

ABSENTEÍSMO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: o que narram os professores?

ABSENTEEISM AND WORKING CONDITIONS DOCENT: what do teachers tell?

ABSENTISMO Y CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE: ¿qué narran los profesores?

Beatris Cristina Possato

Professora Doutora do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais –
Campus Santos Dumont (IFSD).
Santos Dumont - MG
biapossato@hotmail.com

Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado, de cunho etnográfico, realizada em uma escola pública estadual na periferia de Campinas-SP. A pesquisa etnográfica foi composta de observação participante, com registro em diário de campo e entrevistas com os diferentes sujeitos da investigação. Após observar o cotidiano da escola durante um ano letivo, constatou-se uma elevada percentagem de absenteísmo dos professores, que impossibilitava os alunos de garantir seu direito à educação e se tornava o maior problema estrutural da escola. Deste modo, além da observação da rotina escolar, das aulas, da sala dos professores e de conversas informais realizou-se entrevistas com alguns professores da escola, com o objetivo de analisar suas condições de trabalho e o motivo das ausências excessivas. Os resultados demonstraram que não somente a degradação salarial era um desestímulo para a carreira do professor causando o absenteísmo, mas igualmente a sobrecarga de trabalho, as constantes mudanças de equipe gestora, a falta de valorização de projetos inovadores, a discordância da progressão continuada e/ou promoção automática, entre outros, eram aspectos considerados massacrantes para os entrevistados. As ausências dos professores eram justificadas como uma forma de se manter sua saúde física e mental e para os alunos, essas ausências representavam uma defasagem ainda maior na qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Professores. Condições de trabalho. Educação Pública. Absenteísmo

Abstract

This article is part of my doctorate degree research, of ethnographic die, developed in a state public school, in the suburbs of Campinas-SP. The ethnographic research was composed of participant observation, with record in field journal and interviews with the different subjects of the investigation. After watching every day routines of this institution, along a school-year, a high percentage of absentee is was verified, making impossible to assure the student rights to education. This was the major problem in the school. In such way, after this observation of school dail y activities, of classes, teachers´ room, and after informal conversations we performed interviews with some teacher soft his scholar institution, our objective was to analyze the working conditions and there a sons behind the excessive absences. The results demonstrated that, not only the degradation of salary compensation was discouraging to the teachers´ careerrs causing absenteeism, but the constant work over load, constant changes of the managing team, the lack of valorization of innovating projects, disagreement son continuity y of progression and/or automatic promotion, a mongothers, were some of the aspects that, according to the inter viewees, were ex hausting. Teachers´ absences were justified as a way to guarantee e psycho-physical healthand for students, these absences represented a bigger gap of the public education.

Keywords: Teachers. Working Conditions. Public Education. Absenteeism.

Resumen

Este artículo es parte de una investigación de doctorado, de cuño etnográfico, realizada en una escuela pública estatal en la periferia de Campinas-SP. La investigación etnográfica fue compuesta por observación participante, con registro en el diario de campo y entrevistas con los distintos sujetos de la investigación. Después de observar el cotidiano de la escuela durante un año, se constató un elevado porcentaje de

absentismo de professores, que impossibilitava a los alumnos de su derecho a la educación y se convertía en el mayor problema estructural de la escuela. De este modo, además de la observación de la rutina escolar, de las clases, de la sala de profesores y de conversaciones informales se realizaron entrevistas con algunos profesores de la escuela, con el objetivo de analizar sus condiciones de trabajo y el motivo de las ausencias excesivas. Los resultados demostraron que no sólo la degradación salarial era un desestímulo para la carrera del profesor causando el absentismo, pero también la sobrecarga de trabajo, los constantes cambios de equipo gestor, la falta de valorización de proyectos innovadores, la discordancia de la progresión continuada y / o promoción automática, entre otros, eran aspectos considerados masacrantes para los entrevistados. Las ausencias de los profesores eran justificadas como una forma de mantener su salud física y mental y para los alumnos, estas ausencias representaban un desfase aún mayor en la calidad de la educación pública.

Palabras clave: Profesores. Condiciones de trabajo. Educación Pública. Absentismo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre uma pesquisa etnográfica, realizada durante o doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP (POSSATO, 2014), cuja investigação de campo se deu nos anos de 2011 e 2012, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Campinas-SP. A pesquisa etnográfica normalmente se compõe de observações, registro sistemático em diário de campo e entrevistas com os diferentes sujeitos da investigação. Como é próprio da etnografia, permaneci em campo durante um ano, observando de maneira participativa o cotidiano da escola e realizando registros em diário de campo (BEAUD, 2007). Igualmente realizei entrevistas com os sujeitos da pesquisa: alunos, professores, professora mediadora, professor-coordenador e diretora¹. As observações de campo e as narrativas obtidas por meio de entrevistas com os profissionais da educação e alunos foram imprescindíveis para refletir sobre a dinâmica das escolas públicas, bem como as condições de trabalho docente da rede pública do Estado de São Paulo.

Durante o período de observação em campo, verifiquei que, como em outras escolas públicas, a excessiva ausência de professores prejudicava imensamente o processo de ensino-aprendizagem. Nessa escola pesquisada, por estar em um bairro da periferia da cidade, esse problema se agravava pela dificuldade em se conseguir professores substitutos eventuais. Ao tentar compreender o absentismo dos professores, por meio das observações e entrevistas, fui sendo conduzida a igualmente compreender as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino paulista. As faltas passaram a ser vistas como sintomas dos imensos problemas estruturais que os professores do Estado de São Paulo enfrentavam.

Neste artigo, meu objetivo é analisar essas condições de trabalho segundo as narrativas dos sujeitos da pesquisa e compreender a lógica que leva ao absentismo dos professores localmente. Para isso descrevo um pouco do cotidiano da escola da pesquisa, que foi nomeada de Escola “Caixa de Aço”, devido a sua arquitetura (ZAN; POSSATO, 2014), e apresento os depoimentos de seus sujeitos.

Como minha pesquisa de campo foi intensificada no 3º ano do Ensino Médio, entrevistei alunos que o cursavam e professores que ministravam aulas nessa série: de Filosofia, de Geografia, de Biologia, de Língua Portuguesa e de Educação Física. Além disso, entrevistei a Diretora, o Professor-Coordenador Pedagógico do Ensino Médio e a Professora Mediadora Escolar e Comunitária (PMEC)². Os critérios de seleção dos sujeitos para a entrevista estavam vinculados à observação. Neste aspecto, pareceu interessante buscar a diversidade nos modos desses professores se relacionarem com os alunos e de se posicionarem perante a sala de aula, a escola e a educação. Optamos por não nomear os professores com nomes fictícios, mas utilizar “Professora de Biologia”, “Professor de Geografia”, pelo fato desses profissionais representarem a

¹ Mais informações sobre a etnografia escolar e os procedimentos metodológicos realizados nessa escola, consultar o artigo sobre essa experiência (POSSATO; ZAN, 2015).

² Durante o artigo utilizo apenas Professora Mediadora.

narrativa de outros docentes com as mesmas condições de trabalho no estado de São Paulo.

2 RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE

A Escola “Caixa de Aço” pertencia à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste, a escola localiza-se na região sudoeste, num bairro periférico da cidade de Campinas. Em 2011, a escola atendia quase mil e quinhentos alunos do Ensino Fundamental II (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A equipe gestora era constituída por uma Diretora, duas Vice-diretoras, uma Professora Mediadora, dois Professores-coordenadores, um de Ensino Fundamental e outro de Ensino Médio. No momento da pesquisa, atuavam na escola oitenta e dois docentes, sendo quarenta e dois efetivos, quarenta Ocupantes de Função Atividade (OFA)³ e três eventuais. Para uma escola desse porte, possuir apenas três eventuais para a substituição de mais de oitenta professores é algo inimaginável. Para a equipe gestora, a localização da escola (muito distante do centro da cidade) e o estigma de “comunidade violenta” eram os motivos principais para a falta de eventuais⁴.

O quadro de funcionários na escola não estava completo. De acordo com a equipe gestora, a escola teria direito a receber treze Agentes de Organização Escolar (AOE)⁵, no entanto, possuía apenas oito, sendo quatro designados como inspetores e quatro designados como secretários. As atribuições para a função aconteciam na Diretoria de Ensino, porém, os candidatos que passaram no processo seletivo não escolhiam a Escola Caixa de Aço ou se removiam rapidamente. Segundo os demais AOE, os motivos que levavam os professores eventuais a não trabalharem na escola, eram os mesmos motivos que faziam com que as vagas nunca fossem preenchidas pelos AOE.

Os que já são contratados, conseguimos alguns por remoção. Mas, ingresso é muito difícil. Se ele ingressa naquela escola como efetivo, logo está saindo. A maioria que ingressa normalmente mora muito longe e só ingressa para ter o cargo, para depois voltar para a cidade dele. Porque sempre tem isso, quando um funcionário ingressa se efetivar em qualquer escola e depois vai se removendo. [...] Então é assim, a gente vai se removendo. E lá é a mesma coisa...por isso não tem funcionário (DIRETORA, 2012, p.3).

Essa falta de funcionários se refletia no cotidiano escolar. Por período, apenas dois inspetores, no máximo, estavam presentes abrindo e fechando portões, dispensando alunos, auxiliando os professores com materiais, problemas de indisciplina, de saúde, entre inúmeras questões. A escola possuía quatro Agentes de serviços e cuidavam da limpeza do espaço e na cozinha, trabalhavam quatro funcionários terceirizados pela SEESP.

E toda essa dinâmica de presenças e ausências dentro da escola ocorriam em um espaço que manifestava muita opressão e não proporcionava o diálogo. Participando

³ OFA é o docente não efetivo, apenas contratado anualmente ou por um período. Os OFAs são divididos em categorias distintas, de acordo com as leis complementares 1.010/07 (SÃO PAULO, 2007) e 1.093/09 (SÃO PAULO, 2009). Pela Lei complementar 1.010/2007, os docentes “categoria F”, são docentes que estavam em exercício antes de junho de 2007, estáveis após a lei. São admitidos por portaria e não podem ser dispensados, salvo processo administrativo. Os docentes “categoria L” são aqueles que entraram em exercício entre junho de 2007 e julho de 2009, não possuindo a mesma estabilidade. A Lei complementar 1.093/09 refere-se aos docentes “categoria O”. Sua contratação acontece por processo seletivo e seus direitos diferem das demais categorias. A principal diferença é que seu contrato tem duração do ano letivo e após a rescisão do mesmo, o docente somente pode ser contratado com novo processo seletivo e depois de corridos duzentos dias do seu desligamento.

⁴ O cadastro para eventuais nas Diretorias de Ensino acontece duas vezes ao ano. No final do ano, com a inscrição para o processo seletivo para OFA e no meio do ano, apenas para eventuais. A maioria dos professores busca um trabalho mais estável. Quando não conseguem aulas como OFAs na rede estadual, geralmente buscam a rede municipal ou particular, ou em outros campos de trabalho uma forma para sobreviver. No meio do ano, a inscrição para eventuais tornou-se uma necessidade, devido à falta desses profissionais em todas as escolas estaduais. Essa inscrição recebe um número extremamente menor de professores que na inscrição para o processo seletivo.

⁵ Nomenclatura dada na rede estadual de ensino para os inspetores de alunos e secretários, dependendo das funções assumidas. Os Agentes de Organização Escolar (AOE) eram funcionários admitidos por processo seletivo de nível médio que o habilitava a trabalhar em uma dessas funções e cabia ao diretor designá-lo a inspetor ou secretário, dependendo de seu perfil. No ano de 2012, houve uma mudança na legislação e na contratação de secretários para a escola. Porém, mantenho as funções de acordo como foi acompanhado durante a pesquisa, no ano de 2011.

das primeiras Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), soube, por meio dos professores, que os moradores dos arredores da Escola Caixa de Aço eram considerados invasores. Segundo eles, a escola atendia habitantes de três moradias distintas: os que habitavam legalmente no conjunto de prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU, 2017), os que invadiram o CDHU e os que invadiram as terras que se localizavam na parte de atrás da escola, que até então não tinham “dono”.

Para alguns professores e a Professora Mediadora, as pessoas que invadiram o CDHU eram as mais preocupantes, pois usufruíam de algo que poderia favorecer outras pessoas da mesma classe social. Não consideravam justo que o vizinho pagasse corretamente seu imóvel e o outro se beneficiasse sem pagar.

Eu vejo que é uma sociedade bem complicada aqui, porque têm pessoas que vêm de outros lugares, que se instalam, que invadem. Então, elas não tem aquela noção do que deve fazer, do que é certo, do que é errado, mesmo sendo errado eu vou continuar aqui. Elas não têm muitos limites e isso não é bom (PROFESSORA MEDIADORA, 2011, entrevista 1, p.3).

No Regimento Escolar havia a menção desse processo de invasão, informando que esse bairro periférico surgiu devido ao Complexo Penitenciário⁶, a partir da aproximação das famílias dos detentos ao local onde estavam encarcerados.

Segundo o Professor-coordenador de Ensino Médio, que participou da inauguração da escola, a área era formada por chácaras grandes de hortifrutigranjeiros, que vendiam seus produtos a Ceasa (Central de Abastecimento da Prefeitura de Campinas). As famílias dos detentos passaram a povoar a área. Quando o CDHU foi construído, foram deslocados moradores de outros bairros em situações de risco para o bairro onde fica a Escola Caixa de Aço.

No Regimento Escolar constava que no bairro havia uma população diversificada, que possuía serviço de água, esgoto, energia elétrica, rede telefônica, lojas populares, supermercados, posto de saúde, terminal rodoviário, etc. A maioria dos alunos que frequentava a escola não tinha acesso a uma vida de lazer, atividades desportivas e sociais plenas, contato com livros, revistas, jornais e filmes, bem como informações culturais. Desse modo, muitos pais preferiam que seus filhos ficassem na escola.

No bairro também não tem o que fazer. A meninada vai para a rua. A não ser o Grupão⁷, que eles falam, que eu não conheço, nunca vi, não tem nada (...) Eles ficam em casa ou na rua. A mãe sai de manhã para trabalhar, e muitas vezes moram só com a mãe e eles ficam na rua (...) Para isso eles têm que ir para o centro da cidade. Mas, muitos alunos nem conhecem o centro. Tanto é assim, que eles falam: ‘Hoje eu vou para Campinas’. Eles não têm noção que moram em Campinas. Eles acham que a cidade é o centro da cidade. Olha como são discriminados, não é?’ (PROFESSORA DE LINGUA PORTUGUESA, 2012, p.3).

Grande parte dos alunos residia com as mães ou algum parente, mas uma minoria possuía, segundo o Regimento escolar, o pai em sua constituição familiar. Muitos alunos permaneciam em casa, ficavam sozinhos ou cuidando de irmãos menores, enquanto os responsáveis trabalhavam. Isso é justificável, visto que a renda familiar da maioria das famílias dos alunos era de trezentos reais a dois salários mínimos.

Segundo a Professora de Filosofia, era uma região com uma diversidade social, econômica e cultural grande. Ali se observava desde a classe média baixa até moradores dos terrenos ocupados. Deste modo, a professora se deparava com estudantes diversos: desde bons alunos até aqueles que possuíam muitos problemas em casa, como falta de afetividade, violência doméstica e abuso. “E isso vai se manifestar na forma de violência

⁶ Trata-se do Centro de Progressão Penitenciária inaugurado em 1986 e localizado há cinco quilômetros do Conjunto Habitacional e da escola pesquisada. Com capacidade de 960 detentos, atende atualmente mais de 1.500, em regime semiaberto. Neste espaço igualmente, funciona o Centro de Detenção Provisória, regime fechado, inaugurado no ano de 2000. Possui capacidade para 768 detentos, mas hoje atende uma população de mais de 1.600 (SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA, 2012).

⁷ Um projeto social que possui dança, pintura e algumas atividades para as crianças e jovens cadastrados.

aqui dentro também. Problemas que eles vivem lá” (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.2).

Não podemos nos esquecer que, no discurso do senso comum, normalmente o conceito de violência está atrelado a pobreza. Assim, havia a dificuldade de se contratar funcionários e professores eventuais pela propagação da ideia de que esse bairro periférico, de pessoas pobres, fosse violento. Do mesmo modo, os professores contratados dificilmente elegiam essa escola durante as atribuições, pois já havia se estabelecido entre os professores que esse era um bairro violento. De acordo com as entrevistas, havia opiniões ambíguas, pois embora os entrevistados narrassem algumas situações violentas que já haviam tido conhecimento, consideravam o bairro tranquilo.

Os alunos entrevistados, em sua maioria, consideravam o bairro calmo, sobretudo os que moravam no bairro há mais tempo e faziam uma comparação com a vida da comunidade atualmente. De certa forma, alguns alunos naturalizavam o tráfico de drogas existente ali, enquanto outros não o percebiam. Para Ângelo, por exemplo, “quem controla o traficante não é a polícia, vai ser o PCC⁸ aqui. O PCC controla melhor o traficante do que a polícia. Tem regras para o traficante para não roubar no próprio bairro. Acaba protegendo o bairro” (ÂNGELO ALUNO, 2012, p.3). A presença do traficante no bairro representava para o aluno uma melhoria nas condições de vida dos moradores. Segundo o aluno, havia uma diminuição dos roubos no bairro, visto que os alvos principais desse tipo de violência eram os bairros mais abastados. “Às vezes, me falam: ‘Você é louco de andar de madrugada nesse bairro!’ Eu falo que eu acho que estou mais seguro aqui do que no Cambuí⁹. No Cambuí tenho mais chance de ser roubado. Aqui não tem o que roubar” (ÂNGELO ALUNO, 2011, p.4).

No entanto, se os furtos não ocorriam com os moradores, a escola era um dos alvos dessa ação. O Professor de Geografia, ao relatar que as grades na escola, que a deixaram parecendo um presídio, foram implantadas gradualmente em função dos furtos na região, contou que em seu primeiro dia de aula não houve atividades, pois todos cabos de energia, que continham cobre, haviam sido furtados. Posteriormente, os computadores da sala de informática da escola foram furtados duas vezes.

Deste modo, estes professores comentavam que havia muita violência doméstica, crime organizado, tráfico de drogas, mortes mandadas pelo tráfico, desordem, entre outros, porém nunca haviam presenciado algo. Outros professores já possuíam uma visão diferenciada e acreditavam que hoje todos os bairros possuíam algum tipo de manifestação de violência, contudo, para as pessoas que viviam no bairro, não havia nada anormal. “Pode até acontecer violência, mas para quem frequenta o lugar errado, né?” (ÂNGELO ALUNO, 2012, p.3).

Para a professora de Educação Física, que morava há 32 anos no bairro, houve um aumento das manifestações de violências, no entanto, isso fazia parte de um contexto geral, da sociedade como um todo. A professora confirmou que havia grupos relacionados ao tráfico, que possuíam pólos espalhados e dominavam o bairro, mas ela, pessoalmente, nunca presenciou nenhuma situação de violência. “O tempo todo ou isso ou aquilo, ou alguém matando alguém. Eu não vejo isso acontecendo, como eu já vi em outros lugares. Até pela comunidade que tem e pela estrutura, eu acho que não é violento, não” (PROFESSORA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.5). Contudo, afirmava que no bairro existia criminalidade e que a escola era vítima das depredações do patrimônio escolar. Afirmava igualmente que com a ausência das famílias na escola possuíam algumas dificuldades com relação aos comportamentos dos alunos e que essas famílias hoje tinham uma estrutura diferenciada. “Você vai trabalhar com o tráfico próximo a escola, vai ter filho de bandido, de presos” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.2).

Para a direção da escola, o principal problema com a comunidade era a invasão do prédio escolar e conseqüentemente, os furtos que ocorriam. Outro problema era a falta

⁸ Primeiro Comando da Capital – uma facção criminosa.

⁹ Um dos bairros mais ricos de Campinas-SP.

de participação da comunidade na escola e dos pais na vida escolar dos alunos. “Mesmo porque convivo pouco com eles. Eu venho aqui, realizo minha atividade e vou embora. A comunidade é algo bem afastado da escola” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p. 12). Embora percebessem essa falta de participação, poucas investigações e pouco diálogo era estabelecido com os representantes da comunidade para saber os motivos deste afastamento. Assim, não havia um espaço de reflexão conjunta para aproximar essa comunidade da escola. Para o Professor-coordenador, mesmo as manifestações de violências existentes no bairro poderiam ser amenizadas com a integração dos profissionais da escola e a comunidade.

O mundo está violento. Não sei se existe alguma comunidade hoje que não seja violenta. O trânsito é violento, a televisão é violenta, eu acho que a comunidade daqui é reflexo. Não é melhor ou pior do que outras que eu conheço. Eu acho que aí entra uma discussão, onde eu penso que ela pode ser melhor direcionada. Esse é um papel dos professores, dos gestores...Acho que aí eu coloco a culpa mais em quem está na escola esperando pelos alunos. Óbvio que sem descartar o papel dos pais que tem que ser presentes (PROFESSOR-COORDENADOR, 2011, p. 4).

Para os alunos entrevistados e professores, a comunidade participava pouco da vida escolar. Na verdade, o único meio de participação, que alguns alunos relatavam era a presença de um grupo de pessoas nas atividades do programa “Escola da Família”¹⁰ aos domingos. Segundo alguns alunos, faltava comunicação entre escola e comunidade e mais programas que pudessem promover essa integração.

Segundo o Professor-coordenador, tudo dependia da gestão da escola. “Agora se a escola quiser gradualmente resgatar esses pais, alunos ou mesmo moradores para dentro da escola, tudo é possível. Quer dizer, é uma questão da gestão” (PROFESSOR-COORDENADOR, 2011, p. 4). Para ele, mesmo o projeto da “Escola da Família”, que seria um excelente ponto de partida, não era bem utilizado, pois a escola apenas permanecia aberta para que se utilizassem as quadras e não produzia realmente uma interação com o cotidiano escolar. O Professor-coordenador defendia a ideia de que a direção deveria dedicar-se a tornar efetivo o Projeto Político Pedagógico e este ser construído com a participação dos sujeitos da escola: professores, alunos, funcionários, comunidade, etc. “Normalmente, o projeto é refeito ano a ano e nem sempre é alterado. Enfim, não existe essa responsabilidade, de fazer que a escola influencie mais e seja melhor aproveitada pela comunidade” (PROFESSOR-COORDENADOR, 2011, p. 5).

O Projeto Político Pedagógico seria um documento que deveria ser construído coletivamente, porém, bem sabemos que isso não acontece na maioria das escolas. Para evitar um processo de conflitos e contradições, como o Professor-coordenador relatou em sua própria escola, esse documento é copiado ano a ano. A intenção da construção do documento seria eliminar relações verticalizadas, autoritárias, permitindo que os sujeitos escolares pudessem estar envolvidos num mesmo processo, expressando seus anseios, necessidades, compartilhando diferentes concepções e vivências, chegando a um consenso. Segundo Veiga (1996), o Projeto Político Pedagógico somente ao ser discutido, delineado e assumido no coletivo poderia constituir-se como processo. “E ao, se constituir como processo, o Projeto Político Pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico” (VEIGA, 1996, p.157).

O Projeto Político Pedagógico exige um repensar sobre o papel da escola, bem como as relações entre seus membros e as estruturas de poder existentes, em estabelecer caminhos, levantar problemas e definir formas de agir, ações a serem compartilhadas por todos os envolvidos no processo educacional. O Projeto Político Pedagógico normalmente é visto como um documento burocrático e não como um

¹⁰ O Programa Escola da Família prevê a abertura de escolas públicas aos finais de semana. Participam do programa os profissionais da Educação, voluntários e universitários bolsistas, que organizam atividades voltadas para quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho (PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA, 2012).

compromisso assumido pela comunidade escolar, que tem por finalidade enfrentar os desafios e os conflitos tanto no processo pedagógico, quanto nas estruturas de poder existentes na escola.

No entanto, na Escola Caixa de Aço não havia essa construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, bem como o cumprimento da integração comunidade e escola que igualmente aparecia no Regimento Escolar e no Plano de Gestão, como um dos objetivos a ser alcançado. A própria Diretora da escola dizia que era muito difícil essa integração e que a presença dos pais era mínima nas reuniões. Havia a necessidade de se convocar os pais e a tentativa do Programa Escola da Família não havia dado resultado, pois segundo a Diretora, era muito difícil que nos finais de semana os pais comparecessem na escola. “Para falar a verdade, a maioria dos pais que a gente mantém contato, eles saem às quatro horas da manhã de casa, chegam às oito horas da noite. Então, de sábado, de domingo eles têm outros afazeres na casa. Nós mesmo, saindo no horário acessível, quando chegamos em casa temos que fazer tanta coisa, imagina eles, né?” (DIRETORA, 2012, p.5).

De certo modo é possível observar que a comunidade via a escola como um lugar e não como um espaço. Segundo a diferenciação que propõe Certeau (1998), o “*lugar* é a ordem” e “o espaço é um lugar praticado” (p.202). O lugar seria a representação de algo morto, sem movimento, onde as operações não acontecem. Esse *lugar* passa a ser um *espaço* quando os sujeitos históricos o produzem como tal e o associam a sua história. A construção desse espaço não havia acontecido, devido a muitos motivos, entre eles, alguns que foram aqui levantados: ausência de diálogo entre escola e comunidade, Projeto Político Pedagógico sem a participação do grupo escolar, estigma de ser uma comunidade violenta, falta de profissionais, entre outros. Dessa forma, a escola tornou-se apenas um *lugar* de passagem, um *lugar* de não pertencimento. Além disso, tornou-se um *lugar* para os furtos, visto que a escola não pertencia a comunidade e não deveria ser “protegida” como todos os moradores.

3 AUSÊNCIAS DOS PROFESSORES

Dentro desse contexto aqui apresentado, uma das maiores evidências observadas durante a pesquisa era a excessiva ausência de professores. Devido a esse problema, a única estratégia encontrada pela equipe gestora era dispensar os alunos mais cedo, antes do término do horário regular das aulas. Havia muita circulação de alunos pelo pátio, pelos corredores, pelas escadas. Os poucos funcionários estavam constantemente abrindo os cadeados para que grupos de alunos saíssem pelos portões. Numa mesma semana de observação, três salas chegaram a ser dispensadas às 7h10, pois não teriam cinco das seis aulas do dia. Várias outras salas foram dispensadas no decorrer da semana, em diferentes horários. A ausência dos professores tornou-se tão banal na escola, que mesmo os profissionais da escola satirizavam essa situação. A Direção da escola compreendia que os professores tinham direito a falta e não havia nenhuma medida a ser tomada neste sentido.

É assim, a maioria dos professores nossos é efetiva. Mas, o problema maior é eventual e professores na área de matemática...exatas. E os professores como eles têm direito a faltas, várias vantagens, então eles tiram mesmo. Tem muita falta médica. Eles não se importam muito, mesmo quando eu converso com eles não resolve. Sempre digo que eles têm direito a seis abonadas, para quem pensa na carreira, ao direito a licença-prêmio, que a cada 1825 dias os professores têm direito a até 30 faltas, não faltam mais que isso [...] Mas a maioria não se preocupa com isso. Bom, é melhor não generalizar. Vamos dizer que vinte por cento é assim. A maioria que falta é porque não teve jeito mesmo. Apenas vinte por cento que falta porque tem outro emprego, dá aula à noite, então não ligam muito para a carreira profissional (DIRETORA, 2012, p.4).

Por meio da observação e das narrativas dos professores pude compreender que os profissionais da rede pública do Estado de São Paulo possuem uma situação

precária de trabalho. Com baixos salários, muitas vezes são obrigados a assumirem aulas em duas ou três escolas para complementarem suas cargas horárias, trabalhando em três períodos. Além disso, para sobreviverem, buscavam em outras redes de ensino (municipal, particular) e/ou em trabalhos em outra área, completar seu salário. Nesse contexto, logicamente que uma escola periférica sofreria as consequências dessa realidade atual.

Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Data Popular e APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo) sobre a “Qualidade da Educação nas Escolas do Estado de São Paulo” (APEOESP, 2014), 55% dos professores das escolas estaduais de São Paulo necessitam complementar sua renda com outra atividade remunerada que não está ligada ao magistério e/ou em outras redes de ensino. Logicamente esse não era o único motivo do absentéismo, mas poderia ser uma das causas.

Com tantas ausências, para os profissionais da escola pesquisada era difícil encontrar professores substitutos eventuais, devido à distância da escola com relação ao centro e com relação à rodoviária. Outro agravante era o fato de não haver no próprio bairro professores formados. “Ali não tem jeito mesmo! Tinha uma [eventual] do bairro que vinha sempre, mas chegava alguns dias que teria 15 classes por período, quando via só tinham vindo 5 ou 6 professores” (DIRETORA, 2012, p.4).

Para a Diretora, a Escola Caixa de Aço possuía o necessário para uma educação de qualidade. Menos os professores. A escola estava equipada com lousa digital, sala de informática, Datashow, toda tecnologia necessária, mas, de acordo com a Diretora, faltavam recursos humanos para inovar e tornar o ensino melhor.

O problema é a falta de recursos humanos, os professores. Quando sabemos que todo mundo está lá, os problemas (não posso falar que acabam) são minimizados pela metade. Porque se aquele professor não está os alunos estão em aula vaga, ou estão com substitutos, e eles não respeitam professores substitutos. Eles não fazem a lição e acabam brigando. A maioria da violência escolar acontece quando o professor não está (DIRETORA, 2012, p.8).

Alguns pais ligavam ou procuravam a escola para reclamar dessa situação, dizendo que a antiga direção não permitia que isso acontecesse e que iriam procurar o governador. A Professora Mediadora da escola buscava amenizar a situação dialogando com os pais, na tentativa que eles percebessem que o problema não vinha da direção, mas que era um problema estrutural, que atingia todas as escolas e essa mais gravemente, por ser tão periférica.

Sabemos que há uma grande dificuldade na contratação de professores em todo o Brasil e principalmente na área das disciplinas de ciências exatas, esse problema tem se intensificado nos últimos anos (BACON, 2010). Aliado a isso, no Estado de São Paulo, os professores da rede pública registram 30 dias de ausência em média, por ano (SALDAÑA, 2017). O motivo principal dessas ausências é o afastamento por licença médica.

Por meio da “Lei de Acesso à Informação”, Toledo e Viera (2016) confirmam que, em 2015, a rede de ensino estadual de São Paulo teve 136 mil afastamentos médicos, ou seja, 372 licenças médicas por dia. Os transtornos mentais e comportamentais foram responsáveis por 27,8% dos afastamentos dos professores. De acordo com a reportagem, a carreira docente traz níveis de estresse elevados, devido às más condições de trabalho atuais do professor: carga horária intensa, mais de um emprego, conflitos na escola, etc.

Com esse número excessivo de ausências, as escolas estaduais têm se amparado em várias estratégias para tentar “manter” os alunos na escola: grupos de estudos no pátio com os inspetores, alunos que se destacavam sendo tutores, laboratórios de arte, vídeos, toda equipe gestora nas salas de aula como professores, entre outras. São

medidas paliativas, que trazem desvios de função e não resolvem o problema, mas que buscam ampliar a permanência dos alunos na escola. No entanto, a questão central do problema não é solucionada, ou seja, a permanência dos profissionais na rede pública de ensino.

Mesmo com as ausências, em suas entrevistas os alunos demonstravam gostar de seus professores. Narravam que eles eram atenciosos e competentes. Porém, os alunos reclamavam do excesso de faltas docente, principalmente por deixarem de aprender muitos conteúdos e por copiarem demasiadamente. “Os professores faltam bastante, né? Faltou aprender muita coisa pela falta dos professores. Mas, mesmo assim eu não tenho nada a reclamar do ensino deles” (ÂNGELO, 2011, p.3).

As aulas sem professores eram constantes. Os professores possuíam até certa habilidade para ministrar aulas em duas ou três salas diferentes. Em alguns momentos, pediam para que um aluno passasse a matéria na lousa para os colegas copiarem, em outros momentos distribuía um texto para que os alunos fizessem os exercícios. Os professores, na maioria das vezes, vinham até a sala, mesmo que rapidamente, explicavam a matéria e ficavam olhando para o corredor, observando os alunos das outras salas de aula.

Muitas vezes, percebi que os textos que os alunos passavam na lousa para os demais copiarem continham erros ortográficos. Os alunos, mesmo recebendo os Cadernos do aluno¹¹ e o Livro didático da SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), copiavam muito e se acostumavam a essa rotina diária. Nas narrativas dos alunos essa reclamação era constante. Porém, a cópia se tornou um hábito e no momento que o professor iniciava uma explicação, os alunos questionavam se precisavam copiar os registros do professor da lousa: “É pra copiar?”; “Profe, dá licença pra eu copiar?”

A cópia era uma forma de controle da disciplina. No momento em que os alunos começavam a copiar permaneciam mais quietos, em atividade, entretidos com algo. Eram corpos dóceis, sujeitos submissos (FOUCAULT, 1987). Ao copiar estabelecia-se uma hierarquia. Não há diálogo. Não há espaço para trocas. A ação é verticalizada. Na situação da ausência dos professores essa prática igualmente representava que a aula estava sendo ministrada, visto que os alunos continham conteúdos em seus cadernos. Entretanto, a escola não deveria formar corpos pensantes? Em que a cópia contribuía para um potencial inventivo?

Para Deleuze (2006), não há aprendizagem sem invenção. Embora não descarte a necessidade da repetição na aprendizagem, essa repetição vem como diferença, recriação. O artista repete o mundo para recriá-lo diferentemente. Entretanto, enquanto os professores continuarem presos aos conteúdos e as formas antigas de ensinar-aprender não haverá espaço para o novo. O aprendiz para Deleuze (2006) é aquele que inventa, que recria e “por outro lado, eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos” (p.159).

Não era uma educação dos sentidos e não havia sentido nesse aprendizado. Diante de uma prática extremamente antiga (a cópia) os alunos não eram inventores/criadores de seu conhecimento. Eram corpos dóceis submetidos a práticas disciplinares, organizadas pela norma, que possibilitava controlá-los durante o período de aula (FOUCAULT, 1987). Mas, sempre existiam as brechas e alguns professores tentavam mudar essa dinâmica existente, trazendo outras metodologias, outras formas de ensinar e aprender. No entanto, os alunos estavam tão acostumados em serem submissos que estranhavam a atitude desses professores. “E eles acham que isso não é aula. Eles

¹¹ No estado de São Paulo, as escolas estaduais seguem um currículo determinado pelo governo estadual. No início de 2009, o Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação distribuíram para as escolas Estaduais as apostilas de atividades, baseadas neste currículo, denominadas “**Caderno do Aluno**”, que se inserem no programa “São Paulo Faz Escola”. Em 2011, O Caderno do Aluno estava dividido por séries e disciplinas. O Ensino Fundamental recebia 7 cadernos correspondentes a cada uma das disciplinas e o Ensino Médio 12 cadernos.

perguntam quando eu vou começar passar lição. Eles querem copiar. Eles são copistas” (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2012, p.7).

De acordo com a Professora de Biologia, as aulas transcorriam da mesma forma que na época em que ela havia estudado: quadro, giz, lousa, livro...Esse era um elemento desencadeador da indisciplina. Questionava o fato dos alunos, na sociedade atual, ainda passarem tantas horas sentados a copiar os conteúdos. A seu ver, faltava mais interação, mais atividades externas, que levassem os alunos a conhecer o mundo fora daquele bairro. “Fazer com que eles busquem. É o que eu tento fazer. Tanta tecnologia, tanta coisa. Hoje a escola está cheia disso. Mas, não adianta ter tanta tecnologia e não saber passar (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2012, p.3).

Autores como Michel Serres (2013) e Zygmunt Bauman (2013) dialogam sobre as dificuldades e as possibilidades que a era digital trouxe a educação. Bauman (2013) preocupa-se que em nossa sociedade líquida, onde nada é estável e possuímos uma realidade multifacetada, a educação desperte o espírito crítico dos estudantes, sobretudo com relação ao conhecimento, que hoje se encontra acessível a uma grande maioria de indivíduos. Serres (2013), por sua vez, discute sobre as novas formas de vida, de comunicação, de pensamento e de relações sociais que se desenvolveram na sociedade atual, tornando-se impossível para a escola permanecer nos moldes de séculos atrás. Para o autor, não necessitamos mais decorar instruções e conceitos, armazenar conhecimentos, realizar cópias, sendo que o saber é de fácil acesso e pode estar na ponta de nossos dedos (celular). Assim, diferentemente da escola pesquisada, seria necessário que a escola refletisse sobre seu papel e buscasse tornar-se um espaço de invenção, de criação, de crítica dos saberes, dando mais espaço para os alunos serem protagonistas de seu aprendizado. No entanto, estava muito distante dessa realidade, sobretudo devido às ausências dos professores que não possibilitavam um projeto coletivo.

As ausências, que para mim pareciam bloqueios da pesquisa, como nomeiam Beaud e Weber (2007), tornaram-se um fato importantíssimo para perceber como aquela escola pública estadual estava estruturada e por quais problemas passava. Era uma escola de ausências. E uma das maiores manifestações de violência eram essas ausências, sobretudo dos professores, e a impossibilidade que os alunos, sujeitos principais da instituição escolar, tinham de ter seu direito a uma educação de qualidade garantida. Claro que essa questão perpassava pelas condições de trabalho e de vida dos professores. Assim, para poder conhecer melhor esse universo e compreender essas ausências, além de observar as aulas, principalmente no 3º ano do Ensino Médio, entrevistei cinco professores dessa série/ano. Nitidamente, havia diferentes posturas e diferentes formas dos professores lidarem com o cotidiano escolar.

4 OS PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA CAIXA DE AÇO

Alguns professores eram respeitados pelos alunos, outros nem tanto. Havia professores que adentravam a sala de aula, dirigiam-se aos alunos e eram ouvidos. Outros permaneciam por um longo período falando para poucos alunos, enquanto a maior parte da sala de aula continuava a conversar. Outros não se dirigiam a nenhum aluno, ministravam suas aulas como se não houvesse ninguém para ouvi-los. De modo geral, como já disse, os alunos eram acostumados a copiar demais. Parecia uma forma que os professores encontravam de manter a disciplina, algo que os alunos, mesmo aqueles com dificuldade, conseguiam realizar.

A atenção às aulas não estava vinculada à postura rígida ou não do professor. Alguns professores, como a professora de Educação Física, conseguia que os alunos prestassem atenção às suas aulas teóricas com facilidade. Sua fala era calma, mas firme, conduzindo a organização da turma. Os alunos conversavam, faziam brincadeiras entre si e com ela durante suas aulas, sempre de maneira respeitosa. Talvez por pertencer ao

bairro da escola e realizar um projeto de esportes voluntário (Badminton), conseguia se relacionar melhor com os alunos e adquirir seu respeito.

Já nas aulas de Língua Portuguesa, cujo professor era um rapaz jovem e articulado, os alunos ficavam divididos em três grupos distintos. Havia o grupo do fundo, cujos alunos estavam virados de costas para o professor, sentados ao redor de uma mesa, alheios ao que estava acontecendo. No meio e na frente da sala de aula, os alunos sentavam-se em duplas e individualmente e dependendo do assunto, se envolviam nas aulas ou não. O professor procurava ministrar sua aula da melhor maneira possível, porém os alunos não paravam de conversar, fazer piadas, como se não houvesse um professor ali. O professor tentava chamar a atenção, pedir silêncio, mas principalmente os alunos do fundo, não atendiam seu pedido.

Por vezes, sentei-me ao lado desse grupo e percebi que seus assuntos eram diversos: uma promoção de celular, o que fazer no fim de semana, sobre um amigo que sofreu um acidente, conversa entre amigos... Muitos alunos tentavam prestar atenção no professor, mas o grupo dificultava muito o entendimento das explicações. Os demais alunos e o professor, porém, pareciam estar acostumados com esse comportamento e mesmo com a conversa constante, as aulas caminhavam normalmente.

Algo chamava a atenção, esse professor sempre solicitava que os alunos falassem mais baixo, não solicitava que ficassem quietos. Conversando com o professor na sala dos professores, sobre as aulas e sobre o comportamento dos alunos, ele relatou que tentar uma disciplina rígida, esperando que os alunos fiquem sentados e quietos, era algo impossível atualmente. Preocupava-se apenas que o volume muito alto da conversa atrapalhasse os alunos interessados e as demais salas de aula. Se ele conseguisse que os alunos interessados tivessem uma boa aula, se sentia satisfeito.

O professor igualmente se preocupava com o futuro dos alunos. Sempre estimulava os alunos para que prestassem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Porém, o professor achava que poucos alunos se matriculariam neste exame por falta de interesse, por falta de esperança e por já estarem inseridos no mercado de trabalho.

Durante a pesquisa de campo, conversei várias vezes com esse professor e acompanhei suas aulas. Era recém-formado e mostrava interesse em conhecer seus alunos. No entanto, em sua aula, como de outros professores, alguns alunos não demonstravam interesse, olhavam de vez em quando para o professor, caso não tivessem algo mais interessante para fazer. Não viam sentido, não tinham um objetivo que os fizesse manter a atenção nas aulas. O modelo implementado não permitia que essas interações acontecessem. Toda a lógica da escola afastava-se de uma proposta dialógica de educação, que zelasse pelo “homem como um ser no mundo com o mundo” (FREIRE, 1969, p.124). O próprio Currículo do Estado de SP impossibilitava que os alunos fossem conduzidos a terem uma ação e uma reflexão de sua realidade, tornando-os apenas espectadores passivos de suas vidas. Para Paulo Freire (1969) essa educação tornava os alunos em homens-objetos, sem possibilidades de transformar o mundo em que viviam por não exercerem a práxis. “A educação deve dar possibilidade de nascer o homem-sujeito que irá atuar na transformação da realidade” (FREIRE, 1969, p. 127).

Muitos professores ainda estavam distantes dessa realidade. A escola mantinha um afastamento enorme da comunidade local. Havia uma preocupação com os alunos, porém essa preocupação não tocava o real e se baseava em suposições com relação à vida e a realidade dos alunos. Alguns posicionamentos eram cruéis e carregados de estigmas, outros buscavam compreender melhor a juventude e as relações que são estabelecidas na sociedade atual.

Poucos professores possuíam um posicionamento que não fosse excludente. Com suas falas, observamos a forma de pensar que era impulsionada pela política da SEESP. Os professores diziam que os alunos deveriam acompanhar o Currículo do Estado, pois teriam que responder de modo adequado às avaliações externas oficiais. Proposta bastante diferenciada da ideia de se ter como ponto de partida o próprio aluno, as suas

relações com o mundo e com os outros, numa construção que se dá ao “debruçar-se reflexivamente” (FREIRE, 1969, p.127) sobre sua realidade.

Segundo o Professor-coordenador, havia um acompanhamento paralelo dos alunos que apresentavam dificuldades. Os professores haviam feito um levantamento seguindo os padrões da SEESP em que verificou-se que os alunos da escola estavam com quatro anos de atraso série/currículo com relação ao currículo oficial. Os professores já esperavam esse resultado.

As conversas com os profissionais da escola aconteciam informalmente, visto que havia uma dificuldade enorme em reunir todos os professores. Devido à carga horária dos professores estar distribuída em escolas distintas, muitas vezes, o professor tinha poucas aulas na escola da pesquisa e cumpria seu HTPC em sua escola-sede, encontrando-se raramente com os demais professores.

No fim do ano, o professor de Língua Portuguesa se preparava para deixar a escola. Ele, como muitos outros, havia passado no concurso da prefeitura de uma cidade vizinha e iria abandonar a maior parte das aulas no Estado. Segundo os professores, as prefeituras pagam melhor e possuem “uma política menos cruel que o Estado” (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p.2). Quando os professores permanecem no Estado, ficam com o mínimo de aulas para manter o vínculo (de acordo com a legislação atual seriam 12 aulas¹²). O professor de Língua Portuguesa pretendia manter essas aulas do Estado, para fins de aposentadoria, mas acreditava que ganharia na prefeitura quase o dobro do que ganhava naquele ano. Não houve possibilidade de o professor manter esse mínimo de aulas e ele se exonerou da rede estadual no ano seguinte. A história do professor de Língua Portuguesa era recorrente na Escola Caixa de Aço e talvez, em todo o Estado de São Paulo.

A cada ano que passa, tem algum bom professor exonerando, abandonando, indo para uma outra área, ou indo para uma escola particular ou indo para uma faculdade, para o município. Eu conheci N professores nesse caminho todo, dentro do magistério. Conheci muitos professores que eram excelentes, que faziam trabalhos maravilhosos, que tinham um olhar para o aluno, que conseguiam tocar o aluno e você percebia a modificação, percebia o quanto isso era importante. Hoje, nós temos, mas temos a cada dia menos. A cada ano que passa, esses professores abandonam. E eu me pergunto: “onde vamos parar”? (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.10).

Dados disponibilizados por meio da “Lei de Acesso à informação” a Arcoverde (2016) demonstram que na rede estadual de ensino do São Paulo, entre os meses de janeiro a maio de 2016, houve um registro de 1.671 exonerações de professores, ou seja, 334 docentes por mês deixaram as salas de aula. De acordo com a pesquisa, com relação ao ano de 2015, houve um aumento de 9% das exonerações docentes. Esses dados comprovam que as exonerações não eram apenas ocorrências locais, que atingiam a Escola Caixa de Aço.

Não eram todos os professores que se importavam com o desenvolvimento de seus alunos e buscavam sensibilizá-los de alguma maneira. E como já aqui escrito, alguns professores trabalhavam conteúdos desvinculados da realidade, por meio da cópia e ministravam aulas que se tornavam incompreensíveis aos alunos.

O professor de Geografia da escola era jovem, demonstrava ter muito potencial e articulação política. Porém, trazia traços claros de esgotamento frente à realidade que enfrentava na escola pública. Ao entrevistá-lo, soube que esse professor queria sair da carreira. Havia solicitado uma remoção para outra cidade, para posteriormente conseguir prestar um concurso público em outra área. “Já viu a aposentadoria que eu vou ganhar? Do professor do Estado? Eu não quero isso para mim, é claro. Não, não quero. E acho que eu mereço mais do que isso” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.3). Estava totalmente aborrecido não somente com o salário, mas com toda

¹² Chamada no estado de São Paulo de Jornada Reduzida do Trabalho Docente, de acordo com a Resolução SE nº 8, de 19/01/2012 (SÃO PAULO, 2012).

estrutura da rede estadual de ensino. Acreditava que a escola pública deveria ser totalmente reestruturada, repensada, porque ela não correspondia mais as expectativas da comunidade e dos alunos. Sentia-se violentado, sobretudo por ter uma relação tensa com os alunos. “O mais violento é tocar o sinal e eu subir para sala de aula. É violento comigo, entendeu? Isso é violento comigo. Eu me sinto: ‘Nossa, lá vou eu dar aula agora e aguentar!’ É violento eu entrar na sala de aula, entendeu?” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.7). Sentia-se violentado igualmente por ter que trabalhar demais para ter uma vida razoável, com muitas turmas, com muitos alunos, sem poder conhecê-los, numa profissão desgastante.

E eu também não sou uma pessoa, que posso dizer exemplar como profissional. Porque como eu tive tempos em que eu peguei muita aula, acabava tendo um desgaste físico e aquela parte que você me perguntou do lazer, eu não tinha de fato. E aí, o que aconteceu, foi que algumas faltas começaram a ocorrer. Eu trabalhei no ano passado dando 52 aulas. Eu estava acumulando dois cargos no Estado. Daí foi complicado. No meu primeiro, segundo e terceiro ano no Estado eu ainda estava envolvido com a Universidade. Foram anos que eu tive uma certa carga de faltas e que eu acho que não é uma coisa minha, é uma coisa que é comum no ambiente da esfera dos professores. Porque é cansativo. Eu acho que do jeito que é a carga horária que temos que cumprir, torna maçante o trabalho, além de ser maçante. Só o barulho que você está vendo aqui, já cansa. Só isso já cansa (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.2).

Neste contexto, as faltas eram inevitáveis e até justificadas como fazendo parte da carreira docente do Estado de SP. Porém, em sua fala deixava claro que para manter a saúde física e mental preferia faltar excessivamente do trabalho, a estar sendo submetido a uma carga massiva de trabalho em condições desgastantes.

5 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SP

O Professor de Geografia não era um caso isolado. Os professores entrevistados, em sua maioria, diziam que já haviam pensado em remover-se da escola ou exonerar-se da carreira de funcionário público do Estado de São Paulo. Certamente que o motivo primeiro perpassava pela insatisfação salarial, mas não era apenas isso. Embora, muitas vezes, os professores se identificassem com a profissão, sentiam-se desmotivados e desvalorizados em outros aspectos. Como já apresentei anteriormente, havia um distanciamento entre esses professores e a comunidade, entre esses professores e os alunos, que tornavam o cotidiano escolar bastante difícil. Porém, outras questões foram recorrentes nas falas dos professores:

5.1 Não havia valorização de projetos inovadores ou atividades diferenciadas.

Os professores relatavam que não havia reconhecimento para boas práticas em sala de aula, aulas inovadoras, projetos que buscassem um vínculo da comunidade com a escola, entre outros. Acredito que com o Currículo do Estado de São Paulo não havia espaço para tanta inovação. Os professores não necessitam criar, refletir, preparar, planejar. As aulas estavam estabelecidas, fato que tornava o professor um mero reprodutor de conteúdos e seus alunos copistas.

Somos muito cobrados, só que não temos retorno. E muitas vezes, a valorização do professor, não deve ser apenas de salário. Por exemplo, se você desenvolve um projeto super bacana com a comunidade, você não ganha nada com isso. Tem várias formas de você mesmo premiar o professor ou mesmo, um plano de carreira adequado (PROFESSORA DE FILOSOFIA, 2012, p.6).

O espaço escolar deveria ser propício para os professores poderem se expressar criativamente. Para Martinez (2002), além dos benefícios no campo pedagógico, ao desenvolver sua criatividade o professor se satisfaz, se realiza e adquire bem-estar

emocional. O trabalho sem criação se torna maçante e agrava ainda mais os níveis de estresse desses profissionais, que já possuem um trabalho desgastante.

5.2 Dificuldade em ser professor nos dias atuais.

Segundo os professores, não era possível inovar tanto, visto que em sala de aula todo dia era um desafio. Para eles, muitas vezes, não se conseguia o mínimo de respeito e atenção, como já foi descrito anteriormente. Assim, unindo-se a questão anterior, os professores não possuíam incentivo para tentar algo novo e terminavam por repetir as velhas práticas existentes. “No começo, quando entrei no Estado mesmo, eu preparava a aula, todo empolgado e tal. Depois, a sua aula e sua preparação de aula vai caindo no rendimento e tem dias que você acaba nem preparando a aula” (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4). Embora compreendessem as dificuldades que os alunos vivenciavam, os professores acreditavam que eles não se esforçavam, não estudavam e possuíam uma relação com os estudos totalmente descompromissada. Para o Professor de Geografia faltava capital cultural para que os alunos acompanhassem o conhecimento da escola.

Retomando o aspecto anterior, quando a escola não se torna um espaço educativo que possui qualidade inventiva, de criação, deixa de ser espaço onde o diálogo se estabelece. Cada vez mais, as novas gerações não se adéquam a submissão, as regras rígidas disciplinadoras e exigem que o perfil docente seja modificado, bem como o ambiente escolar. Para Biesta (2013), na atualidade os alunos devem ter a real oportunidade de tomar iniciativas, de manifestar sua opinião e de serem ouvidos. O currículo não deve ser visto somente como habilidades que serão transmitidas, mas as “diferentes áreas curriculares devem exploradas e utilizadas para as oportunidades particulares que permitam aos estudantes introduzir seus inícios únicos no mundo” (BIESTA, 2013, p. 182).

5.3 A progressão continuada ou promoção automática.

Os professores sentiam-se desrespeitados e acreditam que os alunos também, em seu direito à educação. Não contentar-se com essa estrutura de ensino e perceber que não estavam realizando um bom trabalho eram motivos de alguns professores desejarem abandonar a escola pública. Não queriam aderir ao sistema, que transformava os alunos apenas em números. Para eles esse sistema estava prosseguindo negativamente e os alunos sendo abandonados.

Mas, esses alunos não estão sendo preparados. Isso é bom para o Estado, porque somos números, mas para o meu trabalho não é legal. Eu não consigo me identificar, se eu não conseguir fazer diferença na vida deles, perde o sentido. Então, hoje em dia, eu tenho extrema dificuldade em dar aula [...] O que causaria mesmo a minha saída, seria essa perspectiva de não conseguir fazer um trabalho e não ter sentido o meu trabalho (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4).

Gatti (2006) analisa a progressão continuada pouco tempo depois de sua implantação (4 anos) e descreve que houve uma diminuição significativa da evasão escolar. Além disso, para a autora, os professores iniciaram o processo de reflexão de suas práticas, sobretudo coletivamente. Nessa época, a autora evidenciou que a progressão continuada poderia desenvolver-se melhor se o sistema orientasse seus professores no sentido do planejamento diferenciado de suas aulas e de suas avaliações. Mesmo assim, a progressão continuada ou aprovação/promoção automática, como vem sendo denominada, é marcada pela resistência e, de acordo com Tura e Marcondes (2011), as reações negativas não são recentes. Essa proposta tampouco é atual. Diversas políticas tentaram implantar sistemas de avaliação e promoção semelhantes, na tentativa de diminuir a retenção de alunos, sobretudo da Educação Básica, e conter igualmente os gastos advindos com a presença dos alunos durante anos na mesma série/ano. As autoras descrevem que essas propostas sempre encontraram obstáculos para sua

implantação. Apresentam o contexto do Rio de Janeiro em 2007 e 2008, quando a promoção automática mobilizou não apenas instâncias pedagógicas, mas igualmente, mobilizou instâncias jurídicas, legislativas e sociopolíticas contrárias a sua implantação.

Fato é que os professores da Escola Caixa de Aço eram contrários a promoção automática e sentiam-se desestimulados com isso. É certo que essa dificuldade de aceitação esteja vinculada a diferentes formas de compreender a avaliação e discursos estabelecidos de uma forma de organização arraigada na estrutura escolar. Contudo, não poderia deixar de indicar que a preocupação dos professores igualmente estava vinculada a qualidade do ensino, a sua autonomia como docente, ao bom desempenho do aluno e a preocupação com a disciplina em sala de aula, como a Professora de Educação Física descreveu. A promoção automática era vista como uma forma que o sistema tinha de continuar funcionando, somente por meio dos números, somente por meio das estatísticas.

Porque o sistema faz com que empurremos esses alunos para frente. Nós não estamos trabalhando com esses alunos. Então, por mais que eu faça um bom trabalho e eu queira que os meus alunos cresçam, e alguns conseguem fazer isso e isso que me motiva a continuar, o sistema faz o contrário, não quer que essas crianças evoluam. A impressão que eu tenho é que as crianças são números. Somos números! “Ah então, temos menos alunos reprovados? Ótimo! O sistema está funcionando” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p.4).

Acredito que a diminuição da repetência não deve ser pautada simplesmente na promoção automática. Deve haver um criterioso acompanhamento pedagógico dos alunos, para que eles consigam adquirir os conhecimentos mínimos necessários para a série/ano. É possível que a promoção automática seja uma primeira medida, mas após um determinado tempo, não é possível abandonar os alunos e seguir “empurrando-os” para a série posterior. Os alunos necessitam aprender, por esse motivo estão na escola.

Certamente que reprovar os alunos sucessivamente não auxilia o desenvolvimento pessoal e escolar. Contudo, segundo os professores da Escola Caixa de Aço, a promoção automática tal qual é feita no Estado de São Paulo, tampouco traz benefícios ao desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Opinião que é compartilhada por outros professores, alunos e pais do Estado de São Paulo. Segundo a APEOESP (2014), 46% dos alunos da rede estadual de ensino declararam que foram promovidos de uma série a outra sem aprenderem os conteúdos necessários para isso. Essa porcentagem explica o motivo de 94% de pais de alunos, 63% de professores e 75% de estudantes desaprovarem a maneira como a progressão continuada está sendo implementada pela rede estadual de ensino.

5.4 As mudanças de direção.

Os professores relatavam que as mudanças de direção anuais, com posturas distintas, com modos de gerir diferenciados, eram desgastantes. A Escola Caixa de Aço havia tido mudanças de direção escolar nos anos de 2010, 2011 e 2012. Essas mudanças aconteciam de uma maneira muito rápida e os professores da escola eram obrigados a adaptar-se, tendo que alterar totalmente a forma como vinham trabalhando, afetando demais as práticas que já haviam construído. Havia uma ruptura da coletividade da escola e isso, impossibilitava que a escola efetivasse um Projeto Político Pedagógico. Para alguns professores, o que mais afetava o trabalho eram essas mudanças de gestão e com elas o clima da escola.

Hoje, estamos passando por mais uma transição, porque houve uma mudança de direção. E ela aconteceu não apenas agora, mas tivemos nesse período três diretoras que passaram e cada uma tem a sua forma de trabalho diferenciado. E aí a escola tem que se ajustar. Ela saiu de uma diretora que era muito exigente, com tudo, para uma diretora que abria concessões e agora, outra diretora que quer dar sua cara

para a escola. Então, até se organizar isso, a escola ainda está passando por alguns conflitos. É bem um conflito de identidade, mesmo: “E agora? Quem somos? Como que eu vou lidar com isso?” Eu acho que os alunos hoje estão testando bastante essa estrutura nova, para saber o que pode e o que não pode. Isso é muito comum acontecer. E até os professores estão testando também, para saber como vai ser (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 5)

Abramovay et al. (2003) ao relatar a pesquisa com catorze estabelecimentos de ensino públicos, que conseguiram realizar experiências inovadoras com relação as violências escolares, aponta que o posicionamento da gestão escolar é fundamental para que mudanças positivas ocorram na escola. Há uma importância expressiva da atuação do gestor junto ao coletivo da escola, sobretudo ao modificar seu modo convencional de administrar, de gerenciar os conflitos, promovendo o diálogo e a valorização de alunos e professores. Era necessária a presença do diretor, a continuidade de um trabalho, no sentido de mobilizar e articular as ações do coletivo da escola.

Sem essa presença e continuidade, os professores avaliaram que com as mudanças de direção a escola teve um conflito de “identidade” e que a política da escola (de convivência, de trabalho, de competência) foi abalada, tornando o clima muito tenso. Modificou-se a forma como os professores se relacionavam. Na verdade, eram posturas distintas perante a compreensão do que era educação. Isso estressava alguns professores, que pensavam em remover-se ou exonerar-se, devido a essa falta de continuidade dos projetos e pelas mudanças bruscas pelas quais haviam passado. Os alunos igualmente percebiam essas mudanças e os professores relatavam que eram testados a todo o momento.

4.5 Os professores sentiam-se sobrecarregados.

Diferentemente de outros profissionais, os professores tinham que preparar as aulas, corrigir avaliações e outras tarefas que sempre demandam tempo extra em suas casas sem terem a valorização financeira para isso. Sentiam que todo insucesso do aluno era considerado culpa do professor. Relatavam que devido a essa sobrecarga muitos professores estavam doentes, em licenças, em afastamentos e as escolas sem professores.

E outra, é cômico isso em qualquer escola...a maioria das escolas, com afastamentos, licenças e faltas mesmo. Porque a pessoa pensa, em um dia de trabalho, como você não ganha bem também, isso não vai fazer tanta falta no final do mês, com relação a sua saúde mental, física. A saúde financeira não é tão abalada pela falta (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4).

Não desejo trazer um retrato romântico dos profissionais da educação, como vítimas dos baixos salários e das más condições de trabalho, nem tampouco condená-los por suas ações. Embora todos esses fatores acima devam ser levados em consideração, o Professor-coordenador e a Professora de Biologia relatavam que havia descompromisso de muitos professores com a profissão. Que não se esforçavam para realizar um trabalho coletivo e que somente havia encontrado uma oportunidade de trabalho, sem gostar da profissão. Para o Professor-coordenador, a questão salarial não seria motivo para que o professor fosse mal profissional, já que todos sabiam exatamente quanto ganhariam ao ingressar na carreira. Porém, alguns professores afirmavam que a carreira docente exige muito mais do que as horas dedicadas à sala de aula e que se o salário fosse melhor, a qualidade da educação poderia melhorar.

A gente se defronta com uma coisa bem diferente do que é acostumado, entendeu? Falta capital cultural [para os alunos]? Falta! Dá para estimular? Dá! Mas, é bem mais difícil e demanda tempo. Demanda atividade fora de sala de aula. Mas, eu não ganho para isso. O que eu vou fazer? Eu não sou amigo da escola. Eu sou um profissional que trabalha na escola e ganha pouco. Então, se eu tivesse menos aulas, ganhasse mais, tivesse um estímulo para ficar aqui, com certeza seria outra relação com a

escola. Mas, como eu não sou estimulado a ficar aqui, pela arquitetura ainda falando, pelo salário, pela relação que temos de hierarquia, por todas as relações não é um ambiente agradável (PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 2012, p.4).

Realmente não era somente o salário que mobilizava os professores a continuar ou sair da profissão. Havia um descontentamento, sobretudo, por não acreditarem mais na escola tal como ela se encontrava. Os professores faltosos não levavam em conta que as inúmeras faltas prejudicavam imensamente o desenvolvimento dos alunos, bem como a convivência.

Todos esses fatores discutidos anteriormente desestimulavam os professores que tinham seriedade com a profissão e compromisso com os alunos.

Se eu não conseguir ter uma estrutura que me permite dar aula e tiver que trabalhar com coisas que eu não acredito, não quero continuar. Eu sempre falo com meus alunos, eu sempre brinco com eles: "Gente, não é dinheiro que move minha vida. Eu sei que o dinheiro move a vida de muita gente, mas ele não é a prioridade da minha vida. Eu preciso dele, mas eu não vivo para ele. Eu tenho outras coisas que eu acho que são muito mais importantes". Se essa estrutura não me permite ser feliz "dando aula", entre aspas. Provavelmente, eu não continuo dando aula. Eu não sei quanto tempo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012, p. 9).

Não era somente a desvalorização salarial que desestimulava esses professores, mas também o era. A questão salarial estava presente em todas as outras desmotivações elencadas pelos professores. Ademais, em todas as entrevistas com os professores, inclusive com a Professora de Educação Física, com a Professora Mediadora e com a Diretora foi o primeiro ponto destacado para a melhoria da escola pública. Era o fator que levava muitos professores a saírem da rede estadual e buscarem a rede municipal e particular de ensino, que pagavam um salário melhor. Era igualmente o fator que levava muitos estudantes de graduação a não se tornarem professores. E era a justificativa para alguns professores não terem compromisso com a profissão e com a escola. "Porque hoje em dia os professores pensam: vai descontar um dia? E o que é um dia no meu salário? Agora, esse um dia para nós, no dia-a-dia da escola, faz muita falta. Na vida dele não, porque é pouco!" (DIRETORA, 2012, p.9).

A degradação da vida salarial do professor não é algo novo. De acordo com Dieguez (2007) nos últimos trinta anos, o salário de um professor de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, por exemplo, caiu tão drasticamente que em 2007 representava um terço do que ganhava em 1979. Assim, em sua reportagem Dieguez (2007) apresenta as péssimas condições de vida de muitos professores devido aos salários baixos. Mostra que é uma categoria que tem apresentado muitos problemas de saúde, relacionadas principalmente a questão emocional (estresse, entre outros problemas). De certa forma, como relataram os professores de minha pesquisa, a desvalorização salarial conduz a outros fatores que vão "proletarizando" a profissão. Recebendo pouco, os professores são obrigados a assumir uma carga horária intensa de trabalho, ou buscar trabalhos extras, em mais de uma escola. Sem tempo para os estudos e para preparar suas aulas, sem dinheiro para investir em um capital cultural (livros, cinema, teatro, etc.) os professores vão perdendo o prazer pela sua prática. A profissão torna-se estressante, o relacionamento com os alunos torna-se distinto e as faltas inevitavelmente aumentam. "Os salários baixos, por si sós, provavelmente não retratam as reais condições de trabalho e de vida dos professores, embora seja razoável pensar que o poder de compra sintetiza, de certa forma, a posição social de uma categoria" (DIEGUEZ, 2007, p.112).

De acordo com as estatísticas do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos), que apresentou uma pesquisa divulgada em parceria com a APEOESP as perdas salariais de um professor da rede estadual do estado de São Paulo quase dobrava em relação a inflação em 2011, ano da pesquisa. De março de 1998 a fevereiro de 2011 a inflação chegou a 130,13%. Já o salário base de um professor de Ensino Fundamental (PEB I) teve um reajuste de 68,29% neste mesmo

período (APEOESP, 2011). E atualmente a situação não tem melhorado. Em 2013, o valor da hora-aula estava em torno de nove reais, sendo que um professor de Ensino Médio recebia por 40h semanais em torno de dois mil reais (LIRA, 2013). Segundo Arcoverde (2016), os professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo recebem um pouco mais que a metade do que ganham profissionais de outras áreas com a mesma escolaridade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela pesquisa realizada foi possível perceber que realidade da escola pública do Estado de São Paulo estruturava-se de maneira caótica, sem organização, onde os profissionais tentam caminhar com poucos recursos que possuem. Projetos, propostas, metodologias são iniciadas e não têm continuidade. Na escola pública, principalmente estadual, tudo é muito difícil de ser realizado e todos os procedimentos são extremamente burocráticos. Vi os profissionais na escola adoecendo ou “dançando conforme a música”, para conseguirem sobreviver. Ou seja, diminui-se o nível de ansiedade com relação à concretização de seus projetos e sonhos profissionais ou adoecem devido às expectativas não realizadas. Não acredito que os professores e demais especialistas da educação não melhorem a qualidade da educação por falta de interesse. Observei os profissionais buscarem, discutirem sobre as melhores ações a serem tomadas, procurando o “melhor de si” em cada situação. Muitas vezes, o melhor de si não condiz com o que seria ideal, seja por falta de formação, seja por valores diferenciados ou outras muitas questões. Talvez, um dos problemas esteja na falta de formação continuada, tanto na área docente, quanto na área da gestão (Mediação, Coordenação, Direção). Na rede estadual essa formação se torna ainda mais precária e distante. Por atender inúmeras escolas e profissionais ao mesmo tempo, os canais de formação têm se tornado cada vez mais sistemáticos, enrijecidos e impessoais, não conseguindo atender a necessidade de cada localidade, nem tampouco da dialética necessária entre teoria e prática.

Além do absentismo dos professores e funcionários, a escola pública do estado passa por inúmeros outros problemas que se inter-relacionam: a escola é vista como uma organização burocrática; há falhas na contratação de funcionários e professores; falta de incentivo aos professores para que permaneçam na rede pública; falta de incentivo, principalmente para que docentes, equipe gestora e funcionários que assumam os locais mais afastados e violentos das cidades; ausência de investimento na formação docente; dificuldades no diálogo entre a própria equipe gestora, equipe gestora/professores, equipe gestora/alunos-comunidade e equipe gestora/funcionários; ausência de canais participativos para os alunos e comunidade; dificuldades para uma gestão participativa constituída de fato, centralizando as decisões apenas na figura do diretor e impossibilitando que os profissionais da escola consigam gerir os conflitos e negociar os problemas rotineiros; desconhecimento da lógica e da dinâmica das relações dentro do espaço escolar e da vida de sua comunidade, entre outras questões.

Atualmente, segundo algumas entidades¹³, esses inúmeros problemas encontrados nas escolas e as dificuldades nas condições de trabalho, unidas a baixa remuneração e os contratos de trabalho apenas temporários têm intensificado cada vez mais as exonerações dos professores nas escolas públicas estaduais paulistas. Atualmente com os salários baixos para uma carreira de nível universitário e mais de 49 mil professores contratados como temporários, sem estabilidade, cerca de 3 mil profissionais exoneram-se anualmente da educação estadual paulista (SALDAÑA, 2013).

A precarização do trabalho docente, bem como o descontentamento aqui apontado, que geram o absentismo dos professores do sistema público paulista podem ser evidenciados igualmente em outras pesquisas recentes. Venco e Moriyama (2014) em seu vídeo sobre os “Jovens Professores Precários” (2014) utilizam as narrativas de

¹³ APASE (Sindicato dos Supervisores), CPP (Centro do Professorado Paulista), APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo) e UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo).

jovens professores para demonstrarem as condições de trabalho dos profissionais não efetivos da rede estadual paulista. Rigolon e Venco (2013) discutem que as mudanças ocorridas na organização de trabalho dos professores, ao longo dos anos, tem aumentado a precariedade nas relações profissionais e deteriorado sua imagem, provocando sua desvalorização social e impossibilitando que um novo contingente de professores surja.

Assim o absenteísmo somente aumenta nas escolas públicas. Essas ausências dos professores foram justificadas por eles como uma forma de se manter a integridade física e mental. Porém, não podemos nos esquecer que para os alunos, elas representam uma defasagem ainda maior na qualidade da educação pública e conseqüentemente, o distanciamento das oportunidades que dariam acesso as classes populares aos seus direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, 2003.

ÂNGELO. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 42 minutos, 13 jan, 2011.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. DIEESE APEOESP: Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Boletim de Conjuntura DIEESE/APEOESP**, nº 12, edição de 18 de nov 2011.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. **Qualidade de Educação nas Escolas Estaduais de São Paulo.** São Paulo: CEPES (Centro de Estudos e pesquisas Educacionais, Sindicais e Gerenciamento de Banco de Dados da APEOESP), 2014.

ARCOVERDE, Leo. 334 professores pedem demissão do Estado por mês em 2016 em SP. Educação. **Fiquem sabendo.** 28 set 2016. Disponível em <<http://www.fiquemsabendo.com.br/2016/09/334-professores-pedem-demissao-do-estado-por-mes-em-2016-em-sp/>> Acesso em 02 de jun 2017.

BACON, Victória Ângelo. A falta de professores na Área de Exatas e a escassez de cientistas no Brasil. **Correio do Brasil**, Ano XII, número 4464, 09 março 2010. Disponível em <<http://correiodobrasil.com.br/a-falta-de-professores-de-exatas-e-a-escassez-de-cientistas-no-brasil/162340/>> Acesso em 05 de junho 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BIESTA, Gert. **Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** São Paulo: Autêntica, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CDHU. Secretaria da Habitação. Governo do Estado de São Paulo. **Programas habitacionais.** Disponível em <http://www.cdhu.sp.gov.br/interessado-em-imovel/programas_habitacionais.asp> Acesso em: 22 maio 2017.

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição.** 1. ed. e 2. ed. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DIEGUEZ, Flávio. Professores, elo frágil da educação. **Estudos avançados**, 21 (60), 2007, pp.105-115.

DIRETORA. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 45 minutos, 12 set, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra.** São Paulo, N. 9, out. 1969, pp.123-132

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 98, ago., 1996, pp. 85-90.

GATTI, Bernadete Angelina. Vantagens e riscos da progressão continuada nas escolas. **Difusão de ideias.** Fundação Carlos Chagas, dezembro, 2006.

LIRA, Davi. Baixo valor da hora-aula explica falta, diz sindicato. Condições de trabalho precárias e contratos temporários também justificariam ausências. **Estadão. Educação.** 04 de abril de 2013. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,baixo-valor-da-hora-aula-explica-falta-diz-sindicato,1016675,0.htm>> Acesso em 13 maio 2017.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas (UnB),** Brasília, v. 8, n.15, 2003, pp. 189-206.

POSSATO, Beatris Cristina; ZAN, Dirce. Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre a escola pública paulista. **ETD - Educação Temática Digital,** v. 17, n. 2, 2015, pp.234 – 251.

POSSATO, Beatris Cristina. O Professor Mediador Escolar e Comunitário: uma mirada a partir do cotidiano escolar. **Tese de doutorado.** Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas, SP [s.n.], 2014.

PROFESSOR-COORDENADOR. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 28 minutos, 20 out, 2011.

PROFESSORA DE BIOLOGIA. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 20 minutos, 06 nov, 2012.

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 47 minutos, 13 set, 2012.

PROFESSORA DE FILOSOFIA. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 18 minutos, 06 nov, 2012.

PROFESSOR DE GEOGRAFIA, **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 30 minutos, 05 nov, 2012.

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Entrevista concedida para pesquisa de doutorado.** Campinas - SP, 38 minutos, 05 nov, 2012.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma. Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. Anais. **36ª Reunião Nacional da ANPEd,** Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

SALDAÑA, Paulo. Ausência de professor da rede pública chega a 30 dias no ano no Estado de SP. Educação. São Paulo, **Folha de São Paulo Digital,** 24 de julho 2017. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml>> Acesso em 29 de julho 2017.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. **Estadão Educação,** 31 Agosto 2013. Disponível em < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar->

aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886> Acesso em 24 maio de 2017.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.010 de 01 de junho de 2007. Legislação Estadual. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 117(104), p.1, 02 de junho de 2007.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. Legislação Estadual. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 119(131), p.1, 17 de julho de 2009.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 122 (14), p.24, 20 de janeiro de 2012.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Bertrand Brasil, 2013.

TOLEDO, Luiz Fernando, VIEIRA, Victor. SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental. Educação. **Estadão**. 24 Março 2016. Disponível em <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>> Acesso em 23 maio 2016.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/ UFPel. Pelotas [38] 95, 118, janeiro/abril, 2011, pp.95-118.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

VENCO, Selma; MORIYAMA, Victor. **Jovens Professores Precários** [vídeo]. Disponível em <<http://player.vimeo.com/video/86999810>> Acesso em 03 fev 2017.

ZAN, Dirce; POSSATO, Beatris Cristina. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014, pp. 2176 – 2191.