição de aulas dos PAAs, em três casos observou-se a prioridade de atribuição das aulas do projeto a professores preferencialmente licenciados em Letras e/ou Matemática. (SÃO PAULO, 2014). Como a atribuição dos blocos de aula se deu seguindo as orientações da Resolução SE 75/2013 (São Paulo, 2013), a P1 e P3 tiveram os blocos atribuídos na unidade escolar, tendo em vista que já tinham aulas atribuídas em nível de unidade escolar no Projeto Aventuras Currículo +. A P2, P4 e P5, tiveram seus blocos atribuídos em nível de diretoria de ensino seguindo ordem de classificação de professores categoria O que estavam inscritos para atribuição de classes/aulas.

Embora a P5 seja aluna de curso de licenciatura em matemática, sua formação em Administração de Empresas, a permite lecionar na educação básica, uma vez que possui 160hs mínimas de matemática em seu histórico escolar, o que é exigido pela Indicação CEE 53/2005, que trata das exigências mínimas para o exercício da docência nas escolas paulistas, de acordo com a LDB 9394/96.

3.1 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PAA

As situações cotidianas da escola interferem diretamente na prática docente, bem como nas condições materiais na qual se efetiva a educação. Compreender as práticas pedagógicas e interpretar os fenômenos que a cercam, depende não só da simples coleta de dados documentais e estatísticos, mas também da análise e investigação da realidade em que se dá a prática educativa e das normas oficiais e não oficiais que regulamentam suas rotinas. Em outras palavras, é necessário sobretudo compreender a “cultura escolar” que embora não esteja tão clara em documentos, mas que interfere no desenvolvimento do trabalho escolar

Nóvoa (1992) afirma que, ao estudarmos e analisarmos a prática docente, é necessário situarmos o professor e seu processo de formação, como um dos elementos do processo educativo. Utilizando esta pesquisa da pesquisa-ação como metodologia, tendo a etnografia como sustentação metodológica, foi necessário primeiramente olhar para o PAA buscando compreender os significados atribuídos pelos próprios professores a partir do contexto de sua formação e atuação.

Os dados colhidos sobre a atuação do PAA permitem visualizar e analisar, desde a sua formação até sua rotina de trabalho que começa com a construção de escolha das substituições que se dá no dia anterior, as relações com os outros professores e os significados que sua atuação tem para a comunidade escolar como um todo.

Hutmacher afirma que a escola é a instituição onde seres humanos

[...] cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como “objeto” o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução. (HURMACHER, 1992, p.58)

A escola, enquanto instituição não se difere de outras organizações, segundo o autor, apenas pela sua organização (que lhe é peculiar), mas principalmente pelo seu

“objeto” de trabalho. A escola não produz bens, “produz” pessoas, que surgem a partir da interação com documentos e ordenamentos legais, com as regras de seu funcionamento cotidiano, e pela “lógica” que se cria das ações contínuas, que são previstas no cotidiano, mas não aparecem em documentos.

Na escola, as relações entre os seus atores, mais que regidas pelas leis e ordenamentos jurídicos, é gerida pela “cultura escolar”, que se constrói no cotidiano. Existe um hiato entre o previsto legalmente e o que se pode fazer efetivamente na realidade. Este hiato é corrigido pela “cultura escolar”. Esta cultura escolar é a responsável por orientar ações, tomadas de decisões e serve de referência para determinar o que é aceitável ou inaceitável. Ela é a margem de manobra do gestor escolar, permitindo a ele desenvolver estratégias para enfrentar situações não previstas em lei, ou que embora previstas, o ordenamento jurídico não é suficiente, ou não responde adequadamente ao problema. O trabalho do PAA surge como uma tentativa de ser uma solução jurídica e pedagógica para o problema do absentismo docente.

Uma vez apresentado a escola, o PAA de imediato começou sua atuação, sem nenhum tipo de formação ou orientação adicional. O item IV do artigo 4^a da Lei 1093/2009 prevê que o professor contratado temporariamente (situação de todos os PAAs da escola campo empírico), possuam escolaridade exigida pelo edital. O edital para atribuição de classes e aulas é a Resolução SE 75/2013 (SÃO PAULO, 2013) e conforme a Indicação CEE 53/2005 (SÃO PAULO, 2005), prevê que não só professores formados em cursos de licenciatura plena, mas também alunos de cursos de licenciatura, bacharéis, tecnólogos e alunos de tais cursos podem lecionar por possuírem qualificação docente. O PAA deve substituir qualquer docente de qualquer componente curricular. A questão que levanta é em que condições um professor, que ainda estuda poderia atender com critérios mínimos de qualidade a substituição de um docente de área diversa da sua. Afirmando a resolução que uma das atribuições do PAA é permitir que o aluno se aproprie de maneira eficiente do currículo escolar, ao não dar condições para este profissional desenvolver tal atribuição coloca em questão não o professor, que antes de tudo é um trabalhador, que precisa do emprego para sobreviver, mas as reais intenções do agente público.

O trabalho do professor PAA, pensado a partir destas questões é incompleto para suprir as demandas formativas dos alunos e dar continuidade ao currículo, pois é realizado de maneira precarizada. Espera-se do professor um capital cultural que ele não

tem dever legal de possuir, uma capacidade intelectual que ele não tem obrigação de ter e saberes e conhecimentos para o qual não é formado e nem estuda.

O fato do Estado não dar sequer condições mínimas de formação contínua para estes profissionais, e a necessidade deste trabalhar, leva alunos e professores a conviverem cotidianamente com o “faz de conta” que a aula aconteceu. O efeito não aceitável disto é que ele acaba se tornando natural, esperado, não estranhado. O professor PAA formado em Educação Física ao ser encaminhado para substituir uma aula de inglês, não questiona, não estranha, caminha para sala de aula... já aderiu a “cultura da escola. Para seguir o exemplo, pega um rádio coloca uma música em inglês, escreve a letra na lousa, oferece dicionários aos alunos e pede a eles que traduzam a música. Seus saberes acadêmicos são deixados de lado, sua capacidade de questionar e problematizar... é preciso dar aula! Neste sentido, posso afirmar que o PAA não se diferencia do professor eventual, nem como ator, nem quanto à ação cotidiana no ambiente pedagógico observado.

Pereira afirma que

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e saberes. O professor torna-se um mero “dador de aulas”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente. (PEREIRA, 2007, p.90)

Se a lógica empresarial neo-liberal, engendrou diversos discursos e pedagogias, o da eficiência parece ter sido deixado de lado. Pois nenhuma empresa contrata funcionário para fazer o que não sabe fazer. Hutmacher(1992) afirma que é preciso estar atento “à maneira como o conjunto do contexto escolar inicia os alunos a desenvolver-se, construindo a sua relação com a realidade, o saber e a aprendizagem no quadro de vida e de experiência, no tecido relacional concreto que institui a escola que frequentam”. (Hutmacher,1992 p.49). Isto porque a escola produz pessoas. Ora, a “naturalização” desta “cultura escolar” que faz do professor um simples “dador de aulas” e do aluno um simples copistas ou leitor de textos desconectados do currículo e das expectativas de aprendizagem previstas para o ano/série, provoca uma espécie de “cegueira” nos atores escolares (gestores, professores, alunos e pais) e a divulgação de dados e estatísticas médias sobre os resultados escolares servem apenas para ocultar a problemática situação em que se dá o trabalho do professor, estando isto na base do insucesso de milhares de alunos e produção do fracasso escolar.

Para gestores escolares, o mais importante é garantir que o aluno esteja na sala de aula, com um professor, independentemente deste ter ou não condições de ministrar a aula prevista. Se do ponto de vista pedagógico, posso como coordenador afirmar que isso é um erro, não é fácil ligá-lo ao fracasso escolar em reuniões que se propõe a analisar os dados das avaliações internas e externas da escola, nem aos dados de retenção e evasão. Esta dificuldade se dá em parte pela “naturalização desta prática”.

Carvalho (1997), também corrobora com esta afirmação ao mostrar que a relação erro/fracasso, não é facilmente construída na escola:

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (1997, p. 12).

Parece, a quem está inserido no processo, que mesmo tendo clareza de que as condições de trabalho do professor interferem de maneira decisiva sobre o fracasso escolar. É deixado de lado a valorização do planejamento do ensino, centrando a atenção para a necessidade de alunos estarem nas salas de aula, “cumprindo a carga horária prevista em lei” sem a definição clara e operacional dos objetivos que se pretende atingir com aquela aula, a sequência de atividades previstas no currículo escolar e a avaliação que se objetiva a partir destes. Caso haja insucesso, este é transferido ao aluno e ao professor como responsáveis por ele.

Se na prática intencional e sistemática do professor está a base que permite o bom andamento da aula, é da prática intencional e sistemática de gestores que está a base para que uma substituição docente ocorra a contento, que fará com que o aluno aprenda e se desenvolva as sequencias didáticas previstas no currículo escolar. Não é possível afirmar, nem em teoria que o professor substituto possa lecionar qualquer conteúdo curricular e sem preparação como se aula fosse um processo mecânico que se desenvolve sozinha.

Mesmo pensando que as ATPCs poderiam servir para a formação continua destes profissionais, exceto no primeiro ATPC, em que todos foram apresentados, com exceção da P5, que faz ATPC em horário diverso dos outros, a análise das pautas de ATPC não contempla a atuação ou formação continua do PAA de maneira específica. Embora participantes dos momentos de reunião e planejamento da escola, os PAAs não

têm acesso aos planos de ensino de seus pares – mesmo porque muitos professores sequer entregaram seus planos para coordenação pedagógica. Os textos bases do currículo oficial não ficam disponíveis em um lugar de fácil acesso. Ficam trancados em uma sala arquivo, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Ao observar a relação com a equipe gestora, fica claro um “distanciamento” entre os gestores escolares e os PAAs, geralmente se falando apenas sobre as substituições e não sobre o que irá ser trabalhado nas substituições. Embora a resolução exija do PAA um plano de trabalho, construído a partir dos dados das avaliações internas e externas da escola/seguimento de atuação, o que se observa é que um professor fez um plano, de maneira genérica que foi copiado pelos demais, alterando apenas o resultado das avaliações externas do seguimento de atuação, o que demonstra que há pouco ou nenhum engajamento da gestão no trabalho do PAA.

A relação com os agentes escolares – secretaria – se dá via escala de substituição, feita por um agente de organização escolar, no dia anterior, a partir da previsão de faltas de professores, conforme avisos dos mesmos a ele. O PAA fica sabendo onde irá atuar na hora em que ele chega à UE, ou seja, a poucos minutos de entrar em sala de aula. Ao observar as tabelas de substituições preenchidas pelos PAAs e disponibilizadas pela direção da escola, percebe-se que, com exceção da P2, que sendo licenciada em Educação Física é a única que em tese pode atuar nessas aulas, sendo a ela destinada essas substituições, não há critério pedagógico para substituições. O professor coordenador só fica sabendo onde o PAA irá atuar quando chega a unidade escolar e se questionar pela ausência de docentes, caso contrário a coordenação só fica sabendo de tais ocorrências fortuitamente, quando algum aluno vai buscar algum material para o substituto.

O PAA é “encaixado” nas substituições, sem se observar o componente curricular do faltoso e a formação do PAA, mesmo porque a legislação prevê que ele substitua qualquer componente curricular, independente de sua formação. A coordenação pedagógica, por não participar do processo de escala nem do PAA, nem dos professores eventuais, o que deixa evidente que o professor substituto tem como prioridade não a aula, mas garantir que o aluno esteja na sala de aula e não no pátio, pouco faz no sentido de acompanhar o trabalho do PAA.

Mesmo no caso do componente curricular Educação Física, em que a resolução, afirma a necessidade de atuação do professor especialista, uma vez que este precisa de

registro profissional em conselho regional, observa-se a atuação do PAA não habilitado para este componente curricular, o que fica constatado que o cenário mostrado por Gesqui (2008) em nada mudou. Ainda a atuação do professor substituto extrapola não só a sua formação, mas também a legalidade, uma vez que a escola o vê como única opção para resolver dois problemas “maiores”: dar conta de cumprir o calendário previsto e evitar que alunos fiquem pelo pátio. Ainda que o preço disso seja a qualidade do ensino.

Este quadro coloca em questão a precarização do trabalho docente, que Nóvoa (1992) descreve como um sentimento de insegurança e desconfiança em relação as competências e saberes desenvolvidos pelos docentes em sala de aula. Percebe-se, quanto ao contexto de atuação do PAA que este, mesmo convivendo cotidianamente na escola, tem dificuldades para planejar seu trabalho, sofrendo com a imprevisibilidade da sua atuação, com dificuldades até para definir sua identidade profissional entre seus pares, convivendo a contradição da desvalorização de seu trabalho.

Nas condições em que se dá o trabalho do PAA, posso apenas afirmar que o professor está na sala, os alunos também; há uma pauta na lousa, numa folha, mas questiono: o que está sendo ensinado? O que está sendo aprendido?

3.2 O TRABALHO DESEMPENHADO PELO PAA, SUA RELAÇÃO COM DEMAIS PROFESSORES E ALUNOS

O apontamento das condições em que se dá o trabalho docente do PAA permite afirmar que ela é uma dificultadora para este se dê de maneira eficiente. A realidade do PAA, não é menos crítica que a realidade do professor eventual. Ficando evidente que seu trabalho não tem como centralidade o ato de ensinar, mas sim o de “vigiar” alunos.

A forma como está sendo efetivado o PAA, não permite que haja organização do trabalho docente nem qualquer planejamento das aulas e menos ainda o acompanhamento do projeto pelos professores coordenadores, uma vez, que não sendo suficientes para o cumprimento da carga horária do dia o PAA, nem o eventual, com frequência cabe ao professor coordenador lecionar, a fim de impedir que os alunos fiquem sem aula.

A finalidade do trabalho do professor está na didática. Ainda que recorramos a diversas teorias pedagógicas para analisarmos isto, veremos mais variações metodológicas do que de objetivos. Espera-se do professor que ele ensine e isto se

concretiza pelo planejamento consciente, pelas condições reais de trabalho e pela interação entre o professor e o aluno.

Tardif e Lessard (2005), ao afirmar que o trabalho do professor é um trabalho social, deixa claro que não é razoável transformá-lo em um simples “dador de aulas”. Em seu trabalho ele articula a sua experiência e história de vida, formação inicial, a experiência de outros docentes e as práticas de acertos e erros em seu cotidiano. Afirma que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 14).

O trabalho do professor não está centrado naquilo que ele deve fazer, como é comum a um operário, mas sim naquilo que ele é e como faz seu trabalho, pois o resultado de sua ação não é na maioria das vezes percebido de imediato. O trabalho docente é, com o aluno, um processo histórico e processual. Mas ao analisar a posição de Tardif e Lessard (2005) compará-la com as condições objetivas e concretas de trabalho do PAA, observadas, vivenciadas e relatadas por mim no percurso desta pesquisa percebo o que outros pesquisadores já afirmaram sobre o professor eventual. O trabalho do PAA é limitado, frustrante, desanimador...

Por não ter formação e capital cultural suficientes para lecionar todos os componentes curriculares (há de se questionar quem o tem), por não ter tempo disponível para a preparação de aula, por não ter cursos de formação contínua a disposição, por não ter acesso aos planos de ensino de seus pares, por ter poucas oportunidades interação com os mesmos, por sofrer com a indiferença de gestores o PAA não desenvolve um trabalho que tenha interesse para ele próprio (a não ser o financeiro) e muito menos para o aluno. O trabalho do PAA tem pouco ou nenhuma relação com o currículo escolar, com as expectativas da aprendizagem, com o que será objeto de avaliação. Na maioria das vezes, sequer possui relação com seus próprios saberes. No entanto, diante da “naturalidade” da sua presença e da “compreensão” que o aluno tem, que deve estar em sala de aula, todos se calam.

O celular e seus aplicativos “ocupam” o tempo que deveria ser de aprendizagem. Não é possível identificar as relações do PAA com os saberes que dominam para poder ensinar. Na maioria das vezes, estes profissionais realizam um trabalho questionável, simplório, selecionando “textos livres” da internet, cruzadinhas, caça-palavras,

dinâmicas de grupos, para ocupar o tempo da aula, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

Nos conteúdos trabalhados nas substituições, que tive acesso e permissão da direção para fotocopiar, observa-se que o PAA não tem condições mínimas de dar continuidade ao currículo com qualidade, nem oferecer situações de aprendizagem exitosas como deseja a resolução. Na grande maioria das vezes, o que se observa é o trabalho com “textos soltos”, descontextualizado do componente curricular objeto de substituição. Em alguns registros o que se encontra é:

Substituição de artes;

Substituição de matemática – resolução de exercícios de física;

Atividade lúdica;

Interpretação de texto;

Texto-leitura;

Livro didático;

Port. – produção textual;

Ingl. – caça palavras

Atividade na sala de informática

Elaborar um texto cômico

Substituição de sociologia

O que observo é que o PAA se utiliza muitas vezes de termos genéricos, para se “prevenir” de futuros questionamentos. E isso sem ser apoiado ou questionado pelos gestores escolares, que não subsidiam o trabalho do PAA, não direciona o professor a quem poderia fazê-lo, no caso os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP – da Diretoria de Ensino, deixando o professor em seu “isolamento”

A utilização do livro didático é mais comum que a utilização das apostilas do governo. Isso talvez se justifique pelo fato das referidas apostilas ter pouco conteúdo teórico, seguindo uma perspectiva construtivista de currículo. Já os livros didáticos são mais densos em textos o que permite “ocupar mais o tempo dos alunos”. Não há mediação pedagógica nem na organização da escala de substituição, nem critérios pedagógicos válidos na seleção de material que o PAA faz para poder substituir seus pares. Ao ser mandado para sala de aula, geralmente o professor vai com sua planilha, seu diário de classe, um giz e “coragem”. Chamo a atenção para o fato de que a aula dada pelo PAA além de desvalorizado, constitui-se em um amálgama, mais ou menos

coerente que se encaixa na “cultura escolar” que pretende manter o aluno em sala de aula, a qualquer custo. O PAA é a amálgama de má qualidade que cobre a cárie do absentismo docente.

Em tempos de amplo acesso a smartphones por parte de estudantes e acesso à internet, incluindo a rede sem fio da escola, que estudantes conseguem acesso as senhas a partir de aplicativos de celulares que “revelam as mesmas”, muitas vezes o trabalho do PAA se resume a “observar” os alunos, com seus fones de ouvidos. Não percebo qualquer relação ou preocupação com qualidade do que é trabalho em sala de aula, nem por parte do PAA, nem por parte da gestão pedagógica.

A presença do PAA não garante a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois falta a ele, assim como ao professor eventual, as condições mínimas necessárias para poder desempenhar a função de professor. Mais uma vez, o PAA, não se difere do professor eventual e o que Gesqui (2008) afirmou quanto ao domínio de saberes do docente substituto, que não o permite dar continuidade do processo de ensino e aprendizagem, se repete. O PAA apenas garante a presença do aluno na sala de aula e auxilia a equipe gestora quanto ao não comprometimento do calendário escolar.

Se trabalho, do ponto de vista conceitual, para Soratto e OlivierHeckler (1999, p.111) deve ser entendido como ação “intencional, planejada, resultando num produto que antes só existia na mente humana e que é exteriorizado através do trabalho e passa, assim, a fazer parte do mundo, adquire vida própria [...]”, o trabalho do PAA, não atende a este conceito, pois as condições em que se desenvolve não permite a este profissional aplicar sua ideiação, sua intenção no que irá fazer, mesmo porque ele chega a escola sem saber o que vai fazer. Sendo assim, seu trabalho não encontra significado pedagógico no cotidiano escolar e muitas vezes é realizado de maneira mecânica e autônoma, diverso do que se espera do trabalho docente, planejado e consciente.

E isso se dá não por ausência de espaços para formação contínua, uma vez que o PAA participa semanalmente de duas aulas semanais de trabalho pedagógico coletivo com gestores. O que falta é a atuação pontual dos gestores escolares para promoção do trabalho do PAA, orientando e subsidiando suas ações e oferecendo mecanismos mediadores da aprendizagem oferecendo também ao aluno oportunidades para desenvolver autonomia na organização de estudos.

As consequências deste “faz de conta que acontece” é prejudicial para escola, para o professor e para o aluno. A escola mantém o foco de manter o calendário escolar,

mas esquece que o direito a educação deve se efetivar com “padrão de qualidade”. O PAA, portanto, sofre com uma estrutura de trabalho que “direciona” suas atividades cotidianas sem rumo, sem saber em que irá resultar seu trabalho. Com isso, tanto ele quanto os alunos ficam sem saber qual a posição deste profissional diante das determinantes objetivas do trabalho escolar. Seu trabalho é desmotivante e a sensação de ineficiência e descrença por parte dos alunos, tende a piorar sua situação. E é justamente este aluno que será alvo de avaliações externas, que comprovaram o não desenvolvimento de competências e habilidades previstas para o ano/série, que somadas a não aplicação correta de mecanismos de recuperação da aprendizagem e da progressão continuada, criam déficits que se refletirão no futuro do aluno.

Quanto à relação com os outros docentes, o PAA continua sendo percebido como professor eventual, sendo comum alguns professores efetivos não conhecerem os PAAs de seu período. Na sala dos professores existem duas mesas e um sofá e durante os momentos de intervalo, percebe-se claramente que os professores eventuais e PAAs “não se sentam nos lugares dos efetivos”. Mostrando que existe certo distanciamento entre os professores. A relação maior do PAA é com o agente de organização escolar, responsável por dizer a ele quais aulas ele irá substituir no dia.

Quanto aos alunos, veem o PAA como professor eventual, sendo comum muitos ligarem para seus pais os buscarem na escola, quando se deparam com estes profissionais em sala de aula. Os alunos menores dizem que o PAA não é “o professor de verdade”, mostrando que na ótica do aluno existe uma distância entre o professor titular das aulas e aquele que o substitui.

O resultado do trabalho do PAA, seja este apresentado em lista de exercícios ou texto transcrito no caderno ou fotocopiado, não é aproveitado pela maioria dos professores titulares das aulas, o que em tese pode deixar ainda mais frustrado o PAA.

Neste sentido é possível afirmar do PAA, o que Aranha afirmava sobre o professor eventual:

A análise permitiu concluir que o trabalhador eventual está alijado da possibilidade - devido às próprias características e circunstâncias onde sua atividade se insere - de intervir em processos pedagógicos intencionais e sistematizados; de transformar conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionar e organizar conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas e, sobretudo, de participar do esforço coletivo na construção de projetos de escola e de sociedade. Tais discussões me possibilitaram hipotetizar que o chamado professor eventual na realidade não é professor, é um trabalhador sem poder nenhum, não dispõe sequer de salário mensal como os proletários. (ARANHA, 2007, p. 85)

A partir disso, a primeira hipótese mostrou-se verdadeira, uma vez que, embora o Projeto auxilie no cumprimento dos dias letivos e cargas horárias previstas, por si só não é suficiente e mesmo com a atuação do professor eventual o calendário escolar não é cumprido a contento, necessitando a escola elaborar calendários de reposição. O número de aulas dadas pelo PAA foi de 544, muito inferior as 1569 que não foram dadas por ausência de professores. Isto excetuando o calendário de reposição da greve que seguiu legislação específica.

A segunda hipótese também se mostrou verdadeira, uma vez que a falta de planejamento e acompanhamento pedagógico, não permite ao PAA desenvolver seu trabalho com qualidade. Sua formação inicial, a de um ainda em andamento, não garante a continuidade do currículo e ainda que o PAA tenha vínculo com a escola e participe de suas reuniões pedagógicas semanais, ele não tem a interação necessária com professores e gestores a fim de garantir continuidade no currículo e da aprendizagem. Neste sentido o seu trabalho seria similar ao do professor eventual.

Face isso, é necessário pensar em inovações e processos de ensino em busca do aperfeiçoamento do projeto para que o mesmo possa surtir os efeitos previstos em sua gênese e assim servir de fato ao destino para qual foi criado.

3.3 A INSUFICIENCIA DO TRABALHO DO PAA E OS CALENDÁRIOS DE REPOSIÇÃO DE AULAS

O primeiro semestre chega ao seu fim com o déficit de 1569 aulas previstas e não dadas, por conta do absenteísmo docente. Isso excluída as aulas não dadas durante os 93 dias de greve que foram objeto de reposição seguindo orientações legais a parte. As reposições de das aulas não dadas devido ao absenteísmo docente foi realizado por professores eventuais, chamados pela secretaria da escola. Esses sem sua maioria estudantes de cursos de graduação, nem sempre de licenciatura, que somado ao fato de haver pouquíssima presença de alunos nesses momentos, me leva a questionar a qualidade desses momentos de reposição de aulas.

Conforme o levantamento de aulas feito por mim, este é o quadro de aulas a serem repostas no primeiro semestre:

Tabela 12. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Médio – Manhã

Ensino Médio – Manhã			
Componente Curricular	Prevista	Não dadas - greve	Não dadas - sem professor
Português	1791	327	105
Arte	715	30	45
Inglês	714	307	40
Ed. Física	718	255	51
História	715	132	36
Geografia	728	07	46
Filosofia	727	0	66
Sociologia	719	360	36
Física	717	0	34
Química	719	0	38
Biologia	715	0	16
Matemática	1780	396	50
Total	10758	1814	563

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 13. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Médio – Noturno

Ensino Médio – Noturno			
Componente Curricular	Prevista	Não dadas - greve	Não dadas - sem professor
Português	574	91	45
Arte	278	84	71
Inglês	280	18	65
Ed. Física	n/a 22	n/a	n/a
História	281	05	19
Geografia	234	0	07
Filosofia	268	0	40
Sociologia	221	35	15
Física	271	18	21
Química	286	0	08
Biologia	280	0	15

²² De acordo com a Lei Federal 10.793 de 01/12/2003 o componente curricular “Educação Física” deve constar nos Quadros Curriculares de todos os níveis e modalidades de ensino, com duas aulas semanais, inclusive nos cursos do período noturno. As aulas de Educação Física são obrigatórias para os alunos do curso noturno que não solicitarem dispensa legal. São condições legais para dispensa do aluno:

- a) que cumpra jornada de trabalho diária igual ou superior a seis horas.
- b) que tenha mais de trinta anos de idade.
- c) que estiver prestando serviço militar.
- d) que esteja amparado pelo Decreto-Lei 1.044 de 21/10/1969 (Problemas de saúde).
- e) que tenha filhos.

As condições, “a”, “b”, “c” e “e”, facultam ao aluno a frequência às aulas. Para ser dispensado, o aluno deve requerer ao Diretor da escola tal direito em quaisquer outras condições, o aluno do curso noturno é obrigado a frequentar as aulas de Educação Física. Como é pré-requisito na UE para matrícula no horário noturno o aluno estar trabalhando, não há homologação de turmas de Educação Física para estes alunos.

Matemática	595	36	54
Total	3568	287	360

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 14. Relação de aulas a serem repostas – Ensino Fundamental – Anos Finais

Fundamental – Anos Finais – Tarde			
Componente Curricular	Prevista	Não dadas - greve	Não dadas - sem professor
Português	2031	246	145
Arte	676	32	68
Inglês	679	209	11
Ed. Física	697	17	84
História	1350	208	140
Geografia	1359	25	58
Ciências	1339	06	28
Matemática	2012	101	112
Total	10143	844	646

Fonte: Elaborado pelo autor

O absenteísmo docente é um dos elementos dificultadores para se melhorar a qualidade da educação. A ausência do professor titular das aulas, dificulta a organização da escola, o gerenciamento de sala de aula e provoca interrupções significativas na aprendizagem e no currículo. Quando se tem a presença do PAA ou eventual, em tese isso pode ser amenizado. Mas diante da ausência até mesmo destes profissionais e diante da indefinição quanto ao cumprimento do calendário escolar, dos dias letivos anuais e das horas previstas em lei, o que se tende a piorar é o índice de crianças com

déficits de aprendizagem e que precisarão de estudos de recuperação e reforço. Como já citado a duração do ano letivo no Brasil é determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece uma carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Na prática escolar, os duzentos dias letivos quase nunca ocorrem uma vez que há um esvaziamento das escolas durante o mês de dezembro, além dos dias em que há suspensão do expediente por conta de ponto facultativo, cujo dia é repostado geralmente aos sábados sem contar com significativa presença de alunos. Somado isso a redução da carga horária obrigatória por causa do absenteísmo dos professores e da inadequada reposição de aulas posso afirmar que estamos longe de cumprir o mínimo previsto em lei e o maior prejudicado nisso tudo é o aluno.

A ausência do professor não só tem um impacto direto no aprendizado dos alunos, como na motivação do aluno para o estudo. A incerteza com a presença do professor, estimula o absenteísmo discente como apontado na pesquisa de Gesqui (2008). Existe evidência de uma relação direta entre o absenteísmo do professor e dos estudantes: alunos de professores que são muito ausentes tendem a frequentar menos as aulas e no caso dos alunos isso se reflete no aumento da repetência e dos déficits de aprendizagem.

4. PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO – DESAFIOS E/OU OPORTUNIDADES PARA EDUCAÇÃO

Amiúde se ouve falar que a Educação está em crise. Dados estatísticos de economistas, políticos e educadores apontam a falta de “produtividade” e “eficiência” da educação em formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, em especial a formada pela escola pública. Convivo com diversos discursos de gestores, professores, alunos, pais e comunidade educacional que narram suas insatisfações sobre o que ocorre e o que observam na escola. Da mesma maneira que são muitos os discursos e interlocutores sobre a crise educacional, são diversas as análises e propostas de enfrentamento para a mesma. O problema da Educação, a cada resultado de avaliação externa apresentado ou tese ou dissertação defendida, tem sido mais complexo para a compreensão e menos satisfatório para os encaminhamentos a serem dados para a solução dos problemas. É necessário ir à prática enquanto se teoriza.

Ao cursar a disciplina Pesquisa e Desenvolvimento de Materiais e Procedimentos Pedagógicos compreendi que é necessário começar o enfrentamento da crise educacional justamente pelo seu ponto mais nefrálgico – o processo ensino-aprendizagem – pensando-o a partir do professor, da sua relação com os alunos e os recursos pedagógicos utilizados por ele.

Se estudos, pesquisas, levantamentos de dados e resultados de avaliações externas em larga escala apontam e confirmam o que é dito amplamente, que a escola pública está longe do “padrão de qualidade”, previsto em lei, é necessário agir. O fracasso de teorias pedagógicas e metodologias coloca professores, gestores e alunos diante do absurdo de o aluno estar na escola e não aprender. Se a luta dos movimentos sociais ligados a educação até a redemocratização centrava-se na expansão da rede pública de ensino, hoje o clamor é por qualidade.

A Educação de qualidade, parece-se com a felicidade, no poema de Vicente de Carvalho: “Essa felicidade que supomos, /Árvore milagrosa que sonhamos, /Toda arreada de dourados pomos, /Existe, sim; mas nós não a alcançamos/Porque está sempre apenas onde a pomos/E nunca a pomos onde estamos.” Enquanto, me perturbo com a ausência de professores e resultados insatisfatórios em avaliações externas, na maioria

das escolas por onde passei e ainda tenho contato, vejo que também existem escolas públicas de sucesso, em bairros com vulnerabilidade social, cujas comunidades em muito se assemelham as das unidades escolares que conheço. A questão é: como conseguem? Porque não aprender com os bons exemplos?

A própria criação de mestrados profissionais, que buscam atender a uma demanda específica de aperfeiçoamento de profissionais das mais diversas áreas, mostra que o hiato existente entre a teoria e a prática deve ser superado. No caso de um programa de mestrado profissional em educação, a produção acadêmica não pode se findar com o diagnóstico de uma realidade e o simples apontamento de suas fragilidades. É importante apontar caminhos. O distanciamento de cursos de formação inicial de professores da realidade escolar, pode ser superado não apenas pelos cursos de formação continuada dos docentes em exercício no magistério, mas também pela pesquisa educacional, cujo resultado pode tanto ser aproveitado para o aperfeiçoamento das práticas escolares cotidianas, bem como subsidiar a academia ao reelaborar as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores.

Portanto, neste capítulo tratarei dos conceitos chaves do programa de mestrado – Processos de Ensino, Gestão e Inovação – e a partir deles elencar propostas de inovação para o enfrentamento do absenteísmo docente, que surgiram durante o percorrer da pesquisa e que eu acredito serem possíveis de serem postas em prática sem que isto gere custos a mais para os cofres públicos.

4.1 PROCESSOS DE ENSINO – O PAA E DESAFIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A Educação é um sistema social e ao mesmo tempo um processo histórico. A própria história da educação mostra que os processos históricos e as demandas sociais interferiram decisivamente não só na concepção de educação, mas nas metodologias e práticas de ensino. Não é razoável, entendo eu, conceber que os alunos hoje, comportar-se-ão como peças de um tabuleiro onde o mestre dirige e organiza de maneira simples e clara para onde cada peça vai. Aliás, nunca foi assim, nem todos os educandos se encaixavam no modelo de educação positivista, que tem na ordem e progresso seu lema. No entanto, as que não se adaptavam eram excluídas da escola. Em tempos de universalização e democratização da educação este processo de exclusão não pode se dar de maneira clara e evidente, embora o sistema se “encarregue” de fazê-lo.

Bourdieu (1990), já afirmava que a diminuição das barreiras formais de acesso e permanência aos sistemas de ensino não representam superação das tradicionais condições sociais. A desigualdade se mantém e os que antes eram “expulsos” da escola hoje são “tolerados”, diluídos no processo de massificação do ensino e iludidos pelo discurso inaugurado na modernidade sobre liberdade e igualdade, que considera apenas a igualdade de oportunidades e não a igualdade de condições.

Pensar em processos de ensino, é sair do “discurso” corrente sobre o processo ensino aprendizagem e propor intervenções exitosas para transformar possibilidades em realidades. São diversas as contribuições de filósofos, psicólogos, pedagogos e outros pensadores à análise do processo ensino-aprendizagem, tanto no que diz respeito a sua gênese, quanto ao seu desenvolvimento e avaliação. Entre eles destaco Carl Rogers. Pensada a prática do PAA, que se dá de maneira pouco planejada num contexto escolar onde o “imprevisto” naturalmente se torna rotina, mas que também a presença deste profissional cotidianamente na escola o leva a estabelecer alguns vínculos com a comunidade escolar, inda que não claros, permite um favorecimento à teoria de Rogers, pois esta não apresenta um método estruturante de processo de aprendizagem.

A teoria de Carl Rogers nos propõe uma reflexão sobre o processo de aprendizagem tradicional sobre qual se estrutura a escola, estimulando a professores e gestores a se posicionarem criticamente. Tal crítica, no entanto, não pode se findar nos dados que apontam a dificultosa situação do PAA, mas deve instigar a estes, aos gestores e principalmente ao professor/pesquisador a propor mudanças a nesse cenário, apontando caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa. Na verdade, Rogers pressupõe que o professor dirija o estudante às suas próprias experiências, para que, a partir delas, o aluno se autodirija.

Aprender segundo Rogers (1997), é mais que acumular informações e fatos. A aprendizagem provoca transformações no aluno e no professor e orienta futuras escolhas e atitudes em ambos. Se ensinar não é apenas transmitir informações ou fatos, torna-se possível a um professor atuar em uma área diversa da sua formação, desde que se prepare para uma aprendizagem aprofundada não se limitando aos conhecimentos específicos de um componente curricular, mas aos conhecimentos que passam por diversas áreas. A proposta acerca da aprendizagem significativa torna-se, então, um argumento plausível acerca da utilização da interdisciplinaridade em sala de aula com o fim de serem utilizados enquanto recurso metodológico ao PAA.

A aprendizagem significativa de Rogers, não tem a ver com metodologias, mas sim com atitudes do professor. (GOULART, 2000). E tais atitudes pode começar pelo conhecimento do aluno enquanto pessoa e pelo envolvimento dele direto no processo ensino-aprendizagem. Nesta óptica, o professor deixa de ser um mero emissor de informações à revelia do que pensa o aluno e ambos passam a uma situação de responsabilidade maior: o professor passa a ser mediador entre os conhecimentos e inquietações que o aluno já tem, e o aluno passa a perceber significado não só na aula ministrada pelo PAA, como na sua presença no cotidiano escolar. Diante da impossibilidade de atender a todos os questionamentos dos alunos, aluno e professores podem fazer deste momento a oportunidade para se tornarem pesquisadores.

A teoria rogeriana, atrelada ao conteúdo do cotidiano dos estudantes que podem ser trabalhados nos diversos componentes curriculares pode gerar um aumento de conhecimentos, que pode envolver boa parte dos estudantes. (ROGERS, 1997). Mesmo tolhido em sua formação e prática docente, o benefício de estar na escola cotidianamente permite ao PAA criar relações de sensibilização, afetividade e motivação que podem como servir como fatores atuantes na construção do conhecimento e no protagonismo do aluno, que é um tema importante na teoria rogeriana, uma vez que para ele, a pessoa é capaz de controlar seu próprio desenvolvimento e isso ninguém pode fazer para ela. O facilitador e as atitudes facilitadoras segundo ele estão nas situações e atitudes que tomamos diante dela.

Hoje a aula do professor substituto, seja ele o PAA ou o eventual é como um retalho costurado em um pano que já possui diversas fendas. Se esta pesquisa chega a resultados semelhantes ao de pesquisas anteriores, em anos distantes deste, é necessário propor “novos” modelos de ensinar, ou pelo menos propor práticas de ensino que incentivem o novo, o inaudito, ou então, que impulse aquilo que existe. O que não é possível é aceitar de maneira passiva um sistema imposto, ou “natural”, antes é nosso dever como professores e sociedade transforma-lo com conteúdo e atitudes dinâmicas que questionem a realidade e inovem sobre ela.

Nesta perspectiva, Rogers nos apresenta um professor que faz da relação pessoal com seus alunos e de o estabelecimento de um clima nas aulas a possibilidade de realização de uma aula significativa quebrando o paradigma que afirma o professor substituto como “não professor”.

Mesmo no quadro da imprevisibilidade, mudanças e incertezas em que se constitui o cotidiano de trabalho do PAA, não se pode negar que estamos diante de um

professor, um profissional docente e no cotidiano escolar professor e aluno desempenham funções centrais, no que diz respeito a transmissão de conhecimento/cultura e na transformação da sociedade. Mesmo que muitas vezes a valorização esteja apenas no campo do discurso, dificilmente se encontra quem negue a importância do professor. Mesmo em tempos de tecnologia, democratização da informação e velocidade com que são transmitidas, o professor ainda é a referência que dá credibilidade as informações que circulam, em outras palavras o professor é quem transforma a informação em conhecimento, problematizando-as e dando a elas o significado sociológico oportuno. E outro aspecto importante é que o professor, ainda que em formação, em tese possui didática, que é a técnica de ensinar.

Neste sentido, as contribuições de Rios (2011) corroboram o a teoria rogeriana, uma que vez que ela aponta que a dimensão técnica carrega a ética, e esta é a mediação da técnica. Ainda que os alunos tenham a sua disposição inúmeros recursos tecnológicos que permitem a eles acesso a informações, o professor ainda se apresenta como “porto seguro” para validação ou não das informações encontradas e principalmente para transformar a informação em conhecimento. A diferença entre o passado e o presente da Educação está na maneira como o professor articula seus saberes e funções com este mundo que hoje cabe na palma da mão de nossos alunos. É o professor, ainda que atuando “eventualmente” em metade das aulas previstas que dá a aula a dimensão política da educação, expressada na didática, na organização da sequência didática, nas estratégias de ensino e nos processos avaliativos.

O homem sendo o único capaz de projetar-se, ou seja, lançar-se para fora de si e da sua realidade saltando para seus sonhos, desejos e interesses, vê-se constantemente desafiado a construir as pontes que o levará da realidade que angustia para o sonho que o realizará. O professor vê no processo ensino-aprendizagem o caminho para atingir seu objetivo: ensinar.

Não cabe a nenhum professor dominar todos os saberes, nem se deve esperar isto dele, por isso, uma boa estratégia pode dar conta de uma gama de saberes e fazer do momento da “aula eventual”, um rico momento de aprendizagem. Rios (2011) afirma que a função do professor não se resume a transmitir saberes, mas sim mediar processos de aprendizagem. Portanto, professor e aluno são sujeitos/objetos da educação, onde ambos são conhecedores de algo que o outro não sabe, onde ambos possuem expectativas em relação ao outro e onde ambos podem e devem aprender juntos. Neste

sentido, dialética e vivência, como proposto na teoria rogeriana podem auxiliar um bom início de uma aula.

Além deste aspecto teórico, como professor coordenador elenco algumas ações que podem ser úteis tanto ao PAA, quanto ao professor eventual:

- ✓ O professor pode propor questões/problemas, relacionados ao componente curricular, ou área do conhecimento, que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Mas só isto não basta. É necessário mecanismos para manter este diálogo no nível adequado e esperado da educação. Para tanto, o professor pode fazer-se valer da tecnologia e ações governamentais podem auxiliar neste processo;
- ✓ A pouco tempo a SEE disponibilizou aos alunos da terceira série do ensino médio acesso a uma plataforma virtual de estudos. Por meio dela o aluno pode testar seus conhecimentos e organizar um plano de estudos, tendo acesso a vídeo-aulas, textos, atividades interativas, que em minha avaliação pessoal são adequados e possível de serem trabalhados no cotidiano da sala de aula. A rede poderia disponibilizar este acesso, também aos professores eventuais, oferecendo a estes a possibilidade de baixar os vídeos-aulas e exibir aos alunos. Isso dependeria do investimento em instalações de aparelhos multimídia, que poderiam ser adquiridos com verbas de programas estaduais e federais, como o PDDE;
- ✓ A exibição de vídeo-aulas, como instrumentos de aprendizagem já foi amplamente utilizada por programas como Telecurso 2000 e o projeto Telesala de Educação de Jovens e Adultos adotado pela SEE durante a década passada. O método dialético associado a exibição audiovisual auxilia tanto ao professor, quanto ao aluno na organização de processos de apreensão de conteúdos, a partir de operações de pensamento, que uma vez despertadas, são exercitadas por conteúdos midiáticos e que podem levar a mobilização e construção de sínteses, próprias do método dialético.

Provocar pessoas e desafiar saberes pode ser uma estratégia eficaz para avançarmos para uma educação de qualidade. Quando o ensino envolve as pessoas numa experiência prazerosa estas passam a se envolver e participar do processo. Mas é importante ressaltar que as estratégias visam resultados. Dai a importância de se ter

clareza da finalidade das práticas. Ser estrategista, portanto, significa perceber a si próprio, suas práticas, intenções, limitações e possibilidades. Além disso, significa saber utilizar os instrumentos e materiais disponíveis. Portanto, é importante o professor saber:

- ✓ Selecionar os conteúdos do ensino – enfocando-os numa perspectiva mais dinâmica;
- ✓ Saber utilizar recursos que aplique os conteúdos para a finalidade desejada.

Possibilitando, ao professor o acesso a estes materiais, não teremos resolvido o problema do planejamento docente, que é indissociável da prática pedagógica, mas negado ao professor eventual, mas daremos a ele mecanismos para oferecer em suas aulas uma aprendizagem significativa.

É através de atos que se fomenta aprendizagens mais significativas. A aprendizagem mais socialmente útil, é o próprio processo ensino aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança. Portanto, a partilha entre docentes, inclusive de outras unidades escolares sobre práticas docentes exitosas pode ser de grande valor para os PAA e para as equipes gestoras responsáveis pela execução do projeto.

4.2 GESTÃO – A ARTICULAÇÃO DOS AGENTES ESCOLARES PARA O ENFRENTAMENTO DO ABSENTEÍSMO DOCENTE

Lima (2001), centraliza a organização do trabalho escolar com a gestão e com as relações que estabelecem dentro do espaço escolar. A realidade e cotidiano escolar, como já citado nesta pesquisa, referenciando-se a teóricos da educação, evidencia um movimento muitas vezes contraditório entre o que consta em documentos e o que de fato ocorre na realidade. Na maioria das vezes a “rotina escolar” é constituída de mudança, incerteza, imprevisibilidade.

E, embora, ao olhar distante, pareça que a escola possua uma “mão invisível” que a mantém em funcionamento, ou que ela funcione de maneira mecanicista, nos moldes cartesianos, um olhar mais atento, desvela esta auto-organização e mostra a imprevisibilidade, os desarranjos e discontinuidades do cotidiano escolar. Daí a importância estratégica do gestor escolar como líder e gerente, para direcionar as ações

dos agentes envolvidos, no emprego correto de recursos e na construção de metas e expectativas para a escola e ano letivo.

O conceito de Gestão Escolar é novo no ambiente educacional. Até pouco tempo atrás, os cursos de pedagogia ofereciam habilitação em Administração Escolar. Emprestado das Ciências Sociais Aplicadas, o conceito de Gestão permitiu repensar a instituição escolar, retomando junto com ele o conceito de Política, que está previsto na necessidade do desenvolvimento de um Projeto-Político-Pedagógico, por parte das unidades escolar e neste apontar e com a gestão desenvolver estratégias no cotidiano com a finalidade de alcançar a qualidade na educação.

De maneira didática Luck , afirma que gestão escolar:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LUCK 2005, p. 11),

Segundo Luck (2005) o termo administração educacional, concebido enquanto paradigma de organização da educação faz parte da literatura nacional a partir das décadas de 1960 e 1970, antes disso pouco ou quase nada se ouvia falar em administração voltada para o espaço da escola.

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. [...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (LUCK, 2005, p. 33-34).

A gestão escolar, portanto, está relacionada com o modo como a escola se organiza, isto é, com as relações que se estabelecem entre a equipe gestores, professores e comunidade. Este conceito entende como principal característica do ambiente escolar o reconhecimento e importância da participação efetiva e consciente de todos aqueles que compõem a estrutura da organização escolar.

Não é uma simples troca de termos – administração por gestão, antes a administração assume as tarefas próprias das administração, atribuindo a essas os aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos que são próprios da educação. Neste sentido é importante destacar que o gestor escolar não é um simples funcionário público, burocrata que presta serviço dentro de um determinado período de tempo no

dia. Ele é um articulador, um estrategista que não fiquem à mercê das mudanças das políticas educativas de sua rede de ensino, ou das imprevisibilidades do cotidiano de sua unidade escolar pelo contrário, o gestor escolar, ao invocar seu papel de agente público e político, com apoio da comunidade escolar busca construir espaços para o exercício da autonomia, desafiando a “lógica” da escola de má qualidade. Neste sentido, participação e autonomia passam a ser conceitos parceiros.

Libâneo afirma que

“[...] o conceito de participação se fundamenta no de autonomia que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.” (LIBÂNEO, 1994, p.80).

É importante ressaltar que o universo legal, sobre qual se constrói a educação brasileira permite um grau de autonomia as escolas, o que oferece a possibilidade de superação dos processos tradicionais de gestão em favor de um modelo dialógico que se encaixa na legislação em vigor, mas ao mesmo tempo mais interveniente e desafiador do statu quo. O conceito de gestão, apresentado por Luck (2005), não propõe apenas romper com o tradicional conceito de administração, antes pretende romper com os paradigmas enciclopédicos positivista, que prevê o conhecimento estático e compactado, trocando por ação, movimento, reflexão e vivência. Assumindo esta dimensão, o trabalho do gestor deixa de ser isolado, solitário e passa a contar com 0 relatos de experiências feitos pelos outros agentes envolvidos no cotidiano escolar, socializando angústias e saberes, dificuldades e proposições, visando a superação dos entraves, fazendo da escola um lugar democrático nos termos da lei.

Embora, afirmam-se diversos dificultadores quanto a gestão da escola pública, é também notório a divulgação de práticas exitosas de gestão que culminam com uma escola pública de qualidade, reconhecida pela comunidade escolar. Em documentário, que virou livro, Bolognesi e Bodanzky (2014), retratam em Educação. Doc o retrato de escolas públicas de qualidade que tem na ação de gestores que articularam as suas comunidades romperam com uma rotina de fracasso, favorecendo a convivência escolar, a aprendizagem dos alunos, fazendo com que a frequência ao ambiente escolar deixe de ser simplesmente um dever legal e o trabalho docente uma mera formalidade para transformar-se em ponto de encontro para partilha de idéias e realização de projetos onde a aprendizagem se constrói coletivamente.

A dinâmica social e política sobre qual se constitui o universo escolar, marcado pela complexidade das organizações sociais, como os aspectos legais do Estado, as tendências das correntes pedagógicas do sistema de ensino, de gestores e professores, que envolvem a dinâmica das interações, exige de gestores o desenvolvimento de competências que permita responder a este novo enfoque de organização escolar: onde não apenas se administra recursos, tempos e materiais, mas onde se engendram forças e atitudes para melhoria da educação básica.

O fortalecimento da participação social na gestão da escola, que é garantida por lei, deve ser fortalecida pela participação eficaz do Conselho de Escola, que é a instância democrática da escola, onde pode se realizar a autonomia da escola para elaborar e executar seu projeto educativo. Ao mesmo tempo, é neste espaço que a gestão constrói os mecanismos políticos de diálogo e convencimento comunicando as pessoas das dificuldades existentes no cotidiano escolar e ao mesmo tempo estimulando a troca recíproca de experiências exitosas para superação das dificuldades, além de unir pessoas com diferentes formações e habilidades e distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Gramsci (1978, p.47) afirma:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade. (GRAMSCI, 1978, p. 47)

Na prática da gestão escolar, se constrói sobre este universo de possibilidades que tem na participação de todos o mecanismo de construção da autonomia escolar e na autonomia a liberdade para construção de um projeto político pelo diálogo verdadeiro e frutífero num esforço de aproximação de pessoas e ideais. A gestão participativa não é uma solução para o absentismo docente, mas o fórum específico onde as soluções podem aparecer. Pois, pelo exercício do diálogo político é possível não só apontar os desafios para organização do trabalho escolar, como também, levar a indivíduos a percepção de como práticas individuais podem atrapalhar todo andamento de um trabalho coletivo, levando estes a se tornarem pessoas mais sensíveis, tolerantes e

atenta, não apenas aos seus direitos de gozar faltas, mas também as contribuições que ele seguramente tem para dar na construção de um ambiente educativo frutífero.

Ou seja, elejo a organização participativa da gestão da escola não piramidal e hierarquizada, mas horizontalizada, pressupondo a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder, o que implica co-responsabilidade nas ações da escola, como metodologia eficaz para o surgimento de soluções para o absenteísmo docente. Embora, esse processo não garanta resultados imediatos e possa ser trabalhoso ele nos permite um otimismo crítico, crendo que é possível transformar a realidade. Escola é um lugar dinâmico e complexo, onde a simples aplicação de leis e regulamentações, teorias e pensamentos, não garantem o sucesso esperado de imediato. A dialética entre a realidade e a possibilidade, nos apresenta a reversibilidade e a evolução, que atreladas as capacidades gerencial e criatividade de gestores podem transformar a complexa relação escolar e alterar uma rotina de acidentes, por uma agenda profícua com vistas ao sucesso.

Algumas ações pontuais por parte de gestores podem também ser úteis, como:

- ✓ O levantamento de estatísticas semanais sobre o absenteísmo docente e compartilhado semanalmente com os professores nas reuniões pedagógicas – ATPC;
- ✓ A partir dos dados, mostrar aos professores a importância da comunicação prévia de suas ausências, pois as mesmas alteram a organização de todo o trabalho escolar;
- ✓ A aplicação das sanções previstas na Lei 10261/68 (SÃO PAULO, 1968), que é o Estatuto dos Servidores Públicos Estadual, o que censuraria alguns abusos;
- ✓ A transferência da escala de substituto para coordenação pedagógica, o que permitiria na organização da escala de substitutos ter como prioridade a formação do professor substituto;
- ✓ A elaboração de sequências didáticas por área do conhecimento, atreladas ao currículo oficial, montando assim, um banco de atividades que subsidiem o professor eventual;
- ✓ A disponibilização de kits multimídias que facilitem o trabalho do professor;
- ✓ O acompanhamento pedagógico das substituições, orientando os professores mais novos, principalmente os ainda não formados;

Luck (2005) aponta para dimensão técnica e humana da gestão escolar, afirmando que ao incorporar o conceito de administração no conceito de gestão a dimensão técnica para a ser pensada a partir das necessidades humanas apresentadas e não apenas para obedecer ordenamentos programados. Ao pensar no cotidiano escolar e como a dimensão técnica é tomada como referência na compreensão das rotinas escolares espera-se que na rotina do gestor esteja previsto a possibilidade de ausência de docentes e a maneira como ele irá gerenciar os recursos humanos disponíveis para garantir o cumprimento do dia letivo e da carga horária obrigatória.

4.3 INOVAÇÃO

O conceito de inovação recorrentemente nos é apresentado, principalmente pelos discursos econômicos e de mercado, que vê na necessidade de inovação e atualização de conhecimentos os meios para o progresso e aumento significativo do lucro constante. Mas é importante antes de tudo, entender que embora os conceitos de mudança e reforma podem caber dentro do conceito de inovação, inovar não é simplesmente mudar ou reformar, antes inovar é resignificar algo, identificando capital humano e material, já previsto e encontrado no cotidiano atrelando-os a criatividade humana.

O ambiente escolar, neste sentido é profícuo, não apenas pelo seu caráter acadêmico, mas também pelo fato de ideias muitas vezes surgirem dos debates, encontros e conversas informais que são notórias no ambiente escolar. Desta forma a escola se apresenta como um portal inovador, porque possui capital humano e criativo, prontos para identificar novos processos, sejam de produtos ou serviços que propiciarão as oportunidades para a inovação.

Acredito, que a maior inovação, ou de onde surgem as inovações mais profícuas em todos os ambientes corporativos e organizacionais, como é a escola, é da participação ativa de todos. Se o conhecimento se constrói de maneira coletiva, inovação, que é conhecimento novo, não pode surgir de ações isoladas. Senge (1996) afirma que qualquer inovação surge do compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança. Se o ambiente escolar apresenta diversas vezes uma realidade de dificuldades e situações que impossibilitam o seu bom funcionamento, inovação e mudança só acontecerão de fato quando as pessoas envolvidas nessas situações ou

afetas por esses problemas forem envolvidas e convencidas a se abrirem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e idéias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes. Inovação portanto, além de resignificar espaços, pessoas e materiais, resignifica a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento pela unidade escolar.

Embora a escola pública não seja uma simples empresa, alguns conceitos empresariais são valiosos para ela. Kanter identifica uma característica da inovação que pode ser útil a escola pública, uma vez que esta está inserida em uma rede de ensino: a parceria ou a capacidade de desenvolver fortes vínculos entre as organizações, defendendo que "cultura da empresa deva ser aberta em duas direções: ao cliente, cuja voz e visão são o melhor guia para o desenvolvimento dos produtos e a todo pessoal da empresa, cujas idéias devem ser ouvidas" (KANTER, 1996 p.110). Adaptar isso a escola pública, pertencente a uma rede de ensino significa criar um ambiente de cooperação e parceria, ainda que em nível de diretoria de ensino, onde gestores possam superar o individualismo e fechamento em sua própria escola, abrindo-se ao novo e as novas possibilidades.

Canário, afirma:

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma "outra" escola, a partir de uma crítica ao que existe. Deste ponto de vista, a construção da escola do futuro poderá ser pensada a partir de três finalidades fundamentais:

- A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;

- A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para "ler" e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;

- A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

A transformação da escola actual implica agir em três planos distintos:

- Pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A

maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.

- Desalienar o trabalho escolar, favorecendo o seu exercício como uma “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer.

- Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos. Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto. Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (CANARIO, 2008 p.80)

A reflexão proposta por Canário (2008) é pertinente pois não só fala do diagnóstico que temos da escola hoje, mas de como os desafios do futuro podem ser vencidos com idéias inovadoras para impulsionar a qualidade tão desejada da educação. Quando o gestor é desafiado a atuar numa nova visão, em relação ao seu cotidiano de trabalho, poderá encontrar dificuldades - inclusive pessoais - de se colocar numa diferenciada ação gestora. Geralmente esta dificuldade se inicia pela própria compreensão da necessidade de ruptura com modelos as vezes “confortáveis”, que determina muitas vezes as relações no cotidiano escolar. Mas, quando ele ousa inovar, ocorre uma modificação na dinâmica da organização do trabalho escolar, o que inclui a organização espacial, o gerenciamento adequado de recursos humanos e financeiros, o convite a participação de toda comunidade quanto as solução e enfrentamento de problemas, entre eles o do absentéismo docente.

Ainda que com incerteza quanto aos resultados, a inovação pedagógica tem que mexer, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico diante das práticas pedagógicas tradicionais.

É evidente que da mesma maneira que existem fatores que incentivem a mudança há outros, muitas vezes ainda mais forte que desanimam gestores e professores, Mas a inovação, ainda que dependa muitas vezes de fatores externos, como infraestrutura nas escolas, ela não reside em tais fatores. A inovação reside na mente e vontade daqueles que acreditam que possível transformar a educação. E isso é factível ao analisarmos escolas campeãs nas Olimpíadas de Matemática, que ficam nas

periferias de grandes cidades, ou no interior de estados carentes da federação, desprovidas muitas vezes do mínimo de infraestrutura necessária. O conceito de inovação está ligado a ruptura com currículo oculto ou estrutura escolar que compromete a educação, desanima professores, exclui alunos e mata sonhos, para dar lugar a espaço escolar onde se movem professores e alunos, um contexto de prazeroso e exitoso. Ao ter em seu título de programa a palavra Inovação, entendo que este programa incorporou a dimensão criativa da gestão escolar, que propõe romper com culturas escolares tradicionais, e abrir-se a emergência de novas culturas escolares, que embora estranhas aos olhares tradicionais podem dar certo em seus resultados.

Isso passa em parte pela formação continuada de gestores e professores, pela promoção de novos processos de trabalho, pela valorização do conhecimento já adquirido por membros do grupo e incentivo a aquisição de novos pela comunicação e proliferação de novas fontes de conhecimento, a valorização da comunidade escolar, em especial os conselhos representativos a saber: Conselho de Escola e Grêmios Estudantis, como verdadeiros integrantes do processo educativo, se constituindo co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, pela elaboração do PPP e pela construção de um ambiente escolar mais atrativo e profícuo.

A análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes apresentado por Canário (2008) atrelado ao diagnóstico das novas necessidades dos alunos e ao desejo de mudanças, que são próprias em um ambiente educativo contribuem para o desenvolvimento de projetos inovadores para a educação. E embora, novas tecnologias surjam a cada dia prometendo a fórmula mágica para impulsionar o aprendizado e o alcance de resultados satisfatórios em avaliações internas e externas, ainda o importante é a valorização do ser humano, é nele que as ideias nascem. Colocar os seres humanos em redes de fomento e comunicação ainda é a maior inovação, pois é do aprofundamento e articulação do diálogo que surgem as ideias inovadoras que na prática podem gerar a transformação do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação, suas teorias e metodologias não tem se mostrado satisfatórias para explicar todos os fenômenos associados ao processo educativo. Porém isso não é de todo um mal, pois instiga e alimenta o trabalho da pesquisa educacional, o que favorece a evolução do conhecimento que é produzido na escola e a proposição de medidas que podem ser exitosas para melhoria da qualidade do ensino.

Apesar da ideia de qualidade em educação estar presente em diversos discursos, dos mais diferentes seguimentos da sociedade e do Estado, ela não se realizará sem se associar a um planejamento exequível que se construa a partir de diagnósticos confiáveis. Não é de maneira cega e aleatória, com projetos desarticulados e retóricos que transformaremos o “chão da escola”. O presente não toma lugar do passado na cotidianidade escolar, muito menos o futuro pode ser dado com decretos e resoluções.

A dinâmica da escola, deve ser percebida de maneira intrínseca a dinâmica da vida humana, que não admite como aceitável uma escola reprodutora de processos sociais excludentes ou limitadores, mas que favorece condições onde todos possam crescer, aprender e se desenvolver plenamente.

Ao pesquisar um Projeto, no caso o Projeto de Apoio à Aprendizagem, não tinha por objetivo apenas mostrar as mazelas ou dificuldades para aplicação do mesmo, antes o foco central desta pesquisa foi traduzir os conceitos e relações sociais presentes no cotidiano da escola e que de tão naturalizados, já não são mais percebidos pela comunidade que nela convive.

Conhecer verdadeiramente o cotidiano escolar nos permite sermos mais que funcionários, alunos, pais... nos transforma em participantes de um cotidiano em que vivemos boa parte de nossa vida e história. No meu caso, 65 horas de minha semana passo dentro da escola. Procurar respostas para os problemas que afetam a escola, ainda que estejamos acostumados com eles, certamente fará bem a todos aqueles que tem nela sua referência de vida e convivência, mesmo que provisoriamente, no caso dos alunos.

É preciso acreditar na escola e na sua capacidade de renovação e transformação, pois transformar a escola significa transformar toda a sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; MEC/INEP. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRÉ, M. **“O cotidiano escolar, um campo de estudo”**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, J. G. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, W.L.A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno Cedes, Campinas, v.19, n.44, abril/1998

BOBBIO, N.; NICOLA M; E GIANFRANCO P; **Dicionário de política**; v.1; 12ª ed; L.G.e E Unb: Brasília 2004.

BOURDIEU, P. **Os excluídos do interior**. In: ____ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Decreto-lei 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Código penal. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Coletânea de legislação administrativa. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Coletânea de legislação administrativa. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

_____. **Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Senado Federal, Brasília, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE Nº 79/2002. Brasília, DF : Diário Oficial da União, de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. **Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. DELORS, Jacques (org). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. São Paulo: Cortez: Brasília DF: MEC: UNESCO, 1999. DEWEY, John. Democracia e Educação. 4 ed., vol. 21, São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1979. [194&seqTexto=1&PalavrasDestaque=>](#) Acesso em: 13 abr. 2015.

CASTRO, M. L. O. de. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: André Quincé, 1998.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre : Artmed, 2008.

CALAZANS, M.J.et al. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares**. In: AQUINO, Julio Groppa. Erro e fracasso na escola: lternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7. ed. São Paulo: McGraw Hill, 1994.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. 2ª ed. Barcelona: Paidós, 1992.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALE, R. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br.

DELCHIARO, E. C. **Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas**. Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCS, São Paulo, 2009.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EDUCAÇÃO.DOC. Direção: BOLOGNESI, Luiz. Moderna, 2014 DVD (80min)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003

GOULART, Iris B. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos**. Aplicações à prática pedagógica. 7ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995ª.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.

GESQUI L.C. – **Organização da Escola, Absenteísmo Docente, Discente e Rendimento Escolar**. Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC SP 2008.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P.. **Etnografia: Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

HUTMACHER, W. **A escola em todos os seus estados**. In:Nóvoa (coord.) As organizações escolares em análise, Dom Quixote, Lisboa, 1992.

KANTER, R. M. **Líderes da classe mundial: o poder da parceria**. In: HESSELBEIN, F. ; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) O líder do futuro. São Paulo: Futura, 1996. p.100-5

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil – Estado da Arte**. Departamento de Ciências Sociais na Educação / Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 1994.

LIMA, Licínio C. **A Escola Como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermans: um novo paradigma**. Belo Horizonte: Una Editoria. 1999.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: escrituras Editora, 2000.

MALINOWSKI, B. **Journal d’Ethnographie**. Paris: Seuil, 1985.

MARIN, A.J. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente.
Perspectiva: Florianópolis, v.30, n,2, maio/ago.2012.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. In: NÓVOA, António
(Coord.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote, 1999, p.13-43.

NOVÓA. A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana:
métodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores, trabalho docente e suas repercussões
na escola e na sala de aula**. In: *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo/SP,
Ano 10, n.15, p.82-98, jan/jun 2007.

POMPEU, G. V. M. **Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio
– São Paulo: ABC, 2005.

POMPÉIA, R.. **O Ateneu**. São Paulo: Scipione, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2011

ROGERS, Calrs R. **“Liberdade de aprender em nossa década”**. Porto Alegre: Artes
Médicas, 1985.

_____. **“Tornar-se pessoa”**. Trad. Manuel J. C. Ferreira, 5 ed. São Paulo:
Martins Fontes,1997.

SANTOS, S.L. dos. **As faltas de professores e a organização de escolas na Rede
Municipal de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política,
Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo/SP.

SÃO PAULO. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei n. 500/74, de 13
de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter

temporário e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1986/lei%20complementar%20n.499,%20de%2029.12.1986.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 836, de 31 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado São Paulo, São Paulo, v. 107, n. 251. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: 28 jan. 2015

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 1.093, de 16 de julho de 2009 - Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=156956>. Acesso em 10 fev. 2015.

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 10.261, DE 28 DE OUTUBRO DE 1968 - Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>. Acesso em 10 fev. 2015

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 1041 de 14 de abril de 2008. Dispõe sobre o vencimento, a remuneração ou o salário do servidor que deixar de comparecer ao expediente em virtude de consulta ou sessão de tratamento de saúde e dá providências correlatas. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/129548/lei-das-faltas-medicadas-lei-complementar-1041-08>. Acesso em 18 de jan. de 2015.

_____. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Lei Complementar n. 1141 de 11 de julho de 2011. Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1028343/lei-complementar-1144-11>.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 54.682, de 14/08/2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre a contratação por

tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=157353>. Acesso em 10 fev. 2015.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 39931/05. Dispõe sobre a fixação da sede de controle de frequência e de critérios relativos à apuração de faltas do pessoal docente. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=11808>. Acesso em 15 de jan. 2015.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 42966/98. Disciplina a transferência e o aproveitamento dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/170055/decreto-42966-98>. Acesso em 18 de jan. 2015.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 61209/15. Suspende o expediente nas repartições públicas estaduais no dia 20 de abril de 2015, e dá providências correlatas. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/180516194/decreto-61209-15-sao-paulo-sp>. Acesso em 19 de jan de 2015.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 61208/15. Suspende o expediente das repartições públicas estaduais no dia 5 de junho de 2015 e dá providências correlatas. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/190271668/decreto-61268-15-sao-paulo-sp>. Acesso em 21 de jan. 2015.

_____. **Governo do Estado de São Paulo**. Decreto 57.571/11. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em 13 fev. 2015

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 90/2005

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 61/2000

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 74/2008

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 102/2003

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 85/2012

_____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 52/2013

- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 67/2013
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 68/2013
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 71/2013
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 73/2013
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 75/2013
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 70/2014
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Comunicado SE 01/2015
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Comunicado SE 04/2015
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria Conjunta CGEB/CGRH de 20/12/2012.
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria Conjunta CGEB/CGRH de 18/12/2012.
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Portaria Conjunta CGEB/CGRH 02/2015.
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Parecer CEE 67/98.
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Parecer CEE 67/98.
- _____. **Secretaria de Estado da Educação**. Indicação CEE 53/2005.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SENGE, P. **Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado**: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) O líder do futuro. São Paulo: Futura, 1996. p.121-5. [Links]

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed. rev. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SOARES, J. F. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. In: Alberto de Mello e Souza. (Org.). Dimensões da avaliação educacional. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, v. p. 174-204.

SORATTO, L.; OLIVIER-HECKLER, C. **Os trabalhadores e seu trabalho**. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 89- 110. 14 _____. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação : carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 111-121.

TAVARES, P. A.; CAMELO, R. S. ; KASMIRSKI, P. R. . **A falta faz falta? Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar**. In: XXXVII Encontro Nacional de Economia, 2009, Foz do Iguaçu. Anais do XXXVII Encontro Nacional de Economia, 2009.

TAKAHASHI, F. **30 mil professores faltam por dia na rede pública de SP. Folha de S. Paulo**, Caderno Cotidiano, C1, 11 nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1111200712.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos CEDES.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. **Incidentes críticos no ensino: o desenvolvimento do julgamento profissional**. Londres um e Nova York: Routledge, 2005.

PORTO (org.) Walter Costa. **Constituições Brasileiras**. Ano Edição: 2012 Número da edição: 3ª Editor: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnica

VASCONCELLOS, Celso S.. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

WEBER, Max. 1982. **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1999. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB. 2 v.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1998. 1997

ZAPORI, M. C.; SILVA, R. D. da. **Absenteísmo Docente: Uma análise diagnóstica da rede estadual de Pernambuco**. Estudo de Caso. Disponível em www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/215b.pd. Acesso em 15 maio.