

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Eliana Chiavone Delchiaro

**Gestão escolar e absenteísmo docente:
diferentes olhares e diversas práticas.
Validação de uma experiência na rede
municipal de São Paulo**

Mestrado em Educação: Currículo

**São Paulo
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Eliana Chiavone Delchiaro

**Gestão escolar e absenteísmo docente:
diferentes olhares e diversas práticas.
Validação de uma experiência na rede
municipal de São Paulo**

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.^a Doutora *Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito*.

**São Paulo
2009**

ERRATA

1. Página da 1ª Epígrafe: Tirar aspas e substituir o nome da autora: Cerisara, 2002; idem na 2ª epígrafe (BRITO, 1999), 3ª epígrafe (ALONSO, 2007), na 4ª epígrafe (FAZENDA, 2002) . Páginas 30, 72 129 respectivamente.
2. PÁGINA 50. Substituir as interrogações das hipóteses por ponto final.
3. A palavra “prática” deve receber acento na página 57, 4º parágrafo; na página 169 no 1º parágrafo, na página 172 no 1º parágrafo.
4. A palavra “número” deve receber na primeira e segunda linha da página 100.
5. A palavra “princípio” deve receber acento na página 102 no 3º parágrafo, 1ª linha.
6. Página 59, primeiro parágrafo, terceira linha, acrescentar a palavra **os quais** antes de **já lhes são de direito**.
7. Página 81, último parágrafo, substituir **...ora apresentado apresenta**, por **...ora apresentado oferece**
8. Pagina 134, segundo parágrafo: incluir “outros níveis de ensino” depois de “movimento dos professores de”; ficando: Movimento dos professores de outros níveis de ensino.
9. Página 163, segundo parágrafo: concluir a frase colocando ponto final em “como média.”
10. Página 169 – terceiro parágrafo: substituir “equipe gestora como umas medidas” por: equipe gestora “capaz de medidas para”.
11. Página 182: Substituir Alonso citado pela segunda vez por _____.
12. Página 186, corrigir o nome da autora citado duas vezes por Fazenda, Ivani Catarina A.

Banca examinadora:

AGRADECIMENTOS

A trajetória deste Mestrado em Educação, não pode ser vista sob a ótica da conquista pessoal. Ele foi um sonho acalentado e perseguido por muitos anos esperando o momento ideal. E quando ele aconteceu, sérios problemas simultaneamente me levaram a quase desistir. Foi preciso muita perseverança e a convicção do alcance desse sonho, entendendo que os percalços encontrados no meio do caminho só aumentaram o desafio.

Muitos contribuíram para que esse objetivo fosse atingido, contudo, de modo muito especial, não posso deixar de agradecer à minha mãe, Iracema (*in memoriam*), maior incentivadora, de quem obtive todo o apoio, principalmente para iniciar. Tampouco não esqueci meu pai, Osvaldo (*in memoriam*) que sempre valorizou o estudo e a dedicação ao trabalho.

Agradeço, especialmente à minha família, pelo apoio e torcida, pois esta dissertação foi compartilhada pelo esforço e talento de cada um: Zito, Mariana, Roberta e Guilherme.

Ao meu irmão Osvaldo, que esteve sempre me incentivando nos momentos em que a ansiedade tomava conta.

À Prof^ª Dr^ª Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, orientadora paciente, amorosa, companheira e exigente, me direcionou com rigor acadêmico para que a conclusão do projeto de pesquisa acontecesse.

Às Prof^ª Dr^ª Myrtes Alonso e Prof^ª Dr^ª. Ivani Catarina Fazenda pela fundamentação teórica e orientação generosa na banca de qualificação.

A equipe da EMEI Pérola Ellis Byington e Professora Ana Maria Poppovic que possibilitaram o exercício do cargo de diretora e a concretização de projetos políticos e pedagógicos.

Às professoras da EMEI Professora Ana Maria Poppovic que me despertaram o prazer pela docência, tantos foram os momentos reflexivos por elas proporcionados.

Às crianças com quem convivi nas duas EMEIs foram a razão e a inspiração para esta dissertação.

RESUMO

A gestão escolar e o absenteísmo dos professores de educação infantil do Município de São Paulo: diferentes olhares e diversas práticas. Validação de uma experiência

Eliana Chiavone Delchiaro

O presente trabalho busca examinar o absenteísmo dos professores de Educação Infantil do Município de São Paulo, suas causas, influências e reflexos no cotidiano das escolas de Educação Infantil sob a ótica da gestão escolar. É um estudo que utilizou a abordagem qualitativa com subsídios quantitativos, tendo como meios de investigação o estudo exploratório, a pesquisa documental, bibliográfica, análise e coleta de dados. O trabalho captou os diferentes olhares da comunidade educacional e da sociedade civil a partir de depoimentos e material colhido nos meios de comunicação. Foi realizada uma pesquisa das ausências dos professores de educação infantil da EMEI Professora Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008. A análise dos dados permitiu apurar índices percentuais de 22,23% de ausências no ano de 2004, como sendo o maior e de 3,65% em 2008, o menor. Entre outras medidas para o enfrentamento do absenteísmo, no âmbito escolar, foi apontado um projeto de gestão que possibilita o protagonismo dos sujeitos envolvidos, bem como a formação continuada.

Palavras-chave: Absenteísmo; Gestão; Educação Infantil; Formação continuada.

ABSTRACT

School management and teacher absenteeism: different looks and practices.
A validation of experience in São Paulo city public schools

Eliana Chiavone Delchiaro

The purpose of the present work is to examine teacher absenteeism in children education in São Paulo city, its causes, influences and reflexes in primary schools daily activities under the view of school management. The study uses the qualitative approach with quantitative subside. As it is an exploratory study, it involves documental and bibliographic research which is complemented by field work. So, the investigation captures different looks of educational community and society from observations, testimonials, interviews and collected data from means of communication. It consists of a research on teachers' absences in 'EMEI Professora Ana Maria Poppovic' from 1999 to 2008. The data analysis showed percent rates of 22.23% of absences in 2004 as the highest ones and 3.65% in 2008 as the lowest ones. So, among other ways to fight teacher absenteeism in schools, the study points out a management project that could favor the protagonism of the involved subjects. In such project, teacher continuing education would be highlighted.

Key-words: Absence; Management; Children Education; Continuing Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Um olhar sensível e pensante	14
Hipóteses	22
Procedimentos de pesquisa	25
Objetivos	28
Estrutura do trabalho	29
Capítulo I – O ABSENTEÍSMO E SEUS DESAFIOS	30
1.1. O absenteísmo e o serviço público	31
1.2. O absenteísmo e a escola	41
1.3. O absenteísmo e a gestão da educação	51
1.4. O absenteísmo e a trajetória profissional	60
1.5. O absenteísmo e a saúde docente.....	65
Capítulo II – VALIDAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA	72
2.1. Um breve resgate histórico das EMEIs:	
Do Assistencialismo a educação	73
2.2. Um breve arrazoado da legislação municipal	82
2.3. Breve caracterização das EMEIs na atualidade	94
2.4. Amor à primeira vista... Tudo começou na EMEI	
Pérola Ellis Byington	106
2.5. EMei Ana Maria Poppovic, um grande desafio	116
Capítulo III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	129
3.1. Diversos olhares e depoimentos sobre o absenteísmo	130
3.2. Depoimentos de profissionais da educação do Município	
de São Paulo (análise e resultado da pesquisa)	132
3.3. A voz de diferentes segmentos da sociedade	
(análise e resultado da pesquisa)	162

CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
ANEXOS	192
Anexo 1: Questionário encaminhado aos profissionais da rede municipal que compõem os quadros do Capítulo III – Procedimentos Metodológicos	192
Anexo 2: Evolução de faltas da SME no período de 2001 a 2006.....	193
Anexo 3: Comparativo de faltas de SME no período de 2006 e 2007, de janeiro a maio de cada ano.....	194
Anexo 4: Levantamento de faltas dos professores da EMEI Professora Ana Maria Poppovic no ano de 1999.....	195
Anexo 5: Levantamento de faltas dos professores da EMEI Professora Ana Maria Poppovic na ano de 2008	196
Anexo 6: Tabelas e gráficos de faltas dos professores no período de 1999-2008	197
Anexo 7: Gráfico dos professores que permaneceram 10 anos na EMEI (1999 a 2008)	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATE I	Auxiliar Técnico de Educação- classe I
ATE II	Auxiliar Técnico de Educação- classe II
CEI	Centro de Educação Infantil
CEDAC	Centro de Educação e Documentação para ação comunitária
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DRE	Diretoria Regional de Educação
DREM	Delegacia Regional de Ensino Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PI	Parque Infantil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Indicadores, pressões e fontes de tensão X Consequências do mal-estar docente	67
Quadro 2: Quadro de possibilidades de ausências com marcos legais.....	84
Quadro 3: Comparativo das jornadas dos docentes - Lei 14.660/07	92
Quadro 4: Unidades de SME em funcionamento.....	97
Quadro 5: Turmas e matrículas de SME por nível de ensino	100
Quadro 6: Total de servidores de SME por área de atuação.....	101
Quadro 7: Faltas abonadas por professores da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008	124
Quadro 8: Porcentagem de ausências dos professores da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008	126
Quadro 9: O olhar dos diretores de escola sobre o absenteísmo.....	132
Quadro 10: O olhar dos supervisores de escola sobre o absenteísmo	135
Quadro 11: O olhar dos coordenadores pedagógicos de escola sobre o absenteísmo	136
Quadro 12: O olhar dos auxiliares técnicos de educação sobre o absenteísmo.....	137
Quadro 13: O olhar dos agentes escolares sobre o absenteísmo	138
Quadro 14: O olhar dos professores de Educação Infantil sobre o absenteísmo	139
Quadro 15: Soluções x Consequências x Organização para os supervisores	142
Quadro 16: Soluções x Consequências x Organização para os diretores.....	143
Quadro 17: Soluções x Consequências x Organização para os coordenadores pedagógicos	145
Quadro 18: Soluções x Consequências x Organização para os professores de Educação Infantil	146

Quadro 19: Soluções x Consequências x Organização para os auxiliares técnicos de educação.....	147
Quadro 20: Soluções x Consequências x Organização para os agentes escolares	148
Quadro 21: Como os supervisores avaliam a gratificação por assiduidade	152
Quadro 22: Como os diretores avaliam a gratificação por assiduidade	154
Quadro 23: Como os coordenadores pedagógicos avaliam a gratificação por assiduidade	155
Quadro 24: Como os professores de Educação Infantil avaliam a gratificação por assiduidade	156
Quadro 25: Como os auxiliares técnicos de educação avaliam a gratificação por assiduidade	157
Quadro 26: Como os agentes escolares avaliam a gratificação por assiduidade	158
Quadro 27: Sugestões dos profissionais de educação do Município de São Paulo para combater o absenteísmo.	161
Quadro 28: Legislação permissiva cria brechas	163
Quadro 29: Controle e ética como alternativa.....	165
Quadro 30: Docentes trabalham doentes	166
Quadro 31: Todos perdem	167

FIGURAS /GRÁFICOS

FIGURAS (CAP I)

Figura 1: Quadro de faltas dos docentes lotados nos Municípios e Estados Brasileiros	45
---	----

GRÁFICOS (CAP II)

Gráfico 1: Média das faltas abonadas da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008	125
Gráfico 2: Porcentagem de ausências (falta abonada + falta justificada + falta injustificada + licença médica) dos professores da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008	126

“Um dos aspectos que merecem nossa atenção na construção da Pedagogia da Educação Infantil diz respeito à concepção de infância.....Isso porque a ênfase na Educação Infantil não deve ser colocada no ensino e, sim, na Educação;as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos;o foco não está nos processos ensino-aprendizagem e,sim,nas relações educativo-pedagógicas”

Ana Beatriz Cerisara

INTRODUÇÃO

UM OLHAR SENSÍVEL E PENSANTE.....

Fazer esse exercício mnemônico a fim de resgatar o meu interesse pelo tema em pauta trouxe à tona lembranças, sentimentos e vivências tão significativas para minha vida pessoal e profissional, que marcaram fortemente a escolha do tema, título deste trabalho: Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas. Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo.

A presente dissertação não é neutra ou sem historicidade; ela está revestida de novos sentidos que se acumularam em meus vinte e quatro anos de direção de escola pública de Educação Infantil.

Acredito que não é possível resgatar o passado da forma como o vivemos, mas sim, fazê-lo de um modo recriado e refeito pelas experiências adquiridas, associadas aos contextos sociais, históricos e políticos. Orientada por este princípio faço este trabalho.

A gestão sempre foi meu foco de interesse. Com um olhar atento, o qual mais tarde, pelo exercício se tornou pensante, não deixava de observar as escolas com as quais tinha contato, as organizações comerciais, o atendimento do serviço público em geral, sempre avaliando, comparando e refletindo sobre as melhores formas de equacionar tempo, recursos materiais e, principalmente, elementos humanos a serviço da instituição. O sensível olhar pensante, vinculado ao conhecimento, pode ser aprendido, desenvolvido e potencializado (Weffort, 1996).

Ingressei como diretora em 1985 na EMEI Pérola Ellis Byington, localizada no Bairro de Pirituba, Município de São Paulo. Quando assumi esse cargo, já era professora da rede municipal e da rede privada por nove anos.

Foi na administração (1983 a 1986) do Prefeito Mário Covas e da Secretária de Educação Guiomar Namó de Melo que me tornei efetiva por meio de concurso público cujas premissas da política educacional eram a democratização do acesso, a permanência e a gestão. Elas se identificavam com meus objetivos, ou seja, acreditavam numa escola pública para todos, que fosse de qualidade, e com isso, garantisse a permanência. A gestão que pretendia implantar estava pautada em uma relação mais humana, coletiva, compartilhada e que possibilitasse voz aos seus participantes. Era um sonho que estava na iminência de colocar em prática.

O concurso causou grande impacto, não só pelo número de concursados que atingiu quase a totalidade das vagas da rede, como pela forma de provimento por meio de provas com questões de múltipla escolha, dissertativas e da apresentação de títulos. A prova dissertativa, além de inédita, causou polêmica, tanto pelo tipo de questões como pelos critérios de correção. Alguns colegas chegaram a comentar sobre a lisura do concurso uma vez que a rede estava marcada por muitos anos de apadrinhamentos, comissionamentos e outras formas de benefícios políticos. Os comissionamentos acontecem quando um ocupante de cargo efetivo é convidado por um imediato superior a ocupar outra função em outro local de trabalho. Essa situação está respaldada pela EC 19 de 04/06/1998 inciso V, com uma nova redação dada para o artigo 37 da CF/88. O comissionamento pressupõe um vínculo de confiança.

Ainda sobre o conteúdo das questões dissertativas do citado concurso, estas solicitavam um posicionamento frente às situações do cotidiano de um diretor de escola. Uma questão interessante da prova dissertativa versava sobre a importância da participação da comunidade na

escola por meio do Conselho de Escola. Na época, vivíamos uma fase embrionária do funcionamento dessa instância que fomenta o envolvimento e o compromisso coletivo por meio de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. No início, em 1985, sua natureza era apenas consultiva; só em 1992, o Conselho de Escola passou a ser deliberativo, conforme art. 12 do Regimento Comum das Escolas Municipais.

Os concursados tiveram que assumir imediatamente os locais de trabalho e não haveria comissionamentos para cargos fora da direção, tanto que o resultado desse concurso foi uma revitalização nas escolas da rede municipal de São Paulo, com diretores motivados pelo ingresso e desejosos de inovações.

Recordo com emoção, quando nos idos de 1985 cheguei ao Pérola pela primeira vez. Logo me encantei pelo caminho da escola que se localiza no pé do Pico do Jaraguá. Escolhi essa unidade com a ajuda de duas colegas que me informaram ser uma escola longe do centro urbano de São Paulo, mas com uma comunidade muito ativa. Foi amor à “primeira vista” em que fui tomada por um sentimento de poder, não enquanto força de autoridade, mas enquanto possibilidade de poder fazer e querer fazer (Paro, 2008).

Durante o período de 1985 a 1998 permaneci no Pérola. Nesse longo tempo, pelo próprio exercício diário da função, fui criando identidade profissional na medida em que os projetos da escola eram desenvolvidos satisfatoriamente e atendiam aos anseios dos profissionais da escola, das crianças e da comunidade; isso me constituía pessoal e profissionalmente. Sob esse enfoque, posso afirmar que o trabalho no Pérola foi fonte de realização e processo de construção de identidade dos sujeitos que nele estiveram envolvidos. Dejours (1987) nos confirma esse conceito ao definir identidade profissional como sendo algo que o indivíduo realiza no trabalho ou quando presta algum serviço à comunidade; ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo, constitui a sua identidade.

A partir de 1999 fui buscar novos desafios, onde por concurso, passei a trabalhar para a EMEI Prof^a Ana Maria Poppovic. Essa escola localizada no bairro da Lapa, zona oeste da cidade de São Paulo, era bem mais perto da minha residência, era considerada uma escola central e com características bem diversas das do Pérola. O nome dado à EMEI foi uma homenagem à educadora Ana Maria Poppovic que, no primeiro semestre de 1983, iniciou seus trabalhos na SME como Assessora Técnica. Era a oportunidade para ela pôr em prática suas propostas para melhorar o padrão de atendimento às crianças pobres em idade pré-escolar. Infelizmente, um acidente violento de trânsito interrompeu a vida de Ana em 30/06/83.

Considerando as duas escolas anteriormente citadas, avalio que as equipes de ambas estiveram motivadas, comprometidas e dispostas a enfrentar desafios do cotidiano, buscando alternativas diante dos problemas que surgiram. Entre os mais diversos problemas que se colocavam, sublinho o absenteísmo. Este problema atraía meu olhar, pela naturalidade com que era tratado pelos funcionários no geral. Mas, no caso do professor, a situação tornava-se mais severa ainda, uma vez que na Educação Infantil, devido à faixa etária das crianças, há uma relação de apego entre a criança e o professor, e sua ausência é motivo, não raro, de insegurança e desestabilidade das crianças.

O absenteísmo é um termo usado para representar a ausência do funcionário ao trabalho, seja por falta ou atraso devido a alguma situação interveniente. Esse assunto, tema central do presente trabalho, será tratado à luz da gestão escolar e abordado em capítulo próprio.

O fato é que a ausência do professor, no caso o de educação infantil, era e ainda é, visto por ele como um direito assegurado por legislação apropriada, da mesma forma que o direito a aula está também instituído legalmente. Conciliar esses dois direitos de maneira que os envolvidos de ambos os lados não fiquem prejudicados tem se tornado um problema para os gestores da educação. Problemas cujas proporções extrapolam os muros da

escola e avançam pela sociedade em diversos de seus segmentos, conforme observar-se-á no decorrer deste trabalho.

Com o objetivo de exemplificar as situações por mim vivenciadas e ainda justificar o meu interesse em desenvolver a presente pesquisa, apresento na seqüência um breve relato esclarecendo o que representavam as ausências dos professores. Registra-se que um maior detalhamento dessa experiência está no capítulo II.

É importante salientar que a falta abonada é uma das possibilidades de ausências para todos os funcionários públicos. No caso, o foco é o do professor de educação infantil. Cabe também destacar que a grande maioria dos professores da rede municipal tem por prática utilizar as faltas abonadas na sua totalidade durante o ano letivo.

Desde que cheguei ao Pérola, em 1985, passei a tratar a questão das faltas de uma forma mais profissional. Quando aconteciam as ausências dos professores estas deveriam ser “cobertas” por professores substitutos eventuais, assim chamados até 1992. Estes eventuais, não raro em número insuficiente, revelavam-se, inadequado para minimizar a situação das ausências. Isto posto, uma vez que diferentes tipos de ausências aconteciam simultaneamente, tais como: licenças médicas por motivo de saúde do servidor ou de algum familiar, acidente de trabalho, atrasos, saídas antecipadas, doação de sangue, ida ao hospital do servidor público municipal e as próprias faltas abonadas, justificadas e não justificadas.

A naturalidade com que as faltas abonadas eram tratadas pelos professores, talvez possa ser explicada pelas concepções de criança que marcaram os anos 70 até o início dos anos 80. Essas concepções consideravam a criança como um ser passivo necessitado de cuidados e de ser “moldado”. A prática educativa se caracterizava por um trabalho assistencial e recreacionista (Duarte, 2000).

Sob esse ponto de vista, o professor considerava a falta um direito garantido, tanto pela concepção da criança, já citada, como pela ótica legal. Para ele, a criança não estaria prejudicada uma vez que ficar solta no Parque brincando era uma atividade recreativa. O Parque, como é ainda denominado, refere-se ao espaço externo das EMEIs, normalmente muito amplo, com árvores, terra, tanque de areia e brinquedos recreativos. É um local onde as crianças brincam livremente, correm, soltam a imaginação, constituindo um momento muito especial e aguardado por elas. Nesse espaço as professoras ficavam observando as crianças, que brincavam livremente. Essa conduta guardiã foi mal interpretada pelos pais e pela sociedade por muito tempo, avaliando a imagem da professora de Educação Infantil como uma cuidadora, e não como uma professora, assunto a ser aprofundado em capítulo próprio.

O número de crianças também era alto, em torno de cinquenta¹ por classe. O professor passava um longo tempo no parque em atividades supervisionadas, tais como brincadeiras livres e recreativas, cuidando especialmente da segurança. Esse período chegou a receber uma limitação de acordo com a faixa etária. Por exemplo, para as crianças dos primeiros estágios (quatro anos), chegava-se ficar uma hora em atividade livre.

Portanto, ao faltar um docente, o máximo que podia acontecer era a redistribuição dos alunos; cada professor tinha um acréscimo de crianças que também ficavam brincando no parque muitas vezes com turmas de outras classes. Essas medidas provocavam sérios acidentes em virtude do grande número de crianças e poucos adultos para cuidar. Entre os acidentes, havia aqueles rotineiros, como arranhões, raladas nos joelhos e cotovelos, areia nos olhos, mas também outros graves, como fraturas ou batidas fortes na cabeça.

As faltas eram tratadas à luz do direito, sempre de forma muito “caseira”, não profissional, levando-se em conta os problemas pessoais de

¹ Com a finalidade de elevar a capacidade de atendimento à população pré-escolar, a “Administração Superior” fixa em 50 (cinquenta) o número de crianças a serem atendidas nas EMEIS” (Decreto nº13.216/76)-DEPLAN9doc11/78).

cada funcionário, de cada professor, e o grande problema da ausência acabavam recaindo sobre a escola. Algumas instituições chegavam a dispensar os pequenos no portão quando a ausência era imprevista. As ausências, quando programadas, permitiam que as famílias fossem avisadas antecipadamente que não haveria aula para aquela turma, o que causava, com certeza, um problema para as famílias que teria a criança em casa em um horário não previsto, mas se a escola pede as famílias acatam. Nesse aspecto, poderíamos dizer que a escola de Educação Infantil reproduz o “mito da grande família feliz”, em que questões pessoais se misturam com as profissionais (Brito, 1998).

As dispensas das crianças, não raro, chegavam a causar consequências desastrosas. Tivemos o conhecimento de um caso em que uma criança morreu atropelada ao voltar sozinha para casa; outras, ao chegarem a casa, não encontraram nenhum familiar e precisaram ser amparadas por vizinhos. Chegamos, a saber, de casos de abuso sexual e acidentes com fogo ocasionados por crianças que estavam em casa sozinhas devido à dispensa das aulas. Enfim, essas responsabilidades nem sempre eram apuradas por total desconhecimento dos pais de seus direitos. O ECA não existia e os meios de comunicação não tinham o alcance, a rapidez e nem a eficiência de hoje; estávamos por volta de 1988.

Era comum, também nas escolas da rede municipal, o professor que não usufruía das faltas abonadas no primeiro semestre do ano letivo as distribuía, planejadamente entre os meses de agosto a dezembro, duas por mês, de forma a não perder esse direito. Essa situação era independente da necessidade: o importante era “não perder a falta”. Uma justificativa apresentada pelos professores para essa atitude era o cansaço que se acumulava especialmente no final do ano. A conduta de programar a falta abonada contrariava meus princípios, uma vez que ela foi concebida para situações de necessidade, conforme art 92 da Lei 8989/79

Em 1999, quando me removi para a EMEI Prof^a Ana Maria Poppovic pude constatar que o absenteísmo também fazia parte da cultura

daquela escola. Foi necessário rever os conceitos legais com toda a equipe e também o direito dos alunos a terem aula, retomando assim os princípios constitucionais. Da mesma forma como ocorreu no Pérola, tivemos a adesão de boa parte dos funcionários e professores, que preferiam uma conduta mais profissional por entenderem a sua importância.

Diante do vivenciado e aqui exposto em rápidas pinceladas, não há como negar que o absenteísmo traz uma sobrecarga para aqueles profissionais que ficam na unidade de trabalho, quando as ausências acontecem. O diretor nem sempre consegue intervir nas situações das quais não tem o controle, como é o caso, das faltas e licenças, que são caracterizadas pela imprevisibilidade. O que acredito, e ousar pensar como possibilidade, diante das experiências nas duas instituições, é que a gestão poderia realizar um trabalho de conscientização e formação no sentido de que as faltas sejam utilizadas somente se forem realmente necessárias. Hipótese, entre outras, que se faz verificar neste trabalho.

O caminho percorrido nas duas instituições levou-me a considerar, em um primeiro momento, que as experiências vivenciadas abarcando gestão e absenteísmo seriam ponto de partida para a pesquisa, mas à medida que o trabalho avançava essas experiências tornaram-se pontos de investigação. Isto posto uma vez que a gestão se revelava um diferencial para o enfrentamento do absenteísmo docente.

Veiga-Neto (1995), deixa bem claro, o que parece óbvio, mas que na prática não é tão simples assim. Vivemos um cenário de incertezas e dificuldades que nos atingem a todo o momento, num mundo mutante que se transforma tão velozmente, que muitas vezes só nos resta ter uma atitude “lamurienta e derrotista”. O mundo mudou e precisamos mudar o nosso entendimento sobre ele e sobre nós mesmos. Algumas práticas se cristalizaram e continuamos a reproduzi-las sem questionarmos ou mesmo pensarmos em novos encaminhamentos. O que eu proponho, como hipótese, não seria acabar com o direito às faltas, mas sim ressignificá-las com posturas

mais coerentes com o momento atual, com a função social da escola, utilizando-as de uma forma mais consciente, cidadã e ética.

A partir dos elementos que se apresentam: a experiência com gestão escolar nas duas escolas de Educação Infantil; a dificuldade gerada pelas faltas dos professores, tanto as previstas quanto as imprevistas, a dificuldade para organizar a escola e manter a qualidade do atendimento; as diferentes visões acerca das ausências do funcionário público, em especial dos professores que se sentem sobrecarregados e desvalorizados; os pais de alunos cobrando o direito à aula; a sociedade civil, por sua vez, avaliando o servidor público como um funcionário dotado de regalias, enfim, diversas visões e muitas questões que exigem possíveis respostas e se refletem no problema central da pesquisa. Diante de tantas variáveis fica assim estabelecida como questão principal:

Os diferentes olhares da comunidade educacional e da sociedade civil podem contribuir e ampliar as formas de se enfrentar o absenteísmo da rede pública de ensino?

A questão central remete captar nos diferentes olhares da comunidade educacional e civil elementos indicadores e reveladores de novas posturas e práticas no enfrentamento do problema, como também, traz implícita, uma outra questão, tal seja como contemplar os dois direitos, de um lado o professor de se ausentar e de outro as crianças de terem suas atividades pedagógicas. Desta feita são levantadas algumas hipóteses para responder ao problema.

HIPÓTESES

A gestão poderia contribuir na busca de respostas para a questão do absenteísmo por meio de um processo de formação continuada no qual se trabalharia aspectos visando à conscientização dos professores sobre seus direitos e deveres.

Outras hipóteses são levantadas a partir da experiência da pesquisadora, decorrentes desta. Ou seja

- A questão do absenteísmo dos docentes poderia ser minimizada pelas condições de trabalho.
- Seria a formação continuada uma possibilidade de reflexão para conceitos como: direitos, deveres, cidadania, autonomia e profissionalismo. Poderia ser esse um dos caminhos para buscar outras condutas frente ao absenteísmo.
- A estabilidade da equipe permitiria a criação de vínculos favorecedores do não absenteísmo.
- O projeto pedagógico poderia contribuir para a minimização dos efeitos do absenteísmo no cotidiano.
- A gestão compartilhada seria um elemento favorecedor do não absenteísmo.

A experiência da pesquisadora com gestão e a forma como ela tratou o absenteísmo nas duas instituições em que esteve à frente da direção, podem ser validadas? Diante desse fato ela aponta uma ampliação da pesquisa, na medida em que a mesma desvela no seu trabalho algumas possibilidades no enfrentamento do absenteísmo. Desta feita outras questões secundárias a questão central, se revelam no sentido de contribuir para o aprofundamento do estudo:

- ***A gestão escolar pode contribuir para a diminuição do absenteísmo dos docentes de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo?***
- ***O absenteísmo influencia ou não a consolidação de um Projeto Político Pedagógico?***
- ***As condições de trabalho podem alterar as ausências dos professores?***

- ***Quais as soluções que as escolas têm encontrado para resolverem a falta do professor?***
- ***Uma equipe estável pode contribuir para o estabelecimento de vínculos? De que forma essa questão se relaciona com o absenteísmo?***

Um fator já avaliado em diversas pesquisas acadêmicas, e aqui tomamos como pressuposto, é que o universo escolar é praticamente feminino; as docentes cumprem, não raro, jornadas duplas de trabalho, isto é, respondem pela família e pelo trabalho. Dessa forma, as faltas deveriam ter um olhar cuidadoso, ou seja, não poderiam ter um olhar punitivo. Há que se pensar em políticas que possam equilibrar o atendimento dos professores e dos alunos. De toda forma, é uma questão complexa e ambígua garantir os dois direitos nas atuais condições das escolas públicas municipais.

Campos² (2007), ao tratar sobre o profissionalismo dos docentes da rede pública, revela que na Europa não há ausência de professores e que no Brasil essa questão é um mal para o qual “não há erradicação e sim somente analgésico”. Ela nos indicou buscar as causas históricas que levaram a presente situação, sugestão essa que será possivelmente atendida ao longo do trabalho.

O que já podemos adiantar é que segundo Costa (1995) apud Spinelí (2009) o magistério foi um dos primeiros campos profissionais abertos às mulheres, pois há uma ligação entre a atividade da maternagem e atividade educativa, com forte aprovação social para sua atuação. Para o exercício do magistério não havia necessidade de formação especializada e alto nível de escolaridade, portanto revelou-se uma boa oportunidade para as mulheres. O mercado também foi para elas atraente por ser um facilitador da integração das atividades do lar com a docência.

² Simpósio de Educação-PUC-SP (2007). Texto de Maria Malta Campos.

Como poderemos ver, a escola é um campo de tensões: como valorizar o professor sem desvalorizar o aluno e vice-versa? A desvalorização dos profissionais da educação nos parece um dos fatores que os leva a se ausentarem, e este parece ser um dos fundamentos da questão central do objeto de pesquisa em andamento.

O absenteísmo pode ser discutido à luz de conceitos, como profissionalização, direitos, deveres e autonomia. Este talvez seja um dos desafios da educação pública que já vem incorporando as ausências e outras situações instituídas legalmente à cultura escolar.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Registrar o percurso de uma pesquisa significa apontar o caminho percorrido, desde a definição do tema como já foi abordado inicialmente, passando pelos procedimentos e apresentando a forma de coleta de dados. O percurso escolhido foi o de buscar diferentes olhares a respeito do que significa o absenteísmo para os profissionais da educação do Município de São Paulo e da sociedade em geral, dada a dimensão que esse tema tem sido abordado pela mídia e pelas medidas tomadas pelas autoridades educacionais.

Diante da constatação do pouco material acadêmico que demonstre as ausências dos docentes, e da dificuldade em obter dados junto aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, tendo em vista que os dados disponibilizados foram insuficientes para uma análise mais criteriosa, foi elaborado um plano de pesquisa optando por uma abordagem qualitativa com alguns subsídios da quantitativa, análise e coleta de dados, além de pesquisa documental e bibliográfica. Severino (2008) explica que é possível a utilização de documentos impressos, como livros, artigos, teses como contribuição de autores para uma pesquisa bibliográfica. Já para a documental, utilizaram-se jornais e documentos legais para uma

investigação e análise. Para a coleta de dados usou-se uma entrevista estruturada com perguntas diretas, constantes do universo dos sujeitos pesquisados. Encontra-se no Anexo 1 as questões elaboradas para a entrevista.

Justifica-se a abordagem utilizada, tendo em vista que foi necessário realizar um exercício dialético com as mais variadas faces de seus sujeitos para contrapor-las com os dados obtidos e permeados pelos contextos sociais, políticos, econômicos, psicológicos e pedagógicos (Fazenda, 1991).

Nesta pesquisa houve um entrecruzamento com a história de vida profissional da pesquisadora, uma investigação que se baseou na sua própria vivência, permitindo uma leitura interdisciplinar das ações educativas.

Embora a presente investigação não seja um estudo biográfico, ela está marcada pelas preocupações, pelos conflitos e movimentos de ação que conduziram a pesquisadora à gestão de escola pública de Educação Infantil, e seus caminhos utilizados para minimizar o absenteísmo. A interdisciplinaridade aqui tratada vai além do conhecimento refletido, mas especialmente pela ação vivenciada.

No início do percurso a pesquisadora estava cheia de certezas, porém no decorrer do processo elas foram se desequilibrando, uma vez que o papel da pesquisa não é o de simplificar e comprovar aquilo que sabemos, mas sim buscar e explicar novas perspectivas. A imagem desse percurso, que segundo Barbosa (2006) apud Becker (1994, p. 104-5) pode ser chamado de *empreendimento científico*, representado por um mosaico.

Cada peça acrescentada a um mosaico contribui pouco para a compreensão total do quadro, mas ao se colocarem muitas peças é possível ver com detalhes, os objetos e pessoas que estão nesse quadro e suas relações. Assim é o papel da pesquisa, acrescentar peças ao grande mosaico, olhar a complexidade da realidade, interpretá-la com diferentes interlocutores e deixar-se empreender na aventura teórico-prática. Para tanto, faz-se

necessário um rigor científico na busca de dados fidedignos e amadurecimento, especialmente quando o objeto do trabalho está associado à experiência pessoal e profissional.

Os sujeitos pesquisados neste trabalho são profissionais da educação do Município de São Paulo e outros profissionais da sociedade em geral. Os profissionais da educação do Município de São Paulo pertencem ao quadro de profissionais da educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei 11.229/92, sofrendo alterações pelas Leis nº 11.434/93 e 14.660/07 e consolidando o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Eles serão denominados pelas letras do alfabeto das iniciais de seus cargos e para cada escola pesquisada foi colocada uma letra do alfabeto entre aspas, garantindo assim o sigilo das informações. Quanto aos outros profissionais da sociedade em geral, são na grande maioria depoimentos coletados na mídia e tem seus nomes identificados, quando necessário, bem como a fonte pesquisada.

Os dados foram colhidos no ambiente natural dos sujeitos pesquisados e na mídia. A pesquisadora procurou se revestir de uma postura de objetividade, respeitando o rigor científico e considerando o valor da experiência pessoal de cada um dos participantes.

Os depoimentos utilizados ao longo da pesquisa vêm de encontro à abordagem qualitativa, que tem como objetivo fundamentar a reflexão tendo em vista a presença de elementos da realidade estudada. A quantificação de dados cumprirá uma função importante, ou seja, fortalecer os argumentos, criando assim uma articulação entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Para captar os diferentes olhares sobre o absentismo que revelem ou não uma articulação com a ação gestora identificando a natureza das causas, será preciso criar maneiras diferenciadas de atingir esses objetivos, passando a chamar-se este de estudo exploratório. Severino (2008) nos esclarece que as informações levantadas delimitarão um campo de trabalho, explicando dessa forma os fenômenos estudados.

Nesta proposta, em que o cenário é a escola de Educação Infantil, e os protagonistas principais, os professores, é que se torna relevante o presente projeto, propondo uma reflexão sobre as ausências dos professores de Educação Infantil do Município de São Paulo, no seu lócus de trabalho, extraindo do cotidiano dos professores as contradições e as dificuldades por meio dos diferentes olhares sobre o absenteísmo e refletindo sobre as consequências que esses indicadores provocam no processo escolar, na busca de soluções.

OBJETIVOS

Os objetivos traçados para o desenvolvimento do presente trabalho partiram da perspectiva das contradições e ambiguidades da gestão de duas escolas públicas de Educação Infantil, sublinhando o absenteísmo docente como um elemento severo e não raro dificultador do processo educativo, e da necessidade de se reinterpretem as mudanças que estão se operando na sociedade onde novas posturas por parte de todos passam a ser exigência.

Objetivo principal

Captar os diferentes olhares sobre o absenteísmo a partir de depoimentos e material colhido nos meios de comunicação, dos profissionais da comunidade educacional e sociedade civil, com a intenção principal de refletir sobre as consequências do absenteísmo no processo escolar, oferecendo, se possível alguma contribuição para o debate instalado,

Objetivos específicos

- Demonstrar os índices de absenteísmo dos professores de Educação Infantil do Município de São Paulo.
- Analisar os impactos da gestão escolar frente à diminuição, contenção, ou mesmo aumento das faltas dos docentes.
- Identificar e caracterizar elementos das políticas públicas frente ao absenteísmo.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar uma estrutura geral do trabalho com o objetivo de permitir maior visibilidade do mesmo.

O primeiro capítulo apresenta considerações gerais sobre o absenteísmo, sua relação com a escola, o serviço público, a gestão escolar, a identidade profissional e a saúde. O segundo capítulo apresenta o relato da experiência com gestão da pesquisadora nas duas instituições de educação infantil, relacionado-o com o referencial teórico. Para tanto, o estudo conta com o auxílio de análise documental e bibliográfica.

O terceiro capítulo descreve os delineamentos da pesquisa com os diversos olhares dos profissionais da educação e os diferentes sujeitos previstos por meio da apresentação e análise de dados e resultados da pesquisa.

Por último, são apresentados os resultados da pesquisa e as considerações finais, que evidentemente não apontam um parecer fechado e unilateral, mas sim, os focos do problema e algumas possibilidades advindas dos envolvidos na pesquisa, somadas ao trabalho bibliográfico.

Capítulo I

O ABSENTEÍSMO E SEUS DESAFIOS

“Num processo interativo, o olhar sensível do gestor-pesquisador- artista e ator há de combinar o conhecimento interno com as questões externas; fazer emergir, em várias linguagens, concepções e valores dos membros da escola cotejando-os e articulando-os com o que foi percebido e analisado na realidade externa. Tendo-se, sempre, como horizonte, um melhor clareamento do que está sendo pretendido por um projeto político pedagógico coletivo. O que nos remete à outra face da cultura de mudança, a da participação.”

Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

Neste capítulo trataremos alguns pressupostos teóricos de sustentação sobre o absenteísmo presente em diferentes organizações sociais, públicas e privadas, e as relações advindas da necessidade de se compreenderem os reflexos das ausências nessas instituições, como também as interfaces com diferentes áreas, tais como, o serviço público; a escola; a gestão; a saúde; a trajetória profissional a partir de uma análise bibliográfica. Para tanto pudemos contar com a contribuição de autores como: Alonso, Arroyo, Barros, Cerisara, Codo, Dejours, Delcor, Esteve, Fazenda, Feldmann, Foucault, Gasparini, Gesqui, Kishimoto, Libâneo, Machado, Mallada, Odelius, Oliveira, Oliveira-Formosinho, Paro, Santos, Spineli, Vasquez e Menezes.

1.1. O ABSENTISMO E O SERVIÇO PÚBLICO

O absenteísmo tem se tornado um problema sério para as organizações e especialmente para o serviço público, refletindo diretamente na qualidade do serviço prestado. O absenteísmo é uma palavra de origem francesa (*absenteísmo*); significa a pessoa que falta ao trabalho ou ausência por diferentes motivos, propositais ou por situações alheias à vontade do trabalhador.

A Fundação Europeia para Melhoria das Condições de Vida e do Trabalho (1997) define o absenteísmo como a incapacidade temporária, prolongada ou permanente para trabalhar, em resultado de doença ou de enfermidade.

O absenteísmo trabalhista implica a ausência do trabalhador, parcial ou completa, da jornada; também representa o não cumprimento da jornada trabalhista pelo trabalhador. Pode-se exemplificar essa definição com os atrasos na entrada ou o adiantamento na saída, e também com o não comparecimento a uma jornada completa ou a várias. O absenteísmo trabalhista é definido também como: “toda a ausência de uma pessoa do seu

posto de trabalho, nas horas que correspondem a um dia de trabalho, dentro da jornada legal de trabalho. Quer dizer, a ausência nas férias, ou em feriados não é absenteísmo” (Mallada, 1996).

Nascimento (2002) explica que “existem ausências previstas e não previstas”. As previstas são consideradas direito do trabalhador e podem ser planejadas como férias, folgas e feriados. As não previstas são as que efetivamente caracterizam o absenteísmo, pois seu caráter é imprevisível. São exemplos dessa prática as faltas abonadas e injustificadas, licenças médicas, licença maternidade e paternidade, acidente de trabalho e outras licenças amparadas por lei.

Segundo Mallada (1996), o absenteísmo se classifica em legal ou involuntário quando se caracteriza por um custo à organização, pois o trabalhador nessa situação continua a receber seus vencimentos. É o que se chama de absenteísmo retribuído e corresponde a:

- Maternidade e adoção;
- Doença normal;
- Acidente de trabalho;
- Licenças legais;
- Doença profissional.

Trazendo esses conceitos para o público, tem-se a doutrina de Souza (2006), que aponta ser o administrador da coisa pública uma pessoa física atuando num órgão público que tem por competência o desempenho de funções estatais. Esse administrador é, portanto, um agente público que possui uma parcela do poder institucional, expressando e concretizando os princípios que norteiam a Administração Pública através do desempenho de suas funções. Quando a figura do agente público pratica o absenteísmo, ele está de certa forma, segundo o autor, prestando um serviço de má qualidade à coletividade.

O agente público é investido no cargo por concurso público; esse indivíduo, um dia, por critérios de seleção, destacou-se entre seus pares, foi aprovado e viu a possibilidade de fazer carreira na atividade governamental com segurança e estabilidade garantidas. Nesse sentido, espera-se que atue de maneira a servir (servidor público), tendo consciência de ser assíduo e permanente, dignificando-se pela sua atividade laboral.

Pode-se contar com um grande número de funcionários públicos que pensam e agem conforme os princípios apresentados, de maneira sóbria e dedicados, materializando dessa forma o poder estatal que representam. Por outro lado, há na grande massa de trabalhadores aqueles que absorvem seus proventos, abusando das brechas legais, apresentando patologias relativamente simples e conseguindo burlar a Administração.

Segundo matéria de Iwasso no editorial da Folha de São Paulo de 12/07/2007, conforme levantamento feito com base no banco de dados da Secretaria da Fazenda, da Unidade Central de Recursos Humanos da Casa Civil e do Departamento de Perícias Médicas da Saúde do Estado de São Paulo, 53% das licenças médicas “resultam de análises subjetivas, pois englobam transtornos mentais, comportamentais e do sistema osteomuscular”.

O absenteísmo tem se tornado um problema sério para o Administrador Público, pois este se depara reduzido quantitativamente de recursos humanos, repercutindo diretamente na qualidade do serviço prestado. As causas das ausências estão associadas a fatores que extrapolam seu campo de atuação tornando difícil, portanto, o seu gerenciamento. De qualquer forma, esse fenômeno resulta na diminuição da produtividade, redução da qualidade do serviço devido à sobrecarga dos que executarão a atividade e diminuição da eficácia e da eficiência nos resultados esperados (Gaidzinski, 1994).

Aproximando os conceitos acima apontados para o regime jurídico adotado pela iniciativa privada nos moldes da Consolidação das Leis do Trabalho, quando um funcionário da empresa privada falta de forma

abusiva, embora pesem os encargos estabelecidos, a demissão é direito do empregador da qual ela se utiliza. Diante da mesma situação, o Administrador Público não possui essa medida e para tanto, se quiser enfrentá-la, terá uma série de recursos administrativos e ainda contará com uma boa chance de ela não se concretizar.

Desta feita, no serviço público, podemos afirmar que há uma ligação entre a estabilidade e o absenteísmo, sendo que a primeira gera uma segurança ao funcionário que, ao faltar ao trabalho, não teme pela perda do seu emprego. Esse fator é bastante valorizado no serviço público, ocasionando faltas sem risco de perdas nos vencimentos ou mesmo do seu emprego. A estabilidade é uma alternativa que tem sido responsável pela corrida aos concursos públicos, uma vez que atualmente está havendo mudanças significativas nas relações de trabalho; entre elas, podemos citar a informalidade nos vínculos trabalhistas.

Reis et al (2003) realizaram um estudo com profissionais de enfermagem e apuraram que a estabilidade é um fator agravante do absenteísmo uma vez que pela estabilidade os empregados ficam mais tranquilos para faltarem ao trabalho por um motivo qualquer pois não temem pela perda do emprego, o que pode ser transferido para outras áreas, como a Educação.

Porto (2008) ao realizar um estudo sobre o absenteísmo no âmbito da administração pública paulista declarou urgente a necessidade de se buscarem novas práticas para políticas de recursos humanos. Ao acompanhar as rotinas das atividades realizadas pelos gerentes de recursos humanos das autarquias e secretarias estaduais, ele pôde observar o enfraquecimento da capacidade de gerar resultados no quadro de funcionários e um elevado absenteísmo da força de trabalho dado o número de notificações de doenças profissionais.

Apesar do avanço considerável de novas tecnologias, sobretudo com o uso de programas integrados à área para se obter rapidez e

precisão de dados ainda persiste uma mentalidade de gestão focada no controle das pessoas, pouco desempenho das equipes de trabalho, tendo como principal objetivo a implementação de políticas públicas.

Porto analisa um alto índice de rotatividade na administração pública estadual o que segundo ele, traz prejuízo no custo e no tempo dos trabalhos empreendidos. Para o pesquisador o ordenamento jurídico brasileiro é complexo, coercitivo, focado no controle do tempo e da pessoa física do trabalhador e estes são instrumentos da era industrial. Ele também observa na administração pública estadual um número elevado de rotatividade, fator que causa prejuízo no custo e no tempo dos trabalhos empreendidos.

O pesquisador aponta fatores importantes que devem ser considerados na elaboração de políticas e estratégias de outras organizações que podem ser transportadas para a educação. Chamam-nos atenção, alguns elementos apontados por Porto, que caracterizam a situação das organizações públicas, que podem ser entendidos para outras instituições:

- 1) As normas não são eficazes. São muitas e superficialmente rígidas para o controle da força de trabalho;
- 2) A atuação gerencial diante das faltas dos trabalhadores é ineficaz e os gestores não são cobrados ou responsabilizados pelo elevado índice de absenteísmo;
- 3) O Estado Brasileiro não está estruturado para o melhor cumprimento das normas e as ações ficam divididas: de um lado, a lei e pesados instrumentos coercitivos, e de outro uma forte cultura paternalista que mitiga os esforços do legislador;
- 4) Alguns esforços são tímidos e insuficientes no combate e controle ao absenteísmo, por não serem integrados a ações macroestratégicas governamentais;

- 5) Por último ainda vemos a ausência de políticas públicas integradas de promoção de saúde e sanitárias, e resistência no enfrentamento das mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, impostos pela globalização da economia.

Para o autor, todas essas informações apontam para a necessidade de se reverem políticas de RH, pois o que se vê é um imenso desperdício de recursos humanos e financeiros, aumentando os custos da máquina administrativa.

Porto destaca a importância de um modelo de gestão para melhoria do clima organizacional e conseqüente queda do absenteísmo com a participação de servidores na organização dos trabalhos. O compartilhamento decisório e o incremento da comunicação são para ele a base de uma administração participativa, mas ainda é novidade para a maioria das organizações públicas.

Na esfera da educação pública municipal, o que se espera e inclusive está instituído legalmente é uma gestão democrática, coletiva, participativa, em que o processo decisório aconteça de forma conjunta, envolvendo todos os sujeitos da escola e o Conselho de Escola. Nessa linha contamos com a contribuição de Alonso (2005) ao valorizar a autonomia da escola e seu esforço no sentido de criar um clima de confiança e responsabilidade compartilhada, tomando decisões e favorecendo vivências conjuntas.

Quanto à forma como as faltas são tratadas no interior das escolas municipais, é interessante esclarecer que a concessão ou não das faltas é uma das atribuições do diretor de escola, que é o “Administrador Público da Escola”. A estrutura administrativa do magistério municipal de São Paulo confere a posição de chefia imediata ao diretor de escola, fator que auxilia, inclusive, na manutenção hierárquica do sistema. À luz da legislação o

professor é considerado primeiramente um funcionário público, pois as normas burocráticas que regem não só o docente, mas todos os funcionários públicos municipais, é o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo cuja letra da lei é a de nº 8989 de 29/10/79.

Relacionando o estudo de Porto especialmente ao que se refere ao gerenciamento da falta está claro que o gestor precisa se posicionar diante do funcionário, ou seja, a tensão existe de qualquer forma. Se ele negar a falta ao funcionário, o conflito se instala. Se ele a concede, sem um substituto garantindo a cobertura do ausente, enfrenta pressão do grupo que fica sobrecarregado com a ausência liberada.

Embora seja uma deliberação do diretor, a falta está legalmente legitimada. É interessante observar que o primeiro vínculo trabalhista que se confere aos profissionais da educação é como funcionário público. Dessa forma, as faltas abonadas acabaram se tornando um “direito adquirido”. Porém, nem todos os diretores de escola têm o mesmo entendimento; conseqüentemente apresentam diferentes condutas nas escolas da rede pública municipal de São Paulo. Em nossas observações, constatamos que alguns diretores acabam abonando as faltas para não criarem conflito com os professores; outros estabelecem combinados internos a fim de se evitar acúmulo de ausências num mesmo dia. Há ainda aqueles que têm dificuldade para enfrentar as pressões do grupo e cedem, mesmo causando transtornos para a instituição. Cabe aqui reforçar que *esse entendimento* passa por questões ideológicas, políticas e inclusive conhecimentos de natureza administrativa.

Santos (2006) fez uma consideração importante acerca desse conceito ela diz:...” a escola não é governada pelos seus sujeitos, estes apresentam-se na condição de eleger estratégias no sentido de adequar seu dia-a-dia às normas burocráticas.”

Nogueira e Azevedo (1982) acreditam que haja uma relação existente entre o sexo feminino e o absenteísmo. Ressaltam a dupla atividade

nas organizações e no lar, o que pode implicar sobrecarga física, preocupações e pouco repouso, desencadeando doenças nervosas e mentais. Para o afastamento de homens, Reis et al (2003) revelaram que os mais jovens se afastam mais que os mais velhos. Comparando com as mulheres, não só elas se afastam mais, como também por períodos de maior duração, isto é, o homem se afasta por um período de curta duração (até sete dias), e a mulher, por períodos de longa duração (mais de sete dias). Levy (2007) aponta certa semelhança no que diz respeito à idade, ou seja, professores mais velhos e com mais experiência conseguem administrar melhor situações adversas na escola uma vez que têm mais habilidade adquirida com o tempo.

As consequências das ausências acabam recaindo sobre a gestão da escola. Isso porque a ela cabe organizá-las uma vez que a estrutura da vida escolar ainda está marcada pela aula, consignada como um encontro que depende da presença do professor e do aluno.

Diante do que foi exposto, e muitas vezes não havendo substitutos para suprirem as ausências dos docentes, as mais variadas situações são utilizadas para “ocupar” os alunos (Gesqui, 2008). Eles são distribuídos em outras salas, aproveitam outros ambientes da escola, mesmo sem a presença de um professor. Adiantar o horário de saída ou ficar em aula vaga são também alternativas pouco comuns na Educação Infantil dada a especificidade do atendimento.

A estrutura piramidal hierárquica da escola possibilita, na sua maneira formal e centralizadora, a geração de conflito e resistência. Segundo Foucault (1981), “o poder não existe, existem sim práticas ou relações de poder”. As práticas que causam lutas e tensões nas disputas para se ter acesso ao exercício do poder nem sempre aparecem explícitas. Muitas vezes, elas estão dissimuladas sob máscaras através das palavras, nas reações camufladas, na falsa indiferença, no descompromisso ou na descrença. O absenteísmo torna-se uma brecha para aqueles que de certa forma estão desestimulados.

O que se vê é uma séria intervenção do Estado com mecanismo regulador do poder. Ele se manifesta pelos mecanismos burocráticos, coercitivos, pelo controle com foco no tempo, na execução mecânica de tarefas e na exaustiva prestação de contas. É, portanto, uma regra astuta do Estado, que sai bem sucedido nessas ações, pois de imediato o que se vê é o diretor na linha de frente colocando em prática políticas emanadas, confundindo seu poder com o da instância superior, acentuando uma imagem negativa que se dilui entre o cargo instituído e seu papel. A escola é o campo de repercussão onde as medidas e políticas se materializam e exigem do gestor equilíbrio, bom senso e competência política para não se tornar um “braço do estado” (Paro, 1997).

Paro (2008) também nos adverte que há uma diferença entre “o poder que serve a dominação (poder-sobre) e o poder que reforça a condição de sujeito do outro (poder-fazer)” como sendo de grande importância na avaliação das relações de poder da sociedade. É necessário, portanto estar atento aos mecanismos de que ele se reveste para poder agir sobre as coisas ou determinar comportamentos. O diretor no exercício de seu cargo deve ter uma consciência crítica a fim de avaliar a quem está atendendo, ao implementar as políticas emanadas pela superior administração, pois ele poderá através do seu poder reforçar o domínio ou contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Acreditamos que na profissão docente, seja na figura do gestor ou do professor, que é um gestor da sala de aula, não basta gostar do trabalho, é preciso ter uma consciência política de sua função e do que ela representa na construção de uma sociedade democrática, com sujeitos participativos, dotados de desejos e aspirações para que possam formar personalidades humano-históricas, assim acreditamos.

Diretores e professores enfrentam em suas práticas dificuldades e dilemas. Segundo Sacristán e Gómez (1998) o professor não é um mero técnico que tem que responder com eficácia às exigências da

sociedade, e sim um agente ativo, crítico dessas exigências. No dia-a-dia, os professores não executam suas tarefas; eles pensam sobre o que fazem, sabem o que fazem e por que o fazem; portanto, não é possível separar o pensar do agir como processos distintos; muito ao contrário eles caminham juntos na conduta do seu fazer.

Os profissionais da educação do Município de São Paulo se deparam com uma excessiva departamentalização do serviço público, que dificulta a integração de programas e metas, o que contribui para a divisão de tarefas e esforços, maximizando ainda mais a complexidade das ações. Parece-nos que as estruturas de RH dos órgãos centrais, de que a escola é dependente e submissa, são controladoras, focadas na escrituração e no registro, gerando uma infinidade de tarefas repetitivas e destituídas de significado. Dessa forma os gestores ficam absorvidos e assoberbados num acúmulo de atribuições levando-os a um distanciamento de sua função principal, não podendo contribuir diretamente para uma conduta mais humana do trabalho. Weber (1976) afirma ser a escola uma instituição burocrática, caracterizada por leis e ordenamentos de forma a submeter o comportamento dos sujeitos que nela atuam.

Segundo Porto (2008) a proposta não é mudar a natureza jurídica do serviço público que vem estruturar a ação dos servidores e caracterizar a manutenção desse marco legal que visa garantir à sociedade serviços que dela são direitos, mas sim, reivindicar o desenvolvimento de novas práticas que resultem num perfil diferenciado de servidor público. Há que se considerar que os meios de comunicação de massa vêm, há muitos anos, desconstruindo a imagem social positiva do servidor público no Brasil.

Dentre tantos aspectos cabe-nos refletir sobre a possibilidade de se construírem ambientes escolares mais saudáveis e com condições para o exercício do diálogo, na construção do conhecimento decorrente de conteúdos voltados para uma educação que transforma e liberta, num processo dialético de ações políticas e pedagógicas.

1.2. O ABSENTEÍSMO E A ESCOLA

Tal como vimos, o absenteísmo docente é um tema que tem ocupado a mídia de um modo geral, muitas vezes com informações parciais, superficiais, tendenciosas e até equivocadas. O fato é que a opinião pública, conforme pesquisa realizada pelo Ministério da Educação (MEC) – Brasil (2005), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), diz que a categoria docente pública é vista como um segmento caracterizado por proteções e regalias pouco comuns aos profissionais do mercado privado; entre os argumentos, cita o excesso de abonos e greves dos docentes, que não sofrem punições e nem são responsabilizados pelas suas faltas (Santos, 2006).

Ao pesquisarmos o conjunto de teses na Biblioteca da PUC-SP e da USP na área de Educação, percebemos um número muito reduzido de trabalhos sobre o tema absenteísmo; entre eles, Santos (2006) fez um estudo exploratório no qual avalia as faltas e a organização das escolas fundamentais da rede municipal de São Paulo; Silva (2007), em seu projeto, trata da rotatividade docente da rede estadual de ensino; Gesqui (2008) aborda a organização escolar e o absenteísmo da escola estadual paulista e Spineli (2009) aborda o absenteísmo laboral docente de uma escola estadual e sua relação com o bônus de mérito. Pesquisas nas áreas do direito, saúde, engenharia e administração também foram encontradas e que puderam não só contribuir como também reafirmar dados da pesquisa.

No mais, o problema do absenteísmo vem sendo tratado com matérias de jornais, levantamentos internos numéricos das secretarias das redes públicas, pesquisas de Organizações Não Governamentais e Sindicatos, blogs na Internet, chamadas em noticiários com enfoques unilaterais, que não se aprofundam nem estabelecem relações com as suas causas sociais, históricas e políticas. Parece-me que o absenteísmo é um tema do qual as administrações públicas não conseguem produzir informações confiáveis para superação dos problemas, e os profissionais da imprensa devem estar atentos

para não disseminarem o senso comum como realidade.³ A temática tem atraído os meios de comunicação destacando as ausências dos professores, que causam a má qualidade do ensino e muitas das faltas sequer são descontadas dos salários, gerando uma tensão entre as famílias e a instituição escolar.

A mídia, ao divulgar os índices de absenteísmo, greves e mobilizações dos professores, acaba por expor o conflito criado entre o direito das crianças à escola, das famílias à educação dos filhos e os direitos dos profissionais da educação com relação a salários e condições de trabalho. Essa tensão gerada vai muito além de quem tem razão, se é a sociedade, a escola ou a mídia, a questão envolve uma divisão entre direitos e valores (Arroyo, 2001).

O editorial do jornal O Estado de São Paulo de 12/06/2007 informou, com base no banco de dados da Secretaria da Fazenda, da Unidade Central de Recursos Humanos, que para cada cem dias contratados, um funcionário público falta a praticamente dez. Na educação, os 9,5% de faltas representam um mês em um ano, num cálculo aproximado; isso porque o ano letivo tem 200 dias. Dos R\$ 290,5 milhões gastos pelo Estado de São Paulo com funcionários que faltam ao trabalho por motivo de saúde, R\$ 165,9 milhões se referem aos custos com educação.

O mesmo jornal trouxe outra matéria do Município de São Paulo onde a situação não é diferente. Há uma ausência/dia de 2356 professores para um montante de 51 mil professores. Esse dado representa 4,61%, o que foi considerado abusivo pela gestão municipal. Para conter as faltas, a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo criou desde 2001, um sistema de premiação, com bônus financeiro, para os profissionais da educação que não faltam.

Para Gesqui (2008), em sua pesquisa sobre o absenteísmo, registrado em uma escola pública estadual localizada em na grande São Paulo

³ Observatório da Educação, 2009. Disponível no site www.observatoriodaeducacao.org.br

onde acompanhou 200 dias letivos, o que significa o ano todo, apontou que os professores titulares das disciplinas ministraram apenas 64,4% das aulas e que, além das faltas permitidas e supridas pelos substitutos (15,4%), houve outras aulas (6%) que ficaram vagas, e outras das quais os alunos foram dispensados por situações criadas pela própria escola (14,2%).

Segundo dados publicados pela SME⁴ e diante de medidas implantadas, tais como a gratificação por desempenho à freqüência, o número de faltas dos docentes em 2007 caiu 56% em relação a 2006, passando de 513.881 para 223.675. São responsáveis por essa queda, além da referida gratificação, melhorias no ambiente de trabalho e as mudanças nas regras para as faltas. Foram disponibilizados em 07/08/2009, quase ao término da pesquisa alguns dados que podem ser apreciados e comparados aos índices divulgados, que constam dos Anexos 2 e 3.

Spineli (2009) ao realizar sua tese de dissertação sobre a prática cotidiana do absenteísmo laboral dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo e as relações com o pagamento de uma gratificação chamada *bônus de mérito*, verificou em sua pesquisa que o bônus não contribuiu para a redução das faltas apresentadas pelos docentes, que somaram 2.812 ausências no período anterior ao bônus, e 3.316 ausências no período posterior.

Conforme a matéria veiculada na Revista Escola na edição 201 de abril de 2007⁵, Guimarães e Faria apontaram que a origem das faltas abonadas no magistério público municipal esta no século passado quando não havia remédios eficazes contra as cólicas menstruais e as mulheres eram obrigadas a se ausentar um ou dois dias da escola. Assim surgiram as duas faltas mensais abonadas para os professores. Na rede estadual de São Paulo, as seis faltas abonadas se referem aos dias excedentes dos meses de 31 dias, uma vez que o pagamento se refere a 30 dias de trabalho⁶. Portanto, se há

⁴ Documento: Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008, p. 135.

⁵ Site da internet: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0201>

⁶ Lei 10.261 de 28/10/1968, art.110 - Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado.

seis meses com 31 dias, o numero de faltas será seis. O Estatuto dos Funcionários Públicos definiu o numero de dez faltas abonadas, sendo esse o numero prescrito para a rede municipal de São Paulo.

Santos (2006) ao refletir sobre o uso das faltas em sua pesquisa, nos informou que não encontrou legislação municipal ou estadual que estabeleça a substituição dos faltantes, pois salientamos mais uma vez que essa legislação vale para todos os funcionários públicos, e não somente para os professores.

Ainda no periódico 201 da Revista Escola, há uma matéria que faz uma análise sobre os principais deveres e direitos dos educadores das redes municipais e estaduais do Brasil. Nessa reportagem, a Sra. Jussara Vieira, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em 2007, diz que “muitas redes de ensino passaram a ampliar as faltas como forma de fugir à discussão sobre salários”.

- ❖ A Figura 1, apresentada a página seguinte, aponta uma diversidade de critérios na concessão das faltas dos 17 Municípios e 19 Estados brasileiros.

Os dados do referido quadro nos mostram que a diversidade presente no Brasil reflete a desigualdade do nosso país. Em termos de direitos legais, essa diversificação aponta a existência de políticas estaduais e municipais, reforçando a proposta da autonomia dos estados e municípios.

Vejam os exemplos do Estado de Minas Gerais onde o abono é proibido, contrastando com a capital Belo Horizonte onde não há limite para os mesmos. Em Fortaleza, é possível obter 30 dias de abonos, sendo 15 dias concedidos pela direção da escola e os outros 15 dias concedidos pela Secretaria Executiva Regional que, pelo nome, não nos parece ser departamento médico. Chamou-nos a atenção no Estado de Sergipe um exemplo

de grande centralização, quando para a concessão dos abonos é preciso destinar um requerimento ao Secretário de Educação.

FALTAS ABONADAS MUNICÍPIOS	
Aracaju	Até sete
Belém	Até oito por ano (no máximo uma por mês), justificadas diretamente na escola
Belo Horizonte	Sem limite
Campo Grande	Não permite faltas abonadas
Cuiabá	Sem limite
Curitiba	Não permite faltas abonadas
Florianópolis	Até três por mês, justificadas com atestado médico
Fortaleza	Até 30 por ano (15 decididas pela direção e o restante pelo chefe de distrito da Secretaria Executiva Regional). Releva três por mês
Goiânia	Sem limite
Maceió	Sem limite
Manaus	Até 12 por ano
Natal	Até três por mês, mediante inspeção médica
Recife	Até 9% da carga horária mensal, não excedendo 3% da carga horária anual (a critério da chefia imediata)
Rio de Janeiro	São abonadas as faltas em dias de provas para os que estudam e por motivo médico (sob avaliação da junta de saúde do servidor)
São Paulo	Limite de dez abonos por ano, não excedendo dois ao mês, com justificativa médica ou por critério da direção
Teresina	Não permite faltas abonadas
Vitória	Até cinco, mais dia do aniversário (se pedido com antecedência)

FALTAS ABONADAS ESTADOS	
Acre*	Sem limite. As faltas são abonadas para os seguintes motivos: doação de sangue, alistar-se como eleitor, comparecer a órgão médico oficial, falecimento de cônjuge ou parente e casamento
Amazonas	Até 12 por ano, justificadas com atestado médico
Bahia	Até 12 por ano, justificadas diretamente na escola
Ceará	Até três por ano (e não mais de três por mês), justificadas por atestado médico expedido pelo Instituto de Previdência Estadual
Distrito Federal	Até cinco dias no ano, para quem não teve faltas injustificadas no ano anterior
Espírito Santo	Até seis por ano (desde que não haja nenhuma falta sem justificativa no ano anterior), justificadas diretamente na escola
Goiás	Até três por mês, justificadas por atestado médico ou documentos oficiais, como intimação ou atestado de óbito
Mato Grosso	Até três por mês, justificadas por atestado médico
M. G. do Sul	Até três por ano, justificadas por atestado médico
Minas Gerais	O abono é proibido por lei. Existe previsão para abono administrativo por razões relacionadas a problemas de saúde
Paraíba	Não permite faltas abonadas, mas a chefia imediata pode pedir compensação de aulas em faltas justificadas por "força maior"
Paraná	Três por mês, justificadas diretamente na escola
Pernambuco	Até 10% da carga horária mensal, com compensação e atestado
Piauí	Até 15 por ano com atestado médico
Rio de Janeiro	Até três por mês, justificadas por atestado médico expedido pelo Órgão Médico Oficial. O professor com seis ou mais faltas em 90 dias é encaminhado à Superintendência de Saúde
R. G. do Sul	Até dez por ano, justificadas por escrito. Podem ser aceitas ou não
Santa Catarina	Até três por ano
São Paulo	Até seis por ano (uma por mês)
Sergipe	Até oito por ano, mediante requerimento destinado ao secretário

Figura 1. Quadro de faltas dos docentes lotados nos Municípios e Estados brasileiros (Guimarães e Faria, 2007).

Outro item significativo observado entre Estados e Municípios na Figura 1 é que 36% deles exigem que os abonos sejam acompanhados de atestado médico e em 25% deles, os abonos podem ser justificados na escola pela chefia imediata. Nesse aspecto, observamos a necessidade da lisura e imparcialidade da gestão da escola enquanto instância deliberativa e autônoma. Medidas desse tipo exigem que o funcionário respeite os direitos e deveres para não criar mecanismos abusivos. Essa autonomia se estende na Paraíba, pois embora não permita a falta abonada, dá liberdade para a chefia imediata compensar as faltas justificadas quando acontecerem por motivo de “força maior”.

A análise dos dados revela percentuais diferenciados entre os 36 Municípios e Estados brasileiros apresentados pelo quadro da Figura 1:

- 28% optaram pela concessão de 03 abonos anuais (Florianópolis, Santa Catarina, Natal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Paraná, Rio de Janeiro-estado);
- 15 % optaram pela concessão de abonos sem limites (Cuiabá, Maceió, Acre, Belo Horizonte, Goiânia);
- 12% não permitem o abono (Campo Grande, Curitiba, Teresina, Paraíba);
- 3% proíbem a falta abonada (Minas Gerais);
- 9% permitem 12 abonos anuais (Manaus, Bahia, Amazonas);
- 6% permitem 6 abonos anuais (Espírito Santo, São Paulo - estado);
- 3% permitem 30 faltas abonáveis anuais (Fortaleza);
- 3% permitem 15 abonos anuais (Piauí);
- 6% permitem 10 abonos anuais (São Paulo, Rio Grande do Sul);
- 6% permitem 8 abonos anuais (Belém, Sergipe);
- 3% permitem 7 abonos anuais (Aracaju);
- 6% permitem 5 abonos anuais (Vitória, Distrito Federal).

Encontramos situações diferenciadas, por exemplo: no Acre, alguns direitos trabalhistas estão inseridos nas faltas abonadas; em Recife e no Estado de Pernambuco, as duas Secretarias de Educação criaram um sistema de faltas vinculadas a uma proporcionalidade da carga horária; no Espírito Santo, as faltas são abonadas na condição de não ter havido nenhuma falta justificada no ano anterior. A solução encontrada em Recife e Pernambuco não deixa de ser interessante, pois já pudemos avaliar que o professor que acumula jornadas tem necessidade de faltar mais, uma vez que precisa em algum momento cuidar da saúde e de situações pessoais.

As médias de faltas mensais apresentadas entre os Estados e Municípios da Figura 1 são de duas faltas por mês.

Causas das ausências

A APEOESP informou em estudo (11/11/2007) realizado com o DIEESE que as doenças são as causas de maior falta dos professores. Seu presidente, Carlos Ramiro de Castro, argumenta que com salários baixos, longas jornadas, salas superlotadas e violência na escola, os professores adoecem e necessitam faltar. O estudo entrevistou 1780 docentes em novembro de 2003 e apontou que as ausências se referem a:

- Doenças: os docentes são vítimas de nervosismo (61%), problemas vocais (57%) e angústia (44%).
- Estresse: há um grande desgaste na jornada de trabalho dos professores; alguns chegam a trabalhar em dupla ou tripla regência para melhorar um pouco os ganhos, e ainda exercem outro tipo de atividade paralela, como a venda de produtos de beleza ou outros pequenos trabalhos.
- Baixos salários, falta de condições de trabalho, violência, desrespeito à profissão docente e desmotivação.

- Condição feminina: há uma questão de gênero, pois o corpo docente da rede é formado, majoritariamente, por mulheres (80%), o que além de lhes conferir baixos salários devido à discriminação que ainda existe no país com as mulheres, elas também são as responsáveis pelos cuidados com os filhos, especialmente quando estes adoecem, levando-as a ausências inesperadas.
- Outro fator é o envelhecimento da força de trabalho-60% dos servidores têm mais de 41 anos, idade a partir da qual, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as pessoas têm ao menos uma doença crônica.

Reforçando o trabalho realizado pelo DIEESE sobre as causas das ausências, encontra-se a pesquisa de Levy (2007) que analisa as causas do esgotamento que afeta os docentes das redes estaduais e municipais do Rio de Janeiro. Ela citou a jornada de trabalho excessiva, falta de limites do público infanto-juvenil, transferência da educação infantil da família para a sala de aula, baixos salários e precariedade do sistema docente como alguns dos problemas que fazem parte da rotina dos professores do Ensino Fundamental. A pesquisadora afirmou que esse cotidiano desencadeia nos profissionais uma série de transtornos psíquicos, entre eles a síndrome de Burnout⁷. Ela disse que a profissão vem apresentando um quadro de desumanização e precisa retomar o seu valor.

Ainda completando os dados da referida pesquisa, é interessante observar que os 119 docentes de cinco escolas públicas do Rio de Janeiro apresentam a seguinte situação por amostragem:

- 71% pertencem ao gênero feminino;
- 34% têm idade entre 31 e 40 anos;
- 86% se sentem ameaçados em sala de aula;
- 45% apresentam a síndrome de Burnout.

⁷ Síndrome de Burnout é uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço torna-se inútil (Codo, 2008).

As causas desses problemas nos parecem não ser consideradas pelas Secretarias de Educação. O que temos visto são políticas para conter as faltas sem se aprofundarem nas questões sociais que estão presentes e refletem na escola, entre elas podemos citar bônus vinculados ao rendimento escolar, modalidades de avaliação espelhadas em programas de qualidade total, padronização de provões, gratificações que têm levado os funcionários a trabalharem mesmo doentes, sem, contudo, garantirem qualidade.

No editorial do jornal Folha de São Paulo de 04/12/2008, Takahashi nos apresentou uma matéria que indica a redução pela metade das faltas dos professores da rede estadual de São Paulo. A reportagem explica que o número de faltas dos professores justificadas por atestado médico caiu em 59% na gestão Serra e houve uma limitação na quantidade para seis anuais. Antes da lei, os professores podiam faltar sem descontos dos dias perdidos desde que as ausências fossem em dias alternados e com atestado médico. Para o caso de ausências seguidas por problemas de saúde, continua em vigor a necessidade de passar por perícia médica. Reportagem que se comprova pela letra da Lei Complementar nº 1078 de 17/12/2008.

Juntamente com a nova norma, para conter o absenteísmo, o Estado passou a investigar os atestados médicos e considerar o número de faltas como um dos critérios para a bonificação. No mesmo editorial da Folha de São Paulo de 04/12/2008, a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo informou que entre no período de 2006 e 2008, na gestão Kassab, o número de ausências recuou 54,3%. Para tal redução foram dados os seguintes esclarecimentos: os atestados médicos para subsidiarem as faltas precisam ser expedidos pela própria prefeitura; a falta a cada aula é descontada e há o aumento no peso das faltas enquanto critério para o pagamento de bônus. Para Arelaro⁸ (2008), “o governo adota métodos coercitivos para evitar as faltas, com prejuízos financeiros. Como os salários são baixos os professores trabalham doentes”.

⁸ Editorial Folha de São Paulo 04/12/2008.

Todos esses indicadores não devem ser vistos de forma a quererem reduzir a Educação a números. Muitos educadores mostram-se adversos à imagem negativa que essas medições apresentam. O fato é que essas referências podem indicar que existe uma crise na educação, e o grande desafio é reverter esse quadro. Seria possível propor a inserção desses indicadores numéricos na busca de uma mudança qualitativa? De que forma esses dados poderiam representar indicativos responsáveis por transformações? São hipóteses a serem comprovadas.

É diante desse cenário que o presente trabalho se torna relevante acadêmica e socialmente na medida em que pretende tratar o tema com rigor científico, relacioná-lo com fundamentos teóricos sem desconsiderar a realidade da qual provêm. Há que se diferenciar alguns conceitos e distorções criadas ao longo do tempo, talvez pela ausência de políticas públicas apropriadas ou pela falta de clareza por parte dos educadores do seu papel político e de sua responsabilidade, de seus direitos e deveres.

Paro (1997) diz que há uma emergência em melhorar a qualidade do ensino, não porque se tenha atingido a quantidade, e sim porque precisamos alcançar com maior eficiência os ideais de preparar pessoas para o mercado, para se tornarem cidadãos. A má qualidade do ensino se expressa na falta de escolas com condições de funcionamento, e por outro lado, na ausência de um sistema comprometido com a formação do homem.

Não basta, portanto, o Estado garantir prédios escolares, livros didáticos, computadores; cabe a ele uma ação responsável por meio de políticas públicas contemplem o financiamento, a formação dos educadores e condições de trabalho, conforme previsto na CF/88, na LDB 9394/96, no ECA e em outros instrumentos legais federais, estaduais e municipais.

Nomear os responsáveis ao longo da história da educação será também objeto de análise, pois eles estão fortemente relacionados ao absenteísmo da escola pública. Dessa forma, consideramos importante o

presente estudo na medida em que tem como objetivo oferecer indicadores que possam contribuir para a melhoria do atendimento das crianças e da organização.

1.3. O ABSENTEÍSMO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Tendo sido levantada a hipótese de que a gestão poderia ser um elemento atenuador para os efeitos do absenteísmo, consideramos necessário buscar subsídios que possam contribuir para o melhor entendimento desse tema.

O termo gestão tem sido cada vez mais utilizado quando se quer definir como moderna e competente a administração de uma instituição. Há uma mudança de paradigma que vem ocorrendo nas organizações e nos contextos dos sistemas de ensino, que tem como objetivo mobilizar o talento e a energia humana num esforço coletivo e responsável pela transformação.

Luck (2000, p. 16) nos apresenta o seguinte conceito:

O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Nesse sentido, a gestão educacional toma um significado que implica articular processos que precisam ser constituídos pelas e com as pessoas envolvidas a fim de se alcançarem objetivos. O diretor de escola é obrigado a rever seus antigos fundamentos da administração escolar que hoje são insuficientes para gerir uma escola. Isso não significa afirmar que se devem abandonar todas as características da administração; algumas ainda continuam a fazer parte da rotina dos diretores de escola, como por exemplo, controle de recursos físicos, financeiros, organização e planejamento.

Para Libâneo (2004), organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa ordenar, separar o todo em partes. Administrar é o ato de governar. Na educação, a expressão organização escolar está associada à administração escolar, que representa os procedimentos e os princípios do ato de planejar o trabalho escolar.

Dessa forma, a organização se reveste de atribuições complexas que se ampliam hoje com novos papéis para responder às necessidades e exigências da sociedade, e também para colocar em prática um projeto coletivo idealizado.

É preciso entender a rede de relações que se estabelece na escola. Talvez essa seja uma das características mais significativas da gestão que demanda um novo enfoque no tratamento das pessoas, na sua integração e articulação. O que a diferencia da administração educacional é o respeito e a dinamização da rede de relações que ocorre interna e externamente na escola. A gestão escolar aqui apresentada se baseia na concepção democrático-participativa. Isso significa acreditar na participação de todos os envolvidos no contexto escolar por meio de uma relação aberta e orgânica entre a direção da escola e seus membros, promovendo um clima cooperativo e comprometido. Os gestores que coordenam esse trabalho acreditam na horizontalidade das relações, na descentralização do poder e na composição de equipes de trabalho.

Há um conceito de gestão que, ao contrário do que foi apresentado, é orientado pela burocracia mecanizada em que as mudanças dependem de conhecimento técnico. Nesse caso, a liderança se faz por gestores controladores e autoritários que dificilmente constituem um trabalho coletivo. É nesse modelo que se insere uma estrutura hierárquica piramidal em que o processo decisório depende de poucos. Nele há também uma divisão de trabalho em que se diferenciam aqueles que pensam dos que executam.

Para Alonso (2003), a escola é uma organização social com vida própria e objetivos específicos. Sendo um organismo vivo, dinâmico, plural e diverso, há, portanto, necessidade de entendê-la como tal e adequá-la ao contexto social em que está inserida para que ela seja capaz de responder às exigências da comunidade. Dessa forma, ela não pode ser executora de tarefas. Esse é outro ponto que diverge da administração, ou seja, a separação dos que pensam e dos que agem. A gestão participativa e democrática não aceita aplicar normas e regras definidas por agentes administrativos fora ou acima daqueles que vivem a organização escolar.

Segundo Libâneo (2004), a organização escolar deve favorecer e assegurar as melhores condições de realização do trabalho docente por meio de uma interdependência entre os objetivos e a função da escola. Portanto, a gestão do trabalho escolar deve garantir que os meios estejam em função dos objetivos e estes sejam constituídos de forma democrática. Ele também entende que as relações que se estabelecem na escola, suas práticas, seus ritos, seu modo de agir, as características de seus alunos e professores são situações que estão marcadas pela cultura, que é a cultura da escola.

Essa cultura se manifesta nas mais diversas ações da escola: na forma de fazer e servir as refeições, no atendimento ao público ou na concepção dos espaços educativos. Num sentido mais amplo, diz respeito à cultura organizacional. Essa cultura vai criando um estilo coletivo, um jeito de ser da escola, e é o que justifica a formulação do projeto político pedagógico.

Para que os gestores escolares façam um trabalho com base na concepção democrático-participativa, é necessário que eles estejam dispostos a inovar, com uma visão mais criativa, capaz de conduzir a mudança. No entanto, isso exigirá formação e atenção às transformações que acontecem rápida e diariamente na sociedade contemporânea; entre elas, podemos citar a imprevisibilidade, o individualismo, a incerteza das ciências, a valorização dos bens materiais, a necessidade de ser bem sucedido e a competição. Essas questões não podem passar despercebidas e aumentam os desafios da escola.

Nesse sentido, a formação contínua torna-se revestida de um carácter básico e prioritário para compreender a dinâmica da sociedade e também desenvolver mecanismos de participação na esfera social.

Diante desse contexto, a escola torna-se o espaço de reflexão da prática, tarefa que não é fácil uma vez que a formação docente teve como modelo a racionalidade técnica. Assim a escola deve possibilitar uma prática reflexiva, permitindo aos docentes uma compreensão e uma análise das dificuldades com a intenção de buscar respostas e possíveis encaminhamentos a partir de uma ação consciente e responsável.

O que se vemos, é a presença de duas forças contribuindo para a transformação da escola, de um lado o professor como elemento desencadeador e do outro, a instituição como local privilegiado para a reformulação, revisão de suas funções e responsabilidades. O fato de se reconhecerem os dilemas e ou conflitos, é uma forma de aprender a enfrentá-los, como endêmico e ao mesmo tempo útil para seu trabalho.

Espera-se, que o gestor encoraje a mudança, elegendo coletivamente pontos a serem mantidos e outros mudados num equilíbrio de forças, “emanados da cultura e do clima da escola”. Batista e Odelius (2006) apontam existir uma relação entre o tipo de gestão adotado nas escolas publicas estaduais e a exaustação emocional. Para as pesquisadoras a gestão ou a administração constituiu elemento estruturante da realidade do cotidiano escolar na medida em que procura intervir no conjunto das condições de trabalho, esse é um caminho indireto que influencia a saúde mental dos que nela trabalham.

Segundo Brito (2008), para que o gestor escolar atue como uma nova liderança, ele precisa perceber os elementos pelos quais a cultura organizacional se demonstra como não funcional para a sua sobrevivência. Ele precisa romper com velhos hábitos que comprometem o desempenho da organização.

Não podemos negar que o momento atual é de mudanças, o que ocasiona insegurança e instabilidade; porém, a dimensão profissional do compromisso deve ultrapassar os limites da dúvida e da incerteza. Feldmann (2004) diz que “não nascemos, mas nos tornamos humanos na prática social da qual fazemos parte, humanizando-nos uns aos outros”. Ser professor é indignar-se mesmo diante de situações que a cultura escolar marcou como naturais. Há décadas as faltas existem nas escolas; as regras parecem impessoais e impessoalmente são tratados os envolvidos.

Segundo Libâneo (2004, p. 109), é:

A partir da interação entre os diretores, coordenadores, e professores, funcionários e alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas.

Essa cultura torna-se um elemento fundamental da escola, mas também é instituidora da cultura organizacional. Se pensarmos exclusivamente nas faltas abonadas, se elas fossem administradas pelos docentes com rigor e bom senso, e se ainda a rede municipal contasse com professores substitutos em número suficiente para cobrir os faltantes, essa situação estaria controlada. Mas, infelizmente, a falta abonada e outros tipos de ausência fazem parte da cultura do funcionalismo público. As faltas abonadas são vistas como uma forma compensatória dos baixos salários e até da ausência do fundo de garantia.

Com todos esses fatores, quem sai perdendo é o aluno, pois a constante interrupção de aulas, causada pelo absenteísmo ou por outras situações que a cultura escolar naturalizou, somada à deficiente estrutura da organização, constituem elementos impeditivos para o pleno funcionamento da escola que é a atividade pedagógica.

O importante a ressaltar é que há ciência por parte do poder público sobre os problemas enfrentados pelas escolas do Município de São

Paulo, mas as soluções recaem sempre sobre a escola com medidas emergenciais e improvisadas, tais como agrupamento de classes devido à falta de substitutos, a convivência com aulas vagas e em casos extremos a dispensa dos alunos.

Segundo Paro (2002), os professores da rede pública, diferentemente dos da rede privada, precisam lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas pela afirmação do objeto de seu trabalho. Isso vai além do âmbito econômico-coorporativo. Ele também nos aponta a deterioração da qualidade da força de trabalho docente que, segundo sua análise, está associada a partir da saída da escola pública dos grupos sociais dominantes. O Estado deixou de se interessar pela qualidade do ensino público.

Ressalta-se que nesse processo, segundo Paro (2002), em uma economia de mercado, quando cai o salário de determinada profissão, conseqüentemente, uma cadeia de fatores leva à queda da qualidade da força de trabalho. Com o tempo, essa ocupação atrai apenas pessoas menos qualificadas que não podem contar com melhores alternativas de emprego. No caso do professor, existem outros agravantes, como desestímulo à formação e acúmulo de jornadas de trabalho. A lógica do professor é: por que se preocupar com a formação profissional para ganhar tão pouco.

Novamente, Libâneo (2004, p. 111) nos chama atenção para:

A escola se insere num contexto sociocultural e político mais amplo, cuja organização escolar é determinante. Uma concepção realista da organização escolar considera, ao mesmo tempo, os valores, os significados, as interpretações das pessoas em relação ao que precisa ser feito, mas considera, também, os objetivos e propósitos sociais da organização escolar, dentro da realidade sociocultural e política mais ampla, que requerem uma ação organizada, racional, uma normatividade.

É nessa trama cultural que as representações sociais se constituem por meio de um conjunto de signos e símbolos. Qualquer mudança exige quebrar as resistências. Se o absentéismo já está incorporado à cultura escolar, há que se pensar em momentos de reflexão para que ele possa ser ressignificado a partir de uma dimensão coletiva, que é o ato educativo.

Dessa forma, a gestão possibilitaria não apenas a organização do processo de trabalho, mas as inter-relações de seus sujeitos, com seus desejos, interesses e necessidades permeados pelos seus saberes. Sob essa ótica, o trabalho se tornaria uma construção coletiva e criativa, pois o poder estaria diluído entre os sujeitos, para que estes se sentissem parte e tivessem nesse ambiente prazer e satisfação.

Já dizia Kant (1776): “Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: A arte de governar os homens e a arte de educá-los”. A escola contemporânea tem enormes desafios; é um projeto difícil, pois tem que responder adequada e simultaneamente a três aspectos: a particularidade, a subjetividade e a universalidade.⁹ A escola é um espaço público onde convivem os mais diferentes interesses que devem ser utilizados para o debate, para a busca de diálogo.

Mais uma vez nos reportamos a Fazenda (1991) ao citar que o caminho para o exercício da parceria é a prática dialógica que emerge de projetos de estudo e de vida; ... “ projetos oriundos de incentivos comuns aos estudos e à pesquisa, desenvolvem na forma como se compartilham falas, textos, espaços, tempos, praticas, teorias...”

A educação é, portanto uma tarefa de vulto, pois é revestida de ambigüidade, mas por outro lado, é uma opção. Partindo do pressuposto de que é uma escolha, e as disposições pessoais determinam a forma de caminhar, mais uma vez ratificamos que a gestão escolar poderia minimizar o

⁹ Anotações das explicações em sala do Professor Alípio Casali - PUC/SP no Programa Currículo do 1º semestre de 2008.

absenteísmo. A maneira como a escola se organiza poderia favorecer ou não a ausência. São hipóteses em confirmação.

O certo é que o modo como o poder é exercido na escola reflete os valores e as concepções de seus envolvidos que se manifestam em ações na prática educativa e que, conseqüentemente, afetam as relações de trabalho dentro da escola.

Se o diretor de escola possui um perfil ideológico profissional democrático, é possível que a instituição se desenvolva de forma mais participativa. Se, ao contrário, o poder se concentra nas mãos da direção, é bem provável que se realize uma gestão autoritária, podendo haver resistência e confrontos. Foucault caracteriza esse movimento de contra poder (Foucault, 1981).

Segundo Lucchesi (1994), os conflitos dentro da escola, quando não encontram outra saída, deixam a escola entre a impotência e/ou a resistência, atingindo diretamente a comunidade. É fato que o diretor de escola tem obrigações jurídicas e institucionais a responder, originadas pela própria característica do cargo. Porém, isso não deve levá-lo a se tornar um tarefeiro burocrata, criando uma ruptura entre o administrativo e o pedagógico, e justificando sua postura apenas por medidas legais. Da mesma forma, o docente não pode se tornar um alienado pedagógico, cujos interesses pessoais e corporativistas tomam o lugar do seu papel de formador e mediador.

Romper com a prática tradicional, paternalista, individual e imposta, para buscar uma prática pela consolidação da autonomia da qual todos se sintam parte e sujeitos por meio do diálogo aberto e crítico é um caminho desejável na busca de uma sociedade menos desigual. Ainda é imprescindível compartilhar as dificuldades da educação com a sociedade civil. É preciso o envolvimento de todos os segmentos sociais na elaboração conjunta de propostas que venham mudar as práticas levando em conta a realidade. A comunidade pode se tornar uma forte aliada e um grande núcleo de pressão.

O que se espera de uma comunidade com espírito crítico é uma atitude adulta, autônoma, que não se sujeite a “benefícios” (leite, uniforme, material) os já lhe são de direito. A escola não só pode como deve exercer um papel formador, mobilizando o despertar de uma consciência política, rompendo assim com a submissão cega.

Portanto, o aprofundamento nos estudos sobre os reflexos do absenteísmo não tem como objetivo julgar os professores nas suas conquistas profissionais, e sim, pensar em políticas que possam oferecer uma educação pública de qualidade com aulas dignas na ausência do professor. A escola enquanto grupo organizacional é o lugar privilegiado para a mudança.

Nesse sentido cabe, ao diretor de escola rever seu papel, atuando de forma a promover mudanças estruturais e organizacionais. Também a instituição escolar deve se renovar, assumindo como ponto de partida as concepções psicopedagógicas provenientes do sócioconstrutivismo. Desta feita, espera-se que o diretor seja flexível; que utilize diferentes espaços de informação; que estabeleça parcerias com outras instituições; que estimule a aprendizagem ativa e envolva a escola em projetos; que favoreça a participação da comunidade e coloque o administrativo a serviço do pedagógico (Alonso, 2003).

Para conseguir dar conta de tantas responsabilidades e atribuições o diretor de escola precisa ser capaz de articular uma seqüência de ações intencionais, concretas que pressupõe planejamento e execução. Atuando de uma forma mais integrada o diretor poderia tratar o absenteísmo, pelo menos em algumas de suas causas, melhorando as condições de trabalho no próprio local e dando voz a seus participantes, o que levaria a criação de uma identidade da escola. Cabe-lhe, portanto envolver toda a equipe num processo contínuo de discussão sobre o sentido da escola. Esse grupo-escola irá adquirir pelo exercício da reflexão capacidade argumentativa e compartilhamento das responsabilidades, na medida em que aumenta o grau de democracia interna.

Temos um histórico de legalismo e autoritarismo que são incompatíveis com a concepção de um projeto democrático, autônomo e coletivo. O trabalho coletivo não é a solução para todos os problemas crônicos da educação. Por outro lado a "autonomia" tornou-se retórica na medida em que os governos continuam controlando e padronizando. Mudar o atual contexto depende principalmente de se alterarem os limites rígidos dos sistemas legais e burocráticos dos sistemas de ensino, que só sofrerão mudanças com vontade política, valorização do sentido da educação e pressões vindas da comunidade educacional e da sociedade civil (Alonso, 2005).

1.4. O ABSENTEÍSMO E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Tal como vimos o absenteísmo é um tema que possui muitas interfaces; relacioná-lo a trajetória do profissional docente tornou-se uma das exigências deste trabalho, uma vez que o professor depende da vontade política de nossos governantes para uma valorização profissional. De toda forma, entender essa trajetória é compreender as raízes que constituíram esses profissionais nos diferentes contextos históricos, políticos e sociais.

Segundo Kishimoto (2008), outra questão não menos importante é a falta de clareza que os cursos de formação têm, sobre o perfil desejado do professor de Educação Infantil. A configuração curricular dos cursos de formação inicial, segundo a autora, é dada ênfase para os estudos teóricos que são fragmentados e desvinculados da prática pedagógica, uma vez que não leva em conta a malha complexa do saber e fazer pedagógicos.

O professor de Educação Infantil tem desempenhado diferentes papéis ao longo da história, sempre associados às funções das instituições responsáveis pelas crianças. Arroyo (2001) lembra uma citação que pode ser transportada para orientar a definição do professor de educação infantil: "Para professor ou professora de escola qualquer um serve". Tempos remotos, quando os

apadrinhamentos definiam as pessoas que assumiriam as salas de aula. Não foi muito diferente a trajetória do professor de Educação Infantil, pois bastava ser mãe para ser professor de criança pequena. "Qualquer mãe seria uma boa professora de Educação Infantil."¹⁰

O caráter histórico de construção do profissional de educação infantil é feminino, e isso deixa marcas de "uma socialização orientada por modelos de papéis dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos o trabalho doméstico, a maternagem".As tarefas domésticas não são remuneradas, têm obrigação moral, aspecto afetivo e pouca qualificação. Cerisara (2002). A partir dessa lógica, foram necessários muitos anos de luta para que as condições de trabalho fossem adquiridas, pois estas eram camufladas por uma ideologia que além de não valorizar o fazer do educador da infância, esvaziava o conteúdo profissional da carreira.

Segundo Kramer (2008) a Educação Infantil teve uma forte influencia de gênero, tanto pela questão do acesso, quanto pelo tipo de atendimento da criança pequena e desta feita, acabou por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que desencadeou num profissional com baixa remuneração, com alta rotatividade e sem perspectiva de carreira.

Gomes (2002) ao tratar o tema da identidade profissional dos educadores de criança pequena, usa a expressão no plural, identidades profissionais, por observar que seus percursos são pessoais, sociais e com diferentes trajetórias. As profissionais das creches tiveram a exigência de qualificação profissional em meados da década de 90, que até então se restringia ao Ensino Fundamental ,quando não ,à sua inexistência. Quando as professoras das creches estavam vinculadas a área da Assistência Social, o trabalho beirava o doméstico. Com os profissionais das pré-escolas, o caminho foi diferente, com o da educação se aproximando mais da formalidade do funcionamento das instituições escolares com características voltadas para o ensino.

¹⁰ ADI-Magistério - Módulo 1 - Organização do Trabalho Pedagógico, 2002, São Paulo.

Para Kramer (2008), a Educação Infantil convive com paradoxos e leituras diferenciadas sobre os profissionais que atuam em creches e pré-escolas. A LDBEN entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, trazendo incertezas aos profissionais que atuam em creches e pré-escolas no que se refere à formação inicial e ao processo de formação continuada, em especial nos municípios que não têm regulamentação própria, que não é o caso do município de São Paulo. De toda forma é imperativo oferecer um atendimento às crianças com profissionais que, segundo os ditames legais, possuem formação. Analisando a realidade brasileira levaremos ainda um bom tempo até atingirmos um equilíbrio entre o que está prescrito e o que acontece de fato.

Ao recorrermos aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2008), apresentaremos as mais significativas condições que definem quem são os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil na seguinte conformidade:

1. São professoras e professores de Educação Infantil, cuja habilitação exigida para atuar é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em Ensino Médio.
2. Professores sem formação mínima exigida por lei, que exercem funções de professor ou professora de Educação Infantil quer sejam titulares ou auxiliares, obterão a formação exigida com apoio da instituição onde trabalham. Caso seja na rede pública, contarão também com apoio dos sistemas de ensino.
3. Professores e professoras de Educação Infantil das instituições públicas serão selecionados (as) por meio de concurso público.
4. O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a serem consideradas na seleção e na avaliação das professoras e professores de Educação Infantil.

5. Tendo como função garantir o bem estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil sob sua responsabilidade.

A Educação Infantil brasileira nasceu dissociada da intenção de educar. Segundo diagnóstico realizado pelo MEC em 1996 sobre as propostas pedagógicas curriculares nas unidades da federação, apurou-se a necessidade em redimensionar a formação inicial e em serviço, consagrada hoje legalmente por formação continuada, aquela que acontece no local de trabalho do professor. Enquanto as mudanças na formação inicial não forem percebidas como prática social de reflexão contínua e coerente com o que se quer implementar, haverá uma distância entre o discurso e o que vigora de fato, ou seja, um distanciamento do que acontece na prática (Kramer, 2008).

Cabe ressaltar que para Kramer o caminho possível é o da formação profissional e cultural, que acontece em diferentes espaços e mistura conhecimentos e vivências aos saberes que vêm da prática. Ela divide a formação, iniciando por aquela prévia do Ensino Médio ou Superior, que garante os conhecimentos básicos; depois, a formação em fóruns ou nos movimentos sociais, que pode ter ou um cunho político ou se voltar a um tema específico; a formação em cada escola que garanta estudo e reflexão e finalmente a formação cultural, que favorece as experiências com a arte no geral, que é capaz de humanizar o sentido da vida para além da dimensão didática. Para a autora a necessidade da formação vai além do aprimoramento ou da melhora na prática; é um direito do professor e direito da população enquanto garante uma escola de qualidade.

As políticas de formação precisam avançar, pois, a partir dos anos 90, o MEC, com os documentos elaborados, tem delineado uma política de formação que deveria ser expandida no sentido de possibilitar que o professor não se torne escravo de pacotes, métodos ou receitas pedagógicas e/ou de políticas que pactuem com o aligeiramento e barateamento da formação.

Para Oliveira-Formosinho (2007) o desenvolvimento profissional reflete diretamente no tipo de profissionalidade. Por profissionalidade entende-se a ação profissional integrada que a professora desenvolve junto às crianças e às famílias com base nos seus conhecimentos e sentimentos, assumindo assim a dimensão moral da profissão. O desenvolvimento profissional é a caminhada; o currículo que decorre ao longo da jornada profissional é a aprendizagem ao longo da vida.

O papel do professor de crianças pequenas se diferencia dos demais por configurar a especificidade dos atores envolvidos, ou seja, há que se levarem em conta as implicações que esse profissional tem com os modelos de educação da infância. O profissional precisa conhecer as características das crianças pequenas e, mais do que isso, seu estágio de desenvolvimento, seus processos de crescimento e a sua vulnerabilidade.

A autora levanta as principais diferenças do papel do educador da infância em relação demais professores: maior responsabilidade do professor pelo conjunto de necessidades das crianças e correspondentes tarefas desenvolvidas; a diversidade de missões e ideologias; o foco na socialização; a relação com as famílias; as questões éticas relativas à vulnerabilidade da criança; o currículo integrado. A vulnerabilidade se expressa pela dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de higiene e cuidados.

Dessa forma, fica evidente que para os educadores da infância, há uma interdependência entre as ações de cuidado e educação, entre a função pedagógica e de custódia, o que, sem dúvida amplia o seu papel. E nesse sentido, a profissionalidade fica baseada, segundo Oliveira-Formosinho (2000) numa rede de relações e interações que exigem do educador da infância uma integração dos serviços com as crianças e as famílias, aumentando assim o âmbito das interações profissionais.

O desenvolvimento profissional é um percurso, uma caminhada que requer desenvolvimento do profissional com várias interfaces que envolvem paixão, conhecimento, colaboração e sem dúvida formação permanente.

Para Kishimoto (2008) os cursos de formação têm pouca clareza sobre o conjunto de conhecimentos necessários à especificidade da criança de 0 a 6 anos; e ainda acontecem desencontros de concepções, levando a uma prática de escolarização e ausência de uma ação reflexiva que busque o entendimento de que as crianças pequenas são também cidadãs e precisam de alternativas de socialização nos diferentes espaços das instituições infantis.

Perante o exposto a profissão docente pede reflexões pertinentes e correspondentes ao desafio que esse profissional representa ou deveria representar especialmente o educador da infância devido ao seu papel social e integrador da família com a criança e a instituição. Para tanto a assiduidade e a permanência de um professor na escola tornam-se condições significativas para a efetivação da integração entre a família e a escola, o que também contribuí para o favorecimento de vínculos, mais um elemento necessário para tornar o ambiente de trabalho saudável, como veremos verificar no próximo tema.

1.5. O ABSENTEÍSMO E A SAÚDE DOCENTE

As transformações sociais, econômicas e políticas acabam por afetar o sistema educacional, especialmente a organização do trabalho e a valorização social dos docentes. Eles são muitas vezes responsabilizados pelo fracasso da educação. O momento histórico exige refletir sobre as mudanças que estão acontecendo na sociedade e pressiona uma nova postura por parte dos educadores. Isso gera o chamado “mal estar docente”; que representa as repercussões sociais que têm causado na vida dos professores, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, uma crise de identidade e que se reflete no desempenho profissional e na sua saúde.

Segundo Codo (2006) as reações dos professores frente às mudanças sociais e as conseqüências desse processo são: o sofrimento

psíquico, a insegurança, o desejo de abandonar a profissão, o absenteísmo laboral e a dificuldade de relacionamento interpessoal.

O trabalho é fonte de realização pessoal, no entanto, se o trabalho não atende às necessidades pode trazer sofrimento, angústia e, conseqüentemente, produzir enfermidades, doenças. Dejours (1987) afirma que o processo saúde–doença é também construído no trabalho.

A escola faz parte de uma organização social que tem, sofrido transformações. A atividade de ensino tem perdido prestígio social, o que afeta o professor e gera efeitos negativos no profissional em suas relações pessoais e acaba por comprometer a identidade e a autoestima dos professores.

Alguns autores como Codo (1999), Gaparini (2005), Vasques-Menezes (2006), Batista e Odélius (2006) têm apontado que as mudanças no contexto social têm provocado alterações na saúde física e psíquica dos professores em maior escala porque estes têm sofrido um nível maior de exigências e de posturas requeridas pela sociedade.

Santos (2003) ao pesquisar o trabalho docente aponta que as repercussões sociais na vida e na saúde do professor se manifestaram com maior intensidade a partir da década de 90, quando houve uma desvalorização do trabalho, baixos salários, duplas jornadas, formação precária, falta de condições humanas e materiais no trabalho e postura corporal.

A pressão da mudança social sobre a função docente, conforme estudos de Esteve (1995) sustenta-se em dois pilares:

- Aqueles que incidem na sala de aula, modificando o seu desempenho, provocando tensões, sentimentos e emoções negativas (são a base do mal estar docente).
- As condições ambientais do contexto onde se exerce a docência, embora esses fatores sejam de ordem indireta acabam por gerar desmotivação e comprometimento.

No quadro abaixo foram colocados conforme estudo de Esteve (1995), os indicadores que resumem as mudanças na área da educação que afetaram o professor e as principais conseqüências do mal-estar docente.

Quadro 1 – Indicadores, pressões e fontes de tensão X Consequencias do mal-estar docente

Indicadores, pressões e fontes de tensão	Conseqüências do mal-estar docente
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das exigências em relação ao professor; • Desenvolvimento de fontes alternativas à escola; • Inibição educativa de outros agentes de socialização; • Ruptura sobre o consenso social da educação; • Aumento das contradições no exercício da docência; • Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; • Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; • Menor valorização social do professor e mudanças nos conteúdos curriculares; • Escassez de recursos materiais; • Deficientes condições de trabalho; • Mudanças na relação professor /aluno; • Fragmentação do trabalho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de desajuste perante os problemas reais da prática de ensino, em contradição com a imagem de professor; • Pedidos de transferência, como forma de fugir de situações conflituosas; • Desenvolvimento de esquema de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que realiza; • Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); • Absenteísmo laboral, como mecanismo de cortar a tensão acumulada; • Esgotamento, como conseqüenciada tensão acumulada; • Stress; • Ansiedade; • Depreciação do eu, autculpabilização, perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; • Reações neuróticas; • Ansiedade como estado permanente.

Quadro elaborado pela pesquisadora com bases nos estudos de Esteve, 1999.

Codo (1999), que realizou uma pesquisa de dois anos e meio com trabalhadores de educação pública básica, pela CNTE, em 1440 escolas do Brasil afirma que as condições de trabalho dos docentes brasileiros, se comparadas, com as condições dos docentes americanos e europeus, são consideradas precárias e causadores de adoecimento.

O trabalho docente é caracterizado pela prática de ensino dotado intensificada pelas relações interpessoais. A pesquisa de Codo (1999) revelou que da amostra estudada, 26% apresentavam exaustão emocional, decorrente de: jornadas duplas em séries variadas, ou seja, em diferentes níveis de ensino que exigem maior tempo de preparo das aulas; da avaliação diversificada; da necessidade de perceber e atender às características de cada escola. O esforço, aliado à desvalorização profissional, diminui a auto-estima e a ausência de resultados leva o professor à exaustão. Sem contar o deslocamento entre as escolas aumentando o desgaste físico e o consumo de tempo.

Delcor (2003) realizou uma pesquisa com os professores da rede particular da rede particular de Vitória da Conquista, na Bahia para apurar os fatores de risco associados dos agravos de saúde. Ele obteve segundo as amostras algumas conclusões que merecem destaque:

- 1) Alta proporção de mulheres nessa rede particular;
- 2) Elevada carga horária de trabalho;
- 3) Baixa remuneração;
- 4) Alta demanda psicológica e física.

Segundo o pesquisador a proporção de problemas de saúde foi alta para uma população tão jovem e classificou o trabalho dos docentes de “trabalho passivo” que significa pouco motivante.

Bueno e Lapo (2003) também se dedicaram à pesquisa, no período de 1990-1995, no Estado de São Paulo examinando a questão do abandono do magistério público na rede estadual. O resultado da pesquisa

coincidiu com os fatores apontados pelos outros pesquisadores, ou seja, os baixos salários, as precárias situações de trabalho e o desprestígio profissional. Cabe ressaltar que o processo de abandono acontece lenta e progressivamente ao longo do percurso profissional provocado por questões pessoais e institucionais. Os pesquisadores verificaram que existem dois tipos de abandono: o definitivo, que exige determinação, mas que parece ser uma solução definitiva para o processo de conflito e desencanto; e o abandono temporário, que se traduz nas faltas, nas licenças sem vencimentos, remoções e acomodações.

Outra pesquisa documental que buscou entender a relação saúde-doença do trabalhador docente foi feita por Gasparini (2005) que a fez com base nos relatórios da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2003 sobre as causas dos afastamentos por saúde dos servidores da rede municipal de ensino. O resultado apresentou uma frequência de afastamento por transtorno psíquico (15%) com associação dos problemas mentais ligados à violência da escola e más condições de trabalho.

Na linha da precariedade de condições de trabalho encontramos Lemos (2005) que buscou entender os fatores que se relacionam à precariedade das condições de trabalho. Ele apurou que os ruídos, estado de conservação dos prédios e dos equipamentos e exigências posturais são elementos geradores. Também quantificou outras demandas:

- 54,7% apresentam insatisfação na relação da desproporcionalidade entre a responsabilidade exigida e a remuneração;
- 37,2% estão descontentes com o trabalho;
- 54,7% nunca pensaram em mudar de emprego.

Essa pesquisa trouxe elementos importantes de análise ao avaliar que dois terços dos profissionais estão insatisfeitos e se queixam de

desconforto, dor e descontentamento, mas apenas 10% entram em licença para tratamento da saúde, o que nos leva a inferir que eles convivem com o problema, automedicam-se e conseqüentemente, aprofundam a problemática.

Giovanetti (2006) deu também sua contribuição ao pesquisar as condições do trabalho docente num levantamento bibliográfico genérico que teve como objetivo analisar se o Apoio Social no Trabalho está associado à prevenção de agravos à saúde e à melhoria do ambiente psicossocial de trabalho.

O levantamento sobre o AST (Apoio Social no Trabalho) sugeriu a importância de se trabalhar tanto no sentido de prevenção, do surgimento ou agravamento de patologias, como também da promoção da saúde e satisfação dos trabalhadores.

Foram relevantes seus estudos históricos da classe dos professores para compreender a pluralidade de sentidos construídos e partilhados socialmente; isso porque esses profissionais são pessoas que têm uma relação histórica com o trabalho que se constitui a partir do desenvolvimento sócio-cultural no qual estão inseridos. Portanto, analisar as práticas pedagógicas significa entender a organização de trabalho fundamentada em projetos políticos pedagógicos, inscritos num momento social datado. Compreender essas relações sociais significa compreender como a classe foi se constituindo.

O trabalho desse pesquisador buscou entender os projetos políticos pedagógicos como estrutura de apoio social do trabalho, que não só prioriza a construção histórica como também a necessidade de fornecer e receber apoio no trabalho educacional.

Ele destacou também que são fontes de AST os “pais e responsáveis pelos alunos” e os “alunos” e assinalou que o comportamento dos estudantes e as exigências das famílias são elementos agravadores de

experiências negativas de trabalho que acabam por desenvolver estresse e piorar a qualidade de vida dos professores.

Por outro lado, ele apontou no estudo das relações sociais no trabalho a importância da sua organização no sentido de proporcionar apoio moral, desenvolvimento profissional e realização de tarefas. Em contrapartida, se a organização do trabalho é incerta e ambígua, pode influenciar negativamente, trazendo a falta de confiança, o fomento da competitividade e a negação do apoio.

Finalmente ele afirmou que as experiências positivas e o apoio nas relações sociais de trabalho nos fatores relevantes para a promoção da qualidade de vida dos professores, potencializam a persistência, energia, entusiasmo, motivação e cooperação em grupo. Pode-se, então, considerar que o AST de professores se torna um fator de proteção e promoção da saúde, tanto na questão organizacional como psicológica, favorece a instituição e a qualidade do ensino, promove a integração social e facilita as negociações coletivas. Ele enfatizou os horários coletivos e os horários de formação continuada como momentos de AST.

Diante dessas pesquisas podemos considerar que as condições de trabalho são favorecedoras de saúde física e mental e sugerem a formação de equipes na construção de um trabalho que visa atingir a autonomia, autocrítica e a recriação de suas próprias práticas. O que veremos no próximo item enquanto validação de uma experiência vivenciada por esta pesquisadora.

Capítulo II

VALIDAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA

“Certamente, a educação terá de enfrentar o desafio da mudança se quiser sobreviver e, para tanto, deverá rever o significado social do trabalho escolar na época atual, equacionando corretamente as novas demandas e avaliando a sua eficácia para proporcionar melhor qualidade de vida a todos os homens.”

Myrtes Alonso

Antes de realizar o relato detalhado da vivência especialmente significativa para mim, das EMEIs Pérola Ellis Byington e Professora Ana Maria Poppovic, acredito seja necessário oferecer um referencial para o estabelecimento de relações com o tema em questão, apresentando um breve resgate histórico das EMEIs, um arrazoado da legislação que orienta os seus princípios e finalmente uma caracterização da atualidade das escolas de educação infantil a partir dos documentos oficiais da rede municipal, publicações em Diário Oficial da Cidade São Paulo e pesquisa bibliográfica em obras pertinentes.

2.1. UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DAS EMEIs: “DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO”

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9395/96) a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, sendo vista como complementação da família e comunidade e conforme expressa o artigo 29 da LDB9394/96, (.....)”que terá como finalidade o desenvolvimento integral da criança dos o aos 6 anos de idade;em seus aspectos físico, psicológico,intelectual e social”.

Em seu artigo 30, a LDB, ressalta que ela será oferecida em: “I.creches, ou entidades equivalentes, para crianças de três anos de idade; II. pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos de idade”.

Para entender a história da evolução do atendimento destinado a essa faixa etária, hoje entendida como modalidade de ensino, é necessário um breve histórico da Educação Infantil no Município de São Paulo.

O primeiro atendimento dado às crianças na educação infantil pela responsabilidade do município de São Paulo se deu em 1935 quando o Prefeito Fábio da Silva Prado criou o Serviço de Jogos e Recreio, com a criação dos Parques Infantis, que atendiam as crianças de 3 a 12 anos.

Na década de 30, a cidade de São Paulo vivia um intenso processo de urbanização e industrialização. Bairros como o Brás, Bom Retiro, Mooca e Ipiranga formavam corredores de indústrias, surgindo assim aglomerados de habitações, onde viviam as famílias dos operários em cortiços. As precárias condições de vida, aliadas à falta de uma infra-estrutura sanitária tornaram as crianças suas maiores vítimas. Os baixos salários e as constantes altas de preços dos alimentos obrigaram a mulher a fazer parte da força de trabalho servindo também a indústria e o comércio¹¹.

Segundo, Oliveira (2008) a educação infantil brasileira foi impulsionada pela expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, é um quadro que reflete as contradições de um país onde coabitam miséria e desemprego e desigual uso dos bens sociais.

Mário de Andrade, um símbolo do clima de efervescência política da época, foi nomeado para dirigir o Departamento de Cultura, e entre suas iniciativas temos a criação de sete parques infantis localizados nesses bairros operários beneficiando crianças e pais. Sua tríplice finalidade era assistir, educar e recrear a criança. No âmbito da assistência três modalidades eram garantidas: médica, dentária e alimentar. Acreditava-se que as crianças bem cuidadas seriam capazes de realizar mudanças quando adultas e que a educação seria a alavanca da transformação social.

A função dos Parques Infantis tinha um caráter assistencialista (guarda das crianças). As educadoras de crianças menores de 3 anos até 7 anos eram chamadas de “jardineiras”, e reservava-se o nome de “educadoras” para as que trabalhavam com crianças de 7 a 12 anos. A concepção que se observamos nessa distinção é que criança pequena se “cuida” e criança maior se “ensina”, não havendo compromisso maior com uma proposta pedagógica para as crianças.

¹¹ Revista: Escola Municipal, SME n. 13, ano 18, 1985.

O Documento de Reorientação Curricular das Escolas de Educação Infantil 1989-1992 indica:

Vale ressaltar ainda, na criação dos Parques Infantis, a influencia do movimento escolanovista. Neste sentido a IV Conferência Nacional de Educação (1931) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) influíram decisivamente na política educacional e especificamente da educação infantil. É de 1933 o Código de Educação elaborado por Fernando de Azevedo, a primeira lei que abre espaço para a pré-escola, colocando-a na base do sistema escolar. A proposta dos Parques Infantis era bastante simples, quando começaram suas atividades em 1935.

Mais tarde verificamos que, em 1956 com a criação das Escolas Municipais de 1º Grau, aos poucos os Parques Infantis (P.I.s) passaram a se preocupar em desenvolver uma função preparatória das crianças para as escolas primárias. Só em 1975, ocorreu a transformação dos Parques em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

Segundo Duarte (2000) a Secretaria Municipal de Educação, na década de 50 estava mais voltada às escolas de ensino fundamental, pois não há muitos registros de cursos para a orientação técnica aos profissionais de Educação Infantil. O trabalho com as crianças tinha um caráter assistencial e de custódia, voltado para alimentar, cuidar da higiene e da segurança física das crianças. A educação e o desenvolvimento eram pouco valorizados e o atendimento às crianças em idade pré-escolar era feito de forma desintegrada em instituições variadas: creches, parques infantis, jardins da infância e classes pré-primárias. Os jardins da infância, normalmente instituições privadas, eram para crianças da classe média e as classes pré-primárias surgiram associadas aos grupos escolares.

O que percebemos ao longo da história da educação brasileira é que alguns conceitos como marginalização cultural, carência e educação compensatória foram adotados sem uma análise crítica e acabaram por se

tornar um preconceito com relação às camadas populares. Essas crianças eram vistas como abandonadas e sua carência deveria ser compensada com programas de higiene, saúde, alimentação e lazer. A superação dessa desigualdade foi uma tarefa difícil de desenrolar (Oliveira, 2007).

A primeira proposta curricular elaborada para as EMEIS visava uma função compensatória/preparatória da criança para o 1º Grau, objetivava “compensar” as privações culturais sofridas pelas crianças das classes populares. Assim de 1935 a 1982, as EMEIs oscilaram entre desempenhar uma função assistencialista/recreacionista e uma função compensatória/preparatória para à 1ª série do 1º grau.

Nos anos de 1983 a 1985 houve a elaboração de uma proposta curricular que procurava romper com as concepções acima descritas para uma função pedagógica destinada às crianças de 4 a 6 anos, Porém essa proposta não foi adiante, pois no início de 1986 com a mudança administrativa do município, houve a sua proibição, para a volta daquela efetuada em 1975, que como já foi relatado baseava-se num modelo de educação compensatória. Esse fato causou espanto e revolta na rede municipal, foi considerado um desrespeito à categoria profissional que, pela primeira vez teve a oportunidade de realizar uma proposta curricular. A identidade desse profissional que se constituía “foi lamentavelmente solapada”¹².

Entre meados de 1986 a 1988 ainda existiam duas propostas curriculares nas EMEIs, que se expressam pelo trecho abaixo:

Para preencher o vazio deixado pela proibição e recolhimento da proposta curricular de 1985, uma equipe designada pela nova administração (1986) tenta elaborar uma proposta para a Educação Infantil, baseada na teoria de Carl Rogers. Esse projeto, conhecido como FATA (fogo, água, terra e ar), acabou se restringindo a um questionário, onde se procurava levantar dados sobre as EMEIs, e a um treinamento de Coordenadores Pedagógicos. Por motivos não

¹² Documento de Reorientação Curricular, 1989 a 1992, p. 15

explicitados nos documentos, a proposta mudou de rumo e foi praticamente substituída por outra, elaborada no período de 87/88 que, no plano formal, diz fundamentar-se em Piaget.¹³

Nos anos de 1989 a 1992, sob outra administração municipal e com a orientação do então Secretário de Educação Paulo Freire e posteriormente Mario Sérgio Cortella muito se discutiu, na rede municipal de ensino, a respeito da função da Educação Infantil. Essas discussões aconteciam em grupos de estudos denominados “grupos de formação” que envolveram a participação de professores, coordenadores e diretores das EMEIs.

Como resultado dos estudos e discussões realizados nos “grupos de formação” ficou evidente a necessidade de mudar a função da educação infantil de assistencialista e preparatória, para uma função pedagógica. Nesse sentido, em 1982, a Secretaria Municipal de Educação publicou o Documento Reorientação Curricular das Escolas Municipais de Educação Infantil (1989-1992), no qual em linhas gerais tinha a finalidade de possibilitar às crianças a formação crítica e o exercício da cidadania. Era um documento que destacava a prática do professor interdisciplinar e reflexivo e conforme o Caderno *50 anos de Pré-escola Municipal*, 1985, p. 25, podemos citar:

A escola de Educação Infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde se trabalhe com a criança, em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe a possibilidade de viver um processo de rico em interações e construção de conhecimentos significativos. O currículo, nessa perspectiva, não está dado pronto; ao contrário, ele vai se construindo, no dia-a-dia, impulsionado pelas próprias crianças na sua busca de significação e compreensão do mundo. Essa forma de trabalhar exige planejar e replanejar constantes, um registro sistemático e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver. Comunicar-se, construir sua identidade, situar-se no tempo e no espaço, compreender os fenômenos da natureza e os fatos sociais

¹³ Documento de Reorientação Curricular, 1989 a 1992, p. 16.

faz parte dos conteúdos a serem trabalhados na construção do conhecimento pela criança.

Outro marco legal, em 1988 foi o ordenamento da Constituição Federal, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, elaborado em 1990. Ambos trouxeram desafios que não foram conquistados de imediato, pois diziam respeito a mudanças de concepções, crenças e valores e só se concretizaram uma década adiante. As mudanças também se referiam ao papel do Estado e dos profissionais que atuavam na Educação Infantil (Machado, 2008).

A educação proposta nos anos 90, já com um diverso número de documentos legais e pedagógicos pretendia romper e superar, as duas tendências, assistencial e educacional, e avançar numa linha que viesse a contemplar mais as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6anos.

Entre os anos de 1993 e 1996 tivemos algumas ações desenvolvidas pelo Departamento de Orientação Técnica da SME, como o “Projeto AEIOU+”, que era uma proposta intitulada construtivista e atendia algumas EMEIs que faziam atendimento às crianças por 6 horas diárias. Esse trabalho utilizava de salas ambientes para viabilizar a prática com as crianças. Outro projeto era o “A resposta está no princípio”, o qual se realizava por oficinas pedagógicas que propunham uma articulação entre a teoria e prática desenvolvida nas EMEIs. Foi discutido pelas equipes técnicas e docentes das equipes escolares “Organizadores de Área de Educação Infantil” que explicitava os pressupostos das ações pedagógicas com características manifestadas pelas crianças e com sugestões de propostas de trabalho nas seguintes áreas: Jogo Simbólico, Linguagem Oral, Desenho, Linguagem Escrita, Computadorizada, Linguagem Plástica, Linguagem Musical, Linguagem Corporal, Matemática e Ciências.

No final de 1996, a Educação Infantil, teve um grande marco em sua história, a promulgação da LDBDN (9394/96), que passou a considerá-la a primeira etapa da Educação Básica. Em nível nacional tivemos em 1998 a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-

RCNEI. O documento embora não tivesse um caráter normativo, obedecia à exigência da LDB ao indicar metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, definindo assim que seu direito à infância é parte de seus direitos de cidadania.

Outro documento, não menos importante para o estabelecimento de um atendimento de qualidade na educação infantil, foi publicado pelo MEC/SEF/COEDI, 1995, chamado “*Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*”, o qual foi concebido pelos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI, instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxeram normas comuns. Segundo o Documento de Orientações Curriculares de SME (2007), no Caderno de Expectativas de Aprendizagens da Educação Infantil, essas diretrizes devem reforçar princípios, fundamentos e procedimentos que deveriam orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas de educação infantil. As diretrizes reforçam a idéia da faixa etária com um todo, enfatizando que as propostas pedagógicas devem promover práticas de cuidado e educação. Indicam a integração das diferentes áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades que podem ser estruturadas ou livres, contribuindo dessa forma para a constituição de valores e conhecimentos.

A integração das Creches com as EMEIs, constituindo o nível que a legislação denomina Educação Infantil, desafia a histórica dicotomia, de que a creche é o lugar da guarda e dos cuidados e a pré-escola o ambiente de educação e aprendizagem. A LDB ao determinar que creches e pré-escolas sejam de responsabilidade municipal e devam se integrar ao sistema de ensino acentuou a ação de integração das duas instituições.

A partir de 2001, a SME passou a administrar as creches diretas (Centros de Educação Infantil-CEI) e as creches conveniadas foram

gradativamente passando para a responsabilidade municipal, vivendo temporariamente uma transição integrada pelos técnicos da Secretaria Municipal de Ação Social (SAS) e os técnicos de SME. Foi um período de incorporação dos CEIs à SME, que caracterizou um marco histórico na Educação do Município de São Paulo, quando as protagonistas passaram a ser as crianças, portadoras de histórias e construtoras de cultura e a consolidando-se uma escola democrática.

De 2001 até a presente data, as instituições de Educação Infantil do Município de São Paulo têm percorrido um caminho bastante desafiador, qual seja o de buscar uma articulação com outros níveis de ensino e ainda garantir as suas próprias especificidades do atendimento de crianças de 0-3 anos e de 4-5 anos. Faltam ainda muitos aspectos que precisam ser consolidados: a superação das falsas dicotomias – educar ou cuidar, como por exemplo; a política de formação; a interação com a família; o currículo; o financiamento e a organização dos projetos; a constituição da sua identidade, não propedêutica e a discussão da prática pedagógica, entre outros.

Neste momento a proposta pedagógica da rede municipal é pela Pedagogia da Educação Infantil, orientada por um currículo que considera a leitura de mundo, o letramento, as múltiplas linguagens, a diversidade cultural, de gênero, sexual e étnico-racial, permitindo a cada unidade escolar desenvolver seus projetos pedagógicos pautados nas suas necessidades e interesses tendo como princípio norteador a cultura da infância. Isso significa dizer, que o foco não está nos processos de ensino e aprendizagem e sim nas relações educativo pedagógicas, e um aspecto que merece destaque diz respeito à concepção de criança e de infância. (Cerisara,2004)Para que isso ocorra é necessário o professor estar presente.

Segundo, Oliveira (2002), ao se fazer uma análise da história da Educação Infantil, deve-se levar em conta que a infância é uma construção social e histórica. Hoje temos diversas representações de infância, desde aquela idealizada por uma cultura de mercado global até a infância roubada¹⁴.

¹⁴ Por infância roubada entenda-se a criança usurpada de seus direitos enquanto cidadã.

A autora nos leva a refletir que os diferentes momentos históricos e políticos se constituem como mediadores das práticas educacionais e que geram leis e regulamentações para atender às necessidades sociais.

A Constituição de 88 e a LDB/96 são marcos históricos, conceituais e simbólicos que conforme nos sugere Kishimoto (2008) propõem mudanças no sentido de se conceber a criança como sujeito de direitos. Ela nos alerta para que possamos enxergar como na prática essas concepções se expressam, para que não permaneçamos à mercê de subterfúgios retóricos, com idealizações da criança e, digo, pseudo- aspirações para a educação infantil. Ser um sujeito de direitos vai muito além de garantir leite, uniforme e uma vaga. É chegado o momento de unir forças, entre a comunidade educacional e a sociedade civil. Para concretizar esse processo, ela nos adverte:

É preciso eliminar o isolamento profissional valorizando os saberes profissionais de cada participante (Nóvoa, 1995), caminhar em direção às comunidades educativas (Formosinho et al., 1999), construir, em parceria com as universidades, centro de formação, escolas, famílias, comunidades e crianças, um processo de formação inicial que se integre à continuada, que melhore a qualidade da educação das crianças (Oliveira – Formosinho, Formosinho, 2001), superando os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil.

Esse relato ora apresentado apresenta questões complexas nos mais variados campos, sejam eles políticos, sociais, educacionais ou até mesmo no de formulação de políticas públicas. Entender a sua história, contextualizá-la, estabelecer diálogos com seus diferentes interlocutores, sejam eles da rede ou fora dela são condições necessárias para o apontamento de novos caminhos. Segundo Oliveira (2002) a consolidação de políticas públicas depende do conhecimento e entendimento do percurso histórico das instituições, das lutas e contradições sociais travadas e que acabam por gerar e regulamentar as práticas sociais. Políticas que se manifestam legalmente via legislação pertinente.

2.2. BREVE ARRAZOADO DA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

Com o objetivo de possibilitar um entendimento dos principais marcos legais que regem os profissionais da educação da rede municipal de São Paulo, será apresentado de forma breve e por ordem de data, o ordenamento jurídico dos funcionários municipais. É importante salientar que para o presente trabalho foram selecionadas as mais significativas leis, ou seja, aquelas que fazem sentido com o contexto apresentado. Começaremos com a Lei 8989/79, e na sequência, com o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, pois foi o primeiro estatuto da educação do Município de São Paulo, conquista da categoria, que garantiu o direito e a valorização profissional necessários a um ensino de qualidade.

Também de igual importância tivemos em 05/08/92, a aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais visando construir uma escola pública democrática e de qualidade para os cidadãos paulistanos. Dessa forma as escolas passaram a elaborar seus próprios regimentos a partir de normas comuns, atendendo aos princípios inspiradores do regimento, cuja letra da lei é a Portaria 95/17 de 1992. No que se refere à gestão (arts. 7º - 67), ele propõe a tomada de decisão compartilhada pelo maior número de pessoas e pautada no Conselho de Escola como forma de realizar uma gestão coletiva. O currículo (art.s 68 - 78) é entendido como uma prática social, humanista, científica, crítica e libertadora com vistas à transformação social por uma sociedade mais justa e solidária. A avaliação (arts.79 - 88) tem uma concepção com vistas à continuidade do processo de aprendizagem do aluno, numa perspectiva que vem romper com o fracasso escolar. Isso significa dizer que a mudança fundamental do foco da avaliação, seja romper com o sistema de classificação dos alunos, que toma por base as notas como instrumento de poder, controle e submissão. Todos esses elementos provocaram muitas discussões e houve um processo gradativo na incorporação dessas propostas nas escolas.

Há que se ressaltar que os profissionais de educação do município têm seguido uma carreira desde 1975, quando foi promulgada a Lei nº 8.029, modificada em 1981 pela Lei nº 9265. Atualmente está organizada pela Lei nº 14.660, de 26/12/2007, que manteve a estrutura das Leis 11.229/92 e 11.434/93.

A **Lei 8989/79 de 29/10/79**, que é o **Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo** institui o ordenamento jurídico de todos os funcionários públicos do Município de São Paulo e aborda nos seus 240 artigos, investidura nos cargos, direitos, deveres, progressões funcionais e procedimentos disciplinares aos quais eles estão sujeitos. A normatização dessa legislação veio ao longo do tempo se consolidando pela edição de decretos, leis, portarias, comunicados. Em alguns momentos tem havido alterações, revogações tendo em vista a política educacional vigente ou o atendimento de outras exigências legais. Não consideramos cabível entrar nessa especificação, bastando para o momento a apresentação de linhas mais gerais.

É um estatuto que estabelece a base de relações trabalhistas entre a PMSP e os funcionários de todas as secretarias do Município de São Paulo. Conforme nos apresenta Santos (2006), em sua pesquisa existem três possibilidades legais para os funcionários municipais, e no caso os professores municipais faltarem às aulas: 1 - falta *abonada*; 2 - falta *justificada*; 3 - falta *injustificada*. Com relação à falta *abonada* o documento em questão, está definido no Capítulo II, dos Direitos e Vantagens em seu parágrafo único:

As faltas ao serviço, até o máximo de 10(dez) por ano, não excedendo a 2(duas) por mês, poderão ser abonadas por moléstia ou por outro motivo justificado à critério da autoridade competente, no primeiro dia em que o funcionário comparecer ao serviço.

No caso de falta abonada, o servidor não sofrerá quaisquer descontos de vencimentos e esse dia será considerado de trabalho efetivamente realizado para todos os efeitos legais. A lei estipula ainda que a falta abonada será concedida, mediante apresentação de motivo justo apresentado à autoridade competente e por ela autorizada (São Paulo, 1979).

As faltas justificadas são 6(seis) ao ano e normalmente são utilizadas quando da impossibilidade do uso da abonada; já as injustificadas podem chegar até 60(sessenta) ao ano, interpoladas e trazem conseqüências não só no desconto dos vencimentos como também como ponto negativo para o processamento de promoções. (Art. 7º do Decreto 24.146 de 1987, São Paulo).

A totalização dessas ausências permite ao professor ausentar-se 76 (setenta e seis) dias por ano. A título de esclarecimento e com o objetivo de apresentar outras possibilidades de ausências, entre elas as licenças médicas, o Quadro 1 oferece uma síntese das principais possibilidades de ausências e seus respectivos amparos legais.

Quadro 2 – Quadro de possibilidades de ausências com marcos legais

Nº	Motivo da Falta	Fundamentação Legal	Consequencia	Consequencia
			Desconto	Frequencia
01	Abonada	Lei 8.989 de 29/10/79 Portaria SME nº 2.212/07	Nenhum	Efetivo Exercício
02	Justificada	Lei 8.989 de 29/10/79 Portaria SME nº 2.212/07	Vencimento do dia	Ausência para todos os efeitos legais, inclusive promoção
03	Injustificada (Esgotadas as Abonadas e Justificadas)	Lei 8.989 de 29/10/79 Portaria SME nº 2.212/07	Vencimento do dia	Ausência para todos os efeitos legais, inclusive promoção
04	Licença Médica para tratamento da própria saúde	Lei nº 8.989/79 Lei nº 9.160/80 Decreto nº 46.113/05	Nenhum	Efetivo Exercício
05	Licença Médica de Curta Duração	Decreto nº 46.113/05	Nenhum	Efetivo Exercício
06	Licença por motivo de doença em pessoa da família	Lei nº 8.989/79 Decreto nº 46.113/05	Vencimento integral no 1º mês Desconto de 1/3 do salário no 2º mês Desconto de 2/3 do salário quando exceder 2 a 6 meses Desconto total do 7º ao 24º mês.	Efetivo exercício. Exceto para promoção por merecimento, evolução funcional, atribuição de classes/aulas

07	Doação de Sangue	Lei 8.989 de 29/10/79 (Apresentação de comprovante)	Nenhum	Efetivo Exercício
08	Falta – comparecimento a provas e exames escolares	Lei 8.989 de 29/10/79 Portaria SME nº 2.212/07	Auxilio Refeição Auxilio Transporte	Efetivo Exercício
09	Afastamento para concorrer a mandato eletivo	Lei 4.737/65 Constituição Federal Lei 8.989/79 Decreto nº 46.860/05	Desligamento da Jornada de opção – vencimentos referentes a Jornada Básica do Professor	Efetivo exercício. Exceto para promoção por merecimento
10	Afastamento para participação em Congressos/Cursos	Lei 8.989/79 Decreto nº 32.125/92 Portaria SME nº 2.525/93 Portaria SME nº 3.493/05 (garante o direito do aluno às atividades, sem dispensa de aulas)	Auxilio Refeição Auxilio Transporte	Efetivo Exercício
11	Falta / aula	Portaria SME nº 2.212/07	Remuneração referente as horas/aulas não dadas, de acordo com a jornada de exercício	Exceto Falta Abonada, desconto na contagem de tempo de efetivo exercício
12	Afastamento Sindical (Dirigentes)	Decreto nº 45.517/04	Nenhum	Efetivo Exercício
13	Representante Sindical	Decreto nº 45.517/04	Auxilio Refeição Auxilio Transporte	Efetivo Exercício
14	Ida ao Hospital do Servidor Publico Municipal	Lei nº 8.989/79 Decreto nº 24.146/87 Decreto nº 33.930/94 Decreto nº 46.114/05	Nenhum (desde que apresentado comprovante, no mesmo dia da consulta)	Efetivo Exercício
15	Ida á medico particular	Decreto nº 44.091/03	Nenhum (desde que apresentado comprovante e que o período não ultrapasse 50% da jornada diária)	Efetivo Exercício
16	Licença Gestante	Constituição Federal/88 Lei nº 8.989/7	Nenhum	Efetivo Exercício
17	Licença para tratar de Interesses Particulares	Lei nº 8.989/79 Emenda	Não recebe os vencimentos	Contribuição ao IPREM é obrigatória. Computa o tempo para efeitos de aposentadoria
18	Serviços obrigatórios por lei (TRE, Ministério Publico, Secretaria de Segurança Publica)	Lei nº 8.989/79 Portaria PREF-G nº 228/03 Parecer de SME/AJ exarado no processo nº 2004-0.143.198-0	Nenhum	Efetivo Exercício

Quadro elaborado pela pesquisadora com base no Manual de Normas e Procedimentos SME-2007.

Esse quadro revela as diferentes possibilidades de ausências, quantificadas em 18 situações, que incluem uma combinação de instrumentos legais exigindo por parte do gestor e de seus funcionários não só conhecimento atualizado bem como seu entendimento para que possam utilizá-las de maneira a conciliar os direitos e deveres de cada um.

A Lei Orgânica do Município 10.872, de 18 de Abril de 1990 no Título VI- Cap.I art.201 ao 211,organiza a educação como sistema municipal que abrangerá os níveis fundamentais e educação infantil. Cria o Conselho Municipal de Educação como órgão normativo e com estrutura colegiada.

O Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo, sob a representação legal nº **11.229, de 26 de Junho de 1992**,foi um estatuto gestado num processo democrático participativo em rodadas de negociação, envolvendo o Poder Legislativo, Sindicatos e a SME. Ele garante e consolida direito e teses fundamentais para um trabalho pedagógico, pautado em três princípios norteadores: gestão democrática da educação pública, valorização dos profissionais e qualidade do ensino.

A construção de uma escola pública democrática e de qualidade exige a participação da comunidade, com decisões que venham a auxiliar e fiscalizar os serviços da escola, para tanto o Conselho de Escola se constitui órgão de gestão, com caráter deliberativo no âmbito de suas atribuições, permitindo uma participação representativa e proporcional das equipes técnica e administrativa, docente, discentes e de pais de alunos.

Os princípios de valorização dos educadores e da qualidade de ensino estão pautados em medidas que ampliam a jornada do professor representando um grande avanço para a educação pública, permitindo a opção por uma jornada com maior tempo de permanência dos professores na escola, sendo um período de aula e outro para estudo. O Estatuto também estrutura as carreiras dos profissionais; define normas para a evolução funcional; determina jornadas de trabalho; regulamenta o funcionamento do conselho de escola e

descreve direito e deveres. É um estatuto exclusivo do quadro do magistério municipal da cidade de São Paulo.

Ele estrutura um organograma dos cargos ocupados no sistema educacional, que se inicia com o Secretário de Educação do Município, nomeado pelo Prefeito até chegar aos cargos de apoio, passando pelos cargos de professores titulares, adjuntos, diretores, coordenadores, supervisores e outros de apoio técnico e administrativo. É uma estrutura hierárquica piramidal.

O Estatuto estabelece as regras de atribuição de aulas que acontecem no ambiente da escola, mediante uma escala hierarquizada, com pontuação baseada nos critérios de tempo de magistério e tempo de permanência na escola. Essa escala é normalmente elaborada pelos diretores com base nos requisitos assiduidade, pontualidade e desempenho da função. Os professores titulares escolhem, seguidos dos adjuntos, e outras categorias como substitutos. Os professores adjuntos foram criados pelo Estatuto em questão, objetivando diminuir os professores não-concursados (substitutos). Os adjuntos ingressam na carreira por meio de concurso público, não possuem lotação, ou seja, seu vínculo profissional é com a Diretoria de Educação, não sendo lotados na escola. Os adjuntos cobrem licenças ou se mantêm como eventuais (Santos, 2006).

O Estatuto previu uma evolução funcional a todos os funcionários vinculados ao quadro do magistério, que irão adquirindo gradativamente, um aumento nos seus vencimentos à medida que componham uma pontuação suficiente para elevar sua referência. Foram criadas três tabelas para pontuação e posterior solicitação. Para pontuação são considerados títulos, entre outros (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado) participações em congressos, seminários, desde que comprovadas efetivamente.

As jornadas também foram alteradas e podem ser observadas na descrição do Quadro 2, onde é possível compará-las com a modificação ocorrida em 26/12/2007.

O Estatuto estabelece o piso salarial profissional, e protege os salários, instituindo data-base. A jornada integral, somada à melhoria salarial, decorrentes das 30 horas semanais são elementos fundamentais à qualidade de ensino, uma vez que esse estatuto pretendia diminuir os acúmulos de jornada. Dessa forma o professor poderia acompanhar melhor o processo de aprendizagem dos educandos, mas infelizmente não foi isso o que aconteceu, os professores continuaram com seus acúmulos nas diferentes redes de ensino.

Na verdade consideramos o Estatuto avançado, inovador, ousado, uma referencia, sendo inclusive pioneiro na elaboração das horas adicionais para a formação docente da jornada integral.

A **Lei nº 11.434, de 12 /11/1993** dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da PMSP, re-enquadra cargos e funções, estabelecidos na Lei nº 10.430, de 29 de fevereiro de 1988, e na Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, na área do Ensino Municipal, cria novas Escalas de Padrões de Vencimentos e institui planos de carreiras. Se de um lado a lei redefiniu cargos e carreiras do Ensino Municipal, e garantiu reposições de perdas, de outro comprometeu a qualidade da educação, ao propor uma jornada básica de 18 horas-aula semanais com duas de atividades. As crianças das EMEl e das primeiras as quartas series estavam sujeitas a ter professor fixo apenas três dias e meio na semana, ficando um dia e meio na semana com professores substitutos, portanto, são variáveis com evidentes e graves prejuízos ao aprendizado.¹⁵

A Gratificação por Desenvolvimento Educacional foi instituída pelo Decreto 41.449 de **04/12/2001**, a ser concedida aos servidores lotados e em efetivo exercício nas escolas da Rede Municipal de Ensino, desde que obedecida às seguintes condições:

¹⁵ SINESP-12/12/1993, Boletim Informativo.

- 1- O valor máximo corresponderá em até 100% do padrão inicial da Jornada Especial Integral do Magistério Municipal (QPE 14 A da JEI)
- 2- A GDE será calculada e individualmente pago de acordo com o desempenho da Unidade escolar, aferido em 2001
- 3- Para efeito de apuração do desempenho da unidade escolar, as respectivas pontuações, deverão estar de acordo com o Plano Escolar serão observadas:
 - A permanência do professor na unidade escolar;
 - A permanência do aluno na unidade escolar;
 - A assiduidade dos servidores lotados nas unidades escolares;
 - As ações de democratização de gestão da unidade escolar;
 - O numero de professores optantes pela Jornada Especial Integral.

Farão jus ao recebimento máximo da Gratificação por Desenvolvimento Educacional os servidores que atingirem 100(cem) pontos, referentes à somatória das pontuações correspondentes ao sub item do 3 acima exposto.

Para os fins de apuração da assiduidade do servidor, serão considerados o período letivo de 2 de janeiro de 2001 a 31 de outubro de 2001, o numero de faltas abonadas dos servidores, que irão gerar desconto progressivo conforme a utilização.

A presente Gratificação sofreu alterações pelos Decretos 42.628 de 19/11/02 e ainda mais nove decretos ora alterando concepções e definindo valores e parcelas a serem pagas, até chegar ao Prêmio de Desempenho Educacional instituído em 2009.

Em 11/11/ 2004 a publicação da **Orientação Normativa de SME 01/04 com parecer do CME 29/04** propôs a “Construção um Regimento da Infância”, que é uma orientação normativa, que tem por objetivo orientar a elaboração do Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, tendo como Conselheira Relatora: Myrtes Alonso

Em 26/12/2007 a **Lei 14.660** reorganizou o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criadas pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, trazendo uma proposta de reestruturação da carreira. Foi o resultado de um processo de discussão de quatro meses envolvendo cinco entidades sindicais e está ancorada em quatro pilares:

- Maior autonomia das escolas;
- Adequação da jornada do professor à do aluno;
- Possibilidade de ampliar a jornada do aluno para cinco horas de aula por dia;
- Premiação por desempenho.

Em relação à autonomia um dos pilares dessa lei, no que se refere à gestão de recursos humanos foi apontar uma mudança na configuração da carreira docente e na estrutura do quadro de profissionais de educação do Município de São Paulo. Foi importante a extinção do cargo do professor Adjunto, já que este pela falta de professores assumia classes vagas ou disponíveis, quase não sobrando adjuntos para substituições esporádicas e afastamentos dos titulares.

O adjunto exercia a função do antigo substituto e ao início de cada letivo, dependendo das vagas remanescentes do processo de atribuição de aulas, participava de um processo de atribuição, para assumir classes, o que não garantia continuidade da escola do ano anterior.

Com essa mudança, foi fixado por lei um número específico de professores para compor o módulo, que tem como objetivo atender às

ausências e ou afastamentos dos professores. O número de professores que compõem é proporcional ao número de classes, sendo de um a três por período. A partir de critérios de pontuação, também definidos legalmente, a escola faz a definição dos regentes e substitutos, podendo além de utilizar esses “adjuntos transformados” nas substituições eventuais, tê-los inclusive no acompanhamento e no apoio para as atividades do cotidiano.

Para o enfrentamento do absenteísmo, a proposta do módulo traz benefícios, que não só asseguram a presença de um ou mais professores para cobrir as ausências como também permitem vincular o professor à Unidade Escolar, já que ele será lotado na escola evitando assim a rotatividade, tão prejudicial à constituição de vínculos. A mudança é recente e ainda não temos professores em número suficiente para vivenciarem essa proposta, no entanto, ela é considerada um avanço. Com provimento de concursos isso se resolverá e as unidades escolares poderão realizar uma melhor organização do seu dia a dia, assim esperamos.

Com relação à carreira, houve também uma alteração. Antes a carreira era dividida em três classes docentes:

- 1) Classe 1 – professor adjunto;
- 2) Classe 2 – professor titular; e
- 3) Classe 3 – especialistas: coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar.

Com a reestruturação da carreira do magistério, passaram a existir duas categorias de educadores: docentes e gestores educacionais.¹⁶ Essa é uma mudança conceitual e estrutural que tem como objetivo evitar tantas categorizações e diminuir a divisão do trabalho dentro da escola. Para um melhor entendimento assim apresento os dados coletados nos documentos analisados:

¹⁶ Documento: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008, p. 129.

Quadro 3 – Comparativo das Jornadas dos Docentes-Lei 14.660/07

Antes da Lei 14.660 havia quatro jornadas para os docentes	Com a reestruturação, as jornadas passam a ser duas para os docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Jornada Básica (JB): 20hs – 18hs de aula e 2hs de atividade. • Jornada Especial Integral: (JEI) 25hs de aula e 15hs de adicionais. • Jornada Especial Ampliada: (JEA) 30hs – 25hs de aula e 5hs de atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada Básica (J30) e Jornada Básica do Docente (JBD) – 30hs de aula e 5 hs de atividade. • Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – 25hs de aula e 15hs adicionais.

Quadro extraído do Documento: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008-SME.

As jornadas também tiveram mudanças; especialmente a jornada básica, deixou de existir, o que trazia muitos problemas para a escola, uma vez que a carga horária do professor era inferior á do aluno. A atual, Jornada Básica do Docente – JBD, de 30hs semanais (25hs de aula+ 5hs de atividade) passou a ser jornada do cargo, inexistindo a situação citada. Para o docente ainda temos a Jornada Especial de Formação – JEIF, de 25hs de aula + 15hs de formação, que é uma jornada de opção, ou seja de escolha do professor. Professores que acumulam cargos com outras redes de ensino preferem a JBD, pois compatibiliza melhor o acúmulo.

Foi instituído o módulo de ATE – Auxiliar Técnico de Educação para todas as escolas, é um profissional que atua na inspeção ou nos serviços de secretaria. Nas EMEIs e CEIs pode realizar um trabalho de apoio com as crianças, especialmente nos horários de atividade livre no parque e áreas de recreação, entre outras atribuições.

A Lei 14660/07 criou o sistema de avaliação institucional da educação municipal, que tem por objetivos alcançar a melhoria na qualidade de ensino, a valorização dos Profissionais da Educação e maior eficiência

institucional. É um monitoramento sistemático e contínuo da atuação das unidades da Secretaria Municipal de Educação. Instrumentos de avaliação:

I - o alcance das metas e a realização das atividades e projetos, previamente estabelecidos pela equipe da escola e aprovados pelas autoridades competentes em âmbito regional e central da Secretaria Municipal de Educação;

II - os fatores de desempenho da equipe, autoatribuídos por consenso pela própria equipe de trabalho;

III - os conceitos atribuídos pelos usuários à respectiva unidade.

Essa lei também estabeleceu que o valor da GDE deveria de ser fixado anualmente, por meio de decreto, considerando a disponibilidade orçamentária e financeira e observando, no mínimo, o valor atribuído no exercício anterior. O valor individualmente recebido pelo profissional de educação foi calculado considerando a taxa de ocupação da unidade e a sua frequência. Toda e qualquer ausência, incluindo as decorrentes de licenças para tratamento da saúde, implicaram descontos.

Uma nova lei, a **14.938/09, de 30/06/09** trouxe a **Criação do Prêmio de Desempenho Educacional-(PDE)**, que substitui a Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE), para Prêmio de Desempenho Educacional (PDE). Para ter direito ao PDE, o profissional de educação deve ter iniciado exercício até 31 de maio do ano a que se refere o prêmio e ter completado, no mínimo, seis meses de efetivo exercício nas unidades da Secretaria Municipal de Educação. O desempenho das unidades é aferido até o dia 30 de novembro de cada ano. Associa ausência do professor está associado ao seu desempenho. O cálculo do PDE é feito de acordo com o que dispõem os indicadores de desempenho das unidades escolares, a ser fixado em decreto, combinado com a jornada a que o servidor estiver submetido no respectivo ano. Todas as ausências dos funcionários são consideradas para efeito de desconto, e os aposentados não fazem jus à extensão desse prêmio.

Todo o ordenamento jurídico apresentado, na qual os professores e os funcionários estão submetidos a regras e normas dentro de uma organização que é racional e burocrática, acaba contribuindo para uma cultura própria do serviço público. Essa cultura favorece uma hierarquia de mando, em que os controles do tempo e das atribuições acabam tendo primazia sobre as reais funções da instituição¹⁷.

2.3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS EMEIs NA ATUALIDADE

O município de São Paulo tem como tarefa o atendimento de grande dimensão, quando parte de números que extrapola mais de 1 milhão de alunos, mais de 75¹⁸ mil profissionais da educação e mais de 2 mil unidades educacionais, sendo seu maior desafio, equacionar de forma justa as demandas relativas à melhoria do atendimento e da aprendizagem dos alunos da rede, valorizar a carreira docente e manter as Unidades Escolares ao orçamento do município, de forma a otimizar resultados.

Segundo a SME (2008), a rede municipal de São Paulo é a maior rede de ensino do país, se tomarmos como referência a população do Estado de São Paulo. A rede seria o equivalente a um terceiro município perdendo apenas para a capital 10,8 milhões de habitantes e Guarulhos 1,23 milhões de habitantes e possui um orçamento, que num primeiro olhar, impressiona pelo montante-R\$5,77 bilhões em 2008.¹⁹

A Constituição Federal de 1988 ao reconhecer a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, no caso da rede municipal de São Paulo, representadas pelos CEIs e as EMEIs, e ainda pelas creches conveniadas, define-a como direito da criança e dever do Estado. Esse conceito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente

¹⁷ **Obs.: A legislação básica mencionada nesta dissertação está em Cdroom, em anexo no final do trabalho.**

¹⁸ Documento Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008.

¹⁹ Documento Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008.

(1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais(1999), com o Plano Nacional de Educação (2001) e, ainda em muitas outras legislações que vêm provocando mudanças nas áreas administrativas e pedagógicas dos CEIs e EMEIs.

A formação do nível de ensino que a legislação chamou de Educação Infantil, tem nos levado a superar a histórica divisão que a creche é o local do cuidado e a pré-escola o da educação. As legislações trouxeram deliberações importantes para a Educação Infantil, sendo maior a sua inclusão na educação básica uma das mais significativas, porém romper com essa função dual significa ir além de um jogo de palavras. Educar e cuidar devem estar presentes na educação infantil de forma indissociável, sendo que o educar não tenha a função de ensino e que esse cuidar não tenha uma conotação assistencial (Cerisara, 2002).

Todas essas proposições legais têm levado a Educação Infantil, nos últimos anos, a processo de mudanças, originado também por pressões sociais, resultando na implementação de projetos pedagógicos que visam a uma nova concepção de criança e de infância, na integração das famílias, na formação dos professores, e à busca de políticas de financiamento.

Segundo Campos (2008), há no Brasil um divórcio entre a legislação e a realidade, isto é, a nossa tradição é marcada pela contradição do que está no papel e o que fazemos na realidade. Para a autora é preciso tentar diminuir o abismo entre as idéias e os lugares com a intenção de podermos avançar para uma educação infantil mais humana e democrática.

As conquistas e os avanços legais, as mudanças de concepções, crenças e valores não se alteram rapidamente, elas demandam tempo; reflexão; formação; políticas educacionais e mudanças do papel do Estado. Tudo isso acontece simultaneamente dentro de um contexto social e político. Segundo Oliveira (2001) a consideração de que a criança é um sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Para a conquista de

novas práticas e posturas dependeremos especialmente da formação inicial e continuada visando nesta última à atualização dos conhecimentos dos profissionais que estão nas unidades escolares, para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e, sobretudo do trabalho coletivo.

É diante desse cenário complexo e ambíguo que apresentamos as EMEIs, que vêm se estruturando na cidade de São Paulo desde 1935, com seus antigos Parques Infantis, como já citado. Nosso propósito é oferecer uma imagem da estrutura física, administrativa e pedagógica das EMEIs na atualidade.

Parece que as EMEIs, têm uma marca de referência de qualidade dos serviços prestados na cidade de São Paulo: ousada na formulação de propostas pedagógicas, e na constituição de equipes afinadas e comprometidas com o atendimento humano e democrático em espaços amplos valorizados pela estética e beleza.

Seu principal protagonista é a criança, que Segundo Ostetto (2004), antes de ser um aluno é na Educação Infantil uma criança. Essa mudança de concepção, já explicitada neste trabalho, trouxe modificações significativas nas relações, na forma de se conceberem os tempos e os espaços, na construção do planejamento e dos projetos pedagógicos e na própria gestão pedagógica e administrativa das EMEIs

Para apresentar a grandiosidade dos números da rede municipal, foram utilizados alguns quadros da SME, que ao mesmo tempo servirão para apontar algumas características do atendimento e funcionamento das EMEIs.

Quadro 4 – Unidades da SME em funcionamento

Secretaria Municipal de Educação – SP Números da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Unidades em funcionamento²⁰	
Centro de Convivência Infantil (CCI) / Centro Infantil de Proteção à saúde (CIPS)	13
Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII)	03
Centro de educação Infantil Direto	311
Centro de educação Infantil Indireto	296
Centro Educacional Unificado – CEI	37
Centro Educacional Unificado – EMEF	38
Centro Educacional Unificado – EMEI	38
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA	14
Centro Municipal de Capacitação e Treinamento – CMTC	03
Creche particular conveniada	590
Escola Municipal de Educação especial – EMEE	06
Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI	453
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	445
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM	08
Escola Técnica	01
Movimento de Alfabetização – MOVA	417

Quadro extraído do Documento: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008-SME.

As escolas da rede municipal estão distribuídas em 13 Diretorias de Educação (DRE), agrupadas pela proximidade de bairros e relacionadas com as respectivas Subprefeituras. Essa divisão permite a descentralização administrativa e um atendimento às especificidades de cada região. As DREs são: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó e Brasilândia, Guaianazes, Ipiranga, Itaquera, Jaçana e Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus, São Miguel.

As EMEIs no que se refere à estrutura administrativa estão submetidas às DREs, e estas à SME. Há órgãos intermediários como, por exemplo, DOT (Departamento de Orientação Técnica) responsável pela parte pedagógica; há outros órgãos que dão suporte e atendimento à escola, como

²⁰ Caderno Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008, p. 20.

por exemplo CONAE que oferece apoio à estrutura física, administrativa e funcional.

No que se refere à estrutura física, os prédios das EMEIs estão situados nos bairros centrais e periféricos da cidade de São Paulo, são próprios e construídos para essa finalidade, e são poucas as unidades adaptadas. Tem uma tradição histórica são conhecidos por espaços amplos, bem cuidados e planejados com intencionalidade educativa. A manutenção desses prédios está hoje sob os cuidados da escola, pelo uso de verbas próprias, salvo situações de emergência e reformas de médio e grande porte, que passam a ser responsabilidade da DRE ou da SME.

A Educação Infantil destina-se ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos que convivem e aprendem em ambientes adequados às suas necessidades e interesses, com profissionais capacitados e projetos que atendem à sua faixa etária.

As EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) atendem crianças dos três aos seis anos divididas em três estágios:

- 1º Estágio a partir de 3 anos
- 2º Estágio a partir de 4 anos
- 3º Estágio a partir de 5 anos

Os CEIs (Centros de Educação Infantil) realizam o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e funcionam em período integral. O atendimento está dividido em três módulos, com ambientes apropriados para cada um deles, de acordo com a idade da criança:

- Berçário I - A partir de zero ano, com turmas de 7 crianças por educador.
- Berçário II - A partir de 1 ano, com 9 crianças por educador.
- Mini-Grupo - A partir de 2 anos, com até 12 crianças por educador.

Chama atenção no quadro 4 o número de creches conveniadas, dada a alta demanda não equacionada de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Entendemos que a Educação Infantil deixa de ser um favor ou dádiva, para se tornar um direito da criança, ela deve ser uma política pública prioritária. Infelizmente o que temos visto são políticas governamentais optando pela adoção de convênios, que nem sempre garantem a mesma qualidade da rede direta.

Diante da diversidade que a cidade de São Paulo apresenta, cada unidade escolar faz uma análise de sua comunidade local, com entrevistas com as famílias, levantamentos a partir dos documentos legais e outros instrumentos por ela criados, para melhor conhecer as crianças e suas famílias. Esse trabalho subsidia as ações da escola, encaminha projetos e permite uma proposta mais voltada aos interesses da comunidade local.

Podemos dizer que um ponto de tensão é a acomodação da demanda, especialmente onde o número de crianças é alto e as vagas não correspondem às necessidades. A integração das crianças dos CEIs com as EMEIs é outro momento de conflito, pois as EMEIs, na sua grande maioria não atendem período integral, ou seja, 8 hs de permanência da criança na escola. Para as famílias atualmente acaba interferindo muito na sua organização, já que a grande maioria das mulheres trabalha.

A organização do horário de funcionamento depende inicialmente da demanda da escola, se esta for mais baixa tem sido possível ampliar o horário de permanência das crianças para 8 horas. É o caso de muitas EMEIs da Lapa. Mas quando a demanda é alta, é preciso não só atender à Portaria de Organização, como também propor uma discussão mais detalhada com o Conselho de Escola e a própria DRE a fim de buscar maneiras de adequar a questão. Normalmente as EMEIs funcionam em três turnos de 4 horas, ou dois turnos de 6 horas. Em algumas unidades temos o período misto com integral de 8 horas para algumas classes e de 4 horas para outras.

Quadro 5 – Turmas e Matrículas da SME por nível de ensino

Rede Municipal de Ensino de São Paulo Turmas e Matrículas por nível de ensino²¹			
Série	Total Turmas	Matrículas	Media Alunos/Turma
Educação Infantil – creche (0 a 3 anos)	10.698	109.218	10
Educação Infantil – Pré-escola (4 a 6 anos)	10.522	320.141	30
Ensino Fundamental Ciclo I	8.010	264.996	33
Ensino Fundamental Ciclo II	7.375	251.110	34
Educação de Jovens e Adultos	2.593	95.092	37
Educação Especial – Pré-escola	13	96	07
Educação Especial Fundamental Ciclo I	69	622	09
Educação Especial Fundamental Ciclo II	65	619	10
Educação Especial de Jovens e Adultos	19	167	09
Ensino Médio	82	2.728	33
Ensino Médio – Normal (Magistério)	07	180	26
Educação Profissional (Técnico)	38	1.279	34
Educação Profissional (Básico)	98	3.966	40
Educação de Jovens e Adultos (MOVA)	870	17.935	21
TOTAIS	40.459	1.068.149	26

Quadro extraído do Documento: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008-SME.

A média de crianças por classe para as EMEIs ,conforme registra o quadro é de 30 alunos para uma professora, o que consideramos bastante alto, tendo em vista os agrupamentos do CEIs, em que o numero de crianças para o mini grupo a partir de 2 anos de idade é de 12 crianças.

O numero de alunos por classe, é outra questão que merece uma avaliação mais cuidadosa. O numero de 30 crianças é alto, quando se pensa em crianças com 3 anos, cuja autonomia ainda é restrita. Outro ponto é que a relação adulto/criança nessa proporção torna-se desgastante frente às demandas das próprias crianças, que ainda são muito dependentes do adulto. Sem contar que houve nos últimos tempos uma mudança no perfil das famílias e muitas de suas atribuições estão recaindo sobre a escola, não raro recebemos crianças doentes e mal cuidadas. A participação das famílias na

²¹ Caderno Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008, p. 21.

escola mudou e está pequena, pois percebemos que há uma distorção no que se refere ao conceito de responsabilidade do Estado, da Escola e da Família.

Quadro 6 – Total de servidores da SME por área de atuação

Rede Municipal de Ensino de São Paulo Total de servidores por área de atuação²²	
Área de atuação	Nºs
Apoio Administrativo	6.666
Apoio Operacional	11.515
Apoio Técnico	1.958
Assistência de Direção de Escola	1.350
Atividades Artísticas, Culturais e Esportivas	554
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	775
Coordenação Pedagógica	1.761
Direção de escola	1.344
Professores Bandas e Fanfarras	70
Professores Educação Especial	201
Professores Educação Infantil	22.503
Professores Ensino Fundamental I	12.736
Professores Ensino Fundamental II	14.749
Professores ensino Médio	71
Saúde	137
Supervisão Escolar	331
Total	76.721

Quadro extraído do Documento: Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008-SME.

Os professores de educação infantil atendem às exigências legais de formação inicial; conforme dados do portal da SME apresentam o número de 22.503 professores de educação infantil, os quais apresentam os seguintes níveis de formação:

- 8834 com ensino médio ou normal (39%)²³
- 83 com licenciatura curta (0,36%)
- 13.586 com licenciatura plena (60%)

²² Caderno Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo, 2008, p. 22.

²³ Dados colhidos no portal da SME-<http://prefeitura.sp.gov.br> em 03/08/2009.

Pela minha experiência parece-me que com 60% dos professores com formação em nível superior é possível, realizar um trabalho de maior qualidade uma vez que a formação inicial, acredito já ser um diferencial para esses educadores. Para ocuparem os cargos da carreira, os professores devem prestar concurso público de ingresso e atender as exigências legais a fim de poderem acessar aos cargos de especialista (diretor, coordenador e supervisor). Há um plano de carreira em que é possível obter evoluções funcionais que resultam em melhorias salariais e progressão.

O sucesso de toda e qualquer proposta educacional depende da disposição, adesão e compromisso das equipes das unidades educacionais – docentes, gestores das unidades e gestores dos órgãos regionais. Pressuposto deste trabalho.

Atualmente a SME tem como princípio investir na formação dos profissionais da rede, potencializando as horas de trabalho coletivo, para criar condições de implementar o currículo e os projetos pedagógicos que permitam aos alunos a construção de conhecimentos imprescindíveis a cada etapa de sua aprendizagem. Acredito que estas horas de trabalho possam ser utilizadas para se trabalhar conteúdos atitudinais como aqueles relativos a questão do absenteísmo.

Um dos principais programas desenvolvidos pela SME para a Educação Infantil é o “Rede em Rede” - formação continuada (educação que cuida da criança). O documento “Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para Educação Infantil” contribui para os momentos de reflexão. Esse documento pauta-se nos seguintes princípios:

- Educar e cuidar
- Relevância social e cultural dos conteúdos selecionados
- Relevância dos conteúdos e expectativas de aprendizagem para a formação intelectual do educando
- A diversidade como princípio para a formação dos valores democráticos

- Acessibilidade e adequação aos interesses, possibilidades e necessidades da faixa etária

As ações de formação da SME/DOT acontecem dentro do Programa Rede em Rede, são destinadas aos diretores e aos coordenadores pedagógicos e acontecem nas DREs. Estes por sua vez, num outro momento com os professores nos horários coletivos da escola desenvolvem os mesmos conteúdos da formação. É uma oportunidade de implantar a política educacional, abordar temas como o currículo, os projetos pedagógicos e a gestão compartilhada e as concepções de criança e infância, a importância da brincadeira e o absenteísmo.

Na Educação Infantil, especificamente, observamos que Educar e Cuidar, são indissociáveis de toda ação educacional. Hoje, compreendemos que cuidar da criança é atendê-la em suas necessidades fisiológicas e, principalmente, acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la quando necessário, apresentar-lhe o mundo e alimentar-lhe a curiosidade e expressividade. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para que as crianças explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos. Para tanto, na EMEI Ana Maria Poppovic, temos modificado e enriquecido seus espaços de aprendizagens, dando vez e voz às crianças.

O papel do professor é o de levar a criança a se cuidar, a buscar suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo, promover sua autonomia, além de mediar e ser aquele que promove aproximações sucessivas de conhecimentos, garantindo-lhe as especificidades do atendimento apropriado para sua idade.

A construção do conhecimento se dá nas relações e no respeito às diferenças sócio culturais, objetivando uma criança autônoma e afetiva. A aprendizagem deve ser significativa, estimuladora, flexível e desafiadora. Observamos que a criança aprende brincando, convivendo,

participando, estabelecendo relações, dando significado e lidando com frustrações. Para garantir esse trabalho conta-se com o coordenador pedagógico que realiza a integração e articulação desses princípios não só com os docentes, mas no envolvimento com as famílias e outros funcionários da unidade.

Ao diretor cabe a gestão dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros visando ao pleno funcionamento e atendimento das necessidades da escola e de todos os envolvidos. De acordo com os documentos legais ele deve realizar uma gestão democrática, apoiada no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres, especialmente no que se refere à gestão financeira uma vez que as escolas possuem certa autonomia ao disciplinar o uso de verbas municipais e federais.

Com o objetivo de favorecer o fluxo de comunicação entre o governo, escolas, população, SME, DRE, garantindo não só acesso e transparência das ações, em 2008 foi implantado o portal da educação da cidade de São Paulo onde são disponibilizados números, ações pedagógicas, programas, projetos e legislação de toda a rede municipal e federal. Nesse portal temos o Sistema escola On line-EOL, que permite o registro de dados como matrícula, merenda, transporte, bens patrimoniais, banco de dados dos funcionários, enfim uma série de informações necessárias ao suporte administrativo da escola. Essa tecnologia tem como objetivos diminuir o fluxo de documentos, facilitar e aumentar a comunicação e disponibilizar dados com agilidade.

A presente exposição dos documentos legais, histórico da educação infantil e sua caracterização na atualidade, tiveram a intenção de criar um cenário embora complexo, necessário para o entendimento das múltiplas relações da organização racional, administrativa e pedagógica que estrutura o sistema da educação municipal, e permite por meio do ordenamento legal definir que os funcionários tenham seus direitos consagrados, como também deveres a cumprir (Santos, 2006).

Segundo Santos (2006) não há tradição no Brasil, para uma formação docente com enfoque mais sociológico, que vise à perspectiva mais ampla e dinâmica de ordem estrutural, institucional e individual. O que se constata é a necessidade indispensável de uma formação que “autorize o exercício da profissão, ou seja, que haja legitimação social, inicialmente embasada na formação e, posteriormente, de forma legal nas instancias educacionais, como é o caso dos professores no Município de São Paulo”.

É importante salientarmos que as faltas, licenças e outras possibilidades de ausências dos docentes e funcionários públicos municipais de São Paulo, não são exclusividade dessa categoria, elas podem ser verificadas também em outros servidores públicos que têm vínculos com administração estadual e federal. O que vemos na prática é o abuso por parte de alguns, as brechas legais, caracterizando a cultura do “direito”, independente de uma verdadeira necessidade. Ousamos dizer que mudanças de práticas dessa cultura instalada, são lentas e processuais, o que demanda tempo para se consolidarem. No meu entendimento um caminho possível para mudá-las seria a formação continuada não só para os docentes, coordenadores e diretores, mas para todas as equipes que compõem o quadro de funcionários da escola.

Os momentos de reflexão seriam oportunidades para que pudéssemos enxergar além da dimensão pessoal, trazendo para a discussão coletiva a dimensão política da educação. O absenteísmo é um tema multifacetado e complexo, que não poderia ser tratado somente pela ótica do direito do funcionário, tampouco ser reduzido a políticas de bonificação que levariam o professor a trabalhar doente. A presente pesquisa, também não tem a pretensão de criticar as conquistas históricas da categoria. O fato é que o absenteísmo tem sido apontado pelos meios de comunicação, como veremos no decorrer deste trabalho, como um dos vilões do fracasso da educação; porém, outros problemas crônicos, como falta de professores e ou falta de condições de trabalho, continuam a prejudicar a rotina das escolas e muitas vezes sequer chegam ao conhecimento da população.

2.4. AMOR A PRIMEIRA VISTA... TUDO COMEÇOU NA EMEI PÉROLA ELLIS BYINGTON

Recorrer à memória e relatar a minha trajetória profissional, tendo como objeto a investigação a presente pesquisa, tornou-se um momento especial em que emergiram de sentimentos, como alegria, orgulho e até mesmo a nostalgia. A experiência vivida nas duas escolas de Educação Infantil das quais estive à frente, foi construída a partir do encontro e das relações com a história das crianças, dos professores, dos funcionários e das comunidades nas quais se inseriam. Nesse encontro, atuando como diretora, os significados atribuídos às situações do dia a dia, partiram das interações com os diferentes sujeitos, e dessa forma, criamos identidade à medida que escolhas, conflitos e motivações iam delineando a nossa trajetória.

Digo nossa, porque todo o trabalho construído foi realizado por muitas mãos, mentes e corações; nossos saberes e fazeres foram compartilhados, e hoje, ao olharmos o caminho percorrido, percebemos que nos constituímos educadores da infância. Uma identidade adquirida pela possibilidade de nos reconhecermos criadores, investigadores, questionadores, reflexivos e, sobretudo com a clareza de que o caminho possível é aquele que se faz pela aprendizagem nas interações humanas.

A experiência aqui compartilhada tem como intenção contribuir para a construção de novos conhecimentos e justificar as hipóteses formuladas pela pesquisadora-diretora. Muitos dos registros desses anos de história estavam apontados em cadernos, diários, livros de registro dos horários coletivos, e nos planos escolares. Sempre procurei concentrar nos planos escolares a maior documentação possível que pudesse agregar e compor a história daquele ano, documento que guarda a vida que moveu e move o cotidiano de muitos. Assim, esse documento, que para alguns diretores não deixa de ser mais uma tarefa a cumprir, uma obrigação legal, tornou-se uma expressão do trabalho coletivo da escola na medida em trouxe de forma

reflexiva relatos, avaliações, metas definidas e fundamentadas, e sonhos conquistados.

Buscamos Madalena Freire (2002) para explicar que registrar é libertador, porque nos instrumentaliza naquilo que temos como de maior valor: o pensamento. Ao registrarmos o que praticamos ao mesmo tempo em que pensamos, sobre, aprofundamos aquilo que sabemos e somos estimulados a buscar um novo estudo teórico para fundamentar o que não conhecemos. Com isso, não só é “historificado” o processo de reflexão, como também temos uma apropriação da teoria que fundamenta a prática. Ao recorrer aos materiais que continham esses registros foi possível confirmar que o ato de refletir é um permanente rever-se mediado pelo entendimento do outro.

Com base na leitura dos trabalhos registrados, acredito que alguns fatores foram fundamentais na gestão escolar que vivenciei nas duas instituições. São eles:

- A importância da permanência prolongada do diretor de escola;
- A clareza de objetivos e metas estabelecidas coletivamente;
- O trabalho com o absenteísmo docente;
- As condições de trabalho e o cuidado com o espaço escolar;
- O clima organizacional;
- A formação continuada;
- A especificidade da gestão da escola de Educação Infantil;
- O desenvolvimento coletivo de um projeto político pedagógico;
- O respeito à comunidade e o espaço dado para sua participação;
- A utilização de recursos financeiros em benefício da instituição, com clareza, transparência e planejamento;
- O uso da informação como canal e elo de comunicação.

Os elementos apontados por esta diretora-pesquisadora coincidem com o informe internacional no qual são apontadas as diversas características que são encontradas em menor ou maior grau nas escolas que têm um clima positivo e que realizam uma prática coerente e eficaz. OCDE (1991, p. 166-169). Registramos as seguintes:

Ter compromisso com algumas normas e finalidades claras e definidas.

Planejar em colaboração-Co-participação na tomada de decisões.

Direção positiva na iniciativa e na manutenção da melhoria.

Disponer de certa estabilidade da equipe.

Estruturação de um currículo planejado e coordenado de maneira a assegurar um espaço para cada escolar adquirir conhecimento.

Desfrutar de elevado nível de participação das famílias.

Mais uma vez é preciso voltar no tempo e lembrar que fui para a direção da EMEI Perola Ellis Byington em 1985, sem nenhuma experiência com gestão escolar e cheia de sonhos e ideais, como já relatei. Estava disposta a atender três demandas ainda hoje nas políticas educacionais: a democratização do acesso, da permanência e da gestão. Garantir vaga não basta se não possibilitarmos condição de permanência. As mudanças não acontecem se não forem encaradas como uma empreitada desafiadora.

Naquela época, era muito mais fácil ser autoritário e decidir individualmente. Tínhamos pouca ou nenhuma experiência com gestão democrática, era um caminho a descobrir. A construção coletiva foi um processo comunitário e dependeu de um esforço intencional, gradativo e sistemático na constituição de um trabalho pedagógico.

Segundo Paro (2002) a gestão democrática tem um caráter que exige dois sentidos, o fato de ela estar no campo das relações sociais torna indispensável e legítimo considerar que nesse tipo de relação, a cooperação entre os envolvidos seja uma condição; de outro lado, ele diz que a característica fundamental da gestão é a mediação, tendo a educação como

seu objetivo principal; portanto, o elemento democrático exige a existência da coerência entre o objetivo e a mediação enquanto possibilidade de realização. Desta feita, para ele fins democráticos não se atingem de forma autoritária.

Tendo em vista o exposto cabe ao gestor escolar, segundo Paro, estabelecer a simetria das relações de forma que se crie a interação, o compartilhamento de significados, em que todos tenham o direito de se expressar e de contribuir; inclusive as crianças,²⁴ mesmo pequenas, devem ser convidadas a compor a partilha das decisões e exercitar a cidadania. Os momentos coletivos com as crianças buscavam soluções para o cotidiano, como por exemplo, o consumo de água, ou mesmo no levantamento de interesses para a compra de brinquedos, a contratação de eventos até a criação de combinados para a manutenção do prédio escolar.

É fato que as relações não têm um fio condutor linear, como parte do processo, surgem divergências, visões contrárias e confrontadas o que favorece o crescimento do relacionamento interpessoal, que é a base de um trabalho coletivo.

As deliberações, fossem elas de origem administrativa ou pedagógica, tinham sempre a preocupação de que fossem resolvidas coletivamente para gerarem credibilidade, compromisso e comprometimento. Assim foi com o tema do absentismo no Pérola, a partir de 1985. O absentismo foi trabalhado num momento em que as concepções de criança eram ainda muito voltadas para a assistência e a recreação. O professor considerava a falta um direito assegurado, e muitos professores as reservavam para o segundo semestre do ano letivo, quando estariam mais cansados.

Foi preciso trabalhar sob a ótica do direito de ambos, do professor e da criança e assim, passamos a discutir de forma aberta com todos os funcionários e docentes a questão do uso consciente das faltas, estabelecendo critérios para concessão ou não do referido “direito”, tendo

²⁴ Assembléias infantis realizadas na EMEI Ana Maria Poppovic.

como prioridade o aluno. Essa foi uma ação local e pessoal, amparada legalmente, que não tinha interesse em negar ao professor os seus direitos, mas, diante de uma situação de risco, os critérios seriam utilizados para defender o direito primordial à segurança da criança.

A definição das faltas abonadas é de responsabilidade do diretor de escola, como também o estabelecimento de critérios internos para a concessão ou não desse benefício, os quais sempre procurei construir com o grupo. Outro ponto não menos importante é democratizar a informação, ou seja, nesse caso, o conhecimento de todas as possibilidades de ausências do funcionário e suas conseqüências. Embora seja dever do funcionário conhecer e entender o ordenamento jurídico ao qual ele é subordinado, considerava necessário criar um clima aberto e favorecedor de conhecimento. Dessa maneira, foi possível conscientizar os funcionários de seus direitos e deveres para o uso das faltas e de outros afastamentos com consciência da importância de não comprometer o trabalho em equipe e respeitar a criança. Esse trabalho foi lento, processual e não aconteceu dissociado de outros elementos, como por exemplo, condições de trabalho, que foram proporcionadas e acabaram por gerar um clima saudável e motivador.

O enfretamento ou a deliberação das faltas por parte do diretor é uma condição que nem sempre tranqüila para ele. Muitas vezes ceder à concessão das faltas é mais fácil do que enfrentar o conflito. Oliveira (2007), que realizou um estudo sobre a gestão e o absenteísmo docente no cotidiano de uma escola do Ensino Fundamental sob a ótica dos rituais escolares, apurou haver um “pacto” entre os docentes e as normas administrativas para a garantia da não existência do conflito. Acontece uma negociação nos momentos que antecedem o rito de aceitar ou não a justificativa das faltas. A atividade fim fica invalidada pela atividade meio, sabemos o quanto é difícil viabilizar um projeto pedagógico com uma aliança com o absenteísmo.

No que se refere ainda à dificuldade de se colocar frente aos funcionários, na concessão ou não das faltas, buscamos Libâneo (2004) para

dizer que o diretor de escola é o responsável pelo administrativo e pedagógico, ele deve apropriar-se de conhecimentos nesses dois campos, com isso ele encontrará justificativa para suas condutas, que devem ser superiores aos pactos ou às questões pessoais.

Ao lado da formação e conscientização dos professores e dos funcionários da escola, participávamos de mobilizações com outros segmentos a fim de buscarmos melhores condições para a escola funcionar (Sindicatos, Secretaria de Educação, os próprios pais de alunos por meio do Conselho de Escola). Os critérios e combinados com a equipe serviram para organizar a escola e vieram de encontro aos anseios de professores e funcionários, que muitas vezes se viam prejudicados e desestruturados pela falta de compromisso e responsabilidade de alguns colegas que faziam uso de brechas legais para não trabalharem. Com o intuito de exemplificar, esses critérios eram estabelecidos coletivamente e versavam sobre o limite de faltas por dia, o aviso antecipado da mesma, a necessidade de comprovação médica no caso de dois professores faltarem num mesmo dia, entre outros. Diante de tais medidas, o Pérola se caracterizava como uma escola com um perfil diferenciado.

Mais uma vemos aqui ratificada a importância do trabalho coletivo, e a atuação da gestão como promotora de mudanças, uma vez que um conjunto de concepções restabelece uma nova organização. Conforme Brito (2008) ressalva, a gestão se reveste de um caráter político, adequando as necessidades ao objeto administrado, ou seja, ela afirma haver coordenação de um esforço humano necessário para atingir o resultado pretendido: uma educação de qualidade.

Ao lado dessa ação, outro fator que motivou a evitar as ausências foram as condições de trabalho proporcionadas a toda a equipe. Há vinte e três anos atrás, não dispúnhamos dos recursos financeiros que temos hoje. Atualmente, a EMEI possui o Adiantamento Direto, uma verba para a manutenção do prédio e de equipamentos, o PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros para APM), que objetiva atender mais

especificamente ao projeto pedagógico, e ainda algumas dispensas de licitação que são pequenas reformas feitas pela Diretoria de Educação para situações mais graves no prédio.

Como não dispúnhamos de tantos recursos, éramos dependentes dos órgãos centrais e das antigas regionais, hoje as Subprefeituras; porém, isso não impediu a nossa luta. Fizemos muitos mutirões com os pais de alunos, festas e até pequenas parcerias para garantir recursos e melhorias no prédio, permitindo assim o atendimento das necessidades dos professores e das crianças. Com isso, adquirimos materiais, tanto para suporte pedagógico como para equipamentos, e também contratamos assessorias pedagógicas para a formação continuada dos professores; dessa forma, pudemos firmar atitudes e valores contrários ao absenteísmo. Cabe informar que é dever do Estado a manutenção dos prédios escolares e condições de funcionamento, mas quando estes não acontecem a tempo e podem comprometer o projeto da instituição, é uma das funções do gestor escolar buscar alternativas que venham dar uma solução para os problemas.

Parece-me que o Pérola foi a primeira EMEI da região a adquirir bancada *self service* para o refeitório dos alunos e implantar esse sistema para as crianças. Todas essas ações eram independentes da nossa luta, chamando atenção para o Estado sobre suas responsabilidades. Dessa forma, caminhávamos seguros e fortes, autônomos, isentos dos efeitos e da descontinuidade política, assim eu sentia. Essas percepções não provinham somente da direção da escola, mas particularmente da comunidade escolar que buscava vagas para as crianças no Pérola tendo em vista, entre outras características, seu caráter inovador.

A partir do que foi exposto, podemos reafirmar que a liderança do diretor, a autonomia da escola, o poder articulador da gestão, e o uso estratégico de recursos financeiros são necessários senão indispensáveis na construção de um projeto político pedagógico. Alonso (2003) diz que de nada adianta investir na formação de um professor e deixar em suas mãos a tarefa

da mudança. O redimensionamento da organização escolar e a estrutura da organização escolar dependem do apoio técnico, de equipamentos, de materiais, incentivo e até mesmo de atitudes restritivas por parte da gestão na consecução desses objetivos. Diante dessa visão evidencia-se o papel do gestor escolar como um articulador na condução do processo educativo, bem como o exercício da liderança para despertar envolvimento e o compromisso não só dos docentes, mas também da comunidade escolar.

O processo de gestão do Pérola teve um forte apoio da participação coletiva e comprometimento de todos os segmentos da escola por meio das reuniões de Conselho de Escola que, com um número expressivo de pais, professores e funcionários, era responsável por medidas que se legitimavam com as ações definidas por ele. O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa, cuja atuação está voltada para a defesa dos interesses dos educandos e é inspirada nas finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo (Lei 11.229/92 art.104).

Atuando de forma a criar momentos reflexivos e fomentar o diálogo, antes de cada reunião mensal do conselho de escola, foi criado um momento de debate prévio, com uma pauta aberta a todos que tivessem questões a serem discutidas. O Conselho do Pérola se organizou para esses momentos coletivos com o objetivo de ampliar a participação, permitindo com isso a ampla divulgação das questões a serem definidas e potencializando a representação. Assim, no dia da reunião, todos os segmentos representativos estariam em condições de discutir e buscar consensos, assim esperávamos. Cada medida deliberada, cada decisão tomada coletivamente era por nós divulgada em boletim informativo a todos os pais da EMEI, e ainda cuidávamos garantir sua implantação e consolidação. Dessa forma, conseguimos no meu entendimento, gerar credibilidade para essa instância que se firmava lenta e progressivamente.

No que se refere à política educacional, cabe lembrar que, ao longo desses anos, tivemos administrações com forte preocupação com a

educação; uma delas foi a gestão da prefeita Luiza Erundina (89/92), que contou com Paulo Freire como Secretário de Educação. Foi nessa gestão que o Conselho de Escola teve um avanço na sua definição e construção, pois segundo Paulo Freire (2001) o conselho de escola na figura de seus representantes, permite a construção cotidiana e permanente de sujeitos sócio políticos capazes de atuar na construção do que-fazer político pedagógico, alterando tempos e espaços que estejam adequados e propondo práticas inovadoras, subsidiando assim o encaminhamento de mudanças legais (planos de carreira, política salarial, formação), como poetiza Drumond “*As leis não bastam. Os lírios nascem das leis*”.

Vivenciamos esse momento áureo da educação, em que, com os Conselhos de Escola aprendemos a reconhecer a relação que essa possível instancia tem com a cidadania, a democracia e a participação. Com Paulo Freire, entendemos que a escola é uma ato político que precisa ser vivido de forma competente, séria e alegre. Aprendemos que uma forma de demonstrar o quanto nos importamos com o outro, é tratando-o de forma decente. E essa ação se traduz em princípios e valores éticos e estéticos.

Inspirada por esse grande educador, persegui incansavelmente, ao longo de minha trajetória, a criação de condições dignas de trabalho, proporcionados ora pelos recursos advindos das festas, ora das verbas municipais. Desde a aquisição de simples materiais de limpeza, quando não eram encaminhados pela prefeitura até sofisticados materiais de artes na busca e garantia do processo educativo. São ações desse tipo, no meu entendimento, que dão motivação e gosto ao trabalho, criam vínculos e impedem, inclusive, a rotatividade.

Nessa mesma gestão tivemos a criação da Lei 11229/92 que, entre muitas coisas, instituiu o cargo de professor adjunto para legitimar por concurso público o professor substituto eventual e garantir a substituição dos titulares em suas ausências. Dessa forma, tornou-se possível para nós diretores, gerenciar as faltas com mais facilidade. Também foi instituída uma

jornada especial para os docentes, compondo uma jornada de regência e de horas adicionais para formação continuada. Chamada, atualmente de JEIF.²⁵ (Jornada Especial Integral de Formação) Esse assunto será tratado em capítulo próprio.

O inverso de uma administração preocupada com a educação foi, em minha percepção, a dos prefeitos Jânio Quadros (85/88) e Paulo Maluf (93/97) que, quando não ignoravam, chegavam até a prejudicar com medidas consideradas pela comunidade educacional como populistas e autoritárias. A política salarial na administração Maluf provocou desvalorização devido à retirada do reajuste referente ao mês de Fevereiro de 1995 (81%). O Sindicato SINPEEM ingressou na Justiça contra a lei do então prefeito, o que gerou a participação de vinte e nove mil associados em ações judiciais pelo reajuste. Essas ações foram anos mais tarde julgadas procedentes, obtendo correção em diferentes percentuais, conseguindo para a grande maioria uma devolução de 23,52%²⁶ das perdas salariais, em caráter definitivo para alguns dos grupos impetrantes.

Como herança dessa situação, tem-se uma rede que perdeu a isonomia salarial causando revolta e descontentamento daqueles que não foram contemplados pela justiça. Por isonomia salarial²⁷ entende-se equiparação salarial para trabalhadores que têm funções idênticas e executam serviços de igual valor na mesma localidade.

Na minha compreensão, a partir dos elementos acima relacionados, associados à experiência da permanência prolongada do diretor numa escola que tem claros seus objetivos e é bem articulada com sua equipe, comunidade e conselho de escola, vejo a estabilidade da equipe como uma das possibilidades para enfrentar com mais força as mudanças e a descontinuidade política que pode acontecer a cada quatro anos e traz sempre mudanças e influências no cotidiano escolar. Cada prefeito que assume se

²⁵ Lei 14.660/07 art 13 - Estatuto dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal.

²⁶ Boletim Informativo no site SINPEEM: www.sinpeem.com.br (História do Sinpeem),

²⁷ Constituição Federal de 1988, art 5º, inciso II e art 7º, XXX; presente também na CLT art 461.

julga “o marco zero da história”, e com frequência bons trabalhos não são recuperados porque pertencem a outro partido (Cury, 2006)

Segundo Mello (2008), então Secretária Municipal de Educação no Município de São Paulo em 1982, e olhando hoje com distanciamento para todas essas décadas, a imagem que ela tem da rede municipal é de um tobogã de políticas educacionais. Para ela a descontinuidade é uma mazela da educação brasileira, porque a torna refém de projetos de curta duração que esticam os tempos pedagógicos para acompanharem os tempos políticos, fragilizando-os.

Esses anos vividos no Pérola Byington me permitem afirmar que a estabilidade, não só do diretor, mas de outros membros da equipe que foram chegando e permanecendo, possibilitou um período pleno de conhecimento, formação, com significado, que deixou marcas nas pessoas e na própria instituição. Tendo clareza de que a equipe estava em condições de caminhar com ou sem a minha presença e desejosa de novos desafios, decidi em 1999, por concurso de remoção²⁸, mudar para outra EMEI.

2.5. EMEI ANA MARIA POPPOVIC, UM GRANDE DESAFIO

Essa escola no bairro da Lapa, zona oeste da cidade de São Paulo, era bem mais perto da minha residência, considerada uma escola central e com características bem diversas das do Pérola. Com relação às características mais expressivas dessa EMEI, podemos afirmar que são também coincidentes com as características das escolas centrais, entre elas: possuir uma equipe com funcionários com muito tempo de rede, apresentando dificuldade para realizar mudanças e inovações; em alguns casos, a estabilidade da equipe cria vínculos afetivos tão fortes entre eles, que ocasiona uma mistura de relacionamento pessoal com profissional; também a comunidade central, na maioria das vezes, mostra-se pouco participativa,

²⁸ Art. 51, da Lei 8989/79, remoção é o deslocamento de uma unidade para outra, dentro do mesmo órgão de lotação.

exigente nos seus direitos e acostumada a reclamar de qualquer coisa nos órgãos centrais. Esses elementos foram confirmados e a partir de outros que surgiram, a nova escola tornou-se um desafio e fonte de motivação para o meu trabalho enquanto gestora.

Minha chegada trouxe forte expectativa aos funcionários, pois os antigos diretores sempre se comissionavam para outro local de trabalho. A equipe ficou surpresa quando manifestei o desejo de permanecer e desenvolver um projeto político e pedagógico. Há alguns diretores que têm uma grande afinidade com tarefas burocráticas e acabam não resistindo diante de um convite para um órgão central.

Ao visitar as dependências do prédio escolar, meu olhar “sensível” e já experiente observou a necessidade de adequações e reparos, muros pichados, crianças almoçando e lanchando na sala de aula sem um refeitório apropriado, inexistência de sala dos professores, enfim, havia medidas urgentes a serem tomadas. Entendendo que, olhar sensível é aquele que se permite educar pela sensibilidade na construção de um olhar crítico, como Fazenda (2002) nos leva a refletir, tão necessário para aqueles que trabalham com gestão na medida em que revela o lado artístico e poético de cada um.

A experiência anterior na direção com gestão democrática e trabalho coletivo me fez perceber que as mudanças deveriam acontecer gradativamente respeitando todos os envolvidos, uma vez que aquela escola tinha uma história e o grupo estava constituído antes da minha chegada, configurando uma cultura própria daquela organização escolar. Foram tempos de desequilíbrio e construção. Para isso, tivemos como parceiros a paciência e o tempo. Segundo Brito (2008), a gestão da escola vai além das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação. Há um espaço para se vislumbrar entre o real modificado e o ideal sonhado. Nesse sentido, teoria e prática mesclam os saberes necessários para o gestor, em sua prática individual e coletiva, enfrentar e construir o dia-a-dia sem, é claro, desconsiderar a cultura e o clima da escola.

Dentre as mais diversas ações, começamos equipe e direção, a intervir nos espaços escolares, tornando-os ambientes de aprendizagem com amparo das teorias da pedagogia da infância, que será detalhado em capítulo próprio. As mudanças no prédio foram fundamentadas teoricamente e refletiram também o desejo de atender a todos com conforto, dignidade e respeito. Começamos pelo refeitório, e um velho quiosque se transformou numa agradável sala de almoço para as crianças. Mais tarde, um “espaço abandonado” e pouco utilizado, com uma boa intervenção, transformou-se numa sala dos professores, com um banheiro e uma saleta para café.

As mudanças nos espaços caminharam junto com a construção das concepções de infância, criança, escola de ed. infantil que a partir de 1996, tiveram uma série de influências dos documentos legais e de autores que valorizam a pedagogia da infância. À luz desses conceitos, fomos discutindo e refletindo sobre as melhores formas de atender às necessidades da escola, mas também de aproximar as mudanças aos conceitos apropriados.

Em 1999, já contávamos com diferentes tipos de verbas, tais como o Adiantamento Direto e algumas dispensas de licitação, ou seja, intervenções ou obras feitas no prédio com recursos de SME destinados à DREM para que esta pudesse atender a emergências e necessidades da escola. A DREM é um órgão intermediário ente a unidade escolar e a SME, dotado para atender a essas situações. A dispensa de licitação estabelece um limite de uso de verba que, como o próprio nome define, dispensa uma licitação de maior porte, sendo que o valor máximo dessa despesa é de quinze mil reais, conforme Lei 9648 de 27/05/88. Com esse recurso foi possível fazer uma pequena quadra de esportes para as crianças, adequar a cozinha, copa, banheiros para funcionários e pintar todo o prédio.

Os recursos financeiros sempre foram compartilhados com os pais de alunos, não pelo fato de ser uma exigência legal, mas porque acreditamos que a comunidade precisa ter conhecimento e acompanhar as atividades da escola. Uma prática saudável são os jornais mensais no qual

prestamos conta da receita e despesa da escola. O contrário do que muitos imaginam, com essa ação, foi-nos atribuída uma menção de gestão transparente que, em nosso entendimento, gera a credibilidade e o aumento de participação.

Uma mudança que causou impacto foi realizada nos muros externos da escola em 2002. Concebemos um projeto com os pais, professores e crianças que transformou o visual e o equipamento público. Trinta metros de mosaico revestiram os muros da lateral do prédio que sofriam constantes pichações. Inicialmente fizemos formação com pessoal especializado que orientou famílias e professores no trabalho com mosaico. Em seguida passamos a fazer campanha de coleta de revestimentos, que poderiam ser azulejos e outros materiais. As crianças começaram a trabalhar as técnicas de mosaico com as professoras de onde surgiu a ideia de montar um painel com um enorme jardim.

Integramos essa proposta ao currículo da escola e as crianças fizeram um lindo jardim na escola, plantando cada criança uma muda de planta, doação do Viveiro Manequinho Lopes do Ibirapuera. Depois de bem explorado e contextualizado, as crianças passaram a desenhar sobre o tema, ampliar e transportar esse trabalho, auxiliados pelos pais e professores para os muros externos da escola. Uma lição de cidadania, onde a arte interfere na comunidade, melhorando a vida das crianças e do entorno e constituindo-nos aprendizes responsáveis. Em 2004 retomamos a proposta com objetivo de “enfeitar” os muros do parque para comemorar os 50 anos de aniversário da escola com o tema “Os Animais”.

Esse projeto gerou uma proposta interessante, que foi revestir os muros da escola com pintura nos azulejos pelas crianças que vão para a primeira série do Ensino Fundamental; é uma forma de deixar as marcas das crianças nos ambientes da escola. Esses projetos conseguiram formar um só grupo em torno da educação, escola e comunidade envolveram-se numa única aprendizagem, é o trabalho coletivo articulado e coordenado na busca de um sentido (Vasconcelos, 2002).

Para Libâneo a participação das famílias ajuda os pais a entenderem a problemática da escola, é uma forma de encontrar acordo mútuo e ajuda recíproca, melhora a organização do trabalho escolar e leva a compreender as novas formas de relações entre a escola, sociedade e trabalho, que geram práticas de descentralização, autonomia e co-responsabilidade e interculturalismo.

Segundo Faria (2008) a Educação Infantil exige uma variedade de espaços para que os projetos possam se concretizar, essa ideia se confronta com o conceito de que qualquer lugar serve para abrir uma escola de educação e cuidado. A EMEIs oferecem muitas possibilidades e a autora citada diz que o espaço torna-se um elemento curricular; ele propõe a surpresa, o desafio, a descoberta. Com esses elementos presentes num processo reciclado e renovado, a equipe do Poppovic caminhou, surpreendendo-se com as crianças e também com as propostas que romperam com as rotinas. O espaço externo, muito desejado pelas crianças, passou a ter uma dimensão de Quintal de brincadeiras e teve associado a seu território uma Casa da Arvore e uma Casa de Bonecas. Autores das reformas físicas e pedagógicas docentes experimentam o gosto da autoria e prazer em concretizar seus projetos.

Conseguimos examinar e recuperar a história da Educação Infantil, desde os tempos em que o assistencialismo conduzia o fazer, trazendo-a por meio da reflexão para o debate atual. Isto, nos horários coletivos dos e com professores, momento especial de formação continuada, utilizando a jornada especial dos docentes (JEI) somada ao empenho da coordenadora pedagógica. Dessa forma, construímos novos olhares e posicionamentos acerca da concepção de criança, infância, escola, professor e aprendizagem, assunto também a ser abordado em capítulo apropriado. Com essa ação reflexiva começamos a abalar alguns mitos cristalizados e algumas certezas, elementos importantes para enxergar a Educação Infantil, conforme prevê a CF/88 renovada pela EC53/06, ou seja, cada vez mais passamos a entendê-la como uma instituição de educação e menos de assistência social.

A formação continuada possibilitou momentos reflexivos que se traduziram em mudanças concretas nas práticas, pois a formação continuada, conforme expressa Mizukami (2004) é a busca do aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor. Entendendo a formação como uma trajetória, o professor vai tecendo os referenciais que o ajudam na construção de uma teoria e de uma prática que embasam seu trabalho. Ela pressupõe a busca constante da identidade do sujeito e sua relação com o conhecimento, bem como a autonomia em seu processo formativo.

Realizamos formação continuada nos horários coletivos e a contratação dos profissionais era definida a partir das necessidades e interesses do grupo de professores. Alguns contratamos com verba própria para essa finalidade outros vieram voluntariamente como parceiros. Passaram e contribuíram com a escola, professores especialistas de ciências e matemática; filósofos e psicólogos; artistas plásticos e representantes da cultura popular; percursionistas e acadêmicos.

O nosso maior eixo na formação dos professores foi a integração dos conceitos educar e cuidar, entendidos como inseparáveis no trato das crianças pequenas e em desenvolvimento. As rotinas de cuidados são mantidas, mas, sob o enfoque pedagógico, são promotoras da autonomia das crianças. Outro eixo norteador foram os projetos pedagógicos que são instrumentos de orientação.

Mudanças nas práticas levaram à revisão de alguns mitos cristalizados; entendemos como mitos cristalizados aquelas práticas conservadoras, herdadas de outro fazer e que são marcadas pela repetição, pela ordem, pelo disciplinamento, destituindo assim o protagonismo infantil. Gradativamente, fomos substituindo práticas arcaicas e mantendo algumas tradicionais (Cortella, 2001). A coordenadora foi discutindo o que valia a pena manter e o que e como seria substituído. Rompemos, por exemplo, com as formaturas dos pequenos e no lugar, outras atividades foram propostas para as crianças ou por elas sugeridas, mais lúdicas e com maior significado para elas,

como por exemplo, passeios com o grupo, pintura em azulejos, que mais tarde foram afixados nos muros da escola, assinatura de camisetas e montagem de agendas telefônicas e fotográficas.

As festividades passaram a ter um caráter pedagógico, incluindo a participação dos pais, como por exemplo, oficinas com as crianças. A Matroginástica, atividade física envolvendo filhos e pais, coordenada por professores de educação física readaptados²⁹, aproximou as famílias das crianças da escola. Grupos de formação de pais, ora liderados pela direção e professores, ora por profissionais contratados, objetivaram trabalhar com eles a importância do brincar na Educação Infantil. Oficinas envolvendo pais e filhos permitiram entrosamento entre a escola e família.

A festa de encerramento na Educação Infantil tendo um caráter de apresentações aos pais, não raro desgasta as crianças e professores com ensaios e muitos pequenos choram quando chega a hora da apresentação por se sentirem pressionados e muitas vezes envergonhados diante de um público desconhecido. Estamos em fase de reflexão, mas já iniciamos uma substituição desses eventos por oficinas integrando a participação dos pais com as crianças. Medidas desse tipo demonstram a incorporação e do entendimento do que é ser criança.

Alteramos a rigidez dos tempos enclausurados na “grade curricular” para tempos pedagógicos a partir dos projetos de cada classe. Essa mudança foi um enorme passo na medida em que a criança passa a ser vista na sua totalidade, e o professor passa a olhar o tempo medido pelo interesse e necessidades da criança.

Mantivemos o horário de refeições, um para cada classe e uma por vez, com a intenção de garantir um trabalho pedagógico individualizado com o professor de cada turma, pois entendemos que esse momento é importante na formação de hábitos alimentares. O refeitório foi todo planejado e

²⁹ Professor readaptado é aquele que foi afastado definitiva ou temporariamente da docência por motivo de saúde física, mental ou psicológica.

construído para essa finalidade pedagógica, inclusive com bancos de alvenaria para facilitar a movimentação das crianças e com bancada *self-service*, a exemplo do que foi feito no Pérola.

A comemoração de datas foram reconceituada, diminuindo para apenas algumas, e elas foram substituídas por atividades sem vínculo comercial, voltadas para o meio ambiente e com uma proposta mais humana e solidária; por exemplo, na Páscoa, as crianças partilham um grande ovo. Rompemos também com presentinhos de brinquedos na Semana da Criança e Natal, trazendo para a escola eventos culturais, no lugar de trabalharmos valores associados ao consumo. Essas são heranças dos tempos da recreação e da animação. Todo esse trabalho teve um percurso cuidadoso, pois as mudanças devem ser gradativas e significativas para todos os envolvidos.

O absenteísmo também fazia parte da cultura escolar dessa unidade. Foi necessário rever os conceitos legais, ou seja, a Lei 8989/79, que é o Estatuto do Funcionário Público Municipal, e outras leis complementares que respaldam o direito às faltas, mas também o direito dos alunos a terem aula, retomando assim os princípios constitucionais, o ECA e a LDB. Da mesma forma como ocorreu no Pérola, tivemos a adesão de muitos funcionários, professores e profissionais de apoio, que preferiam uma conduta mais profissional por entenderem a sua importância.

Não há como negar que o absenteísmo traz uma sobrecarga para aqueles que ficam na unidade de trabalho quando as ausências acontecem. Nesse sentido, elaboramos coletivamente combinados e critérios sobre as faltas, e para tanto, contei com um apoio ainda maior da equipe, pois estavam motivados com as melhorias das condições de trabalho e com a possibilidade de participação no processo de gestão da escola.

Com a intenção de verificarmos as faltas dos professores do Poppovic, nesses dez anos de gestão, apresentamos dois quadros e gráficos

que apontam a incidência das faltas dos professores e os índices de absenteísmo. O levantamento feito é do período de 1999 a 2008, onde são registradas as ausências dos professores e realizadas as médias percentuais a partir de 200 dias letivos. Os gráficos foram criados a partir da coleta de dados utilizando os assentamentos dos livros de ponto.

Quadro 7 – Faltas abonadas por professores da Emei Ana Maria Poppovic no período de 1999 A 2008

ano	total FA	numero de profs	média de FA/ano
1999	93	10	9,30
2000	110	12	9,17
2001	108	13	8,31
2002	63	15	4,20
2003	97	14	6,93
2004	102	15	6,80
2005	96	14	6,86
2006	92	13	7,08
2007	90	13	6,92
2008	40	13	3,08

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de documentos da escola³⁰.

Com relação às faltas abonadas do Quadro 7, pode-se observar que no ano de 1999, a quase que a totalidade de professores utilizou o limite máximo de faltas durante o ano (9,30), e que, se comparados a 2008, a utilização baixou significativamente (3,8); podemos afirmar que a diminuição foi em torno de 40%, um valor bastante significativo. É importante esclarecer que dos 10 professores em exercício em 1999,³¹ se mantiveram até 2008, o que reforça a hipótese de que eles não só estão conscientes do uso das faltas com bom senso, como também a sua permanência na escola por esse longo período, pode significar envolvimento, compromisso e interesse em continuar vinculado a essa unidade escolar, o que se confirma pelo gráfico seguinte.

³⁰ Obs.: Encontra-se nos Anexos 4, 5 e 6 as tabelas que originaram o quadro e o gráfico desta página.

³¹ Obs.: Encontra-se no Anexo 7, a média das faltas dos 5 professores que se encontram na EMEI Prof. Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008.

Gráfico 1 – Média das faltas abonadas da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008

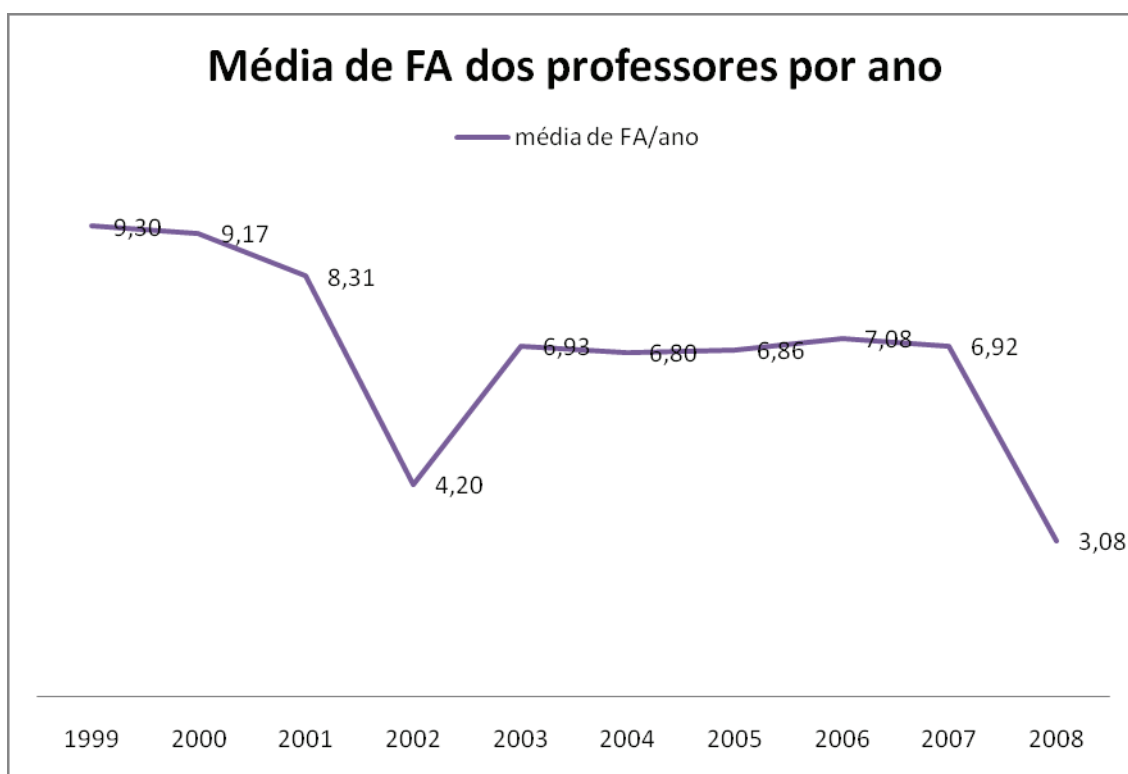


Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Quadro-7.

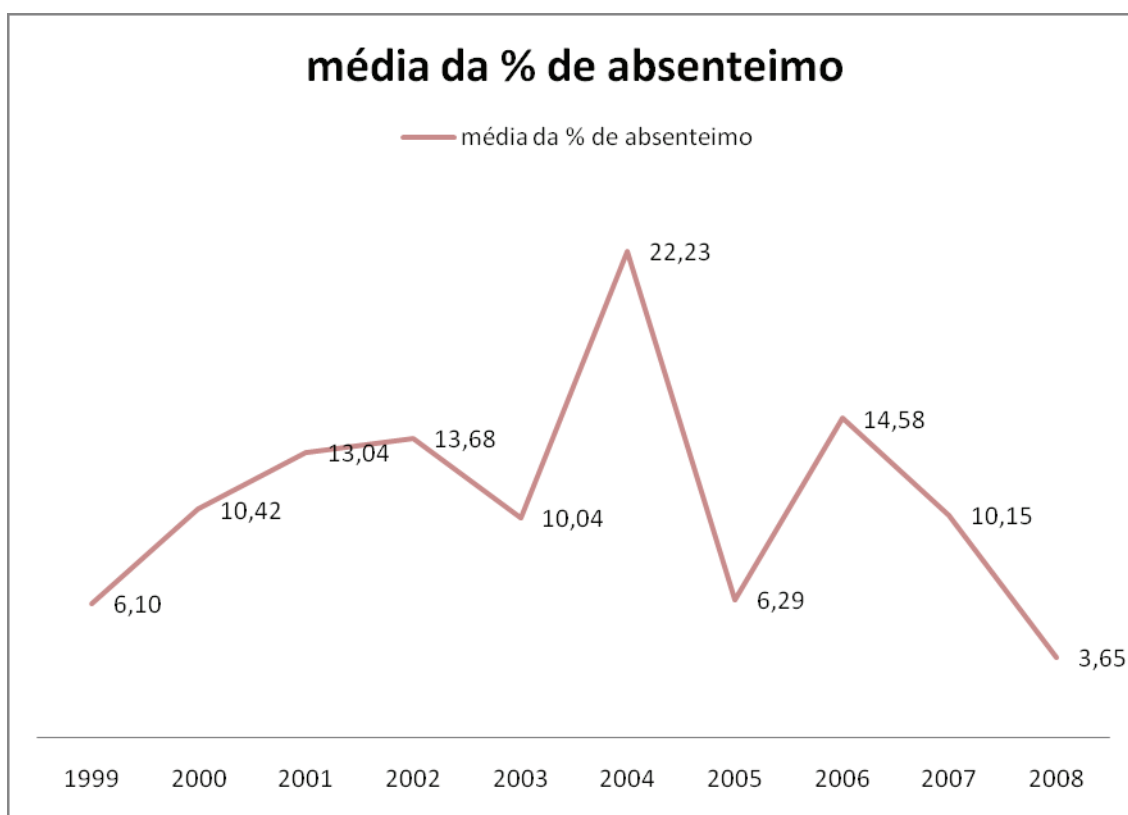
Observamos também que apenas no ano 2000, houve a utilização da quase totalidade de faltas dos professores; nos anos seguintes, houve variações pequenas em ritmo decrescente, mantendo-se uma média de 6 faltas por professor em cada ano, o que é bastante razoável tendo em vista todas as necessidades pessoais, doenças, questões de gênero e acúmulos de jornada.

Quadro 8 – Porcentagem de ausências dos professores da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008

ano	média da % de absenteísmo
1999	6,10
2000	10,42
2001	13,04
2002	13,68
2003	10,04
2004	22,23
2005	6,29
2006	14,58
2007	10,15
2008	3,65

Gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos documentos da escola³².

Gráfico 2 – Porcentagem de ausencias (falta abonada + falta justificada + falta injustificada + licença médica) dos professores da EMEI Ana Maria Poppovic no período de 1999 a 2008



³² Encontra-se nos ANEXO 4, 5 e 6 as tabelas completas que originaram o quadro e gráfico desta página.

Com relação ao quadro 8 , observamos uma variação maior, já que, para essas médias, foram consideradas, além das faltas abonadas, as justificadas e injustificadas e as licenças médicas. As faltas injustificadas não tiveram nenhum peso nessas médias, pois os professores do Poppovic não costumam utilizá-las. São faltas que além de gerarem desconto, prejudicam a evolução funcional e pontuação para atribuições de aulas. Os índices aumentaram devido às licenças médicas para tratamento da saúde do professor e tivemos também acidente de trabalho de três professores. O ano de 2004 foi atípico, quando havia possibilidade de licença médica de curta duração, sendo facilitada sua concessão, que acontecia na escola, mediante apresentação de atestado médico. Hoje ela está limitada e com as bonificações os índices de licença também diminuíram.

De toda forma, entre 1999, quando a média de absenteísmo era de 6,10% para 200 dias letivos, houve uma diminuição também significativa para 3,65%. Consideramos 200 dias letivos, por se tratarem dos dias de efetivo trabalho entre o aluno e o professor, o que caracteriza a aula. Há variações no decorrer dos anos, atingindo um pico em 2004 de 22,23% e ao longo dos dez anos podemos dizer que a média é de 11% no período. Esses indicadores ainda são altos, mas, conforme já verificamos, o absenteísmo é caracterizado pela imprevisibilidade, e no caso das doenças, alguns fatores como o envelhecimento do docente, as questões de gênero e no nosso caso, os acidentes de trabalho contribuíram para que esses índices ficassem em patamares muito superiores aos desejáveis, se olhados de forma não detalhada.

A equipe do Popovic esteve disposta a rever seus modelos e buscar um trabalho comprometido com a criança, nesse sentido como pode se observar nos gráficos conseguimos baixar os índices de faltas, e conseqüentemente os efeitos podem ser observados nos resultados da escola.

O grupo escola venceu as resistências, esteve disposta a rever seus fazeres e saberes na busca de um projeto educacional articulado com o

projeto existencial e o projeto político da coletividade. A diminuição das ausências é uma entre as mais variadas mudanças que podemos apontar. Essa equipe foi sensível a uma gestão que buscou compartilhar desafios e dificuldades, e todos os envolvidos se implicaram nesse processo. Brito (1998) nos explica que é preciso criar condições estabelecedoras para e na escola de um clima solidariamente transformador, não deixando morrer “a utopia impulsionadora”. Severino (1999) também contribui e reforça nossa crença, ao apontar.....”o entrecruzamento do projeto coletivo e político da sociedade com os projetos pessoais existenciais dos educadores”.

As marcas do nosso trabalho estão impressas nos desenhos das crianças nos azulejos revestindo muros e paredes, na organização cuidadosa, alegre e brincante dos espaços, numa gestão compartilhada e reflexiva que influenciou inclusive a diminuição das ausências, na integração com as famílias, na articulação com diferentes parceiros subsidiando nossos sonhos, nos brinquedos espalhados pela escola, na casa da árvore bem no meio do Quintal do Poppovic³³ desvelando um trabalho comprometido com as crianças, que são a razão da existência desse espaço público. Nosso olhar para escola pública está revestido de possibilidades e como ele conseguimos realizar nosso trabalho com satisfação. É diante dessa perspectiva, que buscaremos outros olhares, apontados pelos colegas da rede municipal e da sociedade civil e com isso ampliar novas possibilidades, assim esperamos.

³³ Obs.: Apresenta-se em anexo Cdroom com imagens da EMEI Prof Ana Maria Poppovic.

Capítulo III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Um olhar sensível é aquele que se permite educar pela sensibilidade na construção de um olhar crítico”

Ivani Catarina A. Fazenda

3.1. DIVERSOS OLHARES E DEPOIMENTOS SOBRE O ABSENTEISMO

Com o objetivo de aprofundarmos a reflexão sobre o absenteísmo e observarmos os reflexos das ausências dos docentes e a forma como as escolas se organizam no enfrentamento da situação nos locais de trabalho da rede municipal de São Paulo, foi elaborado um pequeno questionário com três questões abertas para conhecermos as concepções dos profissionais da educação acerca do tema.

Enviamos o questionário para dez escolas contemplando equilibradamente as escolas de educação infantil da Diretoria Regional de Educação de Pirituba, zona oeste do Município de São Paulo, atendendo os bairros centrais e periféricos envolvendo a Lapa, Perdizes, Pirituba, Jaguará e Perus. Como critério de escolha também foi definido que cada escola deveria buscar representação de todos os seus segmentos, ou seja, o diretor, um elemento da equipe técnica, administrativa, docente, operacional. Foram entregues 50 questionários e também os estendemos para os Supervisores, Diretor Regional e Assessoria de Gabinete.

Os aspectos focalizados nas questões versam sobre:

- A concepção do absenteísmo;
- Conseqüências e forma de organizar a escola frente às ausências dos docentes;
- Avaliação da gratificação ou bonificação pela assiduidade.
- Sugestões.

Além da autorização do Diretor Regional de Pirituba, foi elaborada na primeira fase uma carta dirigida ao diretor de cada escola relatando a pesquisa, apresentando o instrumento, delimitando o prazo para entrega e sensibilizando-o para o envolvimento de todos os segmentos da escola. O material teve uma boa aceitação, pois o assunto tem sido muito

discutido devido à polêmica criada pela Gratificação de Desenvolvimento Educacional (GDE), depois chamada de Prêmio de Desempenho Educacional.

Foi recolhido um total de 40 questionários das escolas e dos supervisores, vale ressaltar que não obtivemos a devolutiva dos questionários da Assessoria Técnica da DRE. A fim de preservar a identidade dos profissionais e das escolas, foram utilizadas para representá-los as letras do alfabeto. Para a organização e a avaliação dos dados colhidos foram realizadas as seguintes etapas para avaliar os dados colhidos:

- a) Apuração de pontos em comuns e divergentes;
- b) Análise das respostas dos 40 questionários devolvidos.
- c) Resultado da pesquisa

Antes da análise das respostas, feita pela pesquisadora das respostas foram registradas algumas respostas emblemáticas na íntegra da pesquisa empreendida, conforme os trechos mencionados e colocados em quadros. Os mesmos foram elaborados e numerados pela pesquisadora.

**3.2. DEPOIMENTOS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
(Análise e resultado da pesquisa)**

QUESTÃO 1

QUADRO 9: O olhar dos diretores de escola sobre o absenteísmo

“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”	
DIRETOR DE ESCOLA	
D. “E”	<i>“Para responder estas questões é importante mencionar que a minha reflexão se apóia dentro de uma linha marxista. Assim sendo, pensar nas faltas me remete a uma análise das possibilidades de faltar dentro de um contexto da categoria e em outro do indivíduo trabalhador. Enquanto categoria penso que ela funciona dentro da lógica do sistema como uma ‘compensação’ frente aos baixos salários. Na perspectiva do individuo, acho que ela positiva desde que o seu usufruto não seja de forma descomprometida com o aluno e com a equipe de trabalho. Ela é uma possibilidade concreta que permite com que o trabalhador possa pausar o trabalho (em virtude de várias questões, inclusive o stresse) e retomá-lo de forma eficiente”.</i>
D. “J”	<i>“Considero o número de abonos excessivo, pois associado a este tipo de ausência há a participação sindical, hospital, etc. Há no funcionalismo público um excesso de ‘benefícios’ e ‘direitos’ que acabam sendo utilizados por parte dos servidores que inclusive incorporaram estas possibilidades no seu dia-a-dia”.</i>
D. “I”	<i>“Faltar é um direito de qualquer trabalhador, porém no caso das U.Es é necessário que professor seja mais profissional e valorize seu emprego e não se comporte como se o trabalho fosse um bico.”</i>
D. “H”	<i>“Observo que as faltas foram incorporadas como um “direito” que deve ser usufruído em 100% pelos docentes. São raros os casos em que o professor utiliza esse direito nas emergências e com parcimônia considerando as necessidades da U.E.”</i>
D. “F”	<i>“Creio que as pessoas já sabendo de antemão as faltas legais a que têm direito, se programam para fazer uso delas ainda que não tenham necessidade.”</i>
D. “B”	<i>“Em relação especialmente aos docentes, considero que existam dois tipos de faltas: ocorrências em que realmente o funcionário precisa se ausentar e aquelas faltas que são dadas em função da cultura escolar das duas abonadas mensais, este segundo tipo é que nos mostra uma certa irresponsabilidade, um certo descomprometimento, lembra aquela cultura de que o funcionário publico não faz nada, é folgado.”</i>
D. “C”	<i>“Há diversos fatores que contribuem para a insuficiência do serviço público, a falta, é apenas um destes. Os funcionários consideram o abono, mais do que um direito, consideram um dever, tanto que o tratam como “verbo”. Vou abonar, abonei, etc... quando deveriam dizer, vou faltar e depois solicitar o abono.</i>

Análise do Quadro 9: Os diretores de escola apontam uma convergência ao considerarem a falta como um direito de todo trabalhador, mas fazem a ressalva que elas devem ser utilizadas com seriedade e compromisso pois envolvem o direito do aluno à aula. Para entendermos em que se fundamenta esse conceito tão arraigado, buscamos Arroyo (2000), que nos mostra que no aspecto político, a categoria docente teve um longo percurso até para firmar sua identidade. Ela veio se constituindo de forma a se integrar nos processos culturais e políticos para obter o reconhecimento social. No final da década de 70, a categoria dos professores no geral, teve um avanço ao se identificar como trabalhadores em educação. A busca por melhores salários, carreira e estabilidade eram os elementos motivadores para a constituição de uma cultura de classe, necessários para sua firmar uma identidade negada e um reconhecimento social. Nesse contexto os professores tiveram um apoio expressivo dos movimentos sindicais.

Na década de 80, diante do ataque neoliberal, a categoria retomou a defesa do público, da sua condição de servidor público. O profissional da educação conseguiu ter uma identidade mais reconhecida quando passou a associar os seus direitos aos direitos sociais, não tanto deles enquanto trabalhadores, mas dos sujeitos das camadas populares, que têm esses direitos afirmados nos espaços e no serviço público. Os professores entenderam que sua sorte estava vinculada a uma consolidação de uma cultura pública que legitimou o seu saber profissional, que é a garantia do direito de toda criança à educação.

Segundo ainda Arroyo, a classe docente, enquanto classe trabalhadora, conseguiu no século XX, consolidar a dignidade em sua luta pelo reconhecimento profissional enquanto sujeito de direitos, e construiu o valor do trabalho. Não há como negar que a aproximação da cultura do trabalho para o Magistério, e isso ocorreu pelo reforço das centrais sindicais, trouxe o reconhecimento enquanto categoria profissional. Todavia deixou, para a sociedade uma imagem contraditória. As greves, os momentos de luta criaram uma imagem confusa desse profissional que transitou entre a cultura do trabalho e a cultura do magistério. Como uma herança dessa situação, parece-nos, o profissional da educação de hoje defende suas conquistas, entre elas o direito às faltas. Outro

ponto importante e de avanço, foi que por meio das lutas e mobilizações, promovidas por movimentos sindicais, os profissionais da educação passaram a ser vistos como categoria tendo em vista o esforço do coletivo.

Enquanto diretora de escola, pude observar nesses anos que o movimento dos professores influenciou paulatinamente os docentes da Educação Infantil.

Novamente Arroyo nos apresenta de forma brilhante, no nosso entendimento, que é preciso politizar o cotidiano. Ele diz que encontramos ainda, muitos professores que parecem dispensar a consciência política e se voltam para firmar sua competência profissional pelo seu saber-fazer. São profissionais que defendem sua imagem, mas não consideram a consciência política tão necessária. Ele nos adverte a pensarmos na necessidade de politizar o cotidiano, ou seja, politizar o direito popular à educação, a uma infância digna, e isso também passa pelo sentimento de categoria e identidade profissional. Nessa consciência, está presente a concepção de infância, de professor e de escola, necessariamente vinculada a uma concepção de sociedade. Pensamos também, que a reflexão política esteve deslocada da prática pedagógica na formação inicial; talvez, como reforça Giovanetti, os horários coletivos possam servir de apoio social e acréscimo político ao trabalho na medida em que venham contribuir para uma reflexão que extrapole o cotidiano do ser professor.

QUADRO 10: O olhar dos supervisores de escola sobre o absenteísmo

“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”	
SUPERVISOR DE ESCOLA	
S. “K”	<i>“Entendo que as faltas dos professores são um problema sério da rede, e que há necessidade de ter professores substitutos para cobrir as ausências, pois ao final, o aluno sempre é prejudicado. Mesmo as reposições de aulas quando realizadas não são satisfatórias.”</i>
S. “Z”	<i>“Meu olhar é de que as ausências ocorrem se necessário, a não ausência não implica em compromisso e bom desempenho profissional, será que é aceitável um docente doente, não se cuidar, não fazer um tratamento médico, que reflexo isso tem junto aos alunos? Devemos ter uma cultura de uma Educação sempre enferma?”</i>
S. “X”	<i>“Entendo que a falta em determinadas situações seja realmente um direito do funcionário, ao meu ver, o grande problema é que há abusos por parte de alguns funcionários. Entendo que o poder público, deveria contar professores, em número suficiente, para cobrirem as eventuais faltas.”</i>
S. “Y”	<i>“Jornadas estafantes, condições muito precárias de trabalho, salários muito baixos, falta de pacto social político pela educação. Descrença.”</i>
S. “W”	<i>Considero que as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes, interfere na rotina pedagógica, principalmente das crianças pequenas, onde os vínculos com a professora da classe são estreitos”.</i>

Análise do Quadro 10: Os supervisores apontam a falta como um direito do docente, justificando essa necessidade decorrente das salas superlotadas, jornadas estafantes e salários baixos. O que podemos apontar sobre a questão de o direito ser um fator tão relevante e citado por quase todos os depoentes é o fato de o vínculo empregatício se constituir com o funcionário por concurso público num ordenamento no qual esse “direito” já lhe está conferido previamente.

QUADRO 11: O olhar dos coordenadores pedagógicos de escola sobre o absenteísmo

“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”	
COORDENADOR PEDAGÓGICO	
C.P. “I”	<i>“Faltar é um direito de qualquer funcionário, seja ele público ou privado. São as Faltas Abonadas que são consideradas regalias pela Sociedade Civil. Assim, faltar é um direito. As Faltas Abonadas podem ser questionadas. Porém acabar com elas talvez seja uma medida extrema e equivocada”.</i>
C.P. “J”	<i>“As faltas quando em demasia atrapalham o funcionamento geral da escola e pedagogicamente, pois dificilmente quem falta deixa atividade para serem desenvolvidas com a sala naquele dia. Percebo também que a postura de alguns professores com relação as faltas é muito diferente, quando o acúmulo dele se dá em uma escola particular. Que pena!”</i>
C.P. “C”	<i>“Sou funcionária pública há 24 anos. Sempre faltei pouco. Independente do direito ao abono e/ou agora com a vantagem de gratificação para quem não falta. Acredito que cada escola deve achar sua melhor forma de gerenciar as faltas dos docentes e demais funcionários, conclamando a todos para o cumprimento de suas responsabilidades e valorizando os que faltam menos. Uma forma de valorizar quem não falta é repartir o sucesso da escola com estes funcionários”.</i>
C.P. “G”	<i>“Acredito que as faltas são utilizadas porque o professor não “agüenta” o dia-a-dia, pois a rotina muitas vezes é estressante em virtude da característica do trabalho que é basicamente de construção de uma relação onde o vínculo afetivo e a proximidade com a criança são essenciais”.</i>

Análise do Quadro 11: Os coordenadores revelam que a falta é direito de todo o funcionário público e conseqüentemente do docente. Nesse registro apresenta-se o vínculo trabalhista do funcionário público acima do cargo de professor. Os coordenadores também acreditam na autonomia da escola para resolver a sua organização. Essa autonomia é relativa uma vez que a escola não tem funcionários para substituírem os faltantes, e todas as outras alternativas empregadas são passíveis de riscos. Outro fato, é que o coordenador fica numa posição difícil, entre o professor, ao qual por força do exercício da função está vinculado pedagogicamente, e o diretor da escola que tem que resolver a questão da organização da escola nas ausências dos docentes. Desta feita, há uma dupla divisão de interesses.

QUADRO12: O olhar dos auxiliares técnicos de educação sobre o absenteísmo

<i>“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”</i>	
AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO	
A.T.E. “I”	<i>“As faltas são justas, de preferência avisar com antecedência para se organizarem na escola, apesar que imprevistos acontecem sendo funcionário público ou não”.</i>
A.T.E. “H”	<i>“Acho que os docentes têm que ser assíduo ao trabalho”.</i>
A.T.E. “G”	<i>“Durante anos, com salários defasados, tinha-se a ilusão da gratificação, com isto nos acostumamos com o sabor de recebê-la. Em seguida atrela-se o recebimento a apenas aqueles que não faltam. A estratégia de acabar com as faltas funcionou. Mas a que preço? Trabalhar doente, sem estímulo, sobrecarregado, salas lotadas, etc...”.</i>
A.T.E. “J”	<i>“Independente da legislação em relação às faltas, o funcionário (docente ou não), acha-se no direito de usufruir de dias ou horas para cuidar de assuntos pessoais, apesar da consciência dos reflexos dessas faltas e da responsabilidade assumida”.</i>
A.T.E. “M”	<i>“Mudanças de hábitos e costumes, na profissão, alteram o comportamento social e familiar, tanto é que diminuíram as faltas. Portanto, sou a favor das mudanças, principalmente as que estimulam a assiduidade ao trabalho, para o bom desempenho de qualquer profissão”.</i>

Análise do Quadro 12: Os auxiliares reafirmam que a falta é um direito, mas há aqueles que se referem ao dever de ser assíduo. Mais uma vez percebemos a vinculação das ausências às condições de trabalho. O processo de mudanças com relação ao uso das faltas terá um período, acreditamos, de transição. Como podemos observar, há funcionários que consideram que elas devam ser utilizadas com bom senso. As leis instituídas das gratificações, que são alteradas à medida que mudam os governos, podem ser utilizadas como situações reflexivas da “cultura do direito”.

QUADRO 13: O olhar dos agentes escolares³⁴ sobre o absenteísmo

“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”	
AGENTE ESCOLAR	
A. E. “F”	<i>“Eu acredito que a parte daqueles que abusavam foi bom, mas quem cumpre direito, foi prejudicado, no meu ver eu acho que deve voltar a ter a gratificação, independente da falta, pois os inocentes não podem nem devem pagar pelos faltosos”.</i>
A. E. “D”	<i>“Eu acho que se há necessidade não tem como evitar, qualquer funcionário independe de ser público falta; mesmo tentando marcar médico em horários alternativos. Mas nem sempre acontece infelizmente. Muitos abusam delas infelizmente”.</i>
A. E. “C”	<i>“Embora saiba que é um trabalho desgastante lidar com seres humanos, ou seja, formar sujeitos capazes e preparados para viver na sociedade. Sinto-me confortável em dizer que vejo as faltas dos funcionários públicos e em especial dos professores, um tanto “abusivas”.</i>
A. E. “M”	<i>“O funcionário considera ser um direito sua falta mesmo que seja em detrimento ao individual e coletivo. No caso dos docentes atribuo ao trabalho desgastante as faltas, o que acarreta doença do trabalho pelas cobranças internas e externas, o mesmo acaba não tendo o suporte necessário para lidar com as questões diárias”.</i>
A. E. “I”	<i>“Normal dentro da sua necessidade mas que para isso tivéssemos um professor substituto”.</i>

Análise do Quadro 13: Esse grupo faz uma observação diferente dos demais ao considerar as faltas abusivas, pois acabam prejudicando as crianças. Afirma que o rigor imposto pelo sistema de bonificação, talvez leve os que abusam a uma mudança de atitude. Esse grupo, por possuir os menores vencimentos, é o que tem maior interesse na gratificação, e é interessante observar que ele já apresentou altos índices de ausências, o que conduziu à terceirização dos serviços de limpeza. Hoje, a maioria se encontra em serviços vinculados ao apoio pedagógico e, por esse motivo, parece-me considerar as faltas dos professores abusivas.

³⁴ São os profissionais responsáveis pelos serviços de apoio (limpeza do prédio) e em muitas escolas que possuem os serviços de limpeza terceirizados eles passaram a exercer funções vinculadas ao apoio pedagógico.

QUADRO 14: O olhar dos professores de educação infantil sobre o absenteísmo

“Questão 1: Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?”	
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
P. “N”	<i>“As faltas muitas vezes são necessárias. Devido às condições de trabalho (salas super-lotadas, alunos com graves problemas sociais etc) há um grande desgaste físico e mental, o que faz com que o docente utilize as faltas”.</i>
P. “N”	<i>“Vejo como para os comprometidos como uma necessidade, para outros, como um abuso ou prêmio pelo descomprometimento, para os educandos como perda, para a instituição como um desfalque e perante a sociedade um privilégio”.</i>
P. “N”	<i>“A profissão docente é desgastante, complexa e muitas vezes pouco reconhecida”.</i>
P. “M”	<i>“O que percebo é que as pessoas faltam por que o nível de estresse da nossa profissão pede que possamos dar uma respirada às vezes, percebo por mim que quase não faltava e nos últimos anos, preciso desse tempo”.</i>
P. “I”	<i>“Quando a falta é justificada ela deve ser respeitada, por exemplo: médico, acidente de trabalho, licença nojo, licença gala, ou quando ela esta de acordo com a direção escolar. (Normas pré-estabelecidas)”.</i>
P. “I”	<i>“Pode até ser que haja abusos, mas não se pode generalizar a todos. Dez faltas no ano não são absurdas. O professor não pode ficar doente? Não pode ter uma indisposição? O que falta são professores para substituir”.</i>
P. “G”	<i>“Pensando em profissionais compromissados, as faltas dos docentes ocorrem, em grande parte, em função das falhas no sistema educacional que acabam por obrigar o professor a ter mais que uma jornada, além dos inúmeros problemas sociais, emocionais e comportamentais trazidos pelos alunos à escola que acabam refletindo no professor, que literalmente não agüenta a pressão e não consegue realizar seu trabalho, recorrendo às faltas como um descanso dessa realidade. Entretanto, acho abusivo o uso e a visão de alguns profissionais quanto às faltas (mesmo as não abonadas) por saberem da pouca probabilidade de sanções”.</i>
“G”	<i>“As faltas devem ser um direito do professor e como não há direito sem dever acho que o professor deva ter o dever de usá-las com responsabilidade”.</i>
P. “F”	<i>“Acho que muitos abusam, embora as faltas sejam um direito. E acabam prejudicando os que realmente necessitam”.</i>

Análise do Quadro 14: Embora a maioria dos professores afirme que a falta é um direito, e em especial é causada pelas condições de trabalho, temos um professor que considera haver abuso por parte dos colegas, e que esses abusos acabam por prejudicar o coletivo.

Com relação à saúde do professor, podemos dizer que segundo o Ministério da Saúde (2002, p. 534), “faz-se necessário refletir sobre a saúde dos professores, seja individualmente ou coletivamente...em que o estresse diário dos docentes, o esforço repetitivo que o cotidiano exige e o

enfrentamento de situações dramáticas” caracterizam o sofrimento no exercício de sua profissão.

Os professores da educação básica, por sua vez, sofrem cobrança pelo dever de adequarem seu perfil de trabalho às características e necessidades dos alunos em suas diferentes fases do desenvolvimento, como por exemplo, trabalhar o “cuidar e o educar”. Campos (1999), Gonçalves, Codo e Vasques Meneses assinalam que essa polaridade entre “cuidar” e “educar” gera o conflito afeto versus razão e desenvolve um campo tensional no cotidiano.

Com as exigências afetivas (cuidar e educar) em contraste com as concepções de alguns professores, cria-se um processo de transformação de conhecimentos (formar e informar e o apoio emocional no trabalho), desempenhando a função de regular esse tipo de exigência por meio da expressão e compartilhamento da vida afetiva no convívio com alunos.

A função da educação básica tem sido desenvolvida por professores que têm uma formação polivalente, ou seja, desenvolvem todas as disciplinas; do sexo feminino, com atividades de cuidado, classificadas como próximas ao papel materno, com troca de constantes funções, o que às vezes caracteriza certa “domesticidade”. Segundo Gonçalves, o trabalho da educação básica se tornou uma tarefa que exige readaptações do conteúdo de trabalho que não são priorizadas, ligadas a uma suposta falta de capacitação dos professores num contexto de descontinuidade e exposição de políticas educacionais. Para o autor as escolas não oferecem os meios necessários para a realização das tarefas o que tende a gerar a e perpetuar o “sobre esforço educacional”.

RESULTADOS DA PESQUISA REFERENTE A QUESTÃO 1

ABONO: um direito do funcionário e do professor

As palavras mais encontradas nas respostas da questão 1 que aborda o olhar dos profissionais da educação infantil da DRE-PJ são: **direito** (45%), seguida por **necessidade** (13%) e **más condições de trabalho** (18%) e somente 9% das respostas, consideram as **faltas abusivas**. Ao se referirem ao abuso não se reportam somente às faltas abonadas, e sim quando estas estão somadas a outras possibilidades de ausências, tais como, as faltas justificadas, injustificadas, entradas e saídas antecipadas, licenças, idas ao hospital, doação de sangue e representação sindical.

No que se refere às causas das ausências as mais citadas pelos envolvidos, vêm de encontro com as apontadas em pesquisas: acúmulo de cargos, desmotivação, desestímulo pela profissão, contexto social da população, má formação, falhas do sistema público, salas de aula numerosas, extensas jornadas de trabalho, esgotamento físico e mental e problemas de saúde no geral.

Há também um percentual pequeno (5%) que informa ser a falta uma das poucas vantagens do serviço público e que já está instituída como forma de compensar baixos salários e o fundo de garantia que não existe no serviço público.

Por outro lado encontra-se um percentual também baixo (5%), que defende que todo direito pressupõe um dever e aponta a necessidade de se utilizar a falta com bom senso, sem prejudicar o direito do aluno.

QUESTÃO 2

QUADRO 15: Soluções X Conseqüências X Organização para os supervisores

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as conseqüências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
SUPERVISOR DE ESCOLA	
S. “Y”	<i>“As ausências desorganizam o esforço de enquadramento, de confinamento. Do ponto de vista da qualidade de ensino, sempre é um prejuízo quando não há o encontro professor-aluno”.</i>
S. “W”	<i>“Cada unidade se organiza de uma forma para não prejudicar os alunos. Algumas escolas procuram fazer “combinados” entre os docentes para não agendarem compromissos, como consultas, no mesmo dia. As ausências quando não há docentes para substituir acaba prejudicando os próprios educadores uma vez que os alunos são distribuídos, sobrecarregando e interferindo no planejamento. As crianças também são prejudicadas nesta distribuição”.</i>
S. “K”	<i>“As ausências dos professores desorganizam as atividades da U.E. se a gestão não tiver condições de assegurar aos alunos atividades compatíveis à aula não ministrada. A gestão, se não tiver professor para as substituições, deve ter um banco de atividades para que os alunos, minimamente tenham os conteúdos da área de conhecimento pertinente”.</i>
S. “X”	<i>“Muitas vezes, na escola em que não há professores para compor o módulo (antigo professor eventual), os alunos são divididos entre as demais salas, ou ainda, comunicam as famílias para as quais puderem permaneçam com as crianças em casa, ações como essas ocorrem mais na Educação Infantil. No ciclo II, geralmente os alunos ficam com aula vaga. Com certeza há prejuízos pedagógicos na continuidade dos trabalhos com as crianças/ alunos”.</i>
S. “Z”	<i>“Improvisa soluções alternativas com os recursos que possui na maioria das vezes não há professores substitutos; as ausências criam tumultos e “stress”, porém não acredito que impliquem na qualidade do ensino, pois esta se evidencia com o desenvolvimento da trabalho docente na dia a dia; os docentes não comprometido podem não faltar e não ter bom desempenho”.</i>

Análise do Quadro 15: Os supervisores consideram que as ausências dos docentes desorganizam a rotina, especialmente quando a escola não tem eventuais para substituir os faltosos. A escola diante da falta de substitutos acaba por se organizar com os recursos que tem, inclusive comprometendo o desempenho. Entre esses recursos acontece inclusive a dispensa, que, como já vimos, pode trazer sérias conseqüências. Teria a escola autonomia para pensar em outras formas de organização? É uma questão que se propõe para investigação em um outro trabalho.

**QUADRO 16: Soluções X Conseqüências X Organização
para os diretores**

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as conseqüências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
DIRETOR DE ESCOLA	
D. “L”	<i>“Posso responder apenas baseando-me no que acontece em minha escola. Sou diretora de uma EMEI da PMSP e fico feliz em dizer que não enfrentamos problemas em relação a faltas dos docentes. As poucas faltas que ocorrem são abonadas (mesmo assim são poucas) e temos professor eventual para substituir o que faltou”.</i>
D. “E”	<i>“Aqui na nossa escola estabelecemos alguns critérios enquanto grupo. As faltas serão abonadas, a principio, se forem agendadas com antecedência e, principalmente com a anuência do grupo. O grupo irá acolher os alunos da professora e realizará neste dia um trabalho diferenciado. Nas faltas imprevistas o funcionário anexará, se possível, na sua justificativa um documento comprobatório (se passou mal um documento de consulta médica etc...). Nessa situação comunicamos os pais sobre a falta e acolhemos os alunos nas outras salas. Este acordo coletivo tem sobrevivido já há mais de 5 anos e o nosso grupo amadureceu muito após a sua aplicação. No entanto, confesso que algumas faltas imprevistas, em alguns momentos causam prejuízo, mas não pela falta daquele professor, mas sim de um professor substituto na turma”.</i>
D. “D”	<i>“A escola tenta se organizar com uma planilha, com o aval da direção, e dentro do possível organizando com as professoras de módulo/ eventual a falta. Somente excepcionalmente, faltam duas professoras no mesmo dia”.</i>
D. “J”	<i>“No máximo, são definidos dois abonos/ dia/ turno, desde que não haja programação de outros tipos de ausências (médico, sindicato, convocação, etc...). O segundo abono do mês para o mesmo servidor só é aceito se programado com antecedência ou apresentando-se prova do motivo alegado. Na situação de faltas, ou a sala fica com eventual (quando há) ou professores são remunerados como JEX”.</i>
D. “H”	<i>“Quando “existe” o Professor eventual, tudo se acomoda. Quando não, a ATE II liga (telefona) para os condutores avisarem as mães e não trazerem os alunos. Quando, em cima da hora e sem aviso, fica com ATE I ou Agentes de Apoio (com risco pela falta de formação) ou distribui entre as outras turmas, o que não é nada pedagógico”.</i>
D. “B”	<i>“A escola se organiza de maneira que haja o mínimo de transtorno possível para: os alunos, os pais e os profissionais presentes neste dia. Quando há a possibilidade, avisa-se a família para que a criança não venha naquele dia, quando não há esta possibilidade, dividem-se as crianças. As conseqüências normalmente são o stress causado pelas condições de trabalho inadequado”.</i>
D. “C”	<i>“Distribuímos as crianças na sala dos demais professores. As conseqüências são ruins. As salas ficam super lotadas, os professores esgotados e têm que mudar o planejamento do dia, atrapalha a rotina do professor e da U.E., as crianças ficam agitadas, insatisfeitas e algumas choram”.</i>

Análise do Quadro 16: Os diretores apontam que a gestão por meio de “combinados prévios”³⁵, evita que as faltas se tornem imprevistas, permitindo assim certa organização por parte dos docentes no cotidiano. Os combinados promovem amadurecimento e conscientização da equipe. Contudo, eles não deixam de registrar que as ausências sem substitutos atrapalham o bom andamento das atividades do dia. O papel articulador e integrador da gestão é um elemento favorecedor do diálogo na medida em que estabelece um clima mais aberto .

Outro ponto importante passa pelo conhecimento das leis que legitimam ou dariam um suporte ao diretor no enfrentamento da questão. Muitos diretores desconhecem ou têm dificuldade para entender o ordenamento, que sofre algumas mudanças de acordo com a política educacional.

Porto, no estudo já citado, declara que nosso ordenamento jurídico é complexo e que as normas são muitas e ineficazes, e que a atuação do gestor não é controlada. Ele também aponta que nossa cultura é paternalista e não raro, mitiga o esforço do legislador.

Por outro lado a gestão e muitas escolas continuam autoritárias e legalistas, numa postura incompatível com a concepção a de um projeto democrático, autônomo e coletivo. Quando as regras vêm definidas pela gestão verticalizada, sem se preocupar com a essência do trabalho educativo, a organização da escola nas situações de ausências fica ainda mais difícil, pois falta nesse ambiente a solidariedade e o companheirismo elementos necessários para o compartilhamento dos problemas.

³⁵ Critérios pré estabelecidos entre a direção da escola e o funcionário para deliberação ou não das faltas.

**QUADRO 17: Soluções X Consequências X Organização
para os coordenadores pedagógicos**

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as consequências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
COORDENADOR PEDAGÓGICO	
C.P. “G”	<i>“Geralmente as crianças são distribuídas entre os outros professores que estão presentes, pois não temos professores substitutos embora o módulo comporte quatro”.</i>
C.P. “C”	<i>“No nosso caso, como o funcionamento de nossa escola é em período integral, pedimos que as professoras dobrem ou troquem seus horários para não prejudicar o andamento pedagógico. Na impossibilidade de resolver da maneira apontada, dividimos as crianças pelas turmas existentes”.</i>
C.P. “J”	<i>“A escola tem um quadro de faltas, no qual os funcionários programam suas ausências, o que permite que a escola organize sua rotina. Também temos um combinado: a direção somente abona o dia de dois professores, quando é o primeiro abono do mês não é necessário justificativa, já no segundo é preciso apresentar justificativa comprovada, principalmente quando atrapalha o funcionamento da escola”.</i>
C.P. “I”	<i>“Quando não há professores substitutos, o que é muito comum, os professores presentes no dia se responsabilizam pelos alunos dos professores ausentes”.</i>

Análise do Quadro 17: Mais uma vez percebemos que os combinados contribuem para organizar a escola e evitar o imprevisto. Há um espírito de solidariedade na medida em que os colegas se responsabilizam pela redistribuição das crianças. Os “combinados”, ou seja, os critérios estabelecidos para a deliberação das ausências, se forem construídos coletivamente, podem gerar credibilidade, compromisso, confiança e co-responsabilidade na medida em que há um compartilhamento decisório. Talvez essa seja uma forma de quebrar as resistências de uma cultura que naturalizou a utilização das faltas.

**QUADRO 18: Soluções X Conseqüências X Organização
para os professores de educação infantil**

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as conseqüências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
P. “D”	<i>“Na escola em que trabalho, nós temos uma professora que nos substitui em caso de falta. Então combinamos entre o grupo para que falte só uma professora por dia. São deixadas atividades para a professora substituta, que as realiza com as crianças. Caso haja algum imprevisto e falte mais de um professor, as turmas sem professor são divididas entre as outras turmas”.</i>
P. “C”	<i>“Na minha escola há um combinado no qual só poderá faltar um professor por turno . Somos uma escola pequena com três salas de aula e como não temos professor substituto as crianças são distribuídas entre as outras professoras. Conseqüências são claras: salas super-lotadas e mudança na programação das atividades”.</i>
P. “C3”	<i>“Geralmente se organiza da melhor forma possível em prol dos educandos, porem nem sempre é possível, acarretando prejuízos para os colegas que estão trabalhando, bem como para o aluno. A previsão de faltas, comunicação e justificativa nem sempre resolvem acarretando dependendo o não direito”.</i>
P. “M”	<i>“A maioria das escolas não tem professora substituta, então as crianças acabam divididas entre as colegas, o que gera mais estresse. Algumas escolas tem a política de avisar os pais e pedir que a criança fique em casa, e deixa a mãe decidir, às vezes gera revolta nos pais”.</i>
P. “F”	<i>“Esse ano foi mais tranquilo, tínhamos professoras nas vagas de módulo, então uma cobria a outra”.</i>

Análise do Quadro 18: Segundo os professores o cerceamento as faltas revela falta de valorização dos profissionais. Como a maioria das escolas não tem substitutos, o que se vê são salas superlotadas gerando estresse. Chamou-nos atenção o fato de algumas unidades escolares ainda dispensarem as crianças. A questão da dispensa dos alunos é um risco que a escola acaba por assumir, o que consideramos muito sério. Não seria melhor, utilizar outros dispositivos legais, como o encaminhamento do coordenador pedagógico ou o assistente para assumirem a classe, do que a escola se arriscar com a dispensa da criança? É importante lembrar que a escola tem a custódia da criança, pela qual ela é responsável.

**QUADRO 19: Soluções X Conseqüências X Organização
para os auxiliares técnicos de educação**

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as conseqüências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO	
A.T.E. “I”	<i>“Se a escola tem professor eventual ela fica com a sala, temos outras opções: dividir a sala com as professoras restantes que já tem mais ou menos 30 e 35 alunos, 3ª opção Inspetora de aluno ou agente escolar fica na sala e dá brinquedos para distrair, olha cadernos, coloca bilhetes, etc...”.</i>
A.T.E. “H”	<i>“É muito complicado as faltas dos professores, nós nos organizamos com as eventuais, de repente o funcionário liga que não vem trabalhar”!</i>
A.T.E. “G”	<i>“Sem professores eventuais (substitutos) ao mesmo tempo não pode mandar os alunos para casa, as conseqüências são salas super-lotadas e baixa qualidade no aprendizado”.</i>
A.T.E. “F”	<i>“Geralmente as ausências não causam prejuízo para as crianças. Percebo que existem acordos entre elas com relação a atrasos ou saídas antecipadas. Também existem as substituições em caso de ausências”.</i>
A.T.E. “M”	<i>“Os alunos são remanejados aos demais professores presentes, porém causando grande transtorno no cotidiano da unidade escolar”.</i>

Análise do Quadro 19: Chamou-nos atenção que os auxiliares técnicos de educação acabam assumindo a docência dos faltosos, o que poderia ser caracterizado desvio de função. Faz parte das atribuições responder pela criança por breves períodos, ou seja, horários de café do professor ou momentos de recreação. Se a criança tiver um acidente sério, e o auxiliar técnico estiver respondendo pela classe, quem responderá legalmente?

**QUADRO 20: Soluções X Consequências X Organização
para os agentes escolares**

“Questão 2: Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as consequências dessas ausências no cotidiano escolar?”	
AGENTE ESCOLAR	
A. E. “J”	<i>“Dentro do possível, manter o aluno na escola e distribuir os mesmos com outras professoras, muitas vezes as agentes escolares ficam em sala de aula com os alunos, isso dificulta um pouco”.</i>
A. E. “M”	<i>“Geralmente a escola pede programação de faltas mais em alguns casos não é possível então os professores são substituídos quando há disponibilidade entre os docentes que não estão em sala de aula ou sala tem seus alunos distribuídos em outras salas.”</i>
A. E. “D”	<i>“A minha escola em particular é muito organizada e na ausência do professor, sempre tem substituto, os auxiliares técnicos e euzinha para ajudar, e sempre avisam com antecedência, para não haver tumulto em outras salas de aula”.</i>
A. E. “C”	<i>“Pelos experiências que tive em escolas que já trabalhei e na qual trabalho atualmente, ocorre a divisão das crianças em outras salas. Diante disso percebo que as salas ficam superlotadas tornando impossível um bom andamento nas atividades cotidianas. Além disso nos deparamos com as angustias de crianças que não aceitam a ausência do seu professor”.</i>

Análise do Quadro 20: Também os agentes escolares acabam por substituir os docentes quando da sua ausência. Eles apontam que as crianças ficam inseguras e angustiadas com a falta dos seus professores. A mesma situação de responsabilidade se aplica nessa situação. Se acontecer um problema com uma criança ou um acidente, o que é comum, como responder à família? Quem responderá?

RESULTADO DA PESQUISA REFERENTE A QUESTÃO 2

Um problema que depende de macroações e mudanças na organização da escola.

Para enfrentar as ausências os profissionais responderam com unanimidade que uma alternativa eficiente é a garantia de se ter um módulo de professores substitutos que possam auxiliar na organização da escola. Isso aparece reforçado pelas escolas que puderam contar com um módulo de eventuais no ano de 2008. Elas declararam não terem enfrentado problemas com as ausências, nem maiores conseqüências para o desenvolvimento do projeto e com organização da escola. Essas escolas afirmaram também, que mesmo com a presença do substituto não foi descartada a necessidade de estabelecerem combinados internos com a gestão da escola a fim de evitar ausências no mesmo dia e prévia organização das faltas. Dessa forma, podemos perceber que a gestão da escola, tem um papel fundamental no gerenciamento das ausências, deve ter clareza de seu papel enquanto elemento formador e também estruturador da organização na medida em que critérios pré-estabelecidos não geram problemas, conforme cita um diretor, os “combinados sobrevivem há cinco anos e o grupo-escola amadureceu muito com as reflexões acerca desse tema”.

Com relação a combinados internos para a situação de faltas apuramos que 80% das escolas estabelecem com sua equipe acordos e regras no sentido de organização da quantidade de abonos por dia, apresentação de atestados para subsidiar as ausências, critérios para definir a prioridade do abono no caso de surgir uma segunda falta imprevista num mesmo dia, enfim a direção da escola se antecipa numa ação administrativa a fim de evitar desgaste para todos. Avaliamos nos relatos que a maioria das escolas estabelece seus combinados coletivamente o que garante a sua legitimidade.

Na ausência do professor substituto, que é comum na rede municipal, as escolas acabam se organizando com os recursos de que

dispõem. Elas passam a resolver a questão de uma forma bastante uniforme, ou seja, 80% dividem as crianças distribuindo-as nas classes com os professores presentes. Ainda há um percentual pequeno (10%) que comunica as famílias para as crianças não virem à aula, quando a falta é prevista.

Foram apontadas como conseqüências negativas das ausências quando não há substitutos e os alunos se distribuem pelas salas:

- Prejuízo para o próprio professor e para as crianças, pois ficam cansados, agitados, desgastados;
- Classes superlotadas, barulhentas, sem espaço e mobiliário adequado;
- Desorganização da rotina;
- Prejuízo para o projeto pedagógico e o planejamento do dia.

Observamos nos registros que durante as ausências dos substitutos as crianças têm ficado sob a responsabilidade dos ATEs I e agentes escolares, o que não só confirma desvio de função como também um atendimento comprometido com vistas só a garantir a segurança e o cuidado. Para que esses profissionais pudessem oferecer um atendimento com qualidade seria necessário rever alguns fundamentos e concepções do modelo organizacional da escola de educação infantil. De qualquer forma, é a alternativa que a escola encontra, com os recursos que tem para a criança ficar “cuidada”. Não foi citada pelas escolas uma orientação legal, talvez pelo pouco uso, em que um elemento da equipe técnica seja o coordenador ou o assistente no caso das EMEIs, e deva assumir a classes do professor ausente.

Sendo responsabilidade da instância superior, no caso a Secretaria Municipal de Educação, garantir o direito à educação, cabe-lhe também uma ação responsável com relação às suas obrigações correspondentes. O Estado opera com o sistema de compartilhamento de poder e autonomia. Supõe um grau de unidade central e um grau de autonomia, garantindo assim caminhos para a escola superar os entraves e problemas da Educação. Portanto o que se espera da SME é o provimento de

concursos ou contratações de professores permitindo assim um módulo completo de eventuais nas escolas.

É interessante observar que a legislação que ampara as faltas abrange: o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado, Estatuto do Magistério e outras portarias e comunicados complementares que acabaram por criar uma legislação confusa que se altera mediante a política vigente. As leis são da década de 70 e 80 antes da CF/88, que ainda não tinham clareza da importância da qualidade do ensino e da valorização dos profissionais da educação. Será preciso uma ampla discussão com a sociedade civil, o legislativo e o governo com o objetivo de mudar algumas leis, e com isso conscientizar a população da real situação do professor.

Há que se pensar talvez em mudanças legais que venham atender às novas exigências da sociedade e do momento social, político e econômico. Para justificar essa necessidade, tomemos como exemplo um acontecimento em 2008, na rede municipal de São Paulo, onde uma liminar foi impetrada por uma mãe de uma criança de CEI (Centro de Educação Infantil) que se indignou com a dispensa de um dia de trabalho para uma eleição sindical. Isso não significa negar a participação sindical aos profissionais, mas talvez seja preciso estabelecer medidas que não venham comprometer o período de aulas. Como podemos observar a sociedade hoje também clama por seus direitos.

QUESTÃO 3

QUADRO 21: Como os supervisores avaliam a gratificação por assiduidade

<i>“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”</i>	
SUPERVISOR ESCOLAR	
S.“W”	<i>“Considero que os educadores envolvidos mereçam ser premiados. O que discordo são os descontos nas licenças por acidente de trabalho que qualquer funcionário pode estar sujeito e com o desconto é duplamente prejudicado”.</i>
S.“Y”	<i>“Qualquer pagamento é uma boa alternativa. Até migalha, em um país patrimonialista como o nosso”.</i>
S.“K”	<i>“Não, porque se estabelece um regime de escravidão em que a saúde do servidor pode ficar tremendamente prejudicada. A assiduidade não está atrelada sozinha à qualidade da aula e do ensino que envolve muitos outros componentes”.</i>
S.“X”	<i>“Não tenho uma opinião formada a respeito, pois ao mesmo tempo que considero, como já disse anteriormente, um direito, penso que devemos impedir os alunos, mas não sei se a gratificação é a melhor solução</i>
S.“Z”	<i>“Não porque passamos a ter uma outra cultura: a presença sem a efetivação de um trabalho com compromisso e qualidade, principalmente quando esta gratificação se relaciona – se condiciona a não ausência, inclusive por motivo de doença”.</i>

Análise do Quadro 21: Os supervisores mostram diferentes opiniões quanto à concessão da gratificação uma vez que ela não vai garantir a qualidade do trabalho, pois o docente pode trabalhar sem condições e prejudicar a qualidade do trabalho da mesma forma. As gratificações criam efeitos imprevisíveis, uma vez que, segundo a pesquisa de Vasques-Menezes (2006), o professor é um profissional arrojado e disposto a fazer sacrifícios pelos seus ideais, e está sujeito a diferentes provações em seu cotidiano. Os autores elaboraram uma equação da situação que é difícil de resolver, ou seja: o professor é o resultado de satisfações e gratificações dividido pelos problemas e dificuldades.

O resultado disso é uma incógnita, pois há o Professor X que não irá reagir da mesma forma que o Professor Y sujeito às mesmas condições. Fatores subjetivos, dificuldades pessoais e familiares apresentam maior ou menor resistência às dificuldades encontradas. De toda forma, sob condições muito ruins, sem uma rede de compensação conveniente o professor pode apresentar problemas esgotando suas forças. Diante do

exposto, muitos educadores acabam por se submeter a mais uma dificuldade criada pelo sistema tendo em vista suas expectativas pessoais, dificuldades e suas próprias características de professor, que segundo os autores tem o perfil de criar e enfrentar expectativas. Concluimos, portanto que, dependendo do perfil do professor ele acaba por se submeter ao sistema de bonificação se assim ele considerar necessário.

QUADRO 22: Como os diretores avaliam a gratificação por assiduidade

<i>“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”</i>	
DIRETOR DE ESCOLA	
D. “J”	<i>“Infelizmente sim, pois nossos colegas, inclusive os recém ingressantes tem incorporada essa cultura e só quando a perda é financeira que as pessoas sensibilizam-se para o problema. Sugestão: Condições salariais para os professores trabalharem apenas um turno e palestras, formação de sensibilização da utilização dos direitos dos servidores públicos e o que é ser funcionário publico”.</i>
D. “B”	<i>“Não. Havendo melhores condições de trabalho e uma real valorização, penso que, as faltas seriam minimizadas, assim como também achar que é nossa obrigação comparecer ao trabalho e isto não “merece” gratificação”.</i>
D. “L”	<i>“Em parte. A gratificação deve ser dada não só levando-se em conta as faltas, mas também o trabalho desenvolvido na escola (a qualidade)”.</i>
D. “D”	<i>“Acredito que sim, pois inibe um pouco os funcionários que faltam por faltar. Acredito que além de bonificações deveria haver outros estímulos para aqueles que são assíduos (ex: títulos de bom funcionário, aumento de dias/ folgas nas férias, etc...)”.</i>
D. “H”	<i>“Não é a melhor alternativa pois sou defensora da conscientização dos servidores e de uma legislação menos tolerante. Todavia, o aspecto financeiro acaba sendo para muitos uma alternativa que na nossa escola sensibilizou somente 15% da equipe pois os demais utilizaram quase a totalidade dos abonos e até mesmo algumas faltas justificadas”.</i>
D. “I”	<i>“Não, é necessário conscientização e responsabilidade de trabalho e bons profissionais”.</i>
D. “M”	<i>“Sim, desde que se considere todas as ausências para compor a gratificação. Outra alternativa seria incorporar o GDE ou pagar muito bem todos os funcionários, inclusive o professor e acabar com o direito às faltas”.</i>

Análise do quadro 22: Os diretores reforçam a gratificação para talvez mudar a “cultura” da falta abonada. A maioria acredita ser um fator inibidor, já que esse resultado foi sentido nas unidades escolares, porém um diretor quantificou as ausências e disse que se o docente precisar, ele faltará mesmo, independente de bônus. Segundo a pesquisa de Spinel (2008), os bônus não diminuem o absenteísmo, principalmente as ausências decorrentes de licença médicas, quando o professor está doente, e conforme foi apresentado, não faltam motivos para ele realmente se afastar do trabalho. Talvez essas gratificações possam contribuir para uma reflexão sobre o tema.

QUADRO 23: Como os coordenadores pedagógicos avaliam gratificação por assiduidade

“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”	
COORDENADOR PEDAGÓGICO	
C.P. “G”	<i>“Infelizmente a gratificação tem se mostrado eficiente. Porém melhor seria conscientizar o funcionário de seu papel, além de melhorar as condições de trabalho. Um exemplo seria termos professores substitutos que ficando na JBD, auxiliariam os professores com sala, na organização de trabalhos pedagógicos em pequeno e grande grupo (assim a atenção às crianças poderia ser mais individualizada, principalmente as de 3 anos)”.</i>
C.P. “C”	<i>“Acho que a gratificação colabora para a diminuição das faltas. Porém ela não pode ser o único fator. O funcionário tem que se sentir importante e necessário dentro de sua função”.</i>
C.P. “J”	<i>“Eu não acredito que seja uma boa alternativa, contudo tem diminuído sensivelmente o número de faltas. Seria melhor que as pessoas tivessem consciência do seu papel”.</i>
C.P. “I”	<i>“Por um lado, sim porque gratifica quem é mais assíduo e comprometido com o ensino. Por outro lado não. Não se pode “comprar” um bom rendimento. É necessário conscientizar e estabelecer vínculos firmes com os que se ausentam em demasia”.</i>

Análise do Quadro 23: Os coordenadores pedagógicos consideram a gratificação fator inibidor das ausências, mas que o melhor seria a conscientização do funcionário sem o vínculo financeiro. A colocação da palavra *“infelizmente”* para avaliar o benefício da gratificação é um indicativo, talvez, de que o docente seja capaz de dosar o uso das faltas e que a questão financeira seja o maior motivador. Outro ponto importante, na escrita dos coordenadores é que a presença do professor não pode estar dissociada da qualidade do trabalho; o melhor seria contarmos com um professor consciente de seu papel político e cidadão, que se utilizasse das faltas quando realmente necessário.

QUADRO 24: Como os professores de educação infantil avaliam a gratificação por assiduidade

“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”	
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
P. “C”	<i>“Ela não resolve o problema, pois o professor deixa de ganhar (seja descontado) na sua gratificação de desempenho educacional – GDE o que não impede que faltas ocorram, principalmente aquelas motivadas por problemas de saúde (que me parecem ser a maioria). Há, portanto necessidade de um número maior de professores eventuais em todas as modalidades de ensino”.</i>
P. “C2”	<i>“Acredito que sim. Penso que é merecido, porem muitos acabam por trabalhar sem condições físicas ou psíquicas de certa forma não se respeitando. Por outro lado outros que usam suas faltas abonadas para irem ao shopping etc., não sendo beneficiados talvez tenham um pouco mais de compromisso .Infelizmente existe jeito pra tudo. A gratificação poderia ser direcionada de acordo com a avaliação do funcionário, pelo seu desempenho, etc.... Ou ainda, considerando o grupo, um determinado grupo de trabalho. Acredito que juntos tudo é possível. Haveria cobranças e maior comprometimento, entendimento e compreensão das reais necessidades entre os colegas”.</i>
P. “M”	<i>“Para aqueles que faltam a toa, isso influência, mas para quem falta por problemas de saúde, própria ou de filhos, é uma injustiça, afinal ninguém fica doente por vontade própria. Tirar a gratificação de quem sofreu uma cirurgia, ou um acidente, ou tem uma doença crônica, acho injusto. S e o próprio médico do DSS acha necessário o afastamento, porque perder a gratificação”.</i>
P. “G”	<i>“Não entendo a gratificação como prêmio para os que não faltam, mas sim como um benefício que pode ser prejudicado pelo uso das faltas abonadas. Dessa forma considero-o como boa alternativa. Não acho correto ser prejudicado por faltas referentes à licença médica”</i>
P. “I”	<i>“Não, pois nesta unidade as pessoas só faltam quando há uma real necessidade. A gratificação deveria ser incorporada ao salário e não ser punitiva”.</i>
P. “F”	<i>“Na minha opinião não, muitos faltam sem motivo e mesmo com essa lei continuam faltando. As pessoas que faltam por necessidade acabam sendo prejudicadas”.</i>

Análise do Quadro 24: Os docentes consideram que a gratificação não resolve o problema pois os faltosos continuam se ausentando e acabam por prejudicar outros que ficam motivados com o bônus e vêm trabalhar sem condições. Apontam que acham injusto o desconto do valor do prêmio quando ocasionado por licença médica, pois é um motivo alheio à vontade do funcionário.

QUADRO 25: Como os auxiliares técnicos de educação avaliam a gratificação por assiduidade

“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”	
AUXILIAR TECNICO DE EDUCAÇÃO	
A.T.E. “I”	<i>“Sim, o funcionário deveria ganhar uma gratificação por freqüência e atuação na unidade”.</i>
A.T.E. “H”	<i>“É ótima”.</i>
A.T.E. “G”	<i>“Não. Salários dignos”.</i>
A.T.E. “F”	<i>“É uma saída, mas os que necessitam faltar ou tirar uma licença porque quebrou uma perna vai sair prejudicado”.</i>
A.T.E. “J”	<i>“Sim, ajuda bastante, mas quem sabe o aumento desse valor, ajudaria um pouco mais, uma vez que os valores que deveriam vir em 1º lugar não acontecem”.</i>
A.T.E. “M”	<i>“Sim, também serve de estímulo profissional. Algumas faltas não deveriam ser representadas na gratificação, como por exemplo: Licença Nojo, Licença Saúde, etc...”.</i>

Análise do Quadro 25: Houve quase unanimidade ao concordarem com a bonificação, causando-nos a impressão de que essa valorização esteja vinculada ao montante dos recursos embora façam também uma ressalva para as situações de injustiça quando a questão é licença médica. No entanto, essa disposição está longe de resolver ou representar uma superação do problema; o fato é que o absenteísmo é prejudicial à instituição e obstrui o trabalho coletivo.

QUADRO 26: Como os agentes escolares avaliam a gratificação por assiduidade

“Questão 3: A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.”	
AGENTE ESCOLAR	
A. E. “I”	<i>“Não, porque há uma sobrecarga de trabalho, e isso não é uma recompensa”.</i>
A. E. “F”	<i>“A gratificação no meu ver deve ser para todos, e como é uma gratificação de desenvolvimento, ou seja, como o educador põe em prática seu trabalho, acredito que os critérios de avaliação devam ser localizados na qualidade de trabalho de cada um visando o desenvolvimento individual quando em horário de trabalho, independente de falta ou não, pois é um direito do trabalhador”.</i>
A.E.”D”	<i>“Eu acho que a gratificação é um prêmio muito bom, incentiva a gente a estar participando mais, é um verdadeiro presente de Natal. Eu agradeço à DEUS por isso. E que continue assim; quem trabalha recebe, quem não, fica sem esse prêmio”.</i>

Análise do Quadro 26: Neste quadro temos uma avaliação, que poderia ser considerada uma sugestão ao valorizar o trabalho coletivo no desempenho da escola, e isso levaria o grupo-escola a uma possível mudança de atitude. Também vemos apontada a importância dada ao montante financeiro. Essa sugestão nos parece mais interessante, pois poderia criar uma motivação em torno de um objetivo comum, favorecendo o espírito de equipe.

RESULTADO DA PESQUISA DA QUESTÃO 3

A gratificação não resolve o problema

No que se refere à questão de oferecer uma bonificação para os funcionários que não faltam, os índices apurados nos questionários analisados apontaram que 70% não concordam com o critério para 25% que se manifestam favoráveis e somente 5% tem dúvida ou não sabem avaliar se é a melhor alternativa.

Os argumentos registrados pelos que se manifestaram contra, seguem abaixo elencados por ordem de indicação:

- 1) A falta é um direito e o funcionário não deve ser punido por utilizá-la;
- 2) Não resolve o problema, pois não impede o funcionário que precisa ou quer faltar.

Aos que concordaram com a bonificação, consideram-na:

- 1) Fator inibidor das faltas;
- 2) Valorização para aqueles que trabalham;
- 3) Tem função de mudar a cultura da falta, já que usa a “linguagem do bolso”, podendo criar um novo comportamento.

Os que são contra a premiação, consideram que é um regime de escravidão, pois o funcionário, motivado pelo bônus financeiro, trabalha doente o que não garante desempenho. Foi também questionado que é mais barato para o poder público pagar o bônus do que resolver os problemas que causam as ausências, tais como: garantir substitutos nas escolas, melhorar condições de trabalho, criar formação contínua. Alguns chegaram a considerar o valor financeiro encaminhado como migalha; em contrapartida podemos perceber que os agentes escolares e ATEs, cujos salários são mais baixos,

chegaram a registrar que a gratificação é uma “benção”, um valor considerável ou 14^o salário.

Com o objetivo de oferecer um dado preciso, um diretor chegou a quantificar os efeitos da gratificação em sua UE e apurou que ela só atingiu 15% dos seus funcionários, ou seja, a equipe continua se utilizando dos benefícios legais quando necessário, independente da gratificação. Sobre essa questão, podemos dizer que ela vem de encontro à pesquisa de Spneli (2008) sobre os bônus, ou seja, a premiação financeira não coibiu os índices de absenteísmo. O que parece acontecer, no caso do professor, é que ele faz as contas e percebe que o montante recebido não compensa seu desgaste e/ou outras situações imprevistas que venha a enfrentar.

Talvez a vinculação da gratificação ao desempenho da unidade escolar possa se tornar uma motivação coletiva, especialmente se a gratificação representar um valor financeiro significativo. Consideramos também que para compor os índices da premiação um dos pontos a serem considerados seria um peso maior de ordem individual às faltas para aqueles que optam por usá-las integralmente independente de qualquer motivação.

QUESTÃO 4

QUADRO 27: Sugestões dos profissionais da educação do Município de São Paulo para combater o absenteísmo

4. SUGESTÕES	
SUPERVISOR “Z”	<i>“Oferecer formação continuada, salários adequados e dedicação exclusiva – seriam alternativas para uma Educação com qualidade”.</i>
DIRETOR “F”	<i>“A única sugestão para mudanças interiores é a formação permanente para a consciência profissional”.</i>
ASSISTENTE DE DIRETOR “J”	<i>“Condições salariais para os professores trabalharem apenas um turno e palestras, formação de sensibilização da utilização dos direitos dos Servidores Públicos e o que é ser Funcionário Público”.</i>
PROFESSOR “N”	<i>“Diminuir o número de crianças em sala de aula; melhorar as condições de trabalho; aumento real de salário; faltas justificadas por atestado médico não deveriam ser descontadas para a gratificação”.</i>
PROFESSOR “G”	<i>“Os órgãos centrais precisam dar as condições ideais para a escola funcionar. Descentralizar e dar mais autonomia para as escolas”.</i>

Análise dos dados do quadro 27: É interessante observar que dos 40 questionários, o número de sugestões que apresentamos torna-se pequeno. Elas acabam também recaindo sempre em mudanças que dependem de macro estruturas, são pouco citadas as mudanças de postura pessoal. Causou-nos certa decepção observarmos um número tão baixo de sugestões; nem sequer sugestões voltadas para a prevenção da própria saúde do funcionário surgiram. A instituição pública nos parece ser muito dependente de soluções que venham externamente.

RESULTADO DA PESQUISA DA QUESTÃO 4

Gratificação vinculada a Desempenho

No item sobre sugestões tivemos o apontamento de um percentual de 30% sugerindo que essa gratificação deveriam estar vinculada a desempenho da UE e que os critérios para esse desempenho estejam vinculados ao projeto pedagógico ou a uma estrutura legal a ser criada.

Ainda outra sugestão foi apontada, ou seja, que o montante destinado à gratificação fosse incorporado ao salário e com isso poder-se-ia acabar com faltas. Há também sugestões para que o critério de premiação seja individual e não coletivo, uma vez que o contrato de trabalho é individual e não coletivo.

3.3. A VOZ DOS DIFERENTES SEGMENTOS DA SOCIEDADE CIVIL (Análise e resultado da pesquisa)

Seguindo os procedimentos metodológicos, apresentaremos abaixo os quadros que contêm a voz dos diferentes segmentos da sociedade civil com os seus diferentes olhares sobre o absenteísmo. Da mesma forma, faremos uma breve análise de cada quadro, para no final apresentarmos os resultados da pesquisa.

QUADRO 28: Legislação permissiva cria brechas

PROFISSIONAIS	ORIGEM	DEPOIMENTO
Sr. Evangelista da Silva, pai de ex aluna da EM Isabel Ferreira – Fortaleza, traduz a preocupação da sociedade civil	Depoimento Revista Nova Escola Edição Abril/200	<i>“Em 2006,percebi que minha filha voltava mais cedo para casa com muita frequência.Descobri que ela era dispensada da escola porque a professora faltava sem explicação.Passei a registrar as ausências num caderno e, em menos de dois meses, fiz vinte anotações.Fui tirar satisfação com a diretora e descobri que é assim mesmo.A rede não tem substitutos em número suficiente e a lei permite que os professores faltem até 30 vezes por ano(sem contar os afastamentos médicos e outros benefícios).Cheguei ir a Ouvidoria da Prefeitura,ao Ministério Público e dei uma entrevista na TV, mas sei que as crianças vão continuar voltando para casa porque não tem aula. A lei foi feita desse jeito e tão cedo não vai mudar”.</i>
Dra. Ana Carolina Monteiro, advogada do escritório Ulhôa Canto, fez simulações das ausências dos docentes estaduais de São Paulo	Matéria Folha de São Paulo, 11/11/2007	<i>“Fazer alarde com a ausência dos professores, sobretudo por problemas de saúde, tem sido uma tentativa infeliz dos governantes em tentar jogar a opinião publica contra a categoria. Mas tal tática não tem surtido o efeito, pois apesar de todo o desmantelamento da escola publica, por sucessivos maus governos, o professor, conforme pesquisas, continua tendo a sua importância destacada pela maioria das pessoas. Os docentes contam com 19 dispositivos legais que lhes permitem se ausentarem sem desconto no salário, entre os quais, licença - medica, licença-prêmio (por assiduidade) e falta abonada por “motivo relevante”. O importante seria que a escola contasse com mecanismo eficaz para suprir a falta momentânea do professor. Para isso, deveria contar com melhores equipamentos (vídeos; salas de jogos educativos; biblioteca atraente com profissionais capacitados, trabalhando em conjunto com os professores).”</i>
Profº Mario Sergio Cortella, Filósofo e professor da PUC-SP, secretario da Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina (1990 a 1992)	Folha Dirigida 27/11/2007 – Rio de Janeiro	<i>“A legislação não chega a incentivar as faltas, mas protege aqueles poucos oportunistas que podem manchar toda a categoria” Ele também considera que 12,8 % de faltas diárias não são tão elevados como média, porem avalia que a situação das periferias seja</i>
Motauri Ciochetti de Souza, promotor de Infância e Juventude da capital de São Paulo	Folha Dirigida 27/11/2007 – Rio de Janeiro	<i>“A legislação na rede pública é muito permissiva”</i>
Sidney Beraldo – Secretario da gestão Publica de São Paulo,em 2007	Folha Dirigida 27/11/2007 – Rio de Janeiro	<i>“o absentismo é um problema sério que preocupa o governo, cuja obrigação é oferecer serviços de qualidade ao cidadão. E a população tem o direito de receber um bom atendimento. Por isso devemos enfrentar esse problema para garantir que a sociedade não seja penalizada e deixe de ser bem atendida”</i>

Análise dos dados do quadro 28: Segundo os depoimentos desse quadro a legislação é permissiva e cria brechas para alguns oportunistas; o que acaba por prejudicar a categoria e o direito dos alunos. Aqui vemos representado o conflito que segundo Arroyo (2000) aponta existir entre sociedade civil e o no caso a educação pública que é a divisão entre valores e direitos. Aí se representada uma cultura profissional, em que expressam uma divisão entre os valores e convicções da sociedade. Para as famílias dos alunos que ficam sem aulas, a imagem é de um professor privilegiado e ao seu filho está sendo sonegado um direito social. Essa opinião dos pais pode revelar pouca participação das famílias nas escolas e desconhecimento do universo escolar.

QUADRO 29: Controle e ética como alternativa

Sonia Kruppa, Prof ^a da Faculdade de Sociologia da USP	Revista Nova Escola, Nov/2007. Pesquisa: A Educação vista pelos olhos do professor.	<i>“Só o grupo pode assumir a formação do educando e, para que esse coletivo se forme, é preciso haver permanência na escola e continuidade nas políticas públicas. ...Todos os anos há mudança no quadro docente e fica difícil organizar um projeto em conjunto. Ao ser removido um professor não se sente pertencente à escola e a comunidade nem a instituição e ao sistema”</i>
Sandra Barbara, Prof ^a de Artes da Escola Estadual Clodomiro Carneiro.	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: “Por causa de uns a lei prejudica quem precisa” de Bruna Saniele	<i>Para a Prof^a de artes da Escola Estadual Clodomiro Carneiro, Sandra Bárbara, as seis faltas são insuficientes. “Por causa de alguns, que se achavam no direito de faltar, a lei acabou prejudicando aqueles que precisam. Tive câncer de pele, é difícil sair de uma doença dessas. Em alguns meses tenho que me consultar com 3 especialistas e não posso abonar. Fiquei prejudicada”, afirma Sandra.</i>
Samanta de Oliveira Barbosa, Prof ^a de Educação Básica.	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: “Por causa de uns a lei prejudica quem precisa”	<i>“Deveria haver um controle de faltas por meio de relatório médico. Se fossem mais, ia ser bem melhor. Não precisava ser 12 como na prefeitura, mas podia aumentar um pouco”</i>

Análise dos dados do quadro 29: Conforme registro dos depoimentos mais uma vez parece ser reafirmada a necessidade para um trabalho voltado para a conscientização de direitos e deveres em que os funcionários façam uso de Alguns docentes sentem-se prejudicados com avaliações periciais injustas. Talvez uma forma para diminuir as licenças seria a utilização de uma maior atenção pericial nas suas concessões, pois algumas situações são muito singulares no diagnóstico, gerando para a mesma situação concessões de afastamentos diferentes. O caráter subjetivo para a concessão de licenças gera assimetrias. Segundo Lima,³⁶ há 65% de incertezas nos laudos periciais. De toda forma, não dá para subestimar a situação em que se encontram os docentes, e nessa esteira, o enfrentamento do absenteísmo já é uma questão social.

³⁶ Maria Elizabeth Antunes Lima. Os equívocos da excelência. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

QUADRO 30: Docentes trabalham doentes

Patrícia Valeria Pereira, Profª de Portugues	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: "Por causa de uns a lei prejudica quem precisa"	<i>"Os professores com alta carga horária são os mais prejudicados. Dependendo da carga horária que esse professor tenha, vão existir algumas faltas"</i>
Helena Maria Aparecida Bittencourt, Diretora da Escola Estadual Clodomiro Carneiro	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: "Por causa de uns a lei prejudica quem precisa" de Bruna Saniele	<i>"Alguns professores chegam a tirar 15 faltas medicas em um mês. Quem estava saindo prejudicado era o aluno. Então, conscientizamos os professores de que esses alunos não podem ficar ociosos"</i>
Ione Lopes, profª de Matematica	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: "Por causa de uns a lei prejudica quem precisa"	<i>"A frequência melhorou, mas há pessoas que acabam vindo trabalhar mesmo doentes"</i>
Maria Helena Guimarães – Secretaria de Educação em 04/12/2008	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: Caem pela metade as faltas de docentes por atestado medico	<i>"A queda nas ausências dos decentes reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes, pois é fundamental que o professor acompanhe o dia-a-dia dos alunos"</i>
Maria Izabel Azevedo Noronha, Presidente da APEOESP em 2008	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: Caem pela metade as faltas de docentes por atestado medico	<i>" Não acho que o absenteísmo seja tão alto".</i>

Análise dos dados do quadro 30: As gratificações e bonificações acabaram por levar o professor a trabalhar doente, uma vez que seus salários são baixos e essa situação não traz benefício para a escola e nem para o aluno. Essa situação é bastante cruel, especialmente para aqueles que estão com uma doença grave ou enfrentam uma situação inesperada, pois acabam sendo punidos por uma política que não assegura nem mesmo a prevenção, uma vez que muitas das causas do absenteísmo estão vinculadas ao ambiente de trabalho.

QUADRO 31: Todos perdem

Lisete Regina Gomes Arelaro, Prof ^a da faculdade de Educação - USP	Folha de São Paulo, 04/12/2008. Matéria: Caem pela metade as faltas de docentes por atestado medico	<i>“ A secretaria parte do principio de que a população não adocece. Aposto que a secretária e sua equipe vão mais de 6 vezes ao medico por ano”. “ O governo adota métodos coercitivos para evitar faltas, com prejuízos financeiros. Como os salários são baixos, os professores trabalham até doentes”.</i>
Cleuza Repulho, ex presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consultoria de Ed. Básica do MEC	Revista Nova Escola Abril/2008 Matéria: Remédios par ao Professor e para a Educação	<i>“ Em todas as redes o absenteísmo preocupa porque os prejuízos para o aprendizado são muito grandes”.</i>
Roberto Franklin Leão – Presidente da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação	Revista Nova Escola Abril/2008 Matéria: Remédios par ao Professor e para a Educação	<i>“ Todo mundo perde com os afastamentos. Mas é importante que o direito de estudar acompanhe o direito de ter condições de oferecer uma boa aula”.</i>
Ione Vasquez Menezes - Prof ^a da Universidade de Brasilia	Revista Nova Escola Abril/2008 Matéria: Remédios par ao Professor e para a Educação	<i>“Entender o que causa as doenças ou contribuir para que elas se manifestem requer olhar para a sociedade, para o sistema educacional como um todo e para a relação com o trabalho”.</i>
Marcos Monteiro, Secretario Adjunto de Gestão do Estado de São Paulo	Revista Nova Escola Abril/2008 Matéria: Remédios par ao Professor e para a Educação	<i>“Na rede paulista, na qual o absenteísmo é altíssimo por problemas de saúde, está sendo implantado um sistema de bonificação que terá entre os indicadores, a assiduidade da equipe e o nível de aprendizagem dos alunos”</i>
Vinicius Rodrigues Dantas, aluno de Escola Pública em Cidade Ademar	Folha de São Paulo, 11/11/2007. Matéria: APEOESP diz que doenças são causas das faltas	<i>“ Quase todo dia falta um professor”.</i> <i>“Geralmente, os substitutos não fazem nada, deixam a gente conversando.”</i> Ele disse que decidiu não prestar vestibular- <i>“Sei que não vou passar”</i>
Luiz Gonzaga Pinto, Presidente da UDEMO (Representante dos Diretores)	Folha de São Paulo, 11/11/2007. Matéria: APEOESP diz que doenças são causas das faltas	<i>“ Todos conhecem um medico que pode dar um atestado. Não estou dizendo que os professores abusam, mas sempre há aqueles que buscam as brechas”.</i>
Sonia Penin, Diretora da Faculdade de Educação da USP	Folha de São Paulo, 11/11/2007. Matéria: APEOESP diz que doenças são causas das faltas	<i>“A escola existe para o aluno ter acesso a seu direito de aprender. Os direitos do professor não podem se sobrepor aos dos estudantes”.</i> Ela também defende melhorias nas condições de trabalho dos docentes. <i>“ A Secretaria e as associações de classe precisam sentar e se acertar. O que não pode é o aluno ficar sem aula”</i>

Análise dos dados do quadro 31: Diante dos registros o que percebemos é um sistema escolar doente, onde todos os envolvidos no processo educativo estão de alguma forma prejudicada. É inegável que o absenteísmo é uma situação que prejudica a construção de um trabalho coletivo em toda instituição, mas na escola se torna mais severo pois é uma organização social que tem como objetivo o desenvolvimento humano e o ato educativo.

Não seria o absenteísmo uma manifestação individual de um lento e progressivo abandono do magistério? Não seria uma forma de demonstrar o desânimo e a insatisfação frente às precárias condições de trabalho, jornadas duplas, violência nas escolas entre outras situações...? Não seria interessante utilizar os horários coletivos como momentos de apoio social ao trabalho, conforme pesquisou Giovanetti? Para os educadores da infância está claro seu papel, ora exigido com o binômio educar e cuidar? Qual é a compreensão das famílias diante desse novo papel do professor? Não estaria o docente assumindo responsabilidades da família, o que é extremamente desgastante para ele? São questões que buscam respostas, e muitas delas são questões para outros trabalhos; elas nos levam a compreender o quanto é complexo e multifacetado o tema do absenteísmo docente.

RESULTADO DA PESQUISA REFERENTE À VOZ DA SOCIEDADE CIVIL

Diversidade de olhares propõe múltiplas possibilidades de solução

Diante da diversidade de olhares e conceitos está claro que para se combater o absenteísmo há uma série de soluções que poderiam ser colocadas em prática, em diferentes níveis, desde a mais simples, ou seja, conferir à escola uma real autonomia, para que ela possa reorganizar processos e educadores de forma criativa para enfrentar o dia a dia, como também a criação de programas de prevenção de doenças pela Secretaria de Saúde em parceria com a Educação.

Os possíveis encaminhamentos estão pautados na gestão: formação, organização do tempo, trabalho em equipe, relacionamento com os alunos, infraestrutura e valorização social. Esses elementos estão articulados e são interdependentes, pois nenhuma medida isolada atenuará um sistema que parece tão endêmico.

Giovanetti (2006) em sua pesquisa de Saúde Pública com docentes da rede oficial, concluiu que a presença de diretores e coordenadores pedagógicos que dão suporte efetivo escolar, que se corresponsabilizam pelos resultados do ensino e intermedeiam problemas de relacionamento entre professores e alunos, torna-se um apoio social que tem efeitos moderadores do estresse e da síndrome do esgotamento, além de promover satisfação e produtividade. Com esses dados, podemos indicar a equipe gestora como uma das medidas para a diminuição das causas do absenteísmo.

Alguns fatores como as pressões da sociedade por maior qualidade de ensino, o avanço dos conhecimentos, salas de aula cada vez mais inclusivas, que acabam por gerar o mal-estar docente, aumentam a importância da formação continuada, como medida atenuadora entre o distanciamento da formação inicial e a prática do Magistério. Cabe aqui

ressaltar que o combate do absenteísmo poderia ser minimizado com formação continuada.

A profissão docente se desenvolve num ambiente de pluridimensionalidade, ou seja, com muitas tarefas a serem desenvolvidas, e na maior parte das vezes de maneira simultânea, exigem imediatez e ainda são não previsíveis. Além disso, Sacristan ainda ressalta o caráter histórico e social da prática e o envolvimento pessoal do docente. A profissão docente conforme reforça Mizukami (2004) depende de formação, que começa antes da entrada dos cursos de formação e é um processo interminável uma vez que se prolonga por toda a vida profissional.

De acordo com o Ibope (2008) os professores gastam, em média, 59 horas para atividades ligadas ao trabalho e 50 % desse tempo, em sala de aula, por semana. Metade deles tem menos de 6 horas por semana de lazer. Segundo a pesquisa, esses são os que mais apresentam sintomas de estresse, como insônia e dores de cabeça frequentes. Nesse sentido um programa de saúde, direcionado para a qualidade de vida poderia contribuir para a diminuição dos problemas físicos e mentais como também parcerias com outras secretarias seriam bem vindas, sem onerar o poder público.

Aproximar os educadores do universo da arte, possibilitando seu contato com a produção cultural permitindo assim novos olhares para a realidade, para práticas pedagógicas inovadoras seria uma possibilidade de formação e de ampliação do seu universo cultural. Parece-nos que buscar parcerias, por exemplo, com o Masp, a Pinacoteca, o Museu da Língua Portuguesa, o Instituto Tomie Othake, Espaço Unibanco, Itaú Cultural, Banco do Brasil intermediadas pelas Secretarias da Cultura e Educação seria outra possibilidade de valorização profissional e atenderia as demandas sociais e de saúde.

Uma vez verificado o aumento do absenteísmo no Estado de São Paulo, a quantidade de dias faltados é o principal indicador do problema. A

Secretaria de Gestão Pública em parceria com outras Secretarias onde foram verificadas as maiores ocorrências de faltas elaborou um conjunto de medidas para combater o problema.

Seguem abaixo algumas medidas já elaboradas para enfrentar o problema, cujos resultados ainda não foram aferidos tendo em vista que acabaram de ser implantadas, são eles:

1. O Programa Prevenir do Estado de São Paulo apurou uma economia com o programa de prevenção de doenças no organismo observando-se com isso um menor absenteísmo.

2. Medidas Legais

2.a) Levantamento das Legislações referente ao absenteísmo;

2.b) Levantamento dos principais tipos de ocorrências x legislação vigente;

2.c) Proposta de Revisão da Legislação para eventuais correções

3. Medidas de Saúde

3.a) Melhorias dos serviços de saúde para o servidor;

3.b) Modernização do IAMSPE para acelerar a recuperação do funcionário doente como também sua prevenção;

3.c) Reorganização e modernização do Departamento de Perícias Médicas do Estado.

4. Medidas de Gestão

4.a) Desenvolvimento de uma política de avaliação e incentivos visando reduzir a desmotivação e remunerando o funcionário de acordo com seu desempenho;

4.b) Normas para reger a área de perícia e assistência;

4.c) Proposta de alteração de normas/ processos;

4.d) Regionalização de concurso;

4.e) Programa Qualidade de vida no trabalho.

(www.recursoshumanos.sp.gov.br/qualidadedevida)

Outra alternativa que poderia contribuir segundo Cardoso (2008) docente da USP e coordenadora do CEDAC é a gestão do tempo. Essa questão não está somente nas mãos do professor, ela depende das condições oferecidas a ele pela rede, isto porque potencializa a aprendizagem e, também, leva em conta as particularidades da rotina escolar, incluindo-se as horas de trabalho pedagógico, essenciais para a qualidade da prática. Mais uma vez, vemos reafirmada a importância das condições estruturantes tanto do ponto de vista físico, como humano e pedagógico. Vemos aqui confirmada a hipótese de que a gestão ao criar condições de trabalho, pode contribuir na diminuição do absenteísmo.

Barros (2007) estudou as estratégias encontradas pelos docentes, com o objetivo de promover a saúde. Segundo a pesquisadora, “mais eficaz é apostar na boa relação entre professores e construir o sentimento de grupo”. Os momentos coletivos, as conversas, a gestão coletivizada, favorecem que ações fiquem mais fortalecidas, surgindo em cada um, o sentimento de que suas idéias são úteis para a produção social. Nesse sentido a rede municipal de São Paulo foi pioneira, na Gestão do então Secretário de Educação Prof Paulo Freire ao instituir a jornada especial integral de formação, pois ela permite uma interação entre docentes e os gestores da unidade escolar.

No que se refere às avaliações e bonificações, Cury (2008) alerta para o risco de se introduzirem na gestão pública, os valores da gestão empresarial ao se realizarem avaliações com objetivos competitivos. Para ele é preciso encontrar meios para que essa avaliação se torne uma radiografia de mérito e ao mesmo tempo consiga detectar insuficiências e lacunas capazes de indicar quando e onde alocar a assistência técnica e financeira.

Porto (2008) considera que ao se elaborarem políticas compensatórias, as estratégias acabam por se tornar generalistas, não atacam diretamente os problemas e causam uma série de assimetrias no ambiente de trabalho, tais como, gratificações remuneratórias.

A partir do que foi exposto, todas as ações propostas parecem tímidas e insuficientes no combate ao absenteísmo, pois elas não estão integradas às macroações governamentais. É possível afirmar que a valorização docente é uma emergência. O profissional reconhecido é aquele que tem boas condições de exercer seu trabalho no cotidiano, salário compatível e políticas que cuidem de sua formação e saúde.

No entanto a escola, como já afirmamos, é um organismo vivo, dinâmico e não pode permanecer em ritmo de espera. A busca de novas alternativas é uma característica do perfil do profissional docente, que embora desgastado e desmotivado, ainda não desistiu da educação. Nesse sentido apresentaremos as considerações finais para ampliarmos o debate e proporcionarmos mais elementos para reflexão sobre o tema do absenteísmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirada pelo verso, “o seu olhar melhora o meu”³⁷ início, esta conclusão, que não tem a pretensão de oferecer uma única resposta à questão central orientadora desta dissertação: – ***“De que maneira os diferentes olhares da comunidade educacional e da sociedade civil, podem contribuir e ampliar as formas de se enfrentar o absenteísmo da rede pública de ensino?”***. O meu olhar “aprendente” precisou se abrir tal qual uma lente muito sensível para captar os diferentes matizes desse quadro tão multifacetado como o absenteísmo docente.

A intenção da pesquisa, ao buscar as respostas possíveis à questão central, era integrar diferentes possibilidades captadas pelos múltiplos olhares da comunidade educacional, sociedade civil e dos autores pesquisados, que, sob ângulos variados, indicaram caminhos singulares no trato da questão.

A pesquisa levou-me a buscar respostas, no primeiro momento, nas práticas da comunidade educacional da rede municipal. Diretores, coordenadores, supervisores, professores, auxiliares técnicos e equipe de apoio, legitimados pelo exercício de cargos e desempenho, detêm credibilidade nas suas declarações. Por sua vez, a sociedade civil, não menos importante, manifesta-se nos ou pelos meios de comunicação apontando o absenteísmo como um dos vilões da crise de educação.

Sobre esse movimento, essa dinâmica aguça, por meio desta dissertação, o olhar da pesquisadora. Ao analisar sua trajetória profissional, esta pesquisadora- diretora (ou será o contrário?) desvela um estilo de gestão

³⁷ Música: “O seu olhar”. Autoria: Arnaldo Antunes e Marisa Monte.

que passa a se tornar objeto de investigação na medida em que expõe o caráter formativo e promotor de condições de trabalho como possibilidade no enfrentamento do absenteísmo. Sobressai, então, a voz da pesquisadora-gestora e, fundamentalmente, da educadora.

Assim ampliando a busca, surgem outras questões decorrentes da questão central: - **“A gestão escolar pode contribuir para a diminuição do absenteísmo dos docentes de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo?”**, **“O absenteísmo influencia ou não a consolidação de um Projeto Político Pedagógico?”**, **“As condições de trabalho podem alterar as ausências dos professores?”**, **“De que forma as escolas de Educação Infantil se organizam no cotidiano frente ao absenteísmo?”**, **“Quais soluções que as escolas têm encontrado para resolver a falta do professor?”**, **“Uma equipe estável pode contribuir para o estabelecimento de vínculos?”**, **“De que forma essa questão se relaciona com o absenteísmo?”** – Desencadeou-se, então uma investigação sobre a gestão adotada nos lócus de trabalho da pesquisadora-diretora-educadora: as EMEl Pérola Ellis Byington e Professora Ana Maria Poppovic, destacando-se a especificidade da Educação Infantil, o protagonismo, as condições de trabalho e os projetos pedagógicos.

Diante da falta ou mesmo escassez de dados oficiais sobre as ausências dos professores de Educação Infantil de São Paulo, considerou-se importante o levantamento das faltas dos professores da EMEI Prof^a Ana Maria Poppovic, a fim de apresentar um referencial numérico quantitativo.

O resultado do levantamento das ausências (falta abonada + justificada + injustificada + licenças médicas) dos professores da EMEI Prof^a Ana Maria Poppovic chegou a produzir índices preocupantes, principalmente no ano de 2004, registrando um pico de 22,23% de ausências para 15 professores em exercício, ou seja, foram apuradas em média 44 ausências em 200 dias letivos. Nos outros anos, atingiu médias mais baixas, em torno de 11%, que declinaram significativamente ao percentual de 3,65% em 2008, o

que equivale dizer, que representam uma média de 7 faltas distribuídas por 13 professores. Esse número não atingiu nem a totalidade das faltas abonadas por professor. É importante salientar que, nesse ano, quase a totalidade da equipe fez jus a 100% da gratificação (bônus) em vigor desde 2001.

Por meio de análises, foi possível verificar que algumas variáveis compõem uma combinação de fatores que podem influenciar um índice tão baixo. Uma delas é a motivação pelo recebimento da gratificação; outra não menos importante é o projeto de gestão da escola. Isso porque dos 13 professores em exercício, 5 estão na unidade escolar desde 1999, ou seja, desde o início da gestão da pesquisadora. Esse elemento oferece uma boa base de dados para inferir que as professoras foram sensíveis ao projeto de gestão implantado na escola.

Sob um olhar crítico, a sociedade civil amplia o debate sobre o absenteísmo docente ao colocar com rigor um rótulo na categoria, ou seja, os docentes são vistos como dotados de privilégios e regalias. É necessário ter cuidado com afirmações desse tipo, pois, embora o número de ausências seja alto, especialmente as causadas por licenças médicas, elas podem ser manifestações individuais ou até mesmo coletivas da desmotivação, descontentamento com o trabalho e de pressões vindas da própria sociedade.

Mediante estudos bibliográficos, é possível afirmar que as mudanças sociais e as novas demandas à educação escolar têm resultado numa maior ampliação das funções dos professores, não só intensificando seu trabalho, como também gerando insatisfação e desgaste na medida em que eles precisam diversificar tarefas, acumular jornadas, além de sofrerem pressão para atingir resultados e, sobretudo, terem que realizar, continuamente, uma ação reflexiva do seu fazer. Penso que na contemporaneidade, tornou-se mais difícil ser professor, pois além de estar exposto permanentemente aos holofotes exigentes da sociedade, ele enfrenta a incompletude da sua função e a falta de apoio de uma sociedade doente,

egoísta e insensível. Talvez o absenteísmo docente tenha se tornado uma manifestação lenta e progressiva de abandono do Magistério.

Ao captar os diferentes olhares, esperava encontrar um maior número de possibilidades e alternativas que viessem contribuir no enfrentamento da questão, mas os registros incidem num enfoque para suas causas e conseqüências. No que se refere às sugestões, há uma convergência de expectativas, com as quais concordo, voltadas para ações macrogovernamentais, tais como, valorização do docente, reconhecimento do profissional, melhoria das condições de trabalho. Uma delas é garantir professores para o módulo de titulares (antigos substitutos)³⁸, pois essa medida depende de concurso público, uma vez que o número de professores de Educação Infantil da rede não é suficiente para atender à mudança legal.

De acordo com os depoimentos, essa seria uma ação concreta e atenuadora das ausências uma vez que permitiria ter o módulo completo de titulares na escola, efetivamente vinculados a ela, e em condições de garantir continuidade e qualidade à ação educativa. A educação não é neutra, os profissionais dependem de vontade política e de políticas governamentais que avancem no sentido de criar a garantia dos direitos sociais, o reconhecimento e a valorização dos seus profissionais.

A garantia de professores para cobrirem as ausências dos faltantes não invalida, segundo as declarações, a ação gestora no que se refere à conscientização do uso das ausências, à formulação de combinados internos, ao desenvolvimento de ações que se concretizem em solidariedade e respeito pelo outro. Com isso, quero reafirmar os princípios de uma gestão atual, contemporânea segundo a qual “não é possível administrar da sala da direção”. É necessário integrar as perspectivas individuais aos projetos coletivos; são atitudes assim que aproximam os gestores dos educadores na medida em que geram participação e colaboração, descentralização do poder e criam a corresponsabilidade (Alonso, 2005).

³⁸ Quase todos os professores hoje da rede são titulares (concursados), de acordo com a Lei 14660. Só para facilitar o entendimento caracterizamo-lo de “substituto”.

Acredito que a pouca quantidade de sugestões advinda da comunidade educacional se deva, possivelmente, ao desânimo e à falta de possibilidades de trocas de experiências e de práticas entre os educadores ou até por conta de um debate pouco amadurecido. Educadores, penso, não podem viver enclausurados, isolados em uma escola cujas soluções recaiam em práticas envelhecidas e ultrapassadas, aceitando e sofrendo as consequências de uma organização vertical hierarquizada e autoritária, na qual sobraria pouca ou nenhuma margem para uma real autonomia.

Isso não significa aumentar as responsabilidades do diretor, mas compartilhá-las, com a participação dos conselhos escolares e a criação de grupos de trabalho dentro da escola. Os gestores sempre encontram pessoas talentosas e desejosas de contribuir, para isso é preciso abrir espaço, criar canais, valorizar iniciativas, reconhecer esses parceiros.

Acredito que o serviço público precisa se renovar, ter um novo modelo de gestão, mais humana e entrelaçada à trama cultural e social, da qual seus protagonistas se constituem, pois não dá para esquecer que o foco das políticas são os seres humanos, sujeitos de direitos e deveres.

Enquanto isso a escola não pode ficar estagnada; ela não pode ser ponto de espera. Isso porque o mundo e as relações se modificam, embora as políticas governamentais continuem dominando as pessoas e o tempo, criando um ordenamento que, não raro, submete e sufoca. É nesse contexto que se torna fundamental recriar práticas para o enfrentamento de dificuldades e problemas na busca de uma escola mais saudável. O absenteísmo prejudica a partilha, a construção de um trabalho coletivo.

Por outro lado, as mudanças acontecem como diz Brito (2008) no “chão da escola”, pois no “chão dos gabinetes”, não raro, são gestadas políticas generalistas que criam políticas assimétricas e descontextualizadas da capacidade reflexiva, que negam a capacidade criadora da própria escola.

As políticas de bonificação têm levado professores a trabalharem doentes, e, no entanto, a pesquisa de Spinelli (2008) aponta que esses prêmios³⁹ não diminuíram os índices de absenteísmo. Num primeiro momento, as bonificações causam impacto, como se observa na rede municipal de São Paulo, talvez por se tratarem de novidade, mas logo em seguida o professor percebe que o valor recebido não paga a sua saúde. Acredito que essas leis possam contribuir para o diálogo que acontece dentro das instituições escolares, o qual, de alguma forma, ele possa interferir nas condutas daqueles que abusam das brechas legais, vindo a modificar essas condutas. O diálogo se define e delimita cada professor na e com a relação entre os seus pares, e como um ser de relações, ele se lança na tarefa de criar e recriar seu contexto. Nessa perspectiva, talvez seja possível solidarizar-se pelo diálogo, refletir e agir transformando seu cotidiano. Embora legitimadas, as faltas não precisam ser usufruídas se não houver necessidade.

O Poppovic busca construir princípios de gestão, tanto administrativos quanto pedagógicos, buscando e aprimorando uma nova forma de pensar a organização com todos os segmentos envolvidos. É um caminho pautado pelo diálogo que incentiva a reflexão sobre a prática profissional. Nesse sentido, a construção das relações profissionais se norteia pela solidariedade, pelo respeito, apoio, ousadia, pela disposição para a resolução de problemas que inevitavelmente permeiam o cotidiano de todas as escolas. Melhorar as relações interpessoais rompe com o individualismo e o isolamento, favorecendo um sentimento de equipe, de espírito coletivo. Os vínculos que se estabelecem entre os profissionais iniciam-se no compartilhamento entre as práticas profissionais, entre o que se sabe fazer e o que se faz, para buscar melhorias naquilo que se pode aprender coletivamente.

Diante das experiências com o Pérola e o Poppovic, e da aproximação com os estudos teóricos, *ousar responder afirmativamente que a estabilidade e o não absenteísmo são elementos* facilitadores para consolidação de um Projeto Político Pedagógico. No que se refere às

³⁹ A rede municipal tem gratificação desde 2001, e atualmente ela se chama Prêmio de Desempenho Educacional - 2009.

condições de trabalho, acredito realmente que o protagonismo leva a uma diminuição nas ausências visto que é preciso acompanhar as intervenções com as quais o professor tenha contribuído com sugestões, como também participar do seu acompanhamento.

Esse processo surge quando as pessoas têm uma proposta comum: o pedagógico, ou seja, a criança colocada no centro da discussão escolar. Posto que ela é o motivo primeiro e último de nossas ações, de nosso fazer profissional, e tem sido a razão da minha permanência há trinta anos na Educação Infantil. A criança, que tão bem definiu Regina de Assis⁴⁰ da qual tomo as palavras:- "... seres humanos portadores de todas as potencialidades da espécie: - inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes...inquietaspois tudo deve ser descoberto e compreendido num mundo que é sempre novo a cada dia".....

É por ela e com ela que nos sentimos convidados a acordar o menino ou a menina adormecida dentro de nós, e juntos construirmos uma pedagogia que venha recuperar a infância de cada um, em espaços que se tornem territórios de conhecimento, brincadeira e alegria. Um trabalho gestado por profissionais que educam e cuidam de suas crianças, mas também são cuidados e educados por uma gestão preocupada em tornar mais humana a educação. Nessa esteira, os projetos, sejam eles da instituição (administrativos) ou pedagógicos, são o grande elo de participação, compromisso e porque não, de conflito. Neles, constituímos-nos sujeitos coletivos numa única proposta coesa e orientadora, pautada na formação, que muitas vezes depende só de nós, com estudos e leituras, e em outros momentos, pela parceria com acadêmicos e universidades que nos inspiram e a solidificam.

Desta feita, podemos concluir que o estilo de gestão adotado nas escolas investigadas foi um fator determinante para a diminuição dos índices de absenteísmo por meio da implementação de políticas humanas e de

⁴⁰ Parecer CEB 022/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

desenvolvimento da formação continuada dos profissionais. Acreditamos que com uma boa formação, os profissionais sentem-se estimulados e comprometidos com a função que exercem, deixando de usufruir os abonos -se não realmente necessários - que lhe são facultados, em prol do bom andamento e funcionamento da instituição escolar. A pesquisa confirmou esta nossa hipótese; outras hipóteses continuam à espera de próximos trabalhos, assim como algumas questões decorrentes da questão principal, que permanecem nos instigando.....

O certo é que meu olhar, enquanto gestora, atento e sensível, em meus propósitos, tornou-se um olhar pensante na medida em que enxergou caminhos e aprendeu a superar a rotina, indo além do imediato. Ao elaborar esta dissertação de mestrado compreendi que é difícil, mas possível integrar direitos diversos, mas complementares, como os direitos das crianças, dos pais e dos professores, por meio de uma gestão humana, participativa e “aprendente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes (Org); QUELUZ, Ana Gracinda. *O Trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALONSO, Myrtes. *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. *Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força. Rotinas na educação infantil*. São Paulo: Artemed, 2006.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, T.M.G. da. *Psicologia e processos de trabalho: um outro olhar*. Revista de Psicologia, v. 35, n. 2, jul/dez, 2004.

BATISTA, Analía Soria; ODELIUS, Catarina Cecília. *Gestão/Eficiência nas escolas*. In: CODO, Wanderley (Coord). Educação: carinho e trabalho, CNTE: SP, 2006.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei 9394/96.

BRASIL. 2005. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na Opinião dos PAIS*. Resumo Técnico Executivo. MEC/INEP.

BRITO, Regina Lucia Giffoni Luz de. *Escola, Cultura e Clima – ambigüidades para a administração escolar*. Tese de Doutorado: PUC/SP, 1998.

_____. *Reorganização Curricular: Gestão, Cultura e Clima da Escola*. Texto apresentado na 31ª Reunião da ANPED em 22/10/2008. Publicado em Anais em CD-ISBN 978-85-60316-10-6.

BUENO, B.O; LAPO, F.R. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério*. Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 65-88, março de 2003.

CAMPOS, Maria Malta. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios*. In: MACHADO, M.L. de A. (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Ana Beatriz. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas*. *Educação e Sociedade 80*. São Paulo/Campinas: Cortez /CEDES 2002, vol. 23.

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez-Oboré, 1987.

DELCOR, N.S. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista*. Dissertação de Mestrado Curso de Pós-Graduação em Medicina e Saúde, Universidade Federal da Bahia (UFB), 2003.

DUARTE, Rivania Kalil. *A Dimensão Espacial dos Programas de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 2000.

ESTEVE, J.M. *Mudanças sociais e função docente*. In: NOVOA, A. (Ed). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. J.M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 2ª ed. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Territórios da Infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____, Ivani. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

FELDMANN, Marina Graziela. *Escola Pública: Representações, Desafios e Perspectivas*. In: ALONSO, Myrtes. *Trabalho Docente teoria e Prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____, FELDMANN, Marina Graziela. *Formação de Professores e o ensino da arte na escola brasileira*. São Paulo: Revista PUCVIVA ano 6, n. 222 de out/nov. 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

GAIDZINSKI, R.R. *Dimensionamento de pessoal de enfermagem segundo a percepção de enfermeiros que vivenciam essa prática*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1994.

GASPARINI, S. M. *Transtornos mentais em professores da rede municipal de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: UFMG, 2005.

GESQUI, Luiz Carlos. *Organização da Escola, Absenteísmo docente, discente e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2008.

GIOVANETTI, Rodrigo Manoel. *Saúde e apoio social no trabalho: estudo de caso de professores da educação básica pública*. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Saúde Pública: USP/SP, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. *As identidades das educadoras de crianças pequenas: um caminho do "eu" ao "nós"*. Tese de Doutorado: USP/SP, 2003.

GUIMARAES, Arthur; FARIA, Fabiana. *Uma profissão, várias realidades*. Revista nova Escola edição 201, abril 2007.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Encontros e Desencontros na formação de Profissionais de Educação Infantil*. In: MACHADO, M.L. de A. (org).

Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, M.L. de A. (org). Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

LEMOS, J.C. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde dos professores universitários*. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

LEVY, Gisele; CRISTINE T. de Machado. *Enfrentamento da Síndrome de Burnout em professores da rede pública de ensino*. Projeto em andamento com participação ativa-2007 a 2010, UERJ: RJ.

LIBÂNEO, J.C. *Organização escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Organização e gestão da escola. Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *A "tramalidade" do poder no cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1994.

LUCK, Heloísa et al. *A escola participativa; o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

MALLADA, Ribaya F.J. *La gestion del absentismo laboral*. Madrid: Montecorvo, 1996.

- MEIRA, J.B. *Absenteísmo por enfermidade: sugestões para seu controle*.
Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 10, n.º 40, out/dez, 1982.
- MELLO, Guiomar Namó. *Realidade Rebelde Desafiadora*. In: NETO, Antonio Gil. *A memória brinca(org)*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Ministério da Saúde. *A promoção da saúde no contexto escolar*. Revista de Saúde Pública. 2002;36(2).
- Ministério da Saúde. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília: MS; 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (orgs).
Aprendizagem profissional da docência. Saberes, contextos e práticas.
São Carlos: EdUFSCAR, 2004.
- NASCIMENTO, Gilza Marques. *Estudo do Absenteísmo dos Trabalhadores de Enfermagem em Unidade Básica e Distrital da Saúde do Município de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2003.
- NETO, Antonio Gil (org). *A memória brinca.Uma ciranda de histórias do ensino paulistano*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- NOVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, IIE, 1992.
- NOGUEIRA, J.R.S; AZEVEDO, C.A.B. *Absenteísmo: doenças e Mulheres*.
Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. São Paulo, v. 38, n. 10, abril, maio, junho 1982.
- ODELIUS, Catarina Cecilia; BATISTA, Analía Soria. *Gestão Democrática nas escolas e burnout nos professores*. In: CODO, Wanderley (Coord).
Educação: carinho e trabalho. CNTE: SP, 2006.

- OLIVEIRA, M.G. *Condições de trabalho, gênero e saúde: sofrimento e estresse. Um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. PUC/MG, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*. In: MACHADO, M.L. de A. (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artemed, 2007.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas: Pappirus, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PORTO, Mario Augusto. *Absenteísmo - Um Estudo na Administração Pública Estadual*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2006.
- REIS, Ricardo José dos. *Fatores relacionados ao absenteísmo por doença em profissionais de enfermagem*. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 37, n.º 5, outubro de 2003.

REVISTA PEDAGÓGICA, 2007-2008. Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo pgs. 34-36. Palestras apresentadas dos Fóruns Educacionais e Sindicais 2007 e 2008.

SANCRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Evson M.M. *Conselho de Escola: rituais formais e sacrificiais nas escolas*. ANPED, 2003, GT 05.

SANTOS, Silmar Leila dos. *As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2006.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. DRHU. Disponível em: <http://www.drhu.edunet.sp.gov.br>

SÃO PAULO (ESTADO). 1968. Secretaria Estadual de Educação. *Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado*. Lei 10.261/68 de 28/10/68.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens e nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil*/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica/Fundação Carlos Alberto Vanzolini. *ADI-Magistério, Organização do Trabalho Pedagógico-Módulo1*/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2002.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação/Fundação Padre Anchieta. *Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo/* Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, 2008.

SÃO PAULO (Município). 1979. Secretaria Municipal da Gestão Pública. *Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo: Lei 8989/79 de 29/10/79.*

SÃO PAULO (Município). 1992. Secretaria Municipal da Gestão Pública. *Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo: Lei 11.229 de 26/09/92.*

SÃO PAULO (Município). 1993. Secretaria Municipal da Gestão Pública. *Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo: Lei 11.434 DE 12/11/1993.*

SÃO PAULO (Município). 2007. Secretaria Municipal da Gestão Pública. *Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo: Lei 14.660 de 26/12/2007.*

Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo em parceria com o Serviço de Medicina Social-HSPE/Programa Prevenir-IAMSPE e o DPME-Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo. São Paulo, atualizado em Março de 2007. *Um estudo sobre o absenteísmo na administração direta paulista.* DOPE-Seção I, pág. 119 de 08/01/2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação Construindo a Cidadania,* São Paulo: FTD, 1999.

Sindicato dos Profissionais em Educação do Município de São Paulo (SINPEEM). 2008. Informativo aos Associados. Disponível em: Web:www.sinpeem.com.br

SILVA, Jadilson Lourenço da. *A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino*. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2007.

SITE:HTTP://educação.prefeitura.sp.gov.br/memória @prefeitura.sp.gov.br

SOUZA, Luís Fernando Quintero de. *Absenteísmo no serviço público*. JUS Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1243, 26 nov. 2006. Disponível em: HTTP://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9204. Acesso em 21/05/2008.

SPINELLI, Giovanni Gonçalves Ferreira. *O absenteísmo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e a sua relação com o bônus de mérito*. Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, Wanderley. *O que é burnout?* In: CODO, Wanderley (Coord). *Educação: carinho e trabalho*, CNTE:SP, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura e Currículo*. In: LOPES, Alice & MACEDO, Elizabeth F. (org). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEBER, Max. *Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal*. In: CAMPOS, E. (org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

WEFFORT, Madalena Freire. *O espaço pedagógico na pré escola. Cadernos de Educação Infantil-2*. Porto Alegre: Mediação, 1995.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário encaminhado aos profissionais da rede municipal que compõem os quadros do Capítulo III - Procedimentos Metodológicos

QUESTÕES

1) Qual o olhar que você tem para as faltas dos funcionários públicos, em especial dos docentes?

2) Como a escola se organiza para resolver as ausências dos professores e quais são as conseqüências dessas ausências no cotidiano escolar?

3) A gratificação para os que não faltam é uma boa alternativa? Sugestões.

Nome: _____

Cargo: _____

Assinatura: _____

Anexo 2

Evolução de faltas da SME no período de 2001 a 2006

PMSB - SME-ATP/CENTRO DE INFORMÁTICA					10/04/2007
EVOLUÇÃO DE FALTAS NAS UNIDADES DA SME					
Resumo Geral de Faltas nas Unidades da SME					
Quadro Docente					
ANO	Falta Abonada	Falta Injustificada	Falta Justificada	Total geral	diferença anual
2000	348.901	56.315	56.726	461.942	
2001	346.731	48.306	52.289	447.326	-14.616
2002	370.293	42.984	52.284	465.561	18.235
2003	378.043	38.225	44.112	460.380	-5.181
2004	406.625	34.779	43.104	484.508	24.128
2005	433.087	43.044	48.068	524.199	39.691
2006	392.182	40.574	38.551	471.307	-52.892
Quadro Especialistas					
ANO	Falta Abonada	Falta Injustificada	Falta Justificada	Total geral	diferença anual
2000	21.475	1.005	1.567	24.047	
2001	20.615	743	1.295	22.653	-1.394
2002	19.067	603	968	20.638	-2.015
2003	18.547	410	794	19.751	-887
2004	18.953	432	669	20.054	303
2005	18.728	439	703	19.870	-184
2006	16.569	658	516	17.743	-2.127
Quadro Apoio					
ANO	Falta Abonada	Falta Injustificada	Falta Justificada	Total geral	diferença anual
2000	87.736	21.778	13.448	122.962	
2001	84.759	19.408	12.458	116.625	-6.337
2002	88.465	17.679	11.621	117.765	1.140
2003	102.053	15.943	11.511	129.507	11.742
2004	105.070	16.875	11.623	133.568	4.061
2005	104.097	19.989	12.359	136.445	2.877
2006	91.893	20.418	9.494	121.805	-14.640
Subtotais e total geral de número de faltas					
2001	452.105	68.457	66.042	586.604	-22.347
2002	477.825	61.266	64.873	603.964	17.360
2003	498.643	54.578	56.417	609.638	5.674
2004	530.648	52.086	55.396	638.130	28.492
2005	555.912	63.472	61.130	680.514	42.384
2006	500.644	61.650	48.561	610.855	-69.659

Anexo 3

**Comparativo de faltas de SME no período de 2006 e 2007,
de janeiro a maio de cada ano.**

Quadro Docente				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Dias)	Faltas Injustificadas (Dias)	Faltas Justificadas (Dias)	Total geral (Dias)
200601	3.007	96	284	3.387
200602	20.101	1.745	2.801	25.247
200603	38.366	2.840	4.694	45.900
200604	33.416	3.135	2.986	39.537
200605	47.335	4.093	5.768	57.196
Total 2006	142.825	11.909	16.533	171.267
200701	3.725	186	241	4.152
200702	27.297	2.662	3.069	33.028
200703	24.339	1.631	2.363	28.953
200604	13.239	964	1.134	15.327
200605	12.229	969	1.103	14.301
Total 2007	61.429	6.402	7.930	75.761

Quadro Docente				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Servidores)	Faltas Injustificadas (Servidores)	Faltas Justificadas (Servidores)	Total geral Faltas (Servidores)
200601	2.170	33	133	2.336
200602	16.163	384	1.410	17.957
200603	27.760	718	2.780	31.258
200604	25.355	867	1.963	28.185
200605	33.324	1.030	3.516	37.870
Total 2006	104.772	3.032	9.802	117.606
200701	3.304	71	197	3.572
200702	25.050	1.096	2.231	28.377
200703	23.811	815	1.986	26.612
200604	12.641	457	1.026	14.124
200605	11.844	476	971	13.091
Total 2007	76.450	2.915	6.411	85.776

Quadro Docente			
Total geral de Servidores	Média de Faltas por Servidor	% médio de Servidores com faltas	
50.949	0,07	4,58%	
50.757	0,50	36,38%	
51.088	0,90	61,18%	
51.414	0,77	54,82%	
51.552	1,11	73,46%	
51.152	3,35	33,59%	
51.612	0,08	6,92%	
51.300	0,64	56,32%	
51.379	0,56	51,80%	
51.585	0,30	27,38%	
51.761	0,28	25,28%	
51.531	1,66	37,88%	

Quadro Especialistas				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Dias)	Faltas Injustificadas (Dias)	Faltas Justificadas (Dias)	Total geral (Dias)
200601	762	4	45	811
200602	894	43	32	969
200603	1.476	102	81	1.659
200604	1.554	82	54	1.690
200605	1.794	85	54	1.933
Total 2006	6.480	316	296	7.062
200701	763	33	39	835
200702	1.579	15	65	1.659
200703	1.398	33	69	1.500
200604	1.524	39	60	1.623
200605	1.515	80	51	1.646
Total 2007	6.799	197	284	7.280

Quadro Especialistas				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Servidores)	Faltas Injustificadas (Servidores)	Faltas Justificadas (Servidores)	Total geral Faltas (Servidores)
200601	511	2	20	533
200602	727	10	19	756
200603	1.119	16	47	1.182
200604	1.186	17	33	1.236
200605	1.349	15	31	1.395
Total 2006	4.892	60	150	5.102
200701	657	12	31	700
200702	1.422	10	46	1.478
200703	1.319	14	40	1.373
200604	1.401	24	50	1.475
200605	1.413	42	48	1.503
Total 2007	6.212	102	215	6.529

Quadro Especialistas			
Total geral de Servidores	Média de Faltas por Servidor	% médio de Servidores com faltas	
3.030	0,27	17,59%	
3.031	0,32	24,94%	
3.026	0,55	39,06%	
3.029	0,56	40,81%	
3.029	0,64	46,05%	
3.029	0,38	27,19%	
3.006	0,28	23,29%	
3.001	0,55	49,25%	
2.993	0,50	45,87%	
2.991	0,54	49,31%	
2.993	0,55	50,22%	
2.997	2,43	39,50%	

Quadro Apoio				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Dias)	Faltas Injustificadas (Dias)	Faltas Justificadas (Dias)	Total geral (Dias)
200601	3.648	759	571	4.978
200602	6.450	1.134	766	8.350
200603	9.924	1.704	1.197	12.825
200604	8.538	1.823	796	10.957
200605	11.354	1.866	1.294	14.504
Total 2006	39.914	7.086	4.614	51.614
200701	4.474	1.072	622	6.168
200702	10.785	1.710	1.399	13.894
200703	9.086	1.451	1.032	11.569
200604	9.264	1.450	945	11.659
200605	9.149	1.555	1.030	11.734
Total 2007	42.758	7.238	5.028	55.024

Quadro Apoio				
Ano-Mês	Faltas Abonadas (Servidores)	Faltas Injustificadas (Servidores)	Faltas Justificadas (Servidores)	Total geral Faltas (Servidores)
200601	2.629	197	276	3.102
200602	4.903	251	423	5.577
200603	7.143	384	655	8.182
200604	6.401	391	482	7.274
200605	8.040	462	755	9.257
Total 2006	28.116	1.685	2.591	33.392
200701	3.951	496	488	4.935
200702	9.600	815	1.046	11.461
200703	8.553	717	841	10.111
200604	8.668	707	786	10.161
200605	8.571	894	858	10.323
Total 2007	39.343	3.829	4.019	46.991

Quadro Apoio			
Total geral de Servidores	Média de Faltas por Servidor	% médio de Servidores com faltas	
17.330	0,29	17,90%	
17.267	0,48	32,30%	
17.207	0,75	47,55%	
17.156	0,64	42,40%	
17.095	0,85	54,15%	
17.211	3,00	32,66%	
16.702	0,37	29,55%	
16.633	0,84	68,91%	
16.572	0,70	61,01%	
16.500	0,71	61,58%	
16.459	0,71	62,72%	
16.573	3,32	53,31%	

RESUMO - Faltas Abonadas			
Quadro	Ano 2006	Ano 2007	% Crescimento
Docentes	104.772	76.450	-27,0%
Especialistas	4.892	6.212	27,0%
Apoio	29.116	39.343	35,1%
Total	138.780	122.005	-12,1%

RESUMO - Faltas Justificadas/Injustificadas			
Quadro	Ano 2006	Ano 2007	% Crescimento
Docentes	12.834	9.326	-27,3%
Especialistas	210	317	51,0%
Apoio	5.314	6.610	24,4%
Total	18.358	16.253	-11,3%

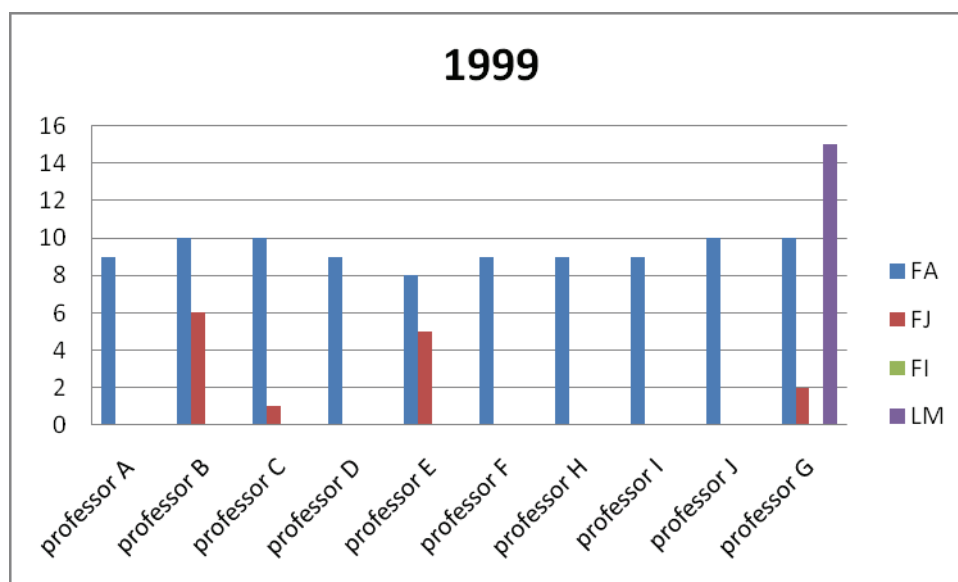
FONTES:
Anos 2006 a 2006 Arquivo PROADM S.072323B
Ano 2007 - FF16 mensais

Anexo 4

Levantamento de faltas dos professores da EMEI Professora Ana Maria Poppovic na ano de 1999.

1999	FA	FJ	FI	LM
professor A	9	0	0	0
professor B	10	6	0	0
professor C	10	1	0	0
professor D	9	0	0	0
professor E	8	5	0	0
professor F	9	0	0	0
professor H	9	0	0	0
professor I	9	0	0	0
professor J	10	0	0	0
professor G	10	2	0	15

Gráfico das ausências dos docentes no ano de 1999.

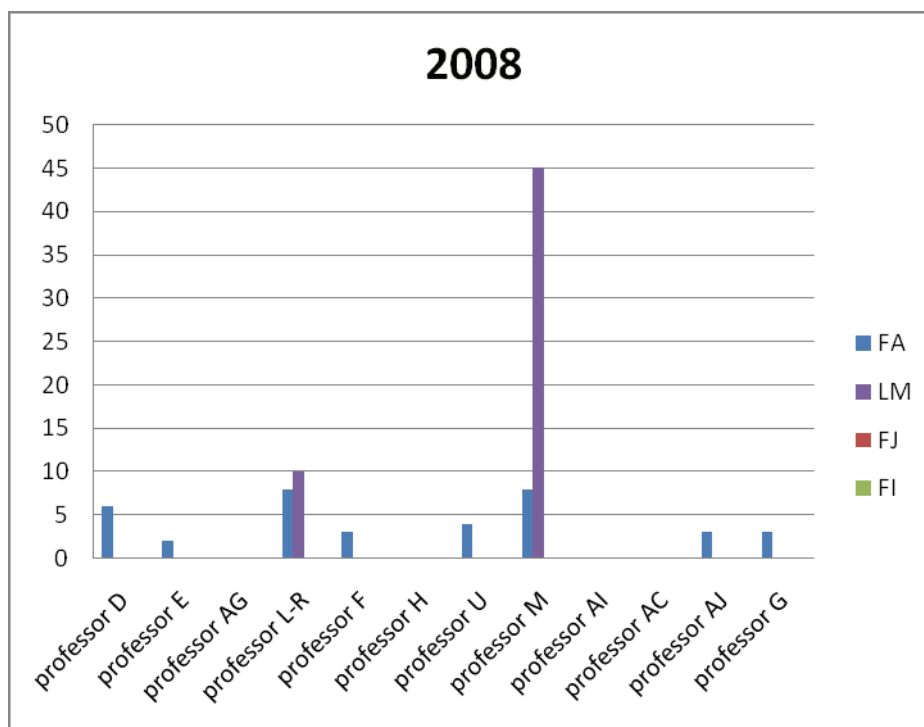


Anexo 5

Levantamento de faltas dos professores da EMEI Professora Ana Maria Poppovic na ano de 2008.

2008	FA	FJ	FI	LM
professor D	6	0	0	0
professor E	2	0	0	0
professor AG	0	0	0	0
professor L-R	8	0	0	10
professor F	3	0	0	0
professor H	0	0	0	0
professor U	4	0	0	0
professor M	8	0	0	45
professor AI	0	0	0	0
professor AC	0	0	0	0
professor AJ	3	0	0	0
professor G	3	0	0	0

Gráfico das ausências dos docentes no ano de 2008.



Anexo 6

Tabelas e gráficos de faltas dos professores no período de 1999-2008

Professor A	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	9	0	0	0	4,5
2000	10	1	0	86	48,5
2001	9	0	0	20	14,5
2002	4	0	0	45	24,5

Professor B	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	10	6	0	0	8
2000	10	2	0	0	6
2001	9	4	0	0	6,5

Professor C	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	10	1	0	0	5,5
2000	10	0	0	0	5
2001	10	0	0	0	5
2002	9	4		50	31,5

Professor D	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	9	0	0	0	4,5
2000	10	3	0	0	6,5
2001	10	0	0	0	5
2002	5	0	0	0	2,5
2003	8	0	0	0	4
2004	8	0	0	20	14
2005	8	0	0	0	4
2006	8	0	0	4	6
2007	8	0	0	0	4
2008	6	0	0	0	3

Professor E	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	8	5	0	0	6,5
2000	9	0	0	0	4,5
2001	9	0	0	0	4,5
2002	7	0	0	0	3,5
2003	10	0	0	0	5
2004	7	0	0	0	3,5
2005	7	0	0	0	3,5
2006	9	0	0	0	4,5
2007	10	0	0	0	5
2008	2	0	0	0	1

Professor F	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	9	0	0	0	4,5
2000	9	0	0	24	16,5
2001	10	0	0	16	13
2002	5	0	0	4	4,5
2003	8	0	0	7	7,5
2004	4	0	0	0	2
2005	6	0	0	0	3
2006	7	0	0	46	26,5
2007	8	0	0	5	6,5
2008	3	0	0	0	1,5

Professor G	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	10	2	0	15	13,5
2000	10	6	0	8	12
2001	6	0	0	0	3
2002	6	0	0	25	15,5
2003	4	0	0	5	4,5
2004	7	0	0	130	68,5
2005	7	0	0	35	21
2006	5	0	0	74	39,5
2007	8	0	0	17	12,5
2008	4	0	0	0	2

Professor H- R	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	9	0	0	0	4,5
2000	6	0	0	0	3
2001	7	0	0	0	3,5
2002	0	0	0	0	0
2003	2	0	0	0	1
2004	3	0	0	57	30
2005	3	0	0	31	17
2006	2	0	0	31	16,5
2007	0	0	0	0	0
2008	0	0	0	0	0

Professor I	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	9	0	0	0	4,5
2000	10	0	0	5	7,5
2001	10	0	0	0	5
2002	0	0	0	0	0

Professor J	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
1999	10	0	0	0	5
2000	9	0	0	0	4,5
2001	9	0	0	0	4,5
2002	2	0	0	0	1

Professor L-R	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2000	8	0	0	0	4
2001	9	0	0	0	4,5
2002	6	0	0	0	3
2003	3	0	0	0	1,5
2004	9	2	0	77	44
2005	10	0	0	0	5
2006	7	1	0	0	4
2007	9	0	0	3	6
2008	8	0	0	10	9

Professor N	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2000	9	6	7	0	11

Professor M	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2001	0	0	0	200	100
2002	2	0	0	198	100
2003	5	0	0	0	2,5
2004	6	2	0	159	83,5
2005	9	0	0	0	4,5
2006	10	1	0	15	13
2007	10	0	0	0	5
2008	8	0	0	45	26,5

Professor O	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2001	10	0	0	0	5
2002	7	0	0	0	3,5
2003	2	0	1	0	1,5

Professor P	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2002	0	0	0	0	0

Professor Q	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2002	4	0	0	0	2

Professor R	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	10	0	0	0	5
2004	10	0	0	0	5
2005	8	0	0	6	7
2006	7	0	0	108	57,5
2007	10	0	0	0	5

Professor S	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	8	0	0	3	5,5

Professor T	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	7	0	0	0	3,5

Professor U-R	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	10	0	0	0	5
2004	7	0	0	26	16,5
2005	5	0	0	5	5
2006	7	0	0	0	3,5
2007	1	0	0	150	75,5
2008	4	0	0	0	2

Professor V	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	10	4	0	160	87

Professor W	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2003	10	1	0	4	7,5

Professor X	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	10	0	0	0	5
2005	9	0	0	3	6
2006	10	0	0	0	5
2007	9	0	0	0	4,5

Professor Y	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	8	0	0	16	12

Professor AA	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	8	0	0	5	6,5

Professor AB	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	8	0	0	0	4
2005	4	0	0	0	2
2006	8	0	0	0	4
2007	7	0	0	0	3,5

Professor AC	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	3	0	0	0	1,5
2005	5	0	0	0	2,5
2006	9	0	0	0	4,5
2007					0
2008	0	0	0	0	0

Professor AD	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2004	4	0	0	0	2

Professor AE	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2005	10	0	0	0	5

Professor AF	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2005	5	0	0	0	2,5

Professor AG	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2007	3	0	0	0	1,5
2008	0	0	0	0	0

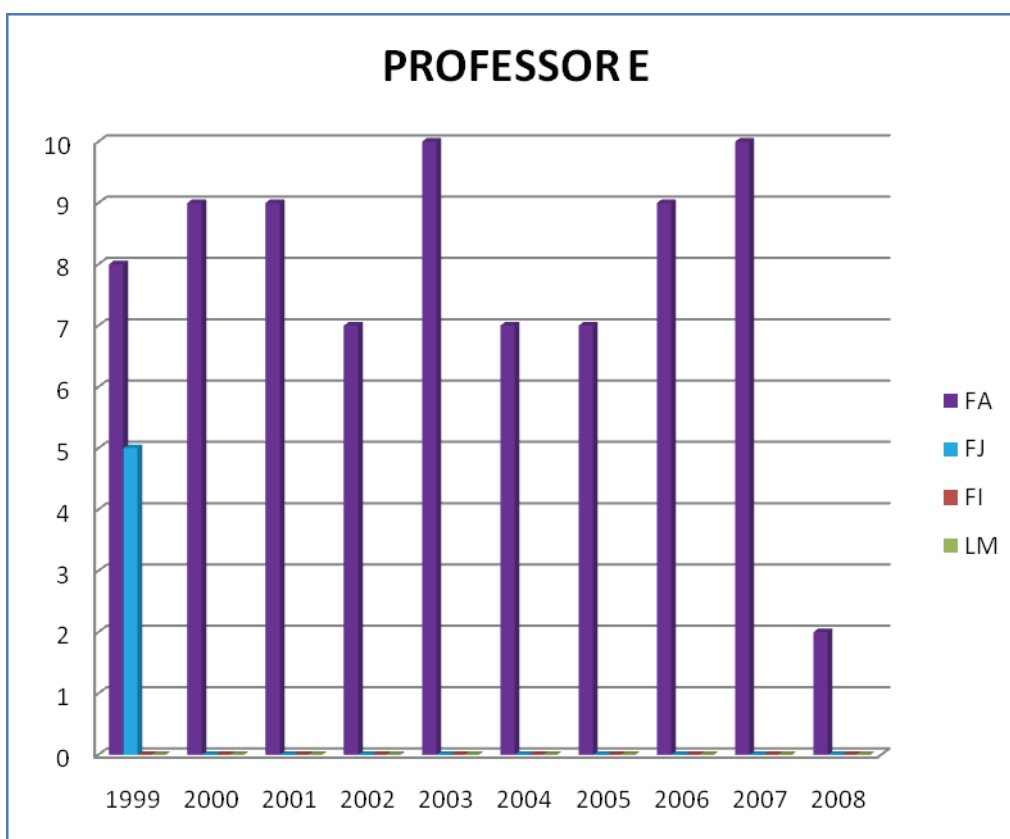
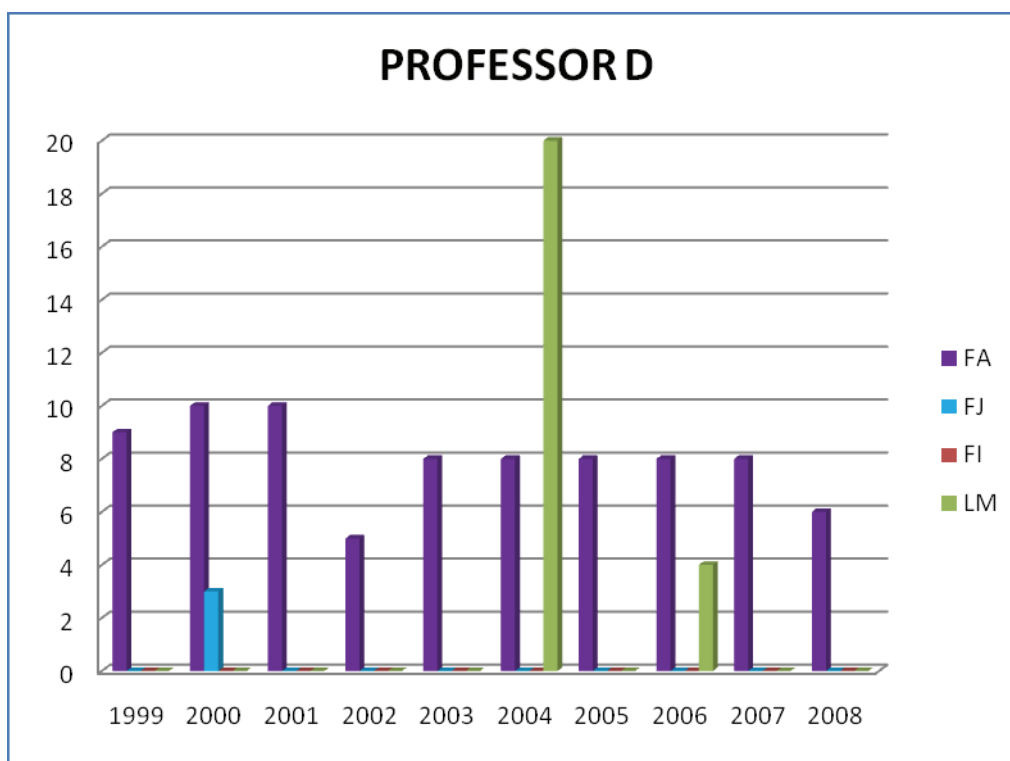
Professor AH	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2007	7	0	0	0	3,5

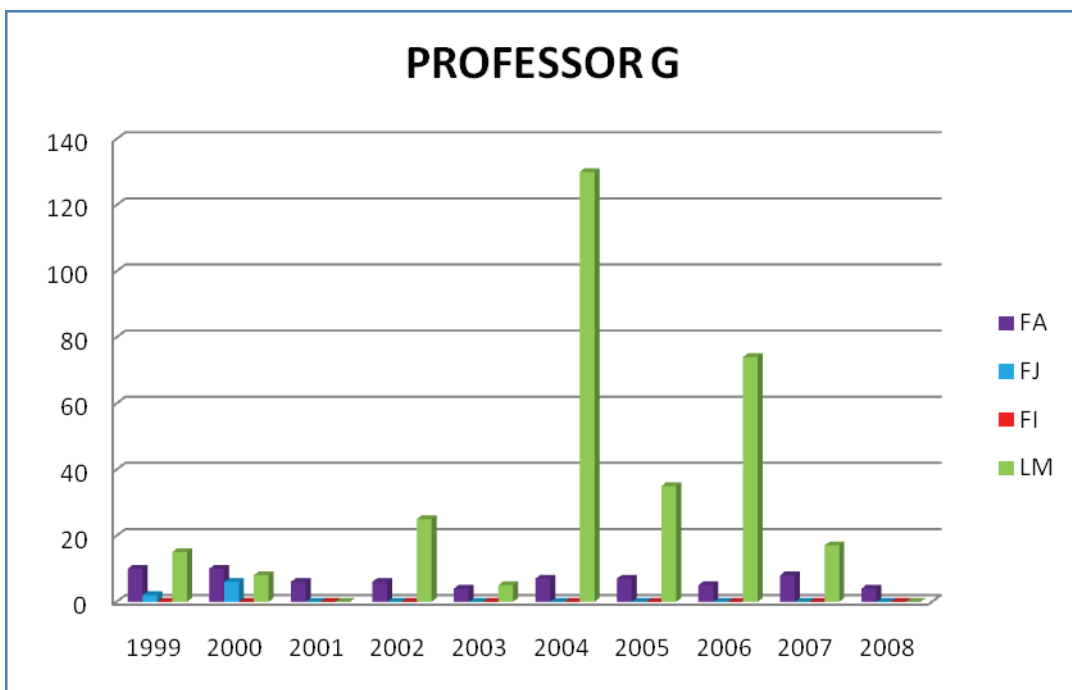
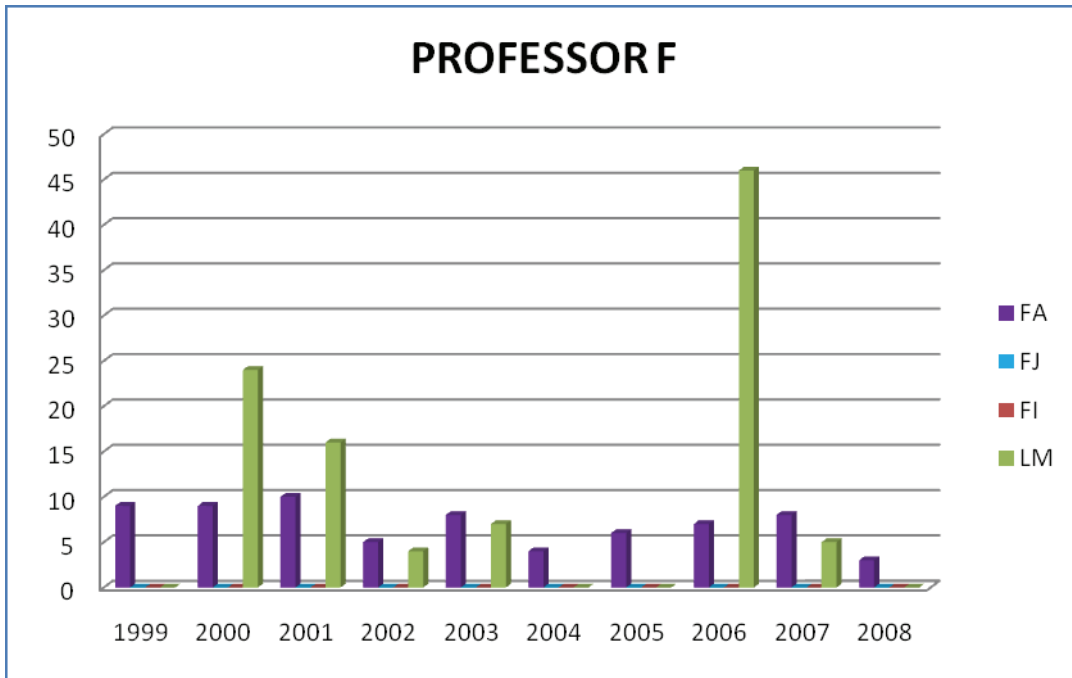
Professor AI	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2008	0	0	0	0	0

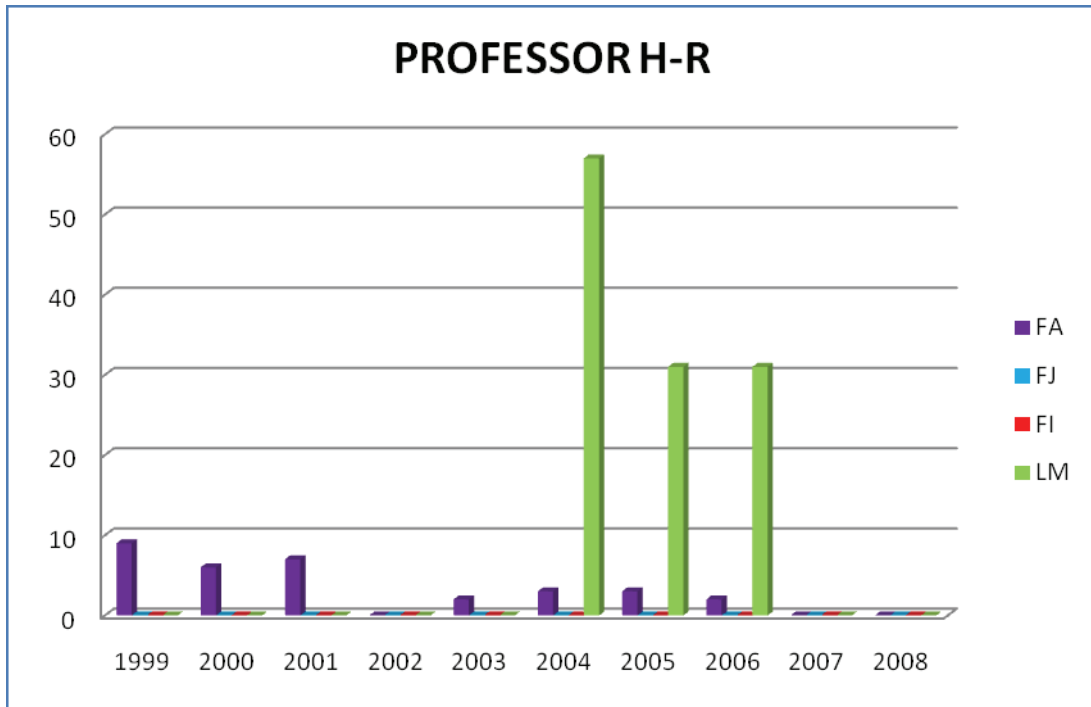
Professor AJ	FA	FJ	FI	LM	% sobre 200 dias letivos
2008	3	0	0	0	1,5

Anexo 7

Gráfico dos professores que permaneceram 10 anos na EMEI (1999 a 2008)







Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)