

# SELEÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL PAULISTA: UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR.

**Roseli Regis dos Reis**

PEPG Educação: História, Política, Sociedade/PUCSP  
roseregis@iron.com.br

**Resumo:** Este trabalho apresenta parte de investigação realizada em 2005 em escolas estaduais de ensino médio regular do município de Santos – SP, objetivando identificar as ações instauradas por escolas para a seleção de professores, cotejando-as com as regras propostas pela última LDB, no que tange à exigência de formação. Constatou-se que ainda há professores não-habilitados atuando no ensino médio levando a gestão escolar a desafios, a atuar com regras internas das escolas as quais favorecem o recrudescimento de práticas conservadoras voltadas para a resolução de problemas do cotidiano escolar, mantendo evidente precarização do ensino.

**Palavras-chave:** ensino médio, gestão escolar, seleção de professores, cultura escolar

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho busca-se apresentar uma parcela das reflexões resultantes de dissertação de mestrado defendida no ano de 2006 (Reis,2006).

O estudo inseriu-se no grande tema da organização da escola e o processo de seleção de professores para atuar no ensino médio. Incluiu-se no amplo projeto “Escola: entre saberes, professores e alunos” que procurava compreender a instituição escolar com aportes das Ciências Sociais.

A investigação contemplou a possibilidade da não-formação, pautada em pesquisas anteriores que já denunciavam a presença do professor não-habilitado atuando no nível médio do ensino.

Da década de 1930 para cá, as políticas públicas de educação levaram muitos jovens aos bancos escolares, ainda que isso não tenha significado presença maciça das camadas populares neste âmbito de escolaridade, o ensino médio. Evidentemente, esse fenômeno de expansão causou uma série de impactos, dentre eles a falta de professores habilitados para ocupar os novos cargos.

Tal dificuldade foi prevista e registrada em lei, até 1996, por meio de dispositivos transitórios que procuravam normatizar a situação praticamente endêmica da falta de professores formados de acordo com as exigências. No entanto, apesar da legislação atual, segundo as pistas fornecidas pelas estatísticas, e conforme apontaram alguns estudos, a realidade do professor não-habilitado não deixou de existir.

Pesquisa realizada no ano de 2003 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), com o Instituto Paulo Montenegro e com a Editora Moderna, sobre o perfil dos professores brasileiros, mostrou que a questão da inadequada habilitação profissional – ter apenas o ensino médio regular, sem formação pedagógica, ou o ensino superior, sem licenciatura – apareceu em todo o Brasil, sendo mais grave nas regiões Norte e Centro-Oeste, nas quais cerca de 15% dos profissionais não têm a habilitação necessária (BRASIL, 2004). Na região sudeste, e considerando apenas a atuação no ensino médio, apareceu o índice de 8,3% de professores com o ensino superior sem formação pedagógica (BRASIL, INEP, 2003).

Esses resultados sobre a formação docente no Brasil tem sido propulsores de uma série de inquietações. O problema ganhou força nesta pesquisa quando se observou que em Santos, cidade com uma das maiores infra-estruturas dentre os municípios do Brasil, expressivo número de vagas para formação de professores em nível superior e a atenção do sistema de ensino público estadual quase que exclusivamente voltada para o ensino médio, a situação do professor não-habilitado estava presente.

Buscou-se, a partir daí, questionar a seleção em sua relação com a formação de professores, por *dentro* da escola, a partir do ponto de vista de seus agentes, procurando desvendar como as escolas operam no espaço que lhe é próprio.

Esta comunicação, portanto, apresenta os resultados dessa parte do estudo. Está organizada em três blocos de informação. No primeiro estão questões teórico- metodológicas do estudo. No segundo são apresentadas informações sobre o cenário local, a situação sob análise e alguns dados obtidos. A seguir são feitas considerações sobre o conjunto obtido demonstrando a realidade da gestão das escolas na encruzilhada entre o poder da gestão local e a regulamentação nacional.

## A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

No percurso investigativo foram definidas algumas questões: como se conduzem os agentes da escola diante da necessidade de seleção de professores para atuar no ensino médio? Que ações realizam para poder contar com professores para a atividade educativa? Quais são as ações instauradas para o processo seletivo de professores? O fechamento, na última LDB, das brechas referentes ao relaxamento das exigências para a seleção de professores causou algum impacto e/ou ruptura nas práticas vigentes?

O objetivo central foi o de contribuir para a compreensão do modo pelo qual as escolas subordinadas à Secretaria Estadual de Educação operaram para a seleção de professores que atuavam no ensino médio e das relações em que esta questão estava imersa.

A hipótese central que regeu a investigação foi a de que haveria inconsistências e incoerências, ou seja, a coexistência de exigências, mas também de concessões nas decisões decorrentes da esfera racional legal e de normas criadas a partir das experiências das escolas, que favoreceriam o recrudescimento de forças conservadoras cristalizadas em forma de práticas da cultura escolar voltadas para a resolução de problemas do cotidiano escolar.

Os procedimentos para a investigação desta parte aqui relatada envolveram entrevistas semi-estruturadas e observações em algumas escolas, a partir de mapeamento de existência de professores não-habilitados atuando no ensino médio (171 professores que responderam a um questionário).

Tais questões, objetivos, hipótese e procedimentos decorrem do quadro teórico-metodológico emanado dos estudos sobre escola com apoio de autores das Ciências Sociais abordando organização e cultura escolar amparados, sobretudo, em Weber, Pérez Gómez e Lima que também constituíram fontes teóricas para a análise crítica dos dados coletados.

Conceber a escola como cruzamento de culturas e compreender a cultura como o “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17), tornou possível uma análise flexível, dinâmica e diversificada do fenômeno educacional em foco.

O conceito de burocracia na perspectiva veiculada por Weber (1971), pôde também auxiliar na análise empreendida na medida em que permitiu a compreensão da estrutura e funcionamento da instituição escolar moderna como organização de massas. A estruturação das redes escolares, traduzida em prescrições, regulamentos e rotinas de funcionamento, própria das formações modernas, ao mesmo tempo em que possibilita o gerenciamento de uma estrutura tão complexa, configura-se como base de tensão que empurra para lados opostos a racionalidade manifesta na lei, a tradição que alimenta as ações e relações humanas e a realidade que se impõe. Nesse conjunto, que ele denominou ideal tipo, o conceito de burocracia, foi essencial para este estudo, destacando-se a característica que aponta a necessidade de profissionais altamente especializados no desempenho das funções dessas organizações enormes como são as redes de ensino no nosso país e a presença de regulamentações gerais; ou seja, espera-se e exige-se preparo adequado para todas as funções das hierarquias que organizam as unidades de ensino, tais como professores com formações adequadas para o trabalho docente em sala de aula e laboratórios escolares, assim como estipula-se, e exige-se, o cumprimento de legislação regulamentadora de tais funções.

Convivendo com essas exigências racionais legais necessárias, encontramos as normas que escapam a tais generalidades, como são as regras informais ou não formais presentes em todas as instituições conforme Lima (2008, p.53-54) nos dá a conhecer. Diz ele que as instituições só podem ser conhecidas se conseguirmos apreender tais regras que precisam existir, pois nem tudo o que ocorre na realidade pode ser previsto com tal generalidade como são as regras formais e legais. Assim, as regras não formais não são oficiais, possuem circulação restrita, alcance limitado; são semi-estruturadas, podem tomar forma escrita, podem orientar a formulação de procedimentos operativos das regras formais ou interpretá-las. Já as regras informais são ainda mais circunstanciais, com alcance ainda mais limitado, com característica de forma *ad-hoc* para resolução de problemas específicos, são normas geralmente inferidas a partir de atos e decisões

pontuais. Trata-se de outro tipo de racionalidade: a dos atores, a racionalidade de *satisfação*.

Tudo isso compete ao gestor na condução dos trabalhos globais da escola, ou seja, como diz Castro (2000, p.78): “essa visão da gestão da escola como uma interpenetração dinâmica e fluida de vários níveis é uma tentativa de dar conta da complexidade desse trabalho”, pois estão em jogo muitas características e interferências.

## O CENÁRIO, A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES E ALGUNS DADOS

Na análise da legislação, como parte da revisão bibliográfica, ficou evidente a existência de esquemas permanentes e provisórios que regeram, ao longo do tempo, a questão da seleção de professores para essa faixa da escolaridade. Foi possível, também, perceber a existência de ações precárias para prover as escolas com professores em função desses esquemas, sobretudo os provisórios, em face da impossibilidade do atendimento considerado mais adequado.

Observou-se que a cada LDB, a exigência foi se mantendo, mas foram crescendo as concessões dispostas na lei, de acordo com as necessidades impostas pela realidade da demanda de vagas. Os dispositivos de flexibilização, ou seja, os artigos que garantiam a possibilidade de profissionais não-habilitados lecionarem, foram ganhando maior detalhamento na letra da lei, e medidas tidas como emergenciais foram ocupando cada vez mais espaço e se tornando permanentes sob a insígnia de provisórias.

Restava latente a inquietação: após mais de meio século em que a marca da não-habilitação esteve sempre muito presente, e com o dispositivo de não haver mais essa marca na última LDBEN 9394/96 (BRASIL,1996), como estaria a situação do professorado do ensino médio em estado mais avançado da federação e em município com índices sociais elevados para o país?

Tratou-se, pois, de investigar quem eram e o que pensavam os agentes escolares e apreender as ações que se instauraram nas escolas públicas estaduais do município de Santos, no espaço que se configurava entre o esperado teórico e legalmente para a atuação do profissional docente, a exigência legal e os imperativos da realidade das escolas e do professorado.

A partir do perfil traçado com base nos 171 questionários respondidos verificou-se que, em Santos, SP:

31,57% ingressaram no magistério antes mesmo da formação necessária; **13,49% estão atuando, ainda hoje, sem a devida habilitação** para exercer a docência nesse nível de ensino: 42,6% não efetivos que ingressaram e permanecem no serviço público sem concurso.

Apesar de figurar como categoria concreta dentro dos documentos oficiais do estado e nos estatutos e regulamentações da própria categoria, angariando inclusive vários direitos concedidos aos efetivos/titulares, há que se considerar que a origem do OFA(Ocupante de Função Atividade) no estado de São Paulo, deu-se a partir de uma necessidade emergencial, portanto em esquema de provisoriedade. Por esse motivo, e por ser absolutamente clara a última LDB ao restringir o ingresso no magistério exclusivamente por concurso público de provas e títulos (art.67), o ocupante dessa função foi tratado, na pesquisa, como pertencendo a um esquema de

provisão, ou seja, temporário e precário e, portanto como signatário do descompasso produzido no âmbito das leis e das práticas. Nesse sentido, ele foi colocado ao lado do professor eventual (esse sim completamente à margem do sistema) em todas as análises.

A centralidade ocupada por OFAS e eventuais para a manutenção do sistema era tão evidente que chegava a despertar por parte dos agentes da escola certo repúdio com relação aos concursos públicos. Note-se a fala da Diretora S:

*E agora com o concurso... esse foi um grande problema né..., porque os professores estão se sentindo muito inseguros, aqueles que não passaram; e a gente escuta toda hora o governo falando em terminar com o OFA tal, tal... e isso já está causando uma demanda, então ele já está se sentindo, o OFA, ele está se sentindo inseguro desprotegido, ele acha que o governo está colocando ele em segundo plano, então ele já está começando a procurar uma outra carreira para ele; eles são tão jovens ainda, então como eles são muito jovens eles já começam a ver que o magistério não é aquilo que eles buscavam e aí a gente está com pouquíssimo, então, professor disponível.*

A tabela seguinte fornece elementos para uma avaliação do tempo de fixação do professor nas escolas de acordo com sua situação funcional, outra questão relevante para o foco do estudo.

Tabela 1. Distribuição de professores quanto ao tempo nas escolas e a situação funcional

<b>Situação funcional</b>	não r espon	efetivo	estável	OFA	eventual	<b>TOTAL</b>
<b>Tempo na escola</b>						
não respondeu	0	1	0	4	2	<b>7</b>
< 1 ano	1	9	0	19	2	<b>31</b>
1 a 2 anos	0	25	2	20	6	<b>53</b>
3 a 5 anos	0	35	0	10	3	<b>48</b>
6 a 10 anos	0	20	0	4	1	<b>25</b>
11 a 20 anos	0	11	0	2	0	<b>13</b>
21 a 30 anos	0	2	0	0	0	<b>2</b>
> 30 anos	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>103</b>	<b>2</b>	<b>59</b>	<b>14</b>	<b>179</b>

Reforça-se, na tabela 1, com o número de 69 professores efetivos concentrados na faixa entre < um e cinco anos de tempo na mesma escola, que a estabilidade promovida pela efetivação do professor por meio de concurso público está longe de garantir sua fixação na escola. Destaca-se ainda que a soma das colunas OFA e eventual, abrangendo a faixa de 3 a 20 anos de tempo na escola, perfaz um total de 20 professores que não deveriam estar há tanto tempo na função (pelo tipo de vinculação com o sistema), mas se fixaram nas escolas.

Somados os OFAs e os eventuais, atinge-se um total de 73 professores (42,6%) não-efetivos atuando no ensino médio. Este índice é bastante alto, não somente pelos fatores associados à precariedade, já apontados, mas também quando comparado à porcentagem

nacional de professores não-efetivos atuando neste mesmo nível de ensino, que é de 30,6% (UNESCO, 2004). Além disso, corrobora a idéia de que a acelerada expansão da oferta de vagas nesse nível de ensino não se fez acompanhada, não só pelo investimento na formação, como também pelo aumento de concursos para professores.

Ou seja, aquilo que, em princípio, teria caráter de eventualidade na normatização assume posição permanente e vital para a manutenção da rede escolar e coloca em estado perene uma situação que se arrasta ao longo dos tempos.

Essa parcela, que ocupa posição marginal na rede, é central na compreensão dessa mesma rede. E foi por meio de entrevistas realizadas com esta parcela do professorado e de diretores de escola, que se pôde apreender como se deu sua entrada no trabalho, e, principalmente, qual sua análise com relação a essa situação.

Importante ressaltar que a pesquisa considerou como não-habilitados não apenas os professores que não possuíam formação pedagógica, mas abrangeu aqueles que, portadores de diplomas que os habilitavam, exerciam também a docência em área diversa da qual cursaram.

As respostas foram analisadas e classificadas de acordo com as categorias teóricas inicialmente estabelecidas: atuação de acordo com a legalidade, atuação por regras não formais e por regras informais, com alguns dados apresentados a seguir exemplificando a situação vigente.

#### 1) Atuação de acordo com a legalidade

Questionados sobre a suficiência, ou não, de professores formados para cobrir a demanda de vagas no ensino médio, os entrevistados se manifestaram dizendo:

*... há número suficiente de professores formados (diretor O)*

*...difícil em todas as áreas. Não tem professor. Engraçado, eles falam que não tem aula, mas é difícil de achar professor para as aulas que existem (referindo-se à dificuldade de suprir o quadro docente da escola)...Tem professor suficiente(referindo-se ao número de professores que saem das licenciaturas) (diretora S).*

O diretor O, embora num primeiro momento tenha afirmado existirem professores formados em número suficiente, queixou-se da falta deles para assumirem aulas em sua escola nas áreas de Matemática, Química e Física. Indagado sobre as possíveis dificuldades para manter o quadro docente completo, respondeu:

*Matemática. Os de carga maior, pois os professores habilitados já completaram carga em outras escolas. Para as disciplinas mais específicas como Química e Física, não existe professor habilitado que pegue aqui na escola. Vêm sempre os últimos da escala de critérios proposta pela DE.*

Diante da existência da legalidade a ser cumprida, a diretora S, associa a regra da pontuação a uma certa qualidade, já que esta incrementaria a questão da prática, essencial, segundo ela, para a profissão docente:



*É assim mesmo, então a cada aula que ele dá, ele vai adquirindo uma quantidade de pontos, então no decorrer do ano, vai de julho a julho a contagem, sempre de julho a julho, então vai aumentando a pontuação conforme vai entrando em sala de aula e isso eu acho excelente, porque ele está tendo experiência.*

Com relação à normatização do processo de atribuição de aulas, o aspecto mais comentado pelos entrevistados foi, sem dúvida, o relativo às dificuldades encontradas em manter o quadro docente completo durante todo o período letivo e parece não contemplar as necessidades imediatas postas no contexto dinâmico do cotidiano escolar. Privilegiam-se, aqui, apenas os depoimentos dos diretores das escolas, uma vez que são bastante elucidativos da própria norma e agregam, por meio da crítica, a possibilidade de identificação das falhas inerentes ao sistema:

*Esse ano houve rigor no prazo, as inscrições não se estenderam muito. Não houve renovação ao longo do ano (diretor O)*

*O professor efetivo acho, que até falta menos que os outros. Mas aí que está, ao mesmo tempo pede licença porque tem um filho, um marido...sabe, porque ele é mais velho ,não é tão mocinho...Essa é uma escola central, eles vêm aqui para se aposentar. Por exemplo esse ano, o professor de Português se aposentou, muita gente veio pela 22 que é uma lei que, por exemplo, o professor é do interior e aqui tem uma vaga e ele vem substituir, vem substituir por exemplo uma professora que está na vice-direção de outra escola, aí sobra essa vaga e eles vêm ocupar; essa professora, eu tenho duas, uma já saiu no meio do ano porque tirou licença prêmio. Licença prêmio a desliga da escola, então eu tenho que arrumar outra professora. A outra porque foi operar então ela também é desligada (diretora S).*

*Quando temos casos assim, fazemos a atribuição de aula aqui mesmo na escola, depois que a gente manda para a Diretoria, a Diretoria anuncia, eles vêm aqui e a gente atribui. Eu primeiro pergunto se algum professor da casa quer aula, algum que já esteja aqui e não tenha carga completa, se eles quiserem eu posso atribuir, seja efetivo ou não, aqueles que já tem alguma aula na casa, eu posso atribuir, agora quando ele não tem aula nenhuma ele não pode, tem que vir só na hora da atribuição junto com os outros (diretora S).*

Essa atribuição feita para aqueles que já estão “na casa” independe de apresentar, ou não, a formação específica na área.

Verifica-se, por esses depoimentos e situações, a complexidade de atuar de acordo com a legalidade no que tange às questões de seleção para preencher o quadro docente. Os depoimentos revelam, entretanto, que se cumprem às regras estabelecidas pelos órgãos superiores tais como obedecer a critérios, atribuição de pontos pelas aulas dadas, ser positiva a experiência adquirida, atendimento a prazos estipulados, atendimento às ordens de buscar primeiro os que estão na casa e já tenham aulas.

## 2) Atuação por regras não formais

Os motivos e os tipos de uso de regras não formais no interior das escolas foram variados. Aqui são apresentados alguns exemplos.

Quando questionada sobre a garantia da qualidade de ensino nas situações em que os professores assumem aulas fora de sua habilitação, uma diretora posicionou-se da seguinte forma:

*A qualidade com isso de certa forma vai, pode decair, se você não pegar um eventual que seja bem consciente, comprometido, aí há prejuízo. Agora, quando dá sorte de você pegar um professor que gosta...(diretora S).*

Outra questão muito presente nas escolas é a da falta-dia, quer dizer, aquelas que não chegam a completar 15 dias, após o que a vaga é comunicada à Diretoria de Ensino para divulgação central e atribuição. A diretora S explica como se resolve esse problema:

*...se um professor está faltando muito, a gente, isso que nós estamos falando é em relação à falta dia, então se, por exemplo, o professor tira uma licença após 15 dias a gente manda para a Diretoria de Ensino e a Diretoria manda um professor para cá.antes dos 15 dias a gente sabe que vai haver uma licença prorrogada, já manda o eventual ir entrando na matéria para não deixar acumular. Ele é professor de Biologia, mas quem está faltando é História, foi o caso que aconteceu esse ano, o professor ficou de licença praticamente o ano inteiro, então até ir para a Diretoria, porque a atribuição é feita semanalmente,então temos uma semana de espera, então o eventual entra e ele vai dar História, ele pega um livro de História do professor que está dando, ele estuda aquela matéria prepara aquela matéria e passa para os alunos para não acumular a matéria e precisar fazer reposição (diretora S).*

*Os professores faltam bastante, quando tem caso de falta-dia aí o eventual entra, a gente tem uma média de 2 a 3 eventuais por período, então a falta de um não é problema porque a gente tem como cobrir. O grande problema é quando faltam 3,4 professores no mesmo dia e isso acontece muito e eles não avisam com antecedência, então quando abre o período você vai ver quem vai para onde e aí, de repente está faltando 4 professores e você está com 2 eventuais (diretora S).*

*A gente costuma ter uma lista, com o nome dos professores, o telefone, cada um até que vem na atribuição a gente pede, porque às vezes o professor vem aqui e começa a ter aula direto. Um professor ficou doente, não veio aquela semana, teve dengue, teve não sei o que, a gente vai chamando, procuro fazer uma lista mas é difícil ter em todas as áreas; essa falta-dia é difícil (diretora S).*

Outro ponto ressaltado pelos entrevistados referiu-se às dificuldades enfrentadas pelos eventuais no exercício da docência no que tange à aceitação dos alunos, como destacou a pedagoga D:

*É difícil, olha, tem muitos eventuais que vêm 2 ou 3 dias e pronto, vão embora, desistem...*

Para além dos jovens estarem testando limites e opondo clara resistência à nítida desqualificação do ensino embutida nas sucessivas substituições, essa situação reforça também a idéia de que a entrada esporádica em sala de aula não favorece a construção de vínculos propícios ao fortalecimento da relação professor-aluno, nem tampouco ao êxito do processo de ensino-aprendizagem.



O fato desses professores não só terem ingressado facilmente, mas também preenchido completamente sua carga horária, causa inquietação ainda maior. Principalmente porque o OFA e o eventual são os últimos colocados na ordem de prioridade estabelecida pela legislação para a atribuição de classes e aulas.

Fico com a carga completa e ainda ultrapassa, sempre está ultrapassando porque a demanda é muito grande, muito grande mesmo.

Esse depoimento da prof<sup>a</sup> D, pedagoga, é revelador da falta de professores habilitados para assumir as vagas, seja por fuga da carreira, seja por uma política de formação insuficiente no aspecto quantitativo, ou no qualitativo quando se pensa no baixo índice de aprovações nos últimos concursos.

As regras não formais verificadas nesses exemplos permitem verificar a visão dos agentes das escolas, pois “é sorte” ter algum professor que goste, ou seja, não é questão de formação; a direção precisa ter a capacidade de percepção (já desenvolvida) de que vai haver licença prolongada e já inserir o professor eventual no quadro, não importa que a licença seja de História e ele seja licenciado em Biologia; a emergência de ter que encontrar professor no início do período, quando percebe que tem 3 ou 4 professores faltando e ele já teve a iniciativa de criar um cadastro informal de interessados.

É também indicativa do fortalecimento de práticas de gestão adotadas cotidianamente nas escolas com vistas a facilitar a condução do problema da falta do professor, como evidenciou a professora E, pedagoga, quando se referiu à inspetora de alunos como sendo a responsável por designar o substituto, ou seja, regras não formais para fazer com que a escola continue “andando”, função delegada pela gestão da escola. Nesse caso, não se trata mais de uma lista geral que vai correndo e decrescendo no nível de exigência, mas de um professor não-habilitado que foi aceito e se fixou na escola, não importa se na classificação geral ainda haja profissional habilitado disponível, ele vai ser chamado por uma questão de comodidade e agilização na resolução do problema. Na verdade, se formos pensar o quão intrincado é o sistema para definir tais situações, não se consegue delimitar ao certo *o que configura o que no triângulo realidade, sistema e práticas*.

### 3) Atuação com regras informais

As situações que deveriam, em princípio, ter caráter de eventualidade na normatização, mesmo informal, acabam assumindo posições ainda mais radicais e vitais para a manutenção das redes escolares, criando regras ainda mais precárias e instantâneas, conforme os depoimentos abaixo.

Observe-se, agora, a realidade expressa no depoimento que emerge de dentro da escola, revelando a informalidade da medida que virou regra para a tomada de decisão:

*A diretora me chamou para ajudar no processo de atribuição. Então, por exemplo, um dia essa sala estava cheia de professores. Todos foram embora porque um deles tinha mais ponto e assumiu as aulas; mas eu achei que não ele não vinha. Por minha*

*conta eu peguei o nome e o telefone de algumas pessoas que estavam aqui, antes delas irem embora. E realmente aquele professor nunca mais apareceu. Os alunos saem perdendo com a falta do professor. No meu caso seria bom porque eu teria mais aula para mim, mas para mim não é importante; então aí eu mesma liguei para esses professores, eles vieram e foram excelentes professores como eu senti que seriam. Teve uma atribuição agora que o professor também, eu não participei, mas eu sei que ele ficou com as aulas, assumiu e nunca mais veio; tirou o lugar de outros, mudou o horário, prejudicando o andamento da escola, dos alunos e todo o clima da escola. Existe isso também, uma falta de comprometimento e postura de alguns professores (profª E, pedagoga).*

Além desse depoimento a profª V, licenciada em Biologia, refere-se ao imediatismo segundo o qual as decisões são tomadas:

*...só estou trabalhando no estado, só aqui na escola H; esse ano eu estou como eventual e também tenho 25 aulas minhas, atribuídas, então é como OFA; como eventual faço substituições; o primeiro dia que vim dar aula foi assim: “ah! Está precisando de eventual, vem!”. Cheguei aqui com uma baita coragem, não tinha nada preparado.*

Também outra pedagoga relata a situação emergencial que enfrentou em escola quando terminou sua licença, e as providências fora do padrão para sua permanência, pois havia interesse da diretoria da escola:

*Aí o ano passado, quando acabou minha licença, eu fui para lá (escola anterior), só que não aceitaram por causa da Pedagogia; aí eu vim para cá porque aqui estava precisando e estou aqui até hoje. Aqui como tinha necessidade de eventual eles pegaram e conseguiram e eu entrei vim para cá e fiquei aqui. Isso também depende um pouco da escola, se a escola aceitar tudo bem, se não aceitar eu tenho que correr atrás de outra. Esse ano teve um pouco de problema porque eles (DE) não queriam aceitar por causa só da Pedagogia, e deu um pequeno problema, mas depois conseguiram. A própria diretora da escola foi correr atrás e conseguiu para que eu continuasse aqui e estou aqui até hoje (profª R, pedagoga).*

A condição de informalidade de cada uma dessas situações nos permite detectar a ausência de estruturação, de um lado, e por outro, a presença de interesses particulares individuais, atitudes não programadas ou da singularidade das escolas.

As redes, com toda a sua racionalidade burocrática expressa nas normas, não conseguem prever ou criar mecanismos eficientes de resolução para situações como as descritas. Na correlação de forças entre a norma formal e o comportamento real (no caso, a citada falta de compromisso daqueles que não assumem as vagas), ganha este último que acaba por impelir à criação de outras normas, no interior da própria escola, que orientam ações para permitir o seu enfrentamento em face dos imprevistos, configurando-se em variações dos modos de pensar e agir posteriormente transmitidos como soluções viáveis.

Conforme exposto, a LDBEN 9394/96 colocou como exigência para o exercício da docência no ensino médio a titulação na licenciatura plena e, embora admitindo a formação

em serviço, estipulou o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem resolvida a questão da formação.

A constatação da vigência, ainda em 2005 (ano base de realização dessa pesquisa), de orientações contidas em Portaria datada de 1999 que procurava regulamentar a questão da habilitação do professor no Estado mantendo os “velhos conhecidos” mecanismos de flexibilização, fortaleceu o argumento de que a realidade da não-formação estava longe de ser alterada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas santistas não escaparam, portanto, a lógica intrincada que preside a educação em geral e a seleção de docentes em particular. Em que pese as excelentes condições apresentadas pelo município, percebeu-se, com a pesquisa, que a forma como a rede estadual de ensino opera, atrelada a práticas historicamente instauradas que ainda obedecem ao esquema de provisão de professores e não à exigência de formação, contribuem para a manutenção do ingresso e permanência na carreira sem a devida especialização.

Verificou-se a presença marcante de professores não-habilitados exercendo a docência, confirmando indícios que mobilizaram a realização da pesquisa. As lacunas da formação puderam ser observadas pelo ângulo de sua própria negação, ou seja, da não-formação.

Da análise dos depoimentos dos agentes da escola, ficou a certeza do enfrentamento de situações com alta rotatividade oriunda das excessivas faltas, da insuficiente realização de concursos e da própria fuga da carreira devido aos poucos atrativos.

Numa cidade como a de Santos, constatar-se a presença de professores não-habilitados atuando no ensino médio, sugere que os mecanismos de manutenção do problema residem muito mais no campo das ações que quase já se configuram como práticas sedimentadas do que propriamente na falta efetiva de professores habilitados. Concluiu-se, pois, que a forma como a rede ensino opera a questão da seleção, com suas normas, critérios, procedimentos, métodos variados, colabora imensamente para a continuidade de tais práticas.

As manifestações relatadas e analisadas neste texto, ocorridas no cenário da rede estadual paulista, impõem também algumas considerações relativas às questões iniciais.

A gestão escolar das escolas pesquisadas – e quiçá outras – se vê às voltas com situações mais regulares e outras mais imprevistas, mas, de todo modo, com necessidades constantes de providências para manter o quadro docente integral em funcionamento. A questão de seleção de professores é, nas escolas, quase que uma questão diária. Diante dessa realidade, os agentes da escola envolvidos com a gestão dessas situações realizam ações de acordo com as regulamentações, buscando auxílio junto aos órgãos superiores respeitando, portanto, as normas legais, a hierarquia exigida pela burocracia, atendendo o que se apregoa quanto às exigências. Sempre que possível, atende-se o que se espera da racionalidade legal.

A realidade, porém, possui dinamismo que nenhuma normatividade consegue abranger na íntegra. As escolas, portanto, compreendidas na vida que pulsa em seu interior, apresentam

soluções para os problemas que enfrentam, seja em decorrência das condições de trabalho de seus agentes, seja como consequência das condições de vida e saúde ou das diferentes características que apresentam como instituições mais antigas e de centro ou, ainda, como escolas de periferia.

Para além da organização formal, regulamentada e oficial, há um conjunto oficioso, não formal e até mesmo informal, pouco usual e pouco divulgado de cada escola, que leva a que consideremos que a seleção de professores para o dia a dia é um desafio constante para a gestão escolar que se debate na decisão da encruzilhada entre a alternativa das regulamentações impessoais ou a das decisões pessoais advindas do poder que então lhe é permitido para esse enfrentamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília, 2003.

CASTRO, M. L. S. *A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal*. Em *Aberto*, v.17, n.72, p.71-87, 2000.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa - uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001.

REIS, R. R. *O Professor do Ensino Médio Público Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção*. São Paulo, PUC, Dissertação de Mestrado, 2006.

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

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed, 1971.