

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – MDR

Lorena Alves Nunes Mota

**FATORES QUE DETERMINAM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO A INFRAESTRURA ESCOLAR, AOS
ALUNOS E AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL EM GOIÂNIA.**

GOIÂNIA - GO
2018

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL - MDR

Lorena Alves Nunes Mota

**FATORES QUE DETERMINAM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO A INFRAESTRUTURA ESCOLAR, AOS
ALUNOS E AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL EM GOIÂNIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Negret Fernandez. Linha de Pesquisa: Análise e Políticas de Desenvolvimento Regional.

GOIÂNIA – GO
2018

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

- M917f Mota, Lorena Alves Nunes.
Fatores que determinam as condições de trabalho nas escolas e políticas públicas de apoio a infraestrutura escolar, aos alunos e aos professores da rede estadual em Goiânia. / Lorena Alves Nunes Mota. – 2018.
146 fls. ;30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional - Goiânia, 2018.
Orientador (a): Prof.º Dr. Fernando Negret Fernandez
- Inclui anexo e bibliografia
1. Condições de trabalho. 2. Políticas públicas. 3. Evasão docente.
I. Mota, Lorena Alves Nunes. II. UNIALFA – Mestrado em Desenvolvimento Regional. III. Título.

CDU: 37.011.3

Lorena Alves Nunes Mota

**FATORES QUE DETERMINAM AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE APOIO A INFRAESTRURA ESCOLAR, AOS
ALUNOS E AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL EM GOIÂNIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, sob a orientação da Prof. Dr. Fernando Negret Fernandez. Linha de Pesquisa: Análise e Políticas de Desenvolvimento Regional, em 23 de fevereiro de 2018, para a Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Fernando Negret Fernandez - UNIALFA
Orientador

Prof. Dr. Alzino Furtado de Mendonça - UNIALFA

Prof^ª. Dr. Ivan Silveira de Avelar - Membro Externo

Este trabalho é dedicado à minha família. À minha mãe, Terezinha de Fátima, que, mesmo diante de todas as adversidades, nunca mediu esforços para promover a minha formação acadêmica e que, de modo sábio, sempre viu na Educação a chave para um futuro melhor. Ao meu pai, Geraldo, por contribuir, primordialmente, para o meu senso de responsabilidade, caráter e determinação. A ambos por cuidarem da minha pequena Beatriz, com tanto cuidado, carinho e paciência, por serem exemplo de honestidade e, acima de tudo, a fonte de onde vem minha inspiração, onde recarrego minhas forças. Meu porto seguro!

Ao meu esposo, Renato, pelo companheirismo e por acreditar nos meus projetos.

Agradeço pela sobriedade e pelo controle diante as adversidades.

À minha doce Beatriz, que não me permite esquecer o quanto Deus é grande e misericordioso. Minha filha, a quem agradeço por me ensinar o verdadeiro sentido do amor e da vida, com uma simples palavra: mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas pessoas que me cercam e compartilham dos meus sonhos.

A todos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado:

Ao meu amigo e Gerente, Manoel Eloy, pela compreensão e, principalmente, por demonstrar que acredita e confia no meu trabalho.

Aos amigos, professores Doutores Elaine Nicolodi e Ivan Avelar, que conheci em decorrência das produções acadêmicas e que se mostraram tão gentis e geniais, sempre dispostos a dialogar nos momentos difíceis.

Ao professor doutor Fernando Negret Fernandez, meu orientador, a quem agradeço por me acolher durante esta caminhada.

Aos amigos e familiares, que, mesmo com as adversidades da vida, sempre se fizeram presentes.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi conhecer os fatores que determinam as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino em Goiás. A intenção do estudo é subsidiar políticas públicas no sentido de diagnosticar os aspectos considerados determinantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Para tal, buscou-se as considerações dos docentes que atuam, especificamente, em Goiânia. Com base na pesquisa bibliográfica e documental, assim como a aplicação de questionário à servidores que se transferiram das escolas para instâncias administrativas na SEDUCE, identificou-se quatro elementos vitais para o profissional docente, são eles, o grupo gestor; as condições físicas dos prédios e instalações; as condições socioeconômicas dos alunos; e, as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da função de professor. Por fim, apurou-se os efeitos que esses fatores exercem sobre as condições laborais docentes.

Palavras-chave: Condições de Trabalho. Evasão Docente. Políticas Públicas. Valorização Profissional.

RESÚMEN

El objetivo de la pesquisa fue conocer los factores que determinan las condiciones de trabajo de los profesores de la red estadual de enseñanza en Goiás. La intención del estudio es subsidiar políticas públicas en el sentido de diagnosticar los aspectos considerados determinantes para el desarrollo del trabajo docente. Para tal, se buscaron las consideraciones de los docentes que actúan, específicamente, en Goiânia. Con base en la pesquisa bibliográfica y documental, además de la aplicación de cuestionario a servidores que se transfirieron de la clase para instancias administrativas en la SEDUCE, se identificaron cuatro elementos vitales para el profesional docente, son ellos, el equipo gestor; las condiciones físicas de los predios e instalaciones; las condiciones socioeconómicas de los alumnos y las políticas públicas orientadas al desarrollo de la función de profesor. Por fin, se analizaron los efectos que esos factores ejercen sobre las condiciones laborales docentes.

Palabras-llave: Condiciones de Trabajo; Evasión Docente; Políticas Públicas; Valorización Profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Colégio Estadual Novo Horizonte e demais escolas que acolheram seus alunos após reestruturação para tempo integral	81
Figura 2: Sintomas frequentes em professores	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Total de docentes considerando idade e cargo.....	34
Quadro 2– Total de docentes P-IV considerando formação e gênero.....	34
Quadro 3– Diretor da Unidade Escolar ou Núcleo (Valor por 2 turnos).....	49
Quadro 4 – Diagnóstico – Proposta segundo a Portaria do MEC – Implantação: Espaços Pedagógicos	56
Quadro 5 – Diagnóstico – Proposta segundo a Portaria do MEC – Implantação: Espaços Administrativos.....	56
Quadro 6 – Diagnóstico – Proposta segundo a Portaria do MEC – Implantação: Espaços para serviços.....	57
Quadro 7 – Diagnóstico – Proposta segundo a Portaria do MEC – Implantação: Espaços Esportivos	57
Quadro 8 – Apresentação da Demanda: Espaços Administrativos	58
Quadro 9 – Apresentação da Demanda: Espaços Pedagógicos	59
Quadro 10 – Apresentação da Demanda: Espaços Esportivos	59
Quadro 11 – Apresentação da Demanda: Espaços para Serviços	60
Quadro 12 – Parte do Questionário que consta no Censo Escolar	61
Quadro 13 – Comprovação de Atividades	63
Quadro 14 – Atividades Realizadas pelo SESMT	64
Quadro 15 – Indicadores nos testes de aferimento do desempenho de jovens	71
Quadro 16 – Indicadores do nível socioeconômico INSE dos alunos no monitoramento da qualidade da Educação Básica no Brasil	72
Quadro 17 – Quantidade de alunos com INSE calculada utilizando as médias por escola.....	73
Quadro 18 – Dados Censo Escolar 2016	80
Quadro 19 – Dados da Seduce 2017	80
Quadro 20 – Variação quanto ao número de matrículas das escolas citadas	82

Quadro 21 – Atendimento aos alunos com necessidades especiais	87
Quadro 22 – Licença para aprimoramento (2017)	101
Quadro 23 – Parcela do bônus inversamente proporcional ao número de faltas semestrais.....	104
Quadro 24 – Anexo II da Lei n. 19.687/17	107
Quadro 25 – Anexo III da Lei n. 19.687/17	107
Quadro 26 – Resultados da pesquisa realizada pela EPREBI	110
Quadro 27 – Resultados da pesquisa realizada pela EPREBI.....	112
Quadro 28 – Influências dos sintomas no cotidiano do professor	114
Quadro 29 – Projeção de reajuste para professores da Rede Estadual de Ensino em Goiás – Quadro Permanente	118

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ART: Anotação de Responsabilidade Técnica
CAEE: Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP/CEBRAV: Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual
CAS: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEE: Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPI: Centro de Ensino em Tempo Integral
CIPA: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONED: Congresso Nacional de Educação
CPMG: Colégio da Polícia Militar de Goiás
CREA ou CAU: Conselho Regional de Classe
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
EPREBI: Equipe de Prevenção Biopsicossocial
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDPI: Gratificação de Dedicção Plena Integral
GEEE: Gerência de Ensino Especial
GESPRE: Gerência de Saúde do Servidor
GESPRE: Gerência de Saúde e Prevenção
GEVAN: Gerência de Análise e Concessão de Direitos e Vantagens
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
IPASGO: Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação
NUGESP: Núcleo de Gestão de Pessoas
NUORF: Núcleo de Obras da Rede Física
OIT: Organização Internacional do Trabalho
ONU: Organização das Nações Unidas
PAC: Programa de Aceleração de Crescimento
PAR: Planos de Ações Articuladas
PCMSO: Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional
PCN: Parâmetro Curricular Nacional
PEE: Plano Estadual de Educação
PEEDI: Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE: Plano Nacional de Educação
PNE: Portadores de Necessidades Especiais
PPRA: Programa de Prevenção de Riscos Ambientais
REAI: Rede de Apoio à Inclusão
RRT: Registro de Responsabilidade Técnica
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC: Secretaria Estadual de Educação e Cultura.
SEDUCE: Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
SEE: Secretaria Estadual de Educação
SEGPLAN: Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SESMT: Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho
SIGE: Sistema de Gestão Escolar
SIGRA: Sistema de Gerenciamento de Riscos Ambientais
SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SINTEGO: Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SPEE: Superintendência de Programas Educacionais Especiais
TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOC: Transtorno Obsessivo Compulsivo
UEEITI: Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO, FATORES QUE DETERMINAM AS CONDIÇÕES LABORAIS NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA PÚBLICA.....	21
1.1 Conceito de condições de trabalho docente.....	21
1.2 O conceito de escola pública e as condições de trabalho na escola pública.....	22
1.2.1 O conceito de escola pública.....	23
1.2.2 A construção da escola pública.....	24
1.2.3 Condições de trabalho na escola pública.....	26
1.3 O gestor da escola pública e seu papel nas condições de trabalho.....	27
1.4 Condições “adequadas” das escolas para o trabalho docente.....	29
1.5 O comportamento do aluno da escola pública e sua interferência nas condições do trabalho acadêmico.....	31
1.6 O professor das escolas públicas em Goiás: caracterização e formação	33
1.7 Conceito de política pública.....	35
1.7.1 Política pública, uma prática social.....	36
1.7.2 Política pública educacional.....	37
1.8 A valorização profissional como política pública para melhoria das condições de trabalho nas escolas da rede estadual em Goiás.....	40
2 O GRUPO GESTOR E SEU PAPEL NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS DE GOIÁS.....	43
2.1 Organização do Grupo Gestor: gestão democrática e participativa.....	43
2.2 A escolha dos gestores das escolas da rede estadual de ensino em Goiás.....	46
2.3 A opinião sobre o grupo gestor das escolas de onde provem os professores.....	50
3 SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÂNIA.....	53
3.1 Ambiente favorável para o desempenho dos alunos e para o trabalho dos professores: diagnóstico da situação das escolas segundo a SEDUCE.....	53

3.2 Políticas públicas para a melhoria da infraestrutura nas escolas da rede estadual de ensino em Goiás e diagnóstico segundo a proposta do MEC.....	54
3.2.1 Política de integração: infraestrutura, saúde e segurança do trabalho.....	62
3.3. A opinião dos professores sobre a situação das escolas para o desempenho do trabalho acadêmico.....	66
4 SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DA REDE.....	70
4.1 Diagnóstico da situação socioeconômica dos alunos.....	70
4.2 Comportamento dos alunos e sua incidência no desenvolvimento acadêmico da escola.....	74
4.3 Políticas públicas de apoio ao aluno.....	75
4.3.1 A Escola de Tempo Integral.....	75
4.3.2 A Rede de Apoio à Inclusão.....	83
4.4. A opinião dos professores sobre o comportamento dos alunos e as condições de trabalho.....	90
5 SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DA REDE.....	96
5.1 Formação profissional adequada para o desempenho docente.....	96
5.2 Diagnóstico das políticas públicas, atuais, para os professores.....	102
5.2.1 Programa Reconhecer: uma política de valorização do docente.....	103
5.2.2 Gratificação de Dedicção Plena Integral.....	106
5.3 Políticas para melhoria das condições de trabalho, remuneração e carga horária dos professores.....	108
5.3.1 Programa de Prevenção Biopsicossocial para a qualidade de vida e de saúde do trabalhador em educação do Estado de Goiás.....	108
5.3.2 Plano de Remuneração e Jornada de Trabalho.....	114
5.4 A opinião dos professores sobre as suas condições de trabalho.....	120
6 CONCLUSÕES E PROPOSTAS PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS, DAS CONDIÇÕES DOS ALUNOS E DO TRABALHO DOS PROFESSORES.....	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE.....	142

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo geral conhecer os fatores que determinam as condições de trabalho dos professores nas escolas da rede pública do Estado de Goiás. Reconhecidos autores, como Freire (1979) e Libâneo (2009) ressaltam a importância fundamental dos docentes para o bom funcionamento das escolas e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade comprometida com a formação crítica e técnica dos alunos, de forma que estes possam contribuir com a sociedade e a realidade local onde residem. Entretanto, para que os docentes possam desempenhar esse papel primordial no ensino, existem fatores que o determinam e que devem ser analisados e conhecidos, para que possam ser sugeridas ações para subsidiar políticas públicas, com o fim de serem garantidos na realização de todas as atividades nas escolas.

Os objetivos específicos da dissertação são analisar os fatores selecionados como determinantes das condições de trabalho, conhecer as opiniões e reivindicações dos professores entrevistados e que trabalham na SEDUCE e fazer sugestões e propostas sobre cada fator que determina as condições de trabalho dos docentes nas escolas da rede pública do Estado de Goiás.

Neste sentido, se estabeleceram quatro fatores que se consideram determinantes das condições de trabalho dos docentes e que foram definidos com base em diálogos com professores, são objeto de políticas públicas específicas e fazem parte das reivindicações dos docentes. Esses fatores foram estudados com base em pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com professores que migraram das escolas para funções administrativas na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE.

Os quatro fatores estudados são os seguintes: em primeiro lugar foi analisado o papel do grupo gestor, o qual é determinante na integração e convivência ao interior das escolas; em segundo lugar foram analisadas as condições materiais das instalações e infraestrutura dos estabelecimentos escolares, sem as quais é impossível realizar atividades acadêmicas; em terceiro lugar, as condições socioeconômicas dos alunos, as quais influem evidentemente no rendimento e no comportamento dos discentes nas escolas e são também um fator relevante nas condições de trabalho dos docentes ao interior das aulas. Adicionalmente, foram analisadas, como um quarto fator determinante das condições de trabalho dos professores, as políticas públicas que estão orientadas a melhorar as instalações das escolas, a apoiar as condições dos alunos para elevar seu rendimento e depurar as atitudes dentro da escola, bem como as iniciativas institucionais para melhorar as condições de trabalho dos professores, em aspectos

como capacitação, fornecimento de material e recursos para a docência e remuneração para elevar a sua condição social de vida.

Com relação a metodologia utilizada para o desenvolvimento da dissertação, foram utilizadas pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A bibliografia incluiu autores como Alves (2012), Brandão (2007), Freire (1983), Libâneo (2009), Oliveira e Vieira (2012), entre outros, utilizados para o desenvolvimento dos aspectos teóricos e conceituais sobre condições de trabalho e especificamente na escola, conceitos sobre a escola pública, política pública e os fatores determinantes das condições de trabalho dos docentes.

A pesquisa documental foi orientada à coleta e análise das principais leis, normas e políticas públicas nacionais e estaduais sobre as escolas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação, entre outras leis, além das Diretrizes da SEDUCE.

A pesquisa de campo foi realizada com 12 professores que trabalham em funções administrativas na SEDUCE, os quais foram selecionados porque atuaram como docentes e conhecem as condições de trabalho nas escolas e, portanto, são consideradas pessoas chave, pela qualidade da informação que possuem e forneceram com interesse. A esses docentes foi aplicado o questionário desenvolvido para esta pesquisa, no qual se consulta sobre os fatores que estes docentes consideram fundamentais para as condições laborais nas unidades de ensino e, quais foram os motivos determinantes que os levaram a abandonar as aulas e trabalhar na área administrativa da SEDUCE.

A dissertação está estruturada em seis capítulos: no primeiro se apresentam os aspectos teóricos e conceituais sobre condições de trabalho, escola pública, condições de trabalho na escola pública, os conceitos sobre os fatores que determinam as condições de trabalho nas escolas públicas, tais como o grupo gestor, as condições adequadas das escolas, o comportamento do aluno, a caracterização e formação do professor, política pública e educacional e a valorização profissional; no segundo capítulo se analisa o grupo gestor e seu papel nas condições de trabalho nas escolas de Goiás; no terceiro se abordam as condições materiais das instalações ou infraestrutura e recursos dos estabelecimentos escolares da rede estadual de ensino; no quarto capítulo a situação socioeconômica dos alunos da rede pública e seu comportamento na escola e nas aulas; no quinto se aborda a situação dos professores, com relação as suas condições de trabalho conforme seus depoimentos e das políticas públicas para melhorar seu desempenho e suas condições de vida. Cabe assinalar que ao final dos capítulos de dois ao cinco se apresentam inicialmente considerações conceituais sobre o respectivo tema abordado, a política pública respectiva e a opinião dos professores entrevistados sobre o tema

específico de cada capítulo. O sexto e último capítulo apresenta as conclusões e propostas para a melhoria do papel do grupo gestor, melhoria das escolas, das condições dos alunos e do trabalho dos professores. Finalmente, o documento da dissertação conclui com a bibliografia e como anexo o questionário aplicado na pesquisa de campo aos docentes que trabalham na área administrativa da SEDUCE.

1 ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO, FATORES QUE DETERMINAM AS CONDIÇÕES LABORAIS NAS ESCOLAS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

1.1 Conceito de condições de trabalho docente

“O termo «condição» empregado em relação ao pessoal docente, designa, tanto a posição social que se reconhece segundo o grau de consideração atribuído à importância da função, e à competência e condições de trabalho, como pela remuneração e demais benefícios materiais que se lhe concedem, em comparação com outras profissões.” (OIT, 1984, p. 25)

As discussões sobre as condições de trabalho para professores que atuam, especificamente em escolas públicas, tem sido objeto de pesquisa para estudiosos, dedicados a investigar as interfaces do trabalho docente.

Segundo Pozzatti *et al* (2015, p. 100), as condições de trabalho do professor, tem revelado “demandas cada vez mais diversificadas e suas condições consolidam-se em um cenário contraditório e, muitas vezes, precário”. Pozzatti *et al* (2015) promove uma análise sobre as condições de trabalho, fazendo uma correlação entre os ciclos da carreira docente e fatores como saúde e mal-estar.

As relações propostas por Pozzatti *et al* (2015), sobre as condições de trabalho docente, se fundamentam nos ciclos propostos por Huberman (2000, p. 38), para quem o desenvolvimento profissional docente não pode ser determinado, simplesmente, por acontecimentos. “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Por outro prisma, ao discorrer sobre condições de trabalho, Assis (2012b) propõe uma análise acerca de três aspectos, jornada de trabalho, remuneração e trabalho intensificado. Segundo a autora o professor executa atividades que vão além de suas funções dentro da sala de aula, o que implica em uma jornada de trabalho maior e estendida para fora da escola. Defende, ainda, que, “Em geral, nestes casos o professor possui um contrato de trabalho que contempla apenas as atividades de ensino, ficando as demais funções docentes sem a devida remuneração” (ASSIS, 2012b, p.6). Por fim, afirma que o trabalho docente se intensifica ao decorrer do desenvolvimento acadêmico, ainda, que, de modo sutil, é o que determina a autointensificação das atividades laborais do professor.

Os autores citados apresentam diferentes parâmetros para analisar as condições de trabalho percebidas pelos docentes. Pode-se apontar como pontos em comum as demandas

inerentes ao processo de formação da carreira de professor, como por exemplo, o aumento das atribuições docentes para Pozzatti *et al* (2015) e o trabalho diversificado e a jornada de trabalho defendidos por Assis (2012b). No entanto, a pesquisa de Assis (2012b), aborda a questão da remuneração como fator determinante para que o professor possa desempenhar suas funções.

Ao discorrer sobre suas recomendações relativas ao estatuto dos professores, a Organização Internacional do Trabalho (1984) equipara o tema remuneração às condições de trabalho como se as questões salariais fossem inerentes às condições laborais.

Em consonância com a pesquisa de Pozzatti *et al* (2015) que analisa as condições de trabalho relacionadas às questões de saúde, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), também, promovem uma discussão acerca dos efeitos das condições de trabalho sobre a saúde do professor.

Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005) ao analisar as condições reais para o desenvolvimento do trabalho docente, verificou-se a relação entre o trabalho docente e o afastamento por questões de saúde, ou seja, que, “(...) as condições de trabalho nas escolas podem gerar sobreesforço dos docentes na realização de suas tarefas” (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p.189).

A condição do pessoal docente deveria responder às necessidades da educação, definidas de acordo com as suas finalidades e objetivos; a plena realização destas finalidades e objetivos exige que os professores disfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece (OIT, 1984, p. 26).

Por fim, a Organização Internacional do Trabalho define que as condições de trabalho devem permitir ao docente, o desenvolvimento de um ensino eficiente, além, da possibilidade de dedicar-se plenamente às atividades laborais. (OIT, 1984). Nessa perspectiva, faz-se importante relacionar os conceitos de condições de trabalho docente à realidade do professor que atua em escola pública.

1.2 O conceito de escola pública e as condições de trabalho na escola pública

Para compreender as condições laborais dos professores que atuam no ensino público é preciso considerar diferentes conceitos sobre escola pública, assim como, aspectos inerentes à sua construção, o que implica diretamente nas condições para o desenvolvimento do trabalho docente.

1.2.1 O conceito de escola pública

Com o propósito de refletir sobre condições de trabalho docente, neste item apresentam-se diferentes perspectivas de análise sobre a relação entre o professor, o aluno, a escola e a sociedade. Esta análise inclui políticas educacionais, leis e diretrizes institucionais, as quais orientam a educação no país e como tais devem constituir instrumentos de transformação e de desenvolvimento social.

Considerando que “ninguém escapa da educação”, Brandão (2007, p. 7) defende que a educação não se faz só dentro da sala de aula, ocorrendo em todos os lugares, por meio da troca de experiências e de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Considera, ainda, que toda educação fora da escola tem enorme importância para a disseminação e democratização da cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases mostra uma perspectiva ampla de como a educação ocorre nos diferentes processos da vida social e que além disso deve ser vinculada com a formação para o trabalho e para a prática social.

Ao analisar as contribuições de Paulo Freire (1983) em “Pedagogia do oprimido”, constata-se que até hoje, nas escolas, o conceito de educação problematizadora ainda não conseguiu ser implantada no Brasil. Esse fato é questionável, considerando que a educação no país, por meio das atuais práticas pedagógicas, reproduz os princípios socioeconômicos que geram a desigualdade e a exclusão. Freire (1983) defende, ainda, que ensinar a não pensar é proposital, planejado pelas classes dominantes para disseminar ideologias e dominar com elas as classes sociais oprimidas e pobres.

Seu pensamento, extremamente contemporâneo, expressa a necessidade de um conjunto de práticas educacionais, realizadas em prol do processo de transformação da estrutura que oprime. Freire afirma que “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo” (1983, p. 120), evidenciando que a prática de transformação, por meio da educação, deve ser constante e livre.

Brandão (2007) alega que a escola tem a responsabilidade de formar as pessoas por meio do conhecimento, caracterizando como o lugar destinado a ensinar a aprender. Considera, ainda, que é na escola que todos aprendem a socializar e a desenvolver suas habilidades, portanto, defende que o aprendizado pode ser oriundo das relações sociais com amigos e, sobretudo, familiares.

Ao longo do tempo, a educação deixou de ser responsabilidade da família e passou a ser uma questão de Estado, no entanto, esse processo sempre considerou aspectos culturais, conforme Bourdieu (2003, p. 41), “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados [...]”. O autor ressalta, ainda, a relação entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança.

Quanto aos princípios e finalidades da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/1996), também, destaca a importância da atuação da família e o dever do Estado.

“Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

É fundamental conhecer se a educação ministrada pelos docentes ocorre num ambiente de liberdade e junto aos alunos se promove este princípio da vida social democrática, bem como a solidariedade, o exercício da cidadania, da convivência e a qualificação para o trabalho.

1.2.2 A construção da Escola Pública

Com relação à construção da escola pública é conveniente conhecer alguns conceitos e premissas de autores que incidem na sua concepção e constituição. Por exemplo, para Libâneo *et al*, “a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 176). Nesta premissa dos autores, fica claro que a escola pública deve ser aberta a todas as classes sociais e o ensino orientado a consolidar a democracia, a cidadania e a convivência social.

De acordo com os três autores acima citados, a concepção de educação escolar é oriunda de uma sociedade capitalista, e que a escola surge a partir do nascimento da industrialização. Dessa forma, reiteram que “a consolidação do capitalismo reforçou a

convicção de que a educação podia ser mecanismo de controle social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 171). Argumentam, ainda, que a educação, enquanto prática social, retrata diferentes modalidades, dentre elas, a educação formal, que pode ocorrer em instâncias escolares, é descrita como intencional, apresentando objetivos educacionais sistemáticos e organizados.

Em suas contribuições, Freire (2000) sempre reconheceu a estreita relação entre política e educação, ressaltando que ambos interferem nas transformações que circundam o aluno e suas relações com o mundo. “Um dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas teóricos montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem” (FREIRE, 2000, p. 58).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), “é papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e as possibilidades de participação social” (BRASIL, 1997). No prefácio da obra de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, (1983, p. 15), Fiori descreve o método freiriano como “um método de cultura popular” e, na sequência, atribui a este ato a responsabilidade de conscientizar e politizar.

Em “Política e Educação”, Freire (2000) defende a autonomia das escolas e dos educadores, de modo contemporâneo e reflexivo, abordando as ações políticas de docentes comprometidos com a prática educacional. Propõe, ainda, aos alunos, uma leitura crítica do mundo, conforme a premissa de educar democraticamente numa perspectiva de problematização e transformação social. Nesta perspectiva, o autor sugere a “mudança da cara da escola” (FREIRE, 2000, p. 107).

Considerando a educação como um ato político e não meramente pedagógico, Freire (2000) propõe uma análise político-pedagógica, que instiga os profissionais a avaliarem as políticas educacionais numa perspectiva dialógica que confronta a escola e a sociedade. “Cabe a educadoras e educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar” (FREIRE, 2000, p. 100).

Ao falar acerca da luta em favor da escola pública, Libâneo chama a atenção para “um momento de amadurecimento político da geração de educadores que vem atuando nas escolas, nestes últimos vinte anos” (2012, p. 21). Percebe-se, em seu discurso, que a contribuição do professor é altamente positiva quando o docente adquire a consciência de que a educação deve ser vista como ato político.

Conclui-se que é fundamental, para o processo de construção da escola pública, compreender a história da educação brasileira e o papel do currículo na organização do trabalho escolar. Para garantir a qualidade desse processo, é necessária a participação dos professores, efetivamente comprometidos com a sociedade, buscando desenvolver o senso crítico e a autonomia dos alunos, proporcionando o aprimoramento da consciência social a fim de torná-los aptos para conviver com as diferenças exercendo a plena cidadania.

1.2.3 Condições de trabalho na escola pública

(...) o professor convive diariamente em um campo de trabalho dinâmico, complexo, não linear, cujas decisões que orientam as atividades e as práticas educativas são sempre sínteses dialéticas entre o instituído (legislações, diretrizes, parâmetros curriculares, planos) e o instituinte (o currículo em ação). Neste complexo cenário, em que condições concretas e objetivas de trabalho os professores das redes públicas do estado de Goiás cumprem as suas funções docentes? (ASSIS, 2012b, p. 5)

Assis (2012b) retrata a visão dos professores sobre as condições de trabalho na rede pública de educação em Goiás. Seus estudos demonstram as expectativas sobre os resultados do seu trabalho, assim como, os desafios diários, em decorrência de fatores emocionais, falta de recursos, desvalorização e desprestígio social.

A literatura contemporânea comprova que a pesquisa proposta por Assis (2012b) reflete não só o cenário vivenciado no Estado de Goiás, mas, também, representa a situação nacional das condições de trabalho dos docentes de escolas públicas.

Assis (2012b, p.8) diagnosticou as principais mudanças ocorridas no trabalho docente em Goiás.

(...) aumento do número de alunos/crianças por turma (51,8%); Mudança no perfil dos alunos (71,7%); Maior supervisão/controlado de suas atividades (66,4%); Aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho de suas atividades (66,7%); Maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades (75,3%); Incorporação de novas funções e responsabilidades (participação em reuniões, conselhos, etc.) (71,8%) e Maior apoio na realização das suas atividades (65,3%).

Um dado importante a se considerar é o aumento do número de alunos por turma, esse índice chama a atenção para a falta de planejamento de ações para a abertura de novas turmas, assim como a contratação de professores. Outra informação importante é que a participação em reuniões e conselhos, por exemplo, estão sendo absorvidas como função docente. No entanto, a autora destaca que, ainda que essa participação pareça o exercício de

uma gestão democrática, o que se percebe é que os encontros promovem o repasse de informações do que já se encontra em curso.

Contraditoriamente, os professores que colaboraram com a pesquisa de Assis (2012b) relataram o “aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho de suas atividades”, assim como, “maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades”.

A organização e a gestão do grupo escolar também foram diagnosticadas por Assis (2012b, p.11). Em relação à organização verificou-se que, “(...) um terço dos professores considera que as condições físicas da sala de aula são regulares e um terço considera que são ruins (...)”. Quanto à gestão, “Cerca de 50,0% considera que a direção da sua escola passa a maior parte do tempo resolvendo problemas administrativos (...)”.

De modo geral, os docentes demonstraram insatisfação quanto à rede física, sendo deficientes a ventilação, a iluminação e outras condições do espaço. É importante mencionar que, “(...) 71,0% considera que os recursos financeiros destinados à sua escola são insuficientes para garantir condições adequadas de trabalho” (ASSIS, 2012b, p. 11).

Por fim, apurou-se que, considerando as condições de trabalho, para 90% dos professores, a função docente poderia ser melhor desempenhada caso pudessem contar com condições mais favoráveis, no entanto, as insatisfações, segundo a autora, não demonstram ser relativas às atividades pedagógicas.

Ainda no contexto das condições de trabalho, será abordado ao longo desta dissertação aspectos pertinentes a percepção do professor sobre os sujeitos, alunos e gestores, por compreender que estes também, estão diretamente ligados às condições laborais do docente.

1.3 O gestor da escola pública e seu papel nas condições de trabalho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 dispõe sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir uma escola autônoma pedagogicamente e administrativamente. O dirigente escolar é o profissional responsável em promover a gestão democrática dentro da escola.

Ao discutir sobre o papel do gestor escolar Souza e Gouveia (2010, p. 174) defendem que as reflexões se dividem entre duas perspectivas, uma de construção coletiva da democracia na escola e a outra de responsabilização dos agentes escolares pelos resultados obtidos pelas instituições de ensino.

Nessa direção, percebe-se a preocupação com a formação e as condições laborais dos gestores escolares que, podem ser determinantes para que se cumpra o princípio constitucional determinado pela LDB.

Segundo Souza e Gouveia (2010, p. 174)

(...) a direção escolar é compreendida como a função de coordenação político-pedagógica e institucional (administrativa e representativa) da escola. Normalmente, é desempenhada por um profissional da educação (eleito, indicado, concursado), que representa o poder instituído na escola e tem por tarefa primordial coordenar a gestão escolar, representar a instituição, responder administrativa e politicamente, zelar, dar suporte e fazer cumprir os objetivos pedagógicos da escola.

Percebe-se que os autores compreendem a função de gestor como ato político, no entanto, no contexto da política educacional. Atribuem ao diretor a incumbência de direcionar o processo político/pedagógico, deixando explícito as cobranças sobre os dirigentes.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 331)

O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais. Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição entre objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta.

O pensamento apresentado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) provoca a reflexão acerca da função social de mediação, considerando que o ambiente escolar é capaz de influir na constituição do pensamento de todos, daí a importância dos objetivos políticos e pedagógicos. Destacam que o diretor da escola executa um papel essencial para manter a gestão escolar, cuidando para que, de modo participativo, todos possam dialogar, decidir coletivamente e exercitarem a autonomia, prática inerente à gestão democrática.

Assim como Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Souza e Gouveia (2010), também, trazem em seus discursos a ideia de que o gestor está diretamente ligado a função social da escola.

Sobre o processo seletivo para a função de diretor, Lambertucci (2016) revela os desafios da escolha do gestor, como o aprimoramento do processo de escolha aderindo às metodologias de pré-qualificação. Aponta para as modalidades de escolha em diferentes estados: eleição com ou sem seleção técnica; indicação; misto, eleição com seleção técnica; e concurso. Ressalta, ainda, a importância do processo formativo que, parte da premissa de que o diretor precisa reunir competências, ao defender a necessidade de “[...] encontrar profissionais com o perfil adequado frente às novas demandas da escola, por perceberem que nem sempre

um candidato com maior simpatia da comunidade ou o melhor professor da escola se traduzia na prática como o melhor diretor” (LAMBERTUCCI, 2016, p. 185).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Souza e Gouveia (2010) e Lambertucci (2016) a formação do gestor deve ser vista como um ponto crucial para o desempenho satisfatório da função de dirigente escolar.

Nesse sentido, a Escola de Gestores, constituída pelo Ministério da Educação (MEC), promove a qualificação para a formação de diretores de unidades escolares. O programa atua em consonância com a proposta e concepção do caráter social da educação, com base nos objetivos de formação, em nível de especialização, para gestores efetivos de escolas da rede pública da educação básica, buscando contribuir com a qualificação na perspectiva da gestão democrática.

Em conformidade com as determinações do MEC, para as formações promovidas pela Escola de Gestores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Souza e Gouveia (2010) e Lambertucci (2016) ressaltam a necessidade em abordar o tema “gestão democrática”, como proposição de qualificação para a função de gestor.

Compreende-se que o posicionamento profissional do diretor escolar pode ser determinante para a avaliação das condições de trabalho para o professor. É o que foi apurado pela presente pesquisa e que, será abordado, logo adiante, no segundo capítulo.

Para Souza e Gouveia (2010, p.178) uma das faces da função de diretor é ser “(...) tido como aquele que conduz adequadamente e com ótimos resultados as tarefas articuladas a essa face”. Por este prisma, mesmo sabendo que a função de gestor apresenta o caráter político educacional, também, se compreende que é indispensável, para o desenvolvimento acadêmico, que, o diretor tenha consciência sobre a sua responsabilidade em fomentar um ambiente favorável às condições laborais docentes.

1.4 Condições “adequadas” das escolas para o trabalho docente

A contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire se revela em todos seus textos. O autor propõe uma educação que promova a autonomia dos sujeitos e uma pedagogia preocupada com a “Ação Cultural para a Liberdade”. Esta obra, de 1981, contribui ricamente para melhorar a atual condição da educação básica no Brasil.

Freire (1981) defende uma proposta de educação atenta às raízes, ao meio sociocultural e econômico, assim como o engajamento do sujeito em sua realidade, para compreendê-la e tornando-o capaz de criticá-la, podendo assim, transformar-se e transformar o

meio ou a realidade na qual vive. Ressalta, ainda, que o processo educativo permite uma tomada de consciência, “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 1981, p. 12).

Compartilhando do mesmo pensamento, Brandão (2007) afirma que cada tipo de sociedade necessita de um tipo de educação que seja capaz de atender as suas necessidades, seu momento histórico e cultura. Nesse sentido, é importante considerar que, para que se desenvolva um trabalho docente de modo responsável e consciente, em prol da formação do cidadão, capaz de intervir no mundo em que vive, se faz necessário repensar as condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Sendo assim, educadores precisam discutir novas políticas para a educação, mas, não deve se abster das discussões pertinentes às atuais condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais docentes.

Libâneo (1994) chama a atenção para as responsabilidades sociais e políticas da educação, quando atribui aos agentes envolvidos com a comunidade escolar, a função de “[...] possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania” (LIBÂNEO, 1994, p. 33). No entanto, também, se faz necessário, promover o debate sobre melhorias nas condições de trabalho, para que o professor possa desenvolver plenamente sua função de mediador do conhecimento.

Assis (2012b, p. 13) ao analisar as condições de trabalho dos docentes da rede pública em Goiás, ressaltou a pressão, sofrida pelos professores, para apresentarem resultados melhores:

Esta ação reforça a política da responsabilização dos professores, mais uma vez minimizando a importância das ações de melhoria que deveriam ser conduzidas pelo poder público, sobretudo no que diz respeito a maiores investimentos na infraestrutura escolar e no plano de carreira e salário dos professores.

A política de instituir um *ranking* estadual, no qual conste as escolas com melhores notas, demonstra a pressão por parte do governo. Sabe-se que os gestores acabam repassando as determinações instituídas pela Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte aos docentes. A política que impõe a responsabilidade dos resultados para o professor, por meio de *ranking*, pode propiciar um ambiente negativo para os educadores, porque existem desigualdades regionais e nem todas as comunidades escolares dispõem das mesmas condições e recursos.

Com os resultados apresentados pela pesquisa de Assis (2012b) percebe-se que os professores se sentem oprimidos pelas expectativas de resultados e impossibilitados para atenderem às defasagens dos alunos. Sofrem, ainda, a insatisfação em decorrência do desprestígio social e a desvalorização profissional, sentem-se desmotivados e isso afeta tanto o equilíbrio físico, quanto o emocional destes docentes.

1.5 O comportamento do aluno da escola pública e sua interferência nas condições do trabalho acadêmico.

Percebe-se nas pesquisas sobre o fracasso escolar que a maioria dos alunos de escolas públicas são oriundos de famílias pobres. Nesse sentido se faz importante, para o desenvolvimento acadêmico, conhecer os fatores sociais, culturais e econômicos destes alunos. Esses fatores contribuem para a caracterização dos alunos da escola pública.

As discussões sobre as impressões do professor acerca do comportamento do aluno da escola pública são fundamentais para a criação de ações voltadas para a melhoria, não só das condições de trabalho dos professores, mas, para a prática docente.

Ao discorrer sobre as representações da imagem do aluno da escola pública, Mazzotti (2006, p. 350) afirma que os educadores “(...) adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência”.

Mazzotti (2006) defende, ainda, que a maioria dos profissionais que atua nas escolas desconhece ou desconsideram a realidade de seus alunos. Pontua, também, a necessidade de conhecer e refletir sobre a prática da construção de imagens preconceituosas acerca dos estudantes e suas famílias.

Ao investigar as representações do aluno da escola pública Mazzotti (2006, p. 356) observou que entre as expressões citadas com maior frequência pelos professores estavam, respectivamente, “sem apoio da família”, “um desafio para o professor” e “enfrenta muitas dificuldades, sem apoio da escola, aprende a se virar sozinho”.

Em consonância com os dados apurados por Mazzotti (2006), os estudos propostos por Rosa (2010), também, discorrem sobre a responsabilidade da família. “Se a família se compromete com seu papel estará contribuindo com o bom andamento escolar do aluno”. (ROSA, 2010, p. 150).

Ambas concordam que o comportamento dos estudantes exerce influência no rendimento acadêmico dos alunos. Rosa (2010), no entanto, reforça a ideia de que o comportamento do aluno pode ser visto como um fator para as condições de trabalho na escola, tendo em vista que o objetivo principal de sua pesquisa foi promover “uma reflexão sobre a violência no ambiente escolar, procurando compreender as causas que levam a esse fenômeno e como este interfere no ensino aprendizagem.” (ROSA, 2010, p. 144)

Para Rosa (2010) além da violência, a indisciplina, a desmotivação e o desinteresse, também, são problemáticas vivenciadas dentro das escolas. “Alunos indisciplinados e mal-educados atormentam professores, e estes não apresentam condições para controlar a bagunça que se alastra na sala de aula.” (ROSA, 2010, p. 147)

O pensamento de Rosa (2010) converge com o pensamento de Mazzotti (2006), quando ambas propõem a necessidade de promover uma reflexão, buscando compreender as causas que levam ao comportamento negativo dentro da escola e quais são seus reflexos para o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Rosa (2010) o comportamento violento no ambiente escolar é um fenômeno que interfere no processo de ensino aprendizagem. Como possíveis causas para o comportamento inadequado dos alunos, Rosa (2010) aponta para fatores sociais como a vulnerabilidade e a exclusão social, além de problemas familiares.

Na condição de agentes inseridos nesse contexto, a família, o aluno e o professor, desempenham papéis importantes para compor o cenário educacional propício para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

À família cabe a responsabilidade de acompanhar o comportamento dos estudantes, assim como suas relações interpessoais com colegas e professores.

Ao discorrer sobre o resgate das atribuições do professor, Rosa (2010) relaciona diferentes aspectos que devem ser considerados: não assumir um posicionamento autoritário; evitar comportamento que propicie violência física ou moral; aprimorar o bom relacionamento com os alunos; e, por fim, comprometer-se com o processo de ensino aprendizagem, atribuindo o significado daquilo que ensina.

O professor desempenha papel essencial no processo ensino aprendizagem, pois não é fácil criar condições para que os alunos construam conhecimento, é preciso que o profissional que se compromete com o desafio de educar, ensinar, seja motivador, criativo, possua bom relacionamento com o aluno, sabendo administrar conflitos e ajudando a tornar o ambiente escolar um local prazeroso de se estar (ROSA, 2010, p. 150).

A pesquisa realizada por Rosa (2010) defende que a relação entre o professor e o aluno é fundamental para “(...) o sucesso da escola e de resultados positivos para a educação.” (ROSA, 2010, p. 151). Ressalta, ainda, que os conflitos escolares podem refletir no rendimento da aprendizagem e, que, a união entre a escola, a família e os professores pode contribuir positivamente para as condições do desenvolvimento do trabalho escolar.

As considerações de Mazzotti (2006) e Rosa (2010) demonstram a importância em se conhecer as representações do aluno da escola pública. Suas contribuições permitem auxiliar as decisões que implicam no desenvolvimento e articulação do processo de ensino aprendizagem.

1.6 O professor das escolas públicas em Goiás: caracterização e formação

(...) entendo o perfil como o conjunto de características de um grupo específico de trabalhadores como categoria coletiva. Essas características, determinadas historicamente, não são estáticas, mas se modificam nas relações sociais de produção, diferenciando-se nos diferentes estágios de seu desenvolvimento das sociedades (Alves, 2012, p.76).

Alves (2012) pontua a necessidade em se traçar o perfil profissional de um determinado grupo, sendo assim, para a realização da presente pesquisa, buscou-se delimitar a caracterização do professor da rede estadual de ensino de Goiás, e, que atua, especificamente, em Goiânia.

Nesse sentido, constatou-se que, de acordo com o levantamento de julho de 2017, realizado pelo Núcleo de Gestão de Pessoas (NUGESP), o Estado de Goiás, conta com 21.172 professores, dos quais, 17.383 são mulheres e 3.789 homens, ou seja, 82,1% e 17,9% respectivamente. Entre os 4.252 docentes que atuam na capital, 3.316 são mulheres e 936 homens. Os dados coletados confirmam que, predominantemente, à docência em Goiás é exercida por mulheres, o que corrobora com a pesquisa de Alves (2012).

Para Alves (2012, p. 77) o que acontece em Goiás é a “feminização do magistério”. A autora apurou que 87% dos docentes, que participaram de seus estudos, eram mulheres e, apenas, 13% homens.

Como subsídio para esta pesquisa, buscando mapear o perfil dos professores da rede, realizou-se uma triagem considerando aspectos como, grupos por faixa etária, formação profissional e sexo. Como a formação profissional determina o cargo ocupado pelo profissional, as especificidades de cada um serão tratadas no capítulo 5, “Situação dos professores nas escolas da rede”. O quadro 1 mostra a quantidade de professores da Rede Estadual,

considerando a faixa etária e o cargo ocupado pelos docentes. O quadro 2 apresenta a formação profissional dos professores P-IV, observando a faixa etária e o gênero do profissional.

Quadro 1 – Total de docentes considerando idade e cargo

TOTAL DE DOCENTES	FAIXA ETÁRIA	CARGO				
		ASSISTENTE	P-I	P-II	P-III	P-IV
1.693	26 a 36	-----	----	----	391	1.302
6.566	37 a 45	-----	55	1	1.100	5.400
9.302	46 a 55	42	109	5	1.299	7.847
3.611	> de 56	82	118	5	582	2.824

Fonte: Seduce/Nugesp, 2017, com adaptações.

Quadro 2 – Total de docentes P-IV considerando formação e gênero

P-IV	DOCENTES MESTRES	HOMENS	MULHERES	DOCENTES DOUTORES	HOMENS	MULHERES
1.302	229	100	129	8	2	6
5.400	264	998	166	19	9	10
7.847	218	63	155	24	10	14
2.824	60	19	41	4	4	-----

Fonte: Seduce/Nugesp, 2017, com adaptações.

Considerando a idade dos professores goianos percebe-se a grande variação entre as faixas etárias, sendo que a maior concentração de servidores se dá entre os 46 e 55 anos e a menor entre os 26 e 36 anos, o que permite inferir que, os professores jovens, em anos iniciais do exercício de magistério, são minoria na rede.

Chama a atenção as comparações entre as faixas etárias e a formação profissional dos professores. Percebe-se que os mais jovens (entre 26 e 36 anos) possuem maior nível acadêmico, ou seja, 13.99% são Mestres ou Doutores, enquanto nas demais os índices chegam, apenas a 4.31% (37 a 45 anos), 2.56% (46 a 55 anos) e 1.77% (mais de 56 anos). Outra observação relevante é a ausência de mulheres, com doutorado, na faixa etária superior a 56 anos. Cabe assinalar que é positivo o fato de que os jovens professores tenham a preocupação

de se capacitar academicamente, pois isso pode melhorar o incentivo e interesse dos seus alunos pela pesquisa e uma formação mais científica.

Traçar o perfil dos docentes da rede pública estadual de Goiás se faz importante ao analisar os fatores que influenciam as condições de trabalho dos professores. Essa relação possibilita compreender o papel dos agentes diretamente ligados ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. Nessa direção, torna-se viável a formulação de propostas para políticas voltadas para a melhoria das condições laborais docentes.

1.7 Conceito de política pública

Considera-se necessário fundamentar alguns conceitos ligados à prática de políticas públicas, para nortear uma análise acerca de seus agentes sociais e institucionais. Para Maar (1985), o termo política foi concebido na Grécia, a partir da prática social entre sociedade e a cidade. Aponta, ainda, para o fato de a sociedade grega ser precursora do discurso de cidadania e ética, na qual a política se instituiu fora do âmbito do governo, ou seja, política como prática social, resultante de um processo histórico, pensada coletivamente e em harmonia com o indivíduo.

Ainda de acordo com Maar (1985), as relações com a política vão além da política institucional e estatal, ou seja, na condição de ser humano, o homem, também, é um ser político, envolto na prática diária da política, seja no âmbito das instituições ou por meio das relações sociais cotidianas. “Política e cultura se relacionam desde que a palavra passou a ser um instrumento de poder na Grécia Antiga” (MAAR, 1985, p. 81).

A política surge junto com a própria história, com o dinamismo de uma realidade em constante transformação que continuamente se revela insuficiente e insatisfatória e que não é fruto do acaso, mas resulta da atividade dos próprios homens vivendo em sociedade. Homens que, portanto, têm todas as condições de intervir, desafiar e dominar o enredo da história (MAAR, 1985, p. 81).

Nesta perspectiva, Maar (1985) afirma que a política surgiu junto com as primeiras comunidades e sociedades e que se transforma permanentemente de acordo com as exigências sociais. Neste sentido, as políticas são dinâmicas e transformadas para atender necessidades particulares das sociedades.

1.7.1 Política Pública, uma prática social

Os estudos acerca da ciência política não apresentam um consenso sobre a definição de políticas públicas, “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24). No entanto, a afirmação de Souza (2006) pode ser considerada como cômoda, afinal, na natureza e na sociedade, sempre tem algo melhor, existe desigualdade, por isso a perspectiva otimista de que, de fato, há algo melhor. O desafio da vida consiste exatamente em encontrar o melhor em tudo, para si e para a sociedade.

Souza (2006) defende que as políticas públicas refletem na economia e na sociedade, daí a necessidade de se conhecer e analisar as relações entre Estado, política, economia e sociedade.

Para Secchi (2011), política pública são as ações elaboradas para o enfrentamento de problemas públicos, reitera, ainda, que quaisquer ações, neste contexto, são norteadas por intencionalidade, estratégia e resposta. Segundo Lima (2012, p. 50), o termo política pública “[...] é um conjunto de decisões e não uma decisão isolada”. Percebe-se que ambos convergem na definição de política pública no que se refere ao planejamento das ações e o que de fato é executado.

Secchi (2011) reconhece que as ações podem partir de uma iniciativa privada, no entanto, reitera que mesmo exercendo influência no decorrer do planejamento de políticas, isso não lhes dá autonomia para realização do processo. De maneira sintetizada pode-se compreender que política pública é uma ação ou conjunto de ações e iniciativas propostas por organismos do Estado, em qualquer nível, ou pela comunidade de maneira conjunta para determinado propósito de ordem coletiva.

Dallari (1991) define o homem como sendo um “animal político” e promove uma análise quanto à conscientização da importância da participação coletiva nas ações políticas “[...] é preciso ter consciência de que os problemas políticos são, sempre, problemas de todos os membros da sociedade” (DALLARI, 1991, p. 21). Assim como Secchi (2011), Dallari (1991), também, reconhece o caráter social da política pública, argumentando, ainda, que a atuação da sociedade pode contribuir para o êxito ou fracasso de um governo.

Para Secchi (2011), delimitar o problema significa definir quais são seus elementos relevantes, de caráter social, para, então, estabelecer seus objetivos e estratégias. Após identificação do real problema, como em todo processo de construção de política pública, a execução implica em um ciclo. Ressalta, ainda, a importância dos ciclos para o

desenvolvimento de políticas públicas, principalmente, por promover a organização e nortear as ações, ainda que em dados momentos, não reflita a real dinâmica do processo, os atores envolvidos dependem de um ciclo bem elaborado para pautarem uma lógica.

Lima (2012) aponta para as abordagens estatista e multicêntrica, a primeira centrada no Estado como protagonista no desenvolvimento de políticas públicas, e a segunda centrada no objetivo. Ao discorrer sobre a abordagem multicêntrica, Secchi (2011) apresenta um contraponto, a dificuldade em determinar se o problema a ser resolvido é de interesse público e não um problema privado.

Neste contexto, Lima (2012) sugere uma análise com base em duas vertentes para a abordagem estatista: política pública estatal e política privada de interesse público. Para a abordagem multicêntrica sugere: política pública estatal e política pública não estatal, essas novas denominações poderiam contribuir para a discussão acerca da formulação de conceitos.

Em suma, considerando o caráter social, uma política pública coerente com a realidade implica um processo de consulta às comunidades ou população a ser beneficiada, uma formulação do conteúdo em termos de objetivos ou propósitos e os meios, instrumentos ou mecanismos para a sua execução, o processo de negociação e aprovação no âmbito do governo e o período de implementação na realidade.

Enfim, após os conceitos citados sobre políticas públicas compreendidas como uma prática social, propõe-se avançar os estudos a partir do recorte das políticas públicas voltadas para o âmbito da Educação.

1.7.2 Política pública educacional

No atual cenário brasileiro é extremamente importante perceber o papel do Estado na articulação de ações em prol da Educação.

Picone e Novak (2014) chamam a atenção para as “políticas públicas sociais”, mediadas pelo Estado em consonância com a sociedade, buscando garantir as necessidades básicas da população. Neste sentido propõe uma reflexão quanto às prioridades da sociedade frente ao capitalismo, apontando para o fato da educação ser “[...] subvertida historicamente pela lógica do capital” (PICONE; NOVAK, 2014, p. 468).

Vieira e Albuquerque (2002) destacam a política e o planejamento educacional como um conjunto de ações, no qual, a política está acima, tendo em vista que para implementá-las faz-se necessário planejá-las previamente. Para a reflexão que interessa percebe-se a

importância de estabelecer o papel dos agentes articuladores que participam da política educacional.

Segundo Picone e Novak (2014), em se tratando de educação, o Estado atua como avaliador, acompanhando os resultados obtidos, além de determinar objetivos a serem alcançados, visando cumprir com o ideal de políticas públicas que se propõe adaptar mediante as necessidades sociais, que neste caso, envolve não só a escola, mas toda a comunidade.

Vieira e Albuquerque (2002) apresentam dois conceitos de Estado. Um sob uma perspectiva liberal, neutro, agente articulador capaz de assegurar os direitos e interesses públicos, como, por exemplo, a educação. Outro seguramente parcial, serviente às classes dominantes da sociedade. Vieira e Albuquerque (2002, p. 23) afirmam que [...] “a redução da presença do Estado na vida econômica tem propiciado a universalização e a melhoria da qualidade dos serviços sociais, dentre eles a educação”. Esse posicionamento é altamente questionável, tendo em vista que com a ausência do Estado e a privatização da Educação, percebe-se o aumento da exclusão social das classes mais desfavorecidas.

Ao apresentar a obra de Vieira e Albuquerque (2002), Garcia (2002) alega que os organismos internacionais atuam na elaboração de estratégias e decisões tomadas no âmbito educacional, o que intitula de “política internacional de educação” (GARCIA, 2002, p. 9). O autor aponta duas possíveis interpretações, que essa atuação e influência faça parte de um processo cooperativo ou que faça parte de um processo de intervenção no que deveria ser exclusivamente soberano para o país.

Vieira e Albuquerque (2002) sintetizam que as políticas internacionais para a educação são responsáveis por fomentar práticas regulatórias e de gestão para o sistema de educação no Brasil. Por ser um tema recorrente e atual, chamam a atenção para o debate da influência e como ocorre essa cooperação internacional, principalmente quando se trata do Banco Mundial.

Essa influência internacional também é declarada por Coraggio (2009), quando o autor discorre sobre as propostas do Banco Mundial para a educação. É importante ressaltar as contribuições financeiras desta instituição. No entanto, para Coraggio (2009), a principal contribuição do Banco Mundial, talvez, seja o desenvolvimento de um trabalho de consultoria, visando à promoção de políticas educacionais adequadas às necessidades regionais de seus países.

Vieira e Albuquerque (2002) também avaliam a participação do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef). Segundo as autoras, diferentemente do Banco Mundial, que no passado priorizava outras áreas como agricultura e infraestrutura, a Unicef, que nasceu em um

contexto pós-guerra, sempre manteve o foco em projetos voltados para a educação. Vieira e Albuquerque (2002) concluem que mesmo com as contrapartidas correspondentes aos financiamentos internacionais, as contribuições da Unicef são essenciais para a melhoria das condições de vida no Brasil. Ressaltam, ainda, a importância da assessoria técnica ao governo federal em articular campanhas em prol da educação.

Mesmo com as políticas de repasse para a Educação, segundo Garcia (2002) o sistema educacional sofre com a falta de aplicação de recursos que poderiam trazer mudanças significativas, “[...] o investimento em educação é o que melhor contribui a médio e longo prazo para a promoção da equidade” (GARCIA, 2002, p. 10). Saltini, Vidal e Oliveira Sobrinho (2014) apontam a falta de políticas públicas que estimulem a permanência do professor na função de magistério.

Percebe-se que as ideias apresentadas se completam para a constituição de um sistema de ensino eficaz. Para Garcia (2002) é necessário o repasse de recursos e segundo Saltini, Vidal e Oliveira Sobrinho (2014), a valorização profissional é fulcral para a elaboração de políticas públicas eficientes.

De acordo com Picone e Novak (2014), as políticas educacionais preocupam-se com os resultados das avaliações nacionais, manutenção e qualidade de ensino, sem considerar a realidade da comunidade escolar.

A educação vista como estratégia para a construção do indivíduo, como propõe Libâneo (1994), incide em transformações econômicas, sociais, culturais e políticas. Sendo assim, é fundamental, para a educação refletir sobre as políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes, o que constitui a construção da escola pública. Libâneo (1994) aponta, ainda, para a necessidade de se compreender as políticas educacionais envolvidas nos contextos históricos e sociopolíticos.

1.8 A valorização profissional como política pública para melhoria das condições de trabalho nas escolas da rede estadual em Goiás.

Em se tratando de proposições de políticas públicas que promovem a melhoria das condições de trabalho para os profissionais da educação, compreende-se que as reformas educacionais previstas na Lei n. 9.394/199 provocaram alterações na carreira do professor. A LDB trouxe reflexões a respeito da formação dos profissionais do ensino, assim como aspectos que tangem a organização e gestão da escola além de diretrizes que dispõem sobre a valorização docente.

Entre tantos desafios educacionais que permeiam o cenário brasileiro, e corroborando com as ideias já mencionadas anteriormente, é evidente que o Estado assume um papel de articulador político e social. Sendo assim, faz-se necessário um maior investimento em propostas assertivas para a educação, partindo do ponto de vista dos professores que conhecem a realidade do ensino público. “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2009, p. 3).

Freire (1981) também chama a atenção para o compromisso do profissional com a sociedade e descreve, como primordial, a condição de estar ciente de que deve agir e refletir acerca da natureza desse compromisso. “O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo [...]” (FREIRE, 1981, p. 109). No entanto, também é necessário questionar e refletir acerca do compromisso com os profissionais da educação. Cabe ressaltar que a própria LDB prevê em seu artigo terceiro, inciso VII, “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996).

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação inclui em suas metas a “valorização profissional” que, de acordo com Vieira (2016), trata-se de um conjunto de condições mínimas para exercer as atribuições de um professor. Essas condições referem-se à formação, carreira, piso salarial nacional e condições de trabalho. Das vinte metas estabelecidas no PNE, quatro referem-se à valorização dos profissionais da educação que, segundo Scheibe (2016) referem-se à carreira, formação, salário e condições de trabalho, temas envoltos à luta do trabalhador em busca do seu reconhecimento.

Seguindo a linha de pensamento dos autores, Vieira (2016), Scheibe (2016) e as menções contidas tanto na LDB quanto no PNE, faz-se necessário discorrer sobre a formação profissional docente. Ambas as diretrizes preveem que a formação do professor da educação básica deve constituir-se a partir do ensino superior, no entanto o PNE avançou ao mencionar a formação superior na área específica de atuação do profissional, além de dispor sobre a formação em nível de pós-graduação e formação continuada.

As metas 15 e 16 do PNE transcritas a seguir estabelecem explicitamente a necessidade de que os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior e determinam percentagens concretas da formação em nível de pós-graduação e formação continuada, considerando as demandas dos sistemas de ensino.

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou que, em 2015, 76,4% dos professores da educação básica possuíam curso superior, sendo que, 45,9% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e 53,8% dos professores do Ensino Médio dispunham de formação específica na área em que atuavam. Apenas 31,4% dos profissionais que atuam na educação básica possuem pós-graduação.

As exigências, por parte da rede pública, para o docente, consistem em realizar um trabalho sério e responsável. Cobra-se desses profissionais o domínio de conteúdos e preparo pedagógico apropriado para a educação básica, além de assiduidade e extensão da jornada de trabalho fora da sala de aula, para o que denominam de “hora atividade”, ou seja, dedicação ao ofício geralmente no contra turno ou nos finais de semana; o objetivo é de que os professores se atenham a elaboração de aulas, correção de atividades, trabalhos e avaliações, preenchimento de relatórios, planilhas e diários de classe.

Abrangendo a reflexão quanto à ideia de valorização docente, é necessário levantar questionamentos pertinentes às finanças. A meta 17 do PNE dispõe: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). De acordo com Vieira (2016), esta meta refere-se à implantação dos planos de carreira, por parte dos municípios, estender a assistência e financiamentos por parte da União aos entes federados com a finalidade de realizar a prática do piso salarial nacional.

Para cuidar da carreira profissional, a Meta 18 assegura o incentivo à formulação ou reestruturação de planos de carreira. Vieira (2016) ressalta que a presente meta propõe o acompanhamento do profissional desde o início de suas atividades docentes à conclusão do estágio probatório. Dispõe, ainda, sobre licenças remuneradas e incentivos para aprimoramento profissional além de concursos públicos para a admissão de professores para a educação básica.

Segundo Silva, “ser educador hoje e sempre, é ser portador de uma mensagem de esperança de que o ser humano pode ser modificado para melhor” (2003, p. 66). Obviamente,

assume-se o papel de mediadores do conhecimento quando se atua como agentes do processo de aprendizagem, no entanto, é necessário refletir acerca da natureza dessa “mensagem de esperança”, que não pode ser restrita ao aluno, deve-se estender ao docente. Ressalta-se que é importante compreender a propriedade dessa “mensagem”, que o profissional tanto procura para reafirmar sua função perante a sociedade na qual está inserido.

Considerando o pensamento do Freire, o professor, atualmente, é mais um dos oprimidos dentro do contexto educacional, em decorrência do pouco reconhecimento e valor que a sociedade brasileira outorga aos professores. Enquanto dissemina conhecimento com o intuito de formar cidadãos conscientes, sente-se pressionado entre a responsabilidade social, inerente à profissão, e a busca pela valorização da classe.

Quando o professor tem claro para si os motivos de sua opção e permanência no magistério, pode revelá-los aos alunos, ajudando-os a ressignificarem sua presença na escola (...). O que quero dizer é que estou inteiro aqui; eu sei porque estou aqui, e tenho algo muito importante para vocês, que dificilmente encontrarão em outro lugar; em outro lugar vocês podem encontrar informações, mas não sentido, desejo, projeto, perspectiva, criticidade, totalidade, historicidade, tal como me proponho a trabalhar com vocês, a partir da minha competência e do meu compromisso; tenho convicção disto (VASCONCELLOS, 2003, p. 54).

A anterior citação de Vasconcellos tem relevância no sentido de que o professor deve confirmar a sua convicção do seu papel como educador perante os alunos, demonstrando a sua capacidade de transmitir conhecimento e proporcionar formação crítica aos educandos para que possam conhecer e interpretar a sua realidade, além de poder atuar, efetivamente, para transformá-la.

Considerando a educação como um direito para a promoção da igualdade “as metas sobre valorização não podem ser dissociadas das que buscam elevar a qualidade da educação”, é o que defende Vieira (2016, p. 78). É necessário promover uma reflexão sobre o papel do professor como um dos agentes provedores desse direito, capaz de executar as ações necessárias para a garantia da excelência na educação e, acima de tudo, repensar acerca do compromisso por parte do Estado, em desenvolver políticas públicas para, efetivamente, valorizar o profissional docente.

2 O GRUPO GESTOR E SEU PAPEL NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS ESCOLAS DE GOIÁS

Este capítulo está integrado por três itens, nos dois primeiros se explicam as funções e princípios de atuação dos grupos gestores, bem como o processo institucional de seleção dos seus membros e, no terceiro item, se apresentam as opiniões dos professores colaboradores desta pesquisa, sobre o papel do grupo gestor nas condições de trabalho dos docentes nas respectivas escolas onde trabalharam.

2.1 Organização do Grupo Gestor: gestão democrática e participativa

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) defendem que a participação da comunidade escolar transforma as relações sociais, proporcionando um ambiente favorável para o desenvolvimento das ações.

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 329).

O conceito formulado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), sobre participação, remete ao pensamento de que a escola é um lugar de aprendizado, logo, uma comunidade democrática de aprendizagem. Infere-se que quando a gestão é participativa, as pessoas envolvidas conseguem avaliar a qualidade da administração e interferir, positivamente, na vida escolar.

Lambertucci (2016) compartilha do mesmo pensamento: “A maior e melhor participação da comunidade leva a haver maior cobrança por compromisso com os resultados das políticas públicas que, no caso da educação, ganha expressão ainda maior, pois se trata do presente e do futuro dos nossos filhos” (LAMBERTUCCI, 2016, p. 188).

Ao tratar sobre a postura do profissional, que se propõe a atuar como gestor, o Ministério da Educação (MEC) assinala que:

O gestor da educação precisa estar capacitado para assumir o papel de liderança na instituição educacional. E, como tal, sua atitude diante da escola e da comunidade deve ser de busca e implementação de ações, identificando recursos necessários,

investindo na sua própria capacitação e na de seus pares. [...] mantendo sempre todos os canais de comunicação, internos e externos, abertos à ampla participação da comunidade escolar, garantindo tudo isso dentro de um processo democrático (BRASIL, 2010c, p. 4).

O MEC por meio do Programa Escola de Gestores da Educação Básica promove a qualificação do gestor escolar com enfoque na gestão democrática e efetivo direito à educação com qualidade social.

Compartilhando do pensamento proposto pelo Programa Escola de Gestores da Educação Básica, Lambertucci (2016) também defende que a gestão democrática permite a participação da escola no cotidiano da comunidade e isso contribui para o crescimento sociocultural de todos os envolvidos.

Sobre a gestão democrática o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê na Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Mesmo sendo regulamentada, a gestão democrática prevista na Meta 19 ainda é considerada um grande desafio. Para Souza e Tavares (2016) a meta não especifica claramente a concepção desta gestão e aponta para o fato do legislador discorrer sobre critérios técnicos de mérito associados ao desempenho das consultas públicas junto à comunidade escolar. Cabe salientar que diferentemente do que ocorre em outros Estados ou Secretarias Municipais, nas escolas da rede estadual em Goiás, o processo de escolha da equipe gestora possui uma legislação específica, que será tratada logo mais no item 2.3.1.

Ao analisar as estratégias da Meta 19, Souza e Tavares (2016) ressaltam a importância das seguintes estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovada legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Examinando as estratégias, que tangem o trabalho desenvolvido pelo gestor, pode-se inferir que servem ao propósito de alcance da Meta 19, portanto é necessário ponderar as especificidades de cada uma.

A estratégia 19.1 dispõe sobre o incentivo, a entes federados, para que, por meio de legislação, normatizem a gestão democrática. Cabe ressaltar que o Estado de Goiás tem promovido por meio de políticas e legislações específicas a Gestão escolar em caráter democrático e participativo, conforme será disposto adiante.

A 19.4 trata do fortalecimento dos grupos formados por pais e grêmios estudantis. Em Goiás, as escolas da rede estadual contam com o Conselho Escolar, que, por meio da Lei n. 18.036 de 7 de junho de 2013, segundo consta no artigo 5º, define que:

§ 1º Na constituição do Conselho Diretor garantir-se-á representação de todos os segmentos da comunidade escolar, assegurada a participação de alunos, professores, servidores técnicos, administrativos e de apoio. § 2º O Diretor da unidade de educação profissional e tecnológica participará do Conselho Diretor como membro nato e responderá administrativa, civil e penalmente por todos os atos praticados pelo Conselho Diretor durante a respectiva gestão (GOIÁS, 2013).

Trata-se de uma política que corrobora com a estratégia 19.4, considerando que a participação de toda a comunidade escolar viabiliza a promoção de ações que promovam o desenvolvimento acadêmico, assim como a 19.6 que, dispõe sobre o reforço à ampla participação na produção de projetos políticos e pedagógicos. Essas ações, além de aproximar o gestor dos demais, comprometidos em favorecer o ambiente, propicia um ambiente adequado para o melhor desempenho de alunos e professores. Por fim, a estratégia 19.8, segundo Souza e Tavares (2016), ressalta a importância da formação dos gestores.

Refletir sobre a organização do Grupo Gestor e aspectos inerentes a postura destes profissionais, como, por exemplo, a gestão democrática e participativa se faz necessário, tendo em vista que, para os docentes da rede estadual de ensino, o papel desempenhado pelos gestores está diretamente relacionado as condições favoráveis para o desenvolvimento acadêmico. Estes aspectos, gestão democrática e participativa, relacionadas ao favorecimento do trabalho docente nas escolas estaduais será abordado, logo adiante, no tópico 2.3.

2.2 A escolha dos gestores das escolas da rede estadual de ensino em Goiás

O último processo de escolha dos Diretores das Unidades Educacionais de Ensino Regular e de Educação de Jovens e Adultos, é tratado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), e corresponde ao período de gestão entre 2015 e 2017.

Devidamente regulamentado pela Portaria n. 3.898/2014-GAB/SEE de Goiás, o processo demonstra o reconhecimento por parte da Seduc da necessidade de aprimorar o processo de escolha dos Diretores. O documento dispõe sobre a composição da equipe gestora, que deve ser constituída pelo Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor, os quais exercem funções comissionadas providas pela Seduc.

Segundo as diretrizes, à gestão da escola cabem as seguintes atribuições: elaboração e execução da proposta pedagógica, resguardando o direito à participação dos profissionais da educação; execução das políticas públicas educacionais, propiciar a equidade, a participação dos envolvidos e possibilitar a qualidade e autonomia garantida por lei; assegurar a transparência administrativa, financeira e pedagógica; garantir a eficiente utilização dos recursos.

Quanto às competências do Diretor, consta na Seção I da referida Portaria as seguintes atribuições: articular a integração da escola com as famílias e a comunidade; representar e administrar a unidade, em conformidade com as definições do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Regimento e orientações oriundas da Seduc; executar as determinações da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) em consonância com a Instrução Normativa 6, de 22 de setembro de 2004, que discorre sobre a prevenção de acidentes e doenças decorrentes do trabalho; cumprir integralmente o Calendário Escolar; e por fim, prestar contas dos recursos materiais e financeiros adquiridos.

Ao Secretário Geral cabe: organizar e manter atualizados os documentos referentes a leis, regulamentações, resoluções, diretrizes entre outros necessários para servirem de informação, quando solicitada; responder pelos documentos da unidade escolar e da vida educacional dos alunos, assim como a expedição e autenticação de certificados; coordenar as atividades da Secretaria, promover a capacitação e monitoramento do Sistema de Gestão Escolar (SIGE); além de, redigir documentos internos e monitorar os professores quanto à escrituração escolar.

Tanto o Diretor quanto o Secretário Geral, respondem legalmente pela unidade de ensino e tem a responsabilidade de supervisionar o desempenho profissional dos servidores.

Cabe ressaltar que não é permitido ao Secretário Geral o vínculo de parentesco, até o terceiro grau, com o Diretor.

A referida Portaria não dispõe sobre a função do Vice-Diretor, no entanto, segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017, cabe ao profissional colaborar para que o Coordenador Pedagógico se atenha, unicamente, a função pedagógica de orientação/formação dos professores e acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

O vice-diretor, de acordo com as Diretrizes, tem a responsabilidade de acompanhar, monitorar, avaliar e garantir a execução dos serviços de limpeza, segurança e merenda escolar, além de empenhar cuidados para questões administrativas e disciplinares como horário, portão, evasão, atendimento à comunidade, entre outras atribuições, colaborando para que o coordenador pedagógico exerça, unicamente, a função pedagógica de orientação/formação dos professores e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Cabe ao vice-diretor o acompanhamento, monitoramento, avaliação e garantia de execução dos serviços de limpeza, segurança e merenda escolar.

De acordo com a Portaria n. 3.898/2014 – GAB/SEE, Título II, Cap. 1, Art. 7º, para se inscrever no processo de escolha dos Diretores o professor precisa atender aos seguintes requisitos:

I - Ser titular estável de cargo efetivo no quadro do magistério público estadual; II- contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, Diretor ou Vice-Diretor de qualquer unidade educacional; III- ter concluído o estágio probatório; IV- possuir diploma de nível superior, bacharelado ou licenciatura, em qualquer área do conhecimento; e ter domínio de informática [...] (GOIÁS, 2014).

É importante mencionar que o professor não pode se inscrever caso tenha sido condenado em processo administrativo disciplinar pelo período de 3 (três) anos anteriores ao processo de escolha dos Diretores, ou estar em débito com a prestação de contas de recursos financeiros. Também é vedado se estiver readaptado (em desvio de função), em definitivo no grupo F da Classificação Internacional de Doenças, bem como, em gozo de licença para tratamento de saúde, licença maternidade, aprimoramento profissional ou prêmio, e por fim, se estiver cumprindo o segundo mandato consecutivo na função de Diretor.

O processo conta com 5 (cinco) etapas de escolha: participação em curso de formação inicial, avaliação individual (ambas em caráter eliminatório), elaboração e apresentação do Plano de Ação Educacional, de acordo com modelo definido pela Seduce, para

que então, por meio do voto direto, secreto e facultativo, pleiteie a escolha da comunidade escolar. O diretor eleito tem a obrigatoriedade em aderir ao Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública, concluindo assim, a última etapa. Caso não haja a escolha por parte da comunidade escolar, o Secretário (a) da Pasta dispõe de autonomia para indicar um servidor da carreira de magistério público que atenda as especificidades da Portaria.

Ao empossar o Diretor assina um Termo de Compromisso no qual garante alcançar as metas da qualidade do ensino, determinadas pela Seduce. Ainda de acordo com a Portaria n. 3.898/2014-GAB/SEE, artigo 54, Diretor, Secretário Geral e Vice-Diretor podem ser exonerados caso seja comprovada a acumulação de cargo, irregularidades administrativas e/ou pedagógicas, condenação em processo penal, a não prestação de contas e a não renovação da autorização de funcionamento, dentro do prazo legal.

É importante salientar que o não cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a não aprovação de sua gestão, o não cumprimento dos dias letivos e o não atendimento às demandas pedagógicas e financeiras também podem culminar na exoneração do cargo.

Em Goiânia, de acordo com dados da Seduce, 86 (oitenta e seis) diretores, do primeiro pleito, e 05 (cinco) do segundo, foram empossados em 02 e 05 de março de 2015, respectivamente. Outros 31 (trinta e um) foram indicados, essa indicação se dá quando a escola é conveniada, militar ou em processo de intervenção.

Em 2016, dos 91 (noventa e um) diretores eleitos, 5 (cinco) solicitaram exoneração, coincidentemente, 5 (cinco) dos indicados também solicitaram. De modo geral, os diretores alegaram motivos pessoais. Cabe ressaltar, que ao solicitar exoneração da função de diretor, o servidor retorna para o cargo de professor.

Quanto à remuneração dos gestores, em Goiás, por meio da Lei n. 18.548, de 18 de junho de 2014, que altera a alínea “b” do Anexo III (“Funções Comissionadas”) da Lei Estadual n. 17.257, de 25 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a percepção salarial do “Diretor de Unidade Escolar ou Núcleo” atribui valores diferenciados, de acordo com a quantidade de turnos. Considerando a existência de dois turnos, aos proventos do diretor podem ser acrescidos os valores indicados no quadro 3:

Quadro 3 – Diretor de Unidade Escolar ou Núcleo (Valor por 2 turnos)

DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR OU NÚCLEO (VALOR POR 2 TURNOS)			
DENOMINAÇÃO	SÍMBOLO	QUANTIDADE	VALOR (R\$)
DE PORTE 1	FCE-1 ^a	66	1.625,00
DE PORTE 2	FCE-2 ^a	162	1.409,04
DE PORTE 3	FCE-3 ^a	320	1.192,27
DE PORTE 4	FCE-4 ^a	520	1.083,88
DE PORTE 5	FCE-5 ^a	183	975,49

Fonte: GOIÁS, 2014.

Cabe ressaltar o que consta na Lei Estadual n. 17.257 de 2011, no seu artigo 13, inciso VI, alíneas “b” e “c”:

Art.13. As Funções Comissionadas (FC), destinadas ao atendimento das necessidades dos órgãos da administração direta e das entidades autárquicas e fundacionais do Poder Executivo, são as especificadas no Anexo III da Lei n. 16.272, de 30 de maio de 2008, o qual passa a constituir, com as alterações ora nele introduzidas, o Anexo III desta Lei, observado o seguinte:

VI - Relativamente às funções comissionadas de administração educacional –FCE–, observar-se-á o seguinte:

- a) a sua percepção não é cumulativa com o recebimento de outra retribuição pecuniária decorrente do exercício das funções constantes da alínea “B” do Anexo III, tais como substituição, hora-extra, etc;
- b) o seu valor unitário será pago em dobro no caso de jornada de trabalho de 3 (três) turnos;
- c) para jornada de trabalho de 1 (um) turno, o seu valor será devido pela metade (GOIÁS, 2011a).

Ou seja, os diretores das escolas da rede estadual, devem dedicar-se, exclusivamente, às escolas, podendo receber como gratificação pelo cargo comissionado até R\$ 3.250,00. Em consonância com a Meta 19, proposta pelo PNE, em Goiás a designação de diretores ocorre por um sistema de “Seleção + Eleição”, termo empregado por Souza e Tavares (2016). Por essa perspectiva, professor que almeja a função de gestor, passa por um processo seletivo e, se aprovado, pleiteia sua eleição junto à comunidade escolar.

Lambertucci (2016) defende que, as competências do diretor de unidade escolar devem ser voltadas para a melhoria dos resultados da escola, o que está de acordo com as diretrizes da Seduce, assim como “[...] liderar as equipes para o trabalho conjunto e estimular o desenvolvimento profissional e a responsabilidade de todos” (LAMBERTUCCI, 2016, p. 185). No entanto, verificou-se que a equipe gestora da rede tem sido apontada como um dos motivos pelos quais os professores solicitam remoção das unidades de ensino para a Seduce, ou seja, um fator determinante para as condições favoráveis ao desempenho do trabalho

docente. Essa afirmação se confirmará ao se apresentar as opiniões sobre o grupo gestor das escolas de onde advém os professores que atuam na Seduce.

2.3 A opinião sobre o grupo gestor das escolas de onde advém os professores

Para subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa, foi aplicado um questionário de consulta aos 12 professores colaboradores, efetivos da rede estadual de ensino e que, hoje, atuam em funções administrativas na Seduce e que, são oriundos das escolas públicas de ensino de Goiânia.

Com o intuito de conhecer os fatores que determinam as condições de trabalho dos docentes nas escolas da rede pública estadual de Goiás, buscou-se a participação de docentes que se transferiram da sala de aula para as instâncias administrativas na Seduce, entre os anos de 2010 a 2016.

O questionário foi aplicado à professores que solicitaram, espontaneamente, sem nenhum tipo de convite ou convocação, a sua remoção das escolas onde trabalhavam. As unidades eram variadas, militares, de tempo integral e parcial, que atendem alunos distribuídos por turnos, no entanto, todas situadas na capital.

O questionário é composto por 10 (dez) questões. Sendo elas: 1. Qual é a sua formação profissional e nível acadêmico? 2. Quais foram os motivos pelos quais solicitou remoção da sala de aula para a Seduce: enumere de forma hierárquica os três principais motivos. 3. Qual é a sua opinião sobre as condições de trabalho na escola onde era professor? Mencione aspectos positivos e negativos do seu trabalho como docente na escola. 4. Que opinião tem sobre a organização do Grupo Gestor da escola onde trabalhava? 5. Qual disciplina ministrava na Escola? Gostava dessa disciplina? Por quê? 6. Se sentia capacitado para ministrar a disciplina que tinha ao seu cargo? 7. Que opinião tem sobre os alunos da escola onde trabalhava? 8. Teve dificuldades com os alunos? Por quais motivos? 9. Os alunos são um problema para os professores e para o desenvolvimento acadêmico da escola? Por quê? 10. Quais sugestões você faria para melhorar as condições de trabalho das escolas públicas da rede estadual de Goiás?

Ao apresentar a pergunta número 2: “Quais foram os motivos pelos quais solicitou remoção da sala de aula para a Seduce: enumere de forma hierárquica os três principais” e em seguida, analisar os fatores selecionados como determinantes para as condições de trabalho, verificou-se que, para 7 (sete) dos 12 profissionais ouvidos, a “Equipe Gestora” foi, predominantemente, responsável pela transferência de lotação, tendo em vista que, não propiciavam um ambiente laboral suscetível ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Ao proferir a questão 4 “Que opinião tem sobre a organização do Grupo Gestor da escola onde trabalhava? ”, foram realizadas as seguintes colocações:

Positiva. O grupo gestor era comprometido, focado no aluno. As decisões eram coletivas (PROFESSOR 1).

Eram despreparados. Atuavam na direção devido uma intervenção pela Secretária da Educação. O grupo gestor era indicado pela Seduce e “solto” para gerir o colégio. A escola era uma anarquia (PROFESSOR 2).

Os gestores eram acolhedores, humanos e democráticos (PROFESSOR 3).

A diretora era centralizadora, porém, a Secretária da escola era democrática. A coordenação tinha compromisso com a função e davam autonomia. A diretora não viabilizava o desenvolvimento profissional de “alguns” professores (PROFESSOR 4).

Se a diretora fosse com a sua cara, tudo certo, e ela ia com a minha, mas, era muito desagradável ver que alguns colegas sempre batiam de frente. A coordenadora, coitada, ficava no meio tentando melhorar a convivência. A Secretária era mal-humorada e nem se misturava (PROFESSOR 5).

Inicialmente era boa, no entanto, em decorrência de opiniões políticas, aqueles “fascistas” inviabilizavam meus projetos. Havia pré-conceito com o novo, racismo, homofobia e, principalmente contra negros. Também discriminavam os dois alunos indígenas (PROFESSOR 6).

A diretora pressionava para realizar os projetos que ela queria, não via importância em atividades que eu promovia dentro da minha disciplina de língua estrangeira (PROFESSOR 7).

Os diretores militares oscilam, alguns são bons e outros muito ruins. Quanto à coordenação, eram parciais ao favorecer os amigos (PROFESSOR 8).

Era tenso, só queriam manter os alunos em classe custe que custar, não davam apoio algum. Acho que eles também não recebiam atenção da Secretaria, porque também eram descontentes, mas não largavam né! O dinheiro é bom (PROFESSOR 9).

A coordenação pedagógica apoiava e respaldava o professor. A direção não (PROFESSOR 10).

Faziam milagre, a escola não tinha a mínima estrutura era terrível, jogada as “minguas” acho que eles faziam até demais (PROFESSOR 11).

Era um grupo que atuava com “pulso” firme, mas era o que tinha que ser. A região é muito perigosa (PROFESSOR 12).

Ainda durante os questionamentos, de forma negativa e frustrante, relataram favorecimento na distribuição de aulas para professores bem relacionados com a direção; atuação com parcialidade em benefício dos docentes “velhos de casa”; ausência do diretor, o que implicava na omissão dos demais gestores (Secretário Geral e Vice-diretor); falta de preparo para discutir diretrizes; e por fim, a prática de “gestão centralizadora”, na qual não podiam agir com autonomia para elaborar ou executar projetos.

[...] o gestor escolar tem papel fundamental para a escola. Ele é o líder de uma equipe e deve estar preparado para lidar com as mais diversas situações escolares sabendo distribuir suas tarefas e coordenar todos os profissionais que com ele trabalham de forma harmoniosa para que a equipe possa trocar experiências e trabalhar coletivamente na busca de bons resultados no trabalho (LAMBERTUCCI, 2016, p. 188).

As falas dos docentes demonstram que o conceito do papel do diretor, segundo Lambertucci (2016), não tem sido percebido na prática pela maioria dos docentes entrevistados. A coordenação pedagógica foi apontada como a mediadora entre os conflitos de professores e equipe diretiva, composta pelo diretor, vice-diretor e secretário. A figura de vice-diretor não foi mencionada em nenhuma das entrevistas, no entanto, quando citado, a Secretária foi descrita como “mal-humorada” e que não se “misturava”, o que caracteriza a falta de empatia, vivenciada pelo Professor 5.

Para muitos professores, que descreveram de forma positiva a organização do Grupo Gestor da escola, percebe-se uma coerência na escolha das palavras: comprometido, focado, acolhedores, humanos e democráticos. Certamente, uma seleção de adjetivos que compõem o perfil descrito, ou idealizado, pelas Diretrizes da Seduce (GOIÁS, 2016).

Por fim, pode-se concluir que, ainda, é real a sensação de centralização do poder, por parte da equipe gestora, mesmo que a Seduce proporcione, em regime obrigatório, o curso de formação para o Gestor. É necessário rever a postura profissional destes servidores, aprimorando não só as habilidades administrativas, mas, as de relacionamento interpessoal com os demais envolvidos na rotina escolar.

3 SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM GOIÁS

Segundo dados atualizados pelo departamento de Matrículas da Seduce, em janeiro de 2017, foram contabilizadas 111 (cento e onze) escolas estaduais localizadas em Goiânia, das quais 33 (trinta e três) são de tempo integral e 7 (sete) são colégios militarizados, as demais, atendem alunos em tempo parcial, regularmente matriculados em turnos (matutino, vespertino ou noturno).

Para o desenvolvimento deste capítulo, foram incluídas algumas reflexões sobre o que significa o ambiente favorável para o desempenho de alunos e professores, logo se analisam as políticas públicas sobre a infraestrutura das escolas e, finalmente, se apresentam as opiniões dos 12 professores entrevistados sobre a situação das escolas da rede estadual de Goiás, especificamente, em Goiânia.

3.1 Ambiente favorável para o desempenho dos alunos e para o trabalho dos professores: diagnóstico da situação das escolas segundo a SEDUCE

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

Lapo e Bueno (2003) defendem que a qualidade das relações estabelecidas dentro da escola pode ser determinante para o desenvolvimento não só do trabalho docente, mas do aluno. Ainda de acordo com as autoras, essa relação pode ser determinante para o abandono do magistério. Defendem que alunos e professores dependem de um ambiente favorável para o desempenho de suas funções. A qualidade do ambiente de trabalho foi um dos aspectos levantados pelos professores em suas declarações.

Fonseca (2013) defende que às condições ligadas às relações interpessoais entre os profissionais docentes e administrativos são extremamente importantes ao se considerar os motivos pelos quais o professor abandona o magistério. Segundo a autora, a questão do trabalho em equipe “[...] está dentre os quatro aspectos que menos influenciaram a saída dos entrevistados da escola” (FONSECA, 2013, p. 113).

Ao analisar o trabalho docente na Educação Infantil em Goiás, Alves (2012) discorre sobre condições de trabalho. O autor ressalta que a precariedade dos materiais e a deficiência dos recursos pedagógicos impossibilitam a realização das atividades acadêmicas.

“Em situações de materiais precários, na falta de recursos pedagógicos, o trabalho se torna mais desgastante exigindo maior esforço, reduzindo as possibilidades de criação e invenção por parte das educadoras, portanto, limita o próprio desenvolvimento das crianças” (ALVES, 2012, p. 189).

A pesquisa de Alves (2012) revela dados com base em sua pesquisa sobre as condições de trabalho na Educação Básica em Goiás e o que se percebe é que as questões ligadas à infraestrutura ainda estão muito presentes no discurso dos professores.

Em sua pesquisa Alves (2012) conclui que os professores consideram suas condições de trabalho “satisfatórias”, e ao comentar aspectos das instalações escolares, apenas observam que algumas paredes e área destinada à recreação apresentavam condições ruins, sendo que 16% dos docentes consideravam excelentes as condições, 40% como boas e 30% como regulares.

Segundo a Seduce, devido à parceria entre o Estado de Goiás e o Governo Federal, já foram implantadas na capital 7 (sete) escolas que atendem às especificidades do projeto “Espaço Educativo Urbano de 12 salas de aula”. No entanto, ainda, é possível encontrar na capital 18 (dezoito) unidades educacionais construídas de placas, que, de acordo com o setor responsável em Goiânia, algumas são reformadas. Cabe ressaltar que nenhum professor entrevistado mencionou o fato da escola ser construída por placas como um aspecto que limitasse suas condições de trabalho.

3.2 Melhorias para a infraestrutura nas escolas da rede estadual de ensino em Goiás e diagnóstico segundo a proposta do MEC

Para o desenvolvimento e a execução de políticas públicas voltadas para a infraestrutura das unidades de ensino da rede, a Seduce dispõe, em seu organograma, do Núcleo de Obras da Rede Física (NUORF), responsável pelas ações de coordenação de estudos, acompanhamento e monitoramento de obras.

O NUORF é composto por uma equipe diversificada de profissionais técnicos como engenheiros e arquitetos, além de servidores administrativos e professores que, atualmente, não se encontram em regência.

Junto ao Ministério da Educação (MEC) / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Núcleo atua no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos programas existentes no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), portal operacional do Ministério da Educação, que trata do orçamento e

monitoramento das propostas do governo federal para a educação: OBRAS 2.0, módulo do SIMEC, onde são inseridas informações a respeito do processo de execução das obras; Planos de Ações Articuladas (PAR), elaborado a partir da adesão ao Plano de Metas entre os municípios, estados e o Distrito Federal; Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-Educação), destinado a promover a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura para o desenvolvimento acelerado e sustentável da Educação.

Além de monitorar e acompanhar os programas da Seduce junto ao MEC, também cabe ao NUORF fomentar a Gestão da Anotação de Responsabilidade Técnica (ART) ou Registro de Responsabilidade Técnica (RRT) de fiscalização da obra, devidamente registrada no Conselho Regional de Classe (CREA ou CAU), planejamento e monitoramento referentes a pagamentos, além de acompanhar os dados inseridos nos sistemas de controle do Estado.

Quanto aos convênios, o NUORF realiza o acompanhamento dos registros contábeis específicos e controle do fluxo de recursos recebidos à conta do Convênio, destacando a receita, a contrapartida, as aplicações financeiras e os respectivos rendimentos, assim como as despesas realizadas, incluindo a gestão dos objetos do termo de compromisso.

Ressalta-se que o Núcleo tem a responsabilidade de velar pela vigência do contrato durante o período de execução da obra até seu recebimento definitivo, tanto do acordo de empréstimo com o FNDE quanto do contrato realizado com a empresa executora dos serviços.

As obras pactuadas também estão a cargo do NUORF, que deve acompanhar e analisar os processos, atentos às execuções físicas e financeiras das obras, além da identificação de inconformidades, que, ao serem identificadas devem ser monitoradas para a adequação. Por fim, quando necessário, cabe ao Núcleo o pedido de prorrogação dos termos e convênios de obras pactuadas e comprovar se os recursos referentes à contrapartida estão devidamente assegurados.

Analisando as condições de infraestrutura das escolas da rede localizadas em Goiânia, descritas pelos docentes entrevistados, percebe-se que as questões estruturais são consideradas responsáveis por um ambiente favorável para o desempenho dos alunos e para o trabalho dos professores.

Cabe ressaltar que, as análises aqui apresentadas, referem-se à situação estrutural das escolas Estaduais situadas na Capital, que, segundo a Seduce, estão em funcionamento 7 (sete) escolas “Espaço Educativo Urbano de 12 salas de aula”, Projeto Padrão / PAR 2015-2018 do FNDE, o qual conta com dimensões mínimas do terreno de 80m x 100m, sendo 3.228,08 m² de área construída, 12 salas distribuídas em um único pavimento com capacidade para atender até 780 alunos, em diferentes turnos ou 390 alunos em período integral.

Ao realizar o acompanhamento das unidades escolares por meio da planilha “Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação”, o NUORF verifica os espaços administrativos, pedagógicos, esportivos e outros destinados à realização de serviços. Durante visita nas escolas, é apontada a existência (sim ou não) dos espaços administrativos como almoxarifado, área de circulação, coordenação pedagógica, diretoria, secretaria e banheiros femininos e masculinos.

Acerca dos espaços pedagógicos, verificou-se a presença de área de circulação, laboratório padrão de 60 metros, biblioteca padrão de 50 metros, sala de informática, salas de aulas segundo Projeto Espaço Educativo Urbano (12 salas), padrão mínimo de 40m², sanitários masculinos e femininos com 16 metros.

Quanto aos espaços esportivos, foi observada a existência de quadra poliesportiva com 400 m² e vestiários masculinos e femininos com 16 m².

Por fim, averiguaram-se os seguintes espaços para serviços: central de gás GLP, depósito de lixo, pátio de serviço, área de serviço externo, depósito de material de limpeza, despensa, área de circulação, cozinha padrão de 30m², bancada de preparo de carnes, guarnições, legumes e verduras, bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, bancada de lavagem de louças, área de cocção, balcão de recepção de louças sujas e vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários.

Analisando a Planilha “Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação” de 3 (três) escolas situadas em Goiânia, foi possível identificar a situação demonstrada nos quadros seguintes:

Quadro 4 – Diagnóstico - Proposta segundo a Portaria do MEC - Implantação: Espaços Pedagógicos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Área de circulação	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Laboratório 60m ²	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Biblioteca 50m ²	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Sala de informática	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Salas de aulas Projeto Espaço Educativo Urbano (12 salas) padrão mínimo de 40m ²	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Sanitários masculinos 16 m ²	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Sanitários femininos 16 m ²	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Quadro 5 – Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação: Espaços Administrativos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Almoxarifado	() sim (x) não	() sim (x) não	(x) sim () não
Área de circulação	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Coordenação Pedagógica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Diretoria	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Secretaria	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Banheiros femininos	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Banheiros masculinos	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Quadro 6 – Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação: Espaços para Serviços

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Central de gás GLP	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Depósito de lixo	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Pátio de serviço	() sim (x) não	(x) sim () não	() sim (x) não
Área de serviço externo	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não
Depósito de material de limpeza	() sim (x) não	() sim (x) não	(x) sim () não
Dispensa	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Área de circulação	() sim (x) não	(x) sim () não	(x) sim () não
Cozinha padrão de 30m ²	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Bancada de preparo de carnes, guarnições, legumes e verduras	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Bancada de lavagem de louças	() sim (x) não	() sim (x) não	(x) sim () não
Área de cocção	() sim (x) não	() sim (x) não	(x) sim () não
Balcão de recepção de louças sujas	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não
Vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Quadro 7 – Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação: Espaços Esportivos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Quadra poliesportiva 400m ²	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Vestiários masculinos 16 m ²	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não
Vestiários femininos 16 m ²	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

As escolas analisadas são, respectivamente, das regiões Sudoeste, Oeste e Mendanha, as quais estando situadas em diferentes regiões, compartilham, basicamente, da mesma estrutura.

Considerando os espaços administrativos, apenas as escolas 1 e 2 não possuíam almoxarifado, sendo que 2 também não dispunham de banheiro masculino nas dependências administrativas. Quanto ao espaço pedagógico, as escolas 2 e 3 não possuem laboratório no padrão de 60 metros, a escola 2 também não dispunha de biblioteca padrão de 50 metros. Todas as escolas possuíam, em seus espaços esportivos, quadra poliesportiva, no entanto, sem vestiários masculinos e femininos no padrão de 16 metros.

Os espaços para serviço demonstram maiores deficiências em sua infraestrutura. Foi constatado que de 14 (catorze) itens analisados, todas atingiram altos índices de resposta negativa. Na escola 1 verificou-se a ausência de pátio de serviço, área de serviço externo, depósito de material de limpeza, área de circulação, bancada de lavagem de louças, área de cocção, balcão de recepção de louças sujas e vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários, ou seja, apenas 6 (seis) itens dentre os aspectos analisados. Na escola 2 constatou-se uma realidade ainda mais séria, a escola dispunha apenas de (2) dois itens relacionados na

planilha, pátio de serviço e área de circulação. Na escola 3, assim como na escola 1, foram apontadas a presença de 6 (seis) itens dentre os analisados, depósito de material de limpeza, despensa, área de circulação, cozinha padrão de 30m², bancada de lavagem de louças e área de cocção.

Cabe ressaltar que a referida análise, considera a adequação das dependências, não significando, necessariamente, a ausência do espaço descrito, ou seja, a escola possui cozinha, porém, sem atender ao parâmetro de 30m².

O NUORF também monitora as condições estruturais de unidades escolares e/ou administrativas, por meio da planilha: “Apresentação de demanda”, onde são apontadas a existência de problemas elétricos, hidráulicos, estruturais, telhado, piso e pintura.

Na planilha “Apresentação de demanda”, há espaço para que o analista descreva os problemas emergenciais constatados durante a visita. O uso do recurso descritivo possibilita uma análise mais ampla acerca da urgência da demanda, em vez de marcar simplesmente “sim”, para a existência de problemas estruturais, o representante do NUORF relata as demandas emergenciais encontradas.

Analisando a Planilha “Apresentação de demanda” das mesmas 3 (três) escolas localizadas em Goiânia, foi possível identificar a seguinte situação:

Quadro 8 – Apresentação de Demanda: Espaços Administrativos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Problemas - Elétrica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Hidráulica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Estrutural	() sim (x) não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Telhado	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Piso	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não
Problemas - Pintura	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Percebe-se que, nos espaços administrativos, as escolas não possuem problemas no piso e, com exceção da escola 1 que não apresentava problemas estruturais, todas têm as mesmas necessidades. Nos relatórios constam, discursivamente, que as escolas apresentam as seguintes demandas emergenciais: escola 1 – Rede elétrica com pontos à mostra, deficitária, necessitando revisão. Vasos e válvulas sanitárias com defeito e vazamento. Goteiras em várias salas administrativas e paredes descascando; escola 2 – Problemas elétricos na quadra esportiva, pavilhão 2 e 3 composto por seis salas de aula. Laboratório, totalmente, sem energia devido a problemas estruturais. Rachadura na viga principal do laboratório de informática e sala dos professores e ainda que tenham marcado “não” para problemas no piso, foi descrita a existência

de rachaduras do piso, apresentando risco de desabamento; e, escola 3 – Elétrica, hidráulica e pintura.

Quadro 9 – Apresentação de Demanda: Espaços Pedagógicos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Problemas - Elétrica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Hidráulica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Estrutural	() sim (x) não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Telhado	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Piso	() sim (x) não	() sim (x) não	() sim (x) não
Problemas - Pintura	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Observa-se que, nos espaços pedagógicos, as escolas não possuem problemas no piso e, com exceção da escola 1 que, também não apresentava falhas estruturais, em todas foram constatados os mesmos empasses. Foram relatadas as seguintes demandas emergenciais: escola 1 – Fios e tomadas expostas, goteiras e paredes descascando; escola 2 – Elétricos no pavilhão 2 e 3 que estão totalmente isolados. Telhado do pavilhão 2 com goteiras, banheiros com encanamentos entupidos. Rachadura, com ameaça de desabamento, no laboratório e sala da coordenação; e, escola 3 – Telhado e estrutura, falta integração entre os espaços de coordenação e direção. Presença de goteiras e vazamentos, mesmo após realização de reforma.

Quadro 10 – Apresentação de Demanda: Espaços Esportivos

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Problemas - Elétrica	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Hidráulica	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Problemas - Estrutural	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Telhado	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim () não
Problemas - Piso	(x) sim () não	(x) sim () não	() sim (x) não
Problemas - Pintura	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Verifica-se que, em relação aos espaços esportivos, a escola 1 apresenta problemas em todos os itens analisados, a escola 2 problemas elétricos, piso e pintura, e na escola 3 elétricos, estruturais e pintura. Foram relatadas as seguintes demandas emergenciais: escola 1 – Lâmpadas queimadas e fios expostos, torneiras isoladas vazando, trincas e rachaduras, goteiras na cobertura da quadra, piso com rachadura, pintura necessitando de revisão; escola 2 – Toda a quadra está sem energia e o piso se encontra irregular, com rachaduras; e na escola 3, aparece a construção de uma coluna dentro da quadra poliesportiva sem proteção.

Quadro 11 – Apresentação de Demanda: Espaços para Serviços

	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
Problemas - Elétrica	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Hidráulica	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Estrutural	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Telhado	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Piso	(x) sim () não	() sim (x) não	() sim (x) não
Problemas - Pintura	() sim (x) não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Espaço	(x) sim () não	() sim (x) não	(x) sim () não
Problemas - Bancada	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas – Central de Gás	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Lavatórios	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Banheiros	(x) sim () não	(x) sim () não	(x) sim () não
Problemas - Outros	() sim () não	() sim () não	() sim () não

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Constatou-se que, em melhores condições nos espaços destinados à realização de serviços, a escola 2 não apresentava problemas elétricos, hidráulicos, telhado, piso, pintura e espaço. No entanto, as escolas 1 e 2 só não apresentaram problemas na pintura e piso, respectivamente. Foram relatadas as seguintes demandas emergenciais: escola 1 – Fios expostos, tomadas abertas, goteiras, poucos pontos de água, rachaduras no piso, pouco espaço de circulação coberto, bancadas insuficientes, central de gás antiga, ausência de lavatórios, banheiros com vasos sanitários e portas danificadas; escola 2 – problemas estruturais na cozinha e refeitório. Presença de botijões de gás dentro da cozinha. Ausência de bancadas na cozinha, central de gás, lavatórios, banheiros e sanitários para funcionários, que precisam se deslocar à sala da coordenação para usar estes serviços; escola 3 – Rede elétrica que não suporta sobrecarga de equipamentos, a rede hidráulica que sempre entope e transborda e não há central de gás.

Essa perspectiva dos relatórios, enriquece a análise no que diz respeito à agilidade na resolução do problema apresentado. As planilhas apontam para o fato de que mesmo estando localizadas em regiões diferentes da capital (Sudoeste, Oeste e Mendanha), as escolas possuem um mesmo padrão de demandas para reparos e reestruturações emergenciais.

Segundo o NUORF, os reparos emergenciais descritos nas planilhas “Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação” e “Apresentação de demanda” serviram ao propósito de ampliar as obras e reformas dentro das escolas, não só de Goiânia, mas, de todo Estado. De acordo com o Núcleo, as demandas nas escolas 1, 2 e 3 encontravam-se em execução.

Informaram, ainda, que, em 2016, foram destinados R\$ 1.430.431,15 para obras realizadas nas seguintes unidades: Colégio Estadual Eunice Weaver, Colégio Estadual Jardim

América, Colégio Estadual Juvenal José Pedroso, Colégio Estadual Carlos Alberto de Deus, Colégio Estadual do Setor Palmito, Colégio Estadual Pré-Universitário, Colégio Estadual José Honorato, Colégio Estadual Sebastião Alves de Souza, Colégio Estadual Benedito Lucimar Hesketh da Silva, Colégio Estadual Albert Sabin, Colégio Estadual Professora Vandy de Castro Carneiro, Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, Colégio Estadual Jardim América, Colégio Estadual Genesco Ferreira Bretas, Colégio Estadual Francisco Maria Dantas, Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) Jardim Guanabara, Escola Estadual Professor Sebastião Franca e Instituto de Educação de Goiás, todos localizados em Goiânia.

Em 2017, segundo o Núcleo, até maio, foram repassados R\$ 2.927.797,22 para reformas, reparos, adequações para acessibilidade, ampliação e implantação de salas para 25 (vinte e cinco) escolas, 2 (dois) CPMG's, 1 (um) Centro de Educação e Convivência Juvenil, 4 (quatro) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e para o Instituto de Educação de Goiás, somando 33(trinta e três) unidades atendidas em Goiânia.

Ainda sobre a questão estrutural das escolas estaduais, o Censo Escolar de 2015, descreve a situação estrutural das 112 (cento e doze) escolas situadas em Goiânia, considerando as seguintes dependências físicas: biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, banheiro adequado para Portadores de Necessidades Especiais (PNE), termo aplicado nas planilhas, e dependências PNE. No questionário preenchido pelos gestores das unidades de ensino foram apresentadas as opções: sim ou não, ou seja, tratou-se de um questionário objetivo, sem abertura para discorrer acerca das condições físicas do local.

Quadro 12 – Parte do Questionário que consta no Censo Escolar

Biblioteca	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática	Banheiro PNE	Dependências PNE
() sim () não	() sim () não	() sim () não	() sim () não	() sim () não

Fonte: Censo Escolar/GO 2015.

Após concluir o levantamento da infraestrutura ficou comprovado que, das 112 unidades escolares da capital, 103 (cento e três) possuem biblioteca, 41 (quarenta e uma) laboratório de ciências, 99 (noventa e nove) laboratório de informática, 75 (setenta e cinco) banheiro PNE e apenas 59 (cinquenta e nove) dispõem de dependências para o acesso de PNE. Cabe ressaltar que constam no Censo Escolar de 2015, três Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG), que contam com uma infraestrutura diferenciada, as quais, possuíam todas as dependências analisadas, exceto uma das unidades, localizada na Região Noroeste, que declarou não haver dependências para o acesso de PNE até o referido ano.

De acordo com a Seduce, as escolas de Tempo Integral dispõem das especificidades estruturais tratadas na Portaria n. 1.145, de outubro de 2016 do Ministério da Educação.

Anexo IV - Recomendações para infraestrutura das escolas:

1. Espaços Administrativos: almoxarifado, circulação, coordenação, diretoria, secretaria, sala dos professores, sanitários adultos: masculino e feminino.
2. Espaços Pedagógicos: biblioteca - 50 m, informática, laboratório - 60 m, circulação, salas de aula (12) - mínimo 40 m² cada, sanitário masculino - 16 m e sanitário feminino - 16 m.
3. Espaços Esportivos: quadra poliesportiva - 400 m, vestiário masculino - 16 m, vestiário feminino - 16 m. Observação: caso a escola não tenha quadra, deverá demonstrar onde as atividades esportivas serão realizadas.
4. Espaços para Serviços: área de serviço externa: central GLP (gás), depósito de lixo, pátio de serviço, circulação, depósito de material de limpeza, despensa, cozinha - 30 m², bancada de preparo de carnes, guarnições e preparo de legumes e verduras, bancada de preparo de sucos, lanches e sobremesas, bancada de lavagem de louças sujas, área de cocção, balcão de passagem de alimentos prontos, balcão de recepção de louças sujas, vestiário com chuveiro e sanitário para funcionários. Observação: caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para terceirização da alimentação. Pátio coberto - espaço de integração entre diversas atividades e faixas etárias, onde se localiza o refeitório (BRASIL, 2016b).

As especificidades estruturais descritas na legislação acima, apontadas pela Seduce como sendo a descrição das estruturas físicas das escolas de tempo integral, não convergem com a opinião dos professores oriundos de Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's), conforme consta, adiante, no item 3.3.

Certamente, a Seduce tem fomentado ações para a melhoria da infraestrutura das escolas da rede estadual de ensino em Goiás. No entanto, é necessário promover uma reflexão a partir das informações e dados oferecidos pela Seduce, levando em consideração as percepções dos professores, tendo em vista que, de fato, é o profissional docente quem vivencia as iniciativas propostas pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

3.2.1 Política de integração: infraestrutura, saúde e segurança do trabalho

Buscando a ampliação das políticas em prol da saúde e segurança do trabalho e considerando a importância que a infraestrutura tem para esse processo, em 2003, o governo do Estado de Goiás, por meio do Decreto n. 5.757, de 21 de maio, instituiu o Programa “Saúde no Serviço Público”, o qual designa uma política para Saúde Ocupacional e Segurança no Trabalho.

O intuito do programa era o desenvolvimento, promoção, coordenação e execução de ações a fim de: prevenir acidentes de trabalho e/ou doenças ocupacionais no serviço público estadual; reduzir o quantitativo de licenças médicas concedidas por motivos de acidentes de

trabalho e/ou doenças ocupacionais; promover a saúde do trabalhador e a melhoria do meio ambiente de trabalho, com vistas a garantir melhor qualidade de vida ao servidor.

Elaborada pela Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (Segplan) e o Ministério Público Estadual, em parceria, a Lei n. 19.145 de 29 de dezembro de 2015, institui a Política de Segurança e Saúde no Trabalho dos Servidores Públicos do Poder Executivo, e consolida os princípios, diretrizes e estratégias para a assistência integral à saúde no trabalho. Cabe ressaltar que a Lei também contempla ações em prol da educação em segurança e saúde.

Os Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT) desenvolve um trabalho de prevenção e monitoramento de risco ambiental junto às escolas da rede, localizadas em Goiânia, além das instalações que compõem a estrutura administrativa da Pasta. De acordo com relatórios, entre abril e novembro de 2016 foram contabilizadas 07 visitas a unidades escolares, nas quais, foram verificadas situações de risco para a comunidade escolar, como descreve o servidor que realizou a inspeção: “Portão pequeno de ferro com lanças pontiagudas na parte superior. Como ele é usado por servidores e alunos para terem acesso ao pátio interno, pode ter risco de acontecer algum tipo de acidente por perfuração [...]”, no relatório de outubro de 2016.

Em abril de 2016, a Gerência de Saúde e Prevenção (GESPRES) da Segplan implantou, junto ao SESMT, um procedimento de acompanhamento para obter um relatório denominado “Comprovação de Atividades”. O relatório descreve o período de referência (meses) em que as ações foram realizadas, também informa o nome da equipe responsável, além de data, local e descrição das atividades. O responsável pela elaboração do referido relatório, além de redigir, também anexava comprovação do desenvolvimento da atividade proposta, geralmente, por meio de fotos, cópia de comunicações eletrônicas entre outros, a fim de dar suporte para o monitoramento das ações.

Apurou-se que em 2016, entre os meses de abril e novembro, foram realizadas, no total, 191 ações, conforme a distribuição, por período, apresentada pelo SESMT:

Quadro 13 – Comprovação de Atividades

PERÍODO	TOTAL
abril e maio	40
junho e julho	38
agosto e setembro	69
outubro e novembro	44
	191

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Entre as atividades desenvolvidas em benefício do servidor lotado em escolas ou em instâncias administrativas estão:

Quadro 14 – Atividades Realizadas pelo SESMT

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES
03	Reunião com representante terceirizado para execução de obra hidráulica (instalação de hidrantes); realização de treinamento e palestras; aquisição de EPI's.
04	Reunião com a Equipe de Prevenção Biopsicossocial (EPREBI).
07	Visita à unidade escolar.
07	Realização e/ou participação de eventos como palestras, conferências e/ou treinamentos.
16	Entrega de Equipamento de Proteção Individual (EPI) e/ou de medições ambientais (Superintendência de Esporte, diretores de unidades escolares).
18	Elaboração de documentos e/ou reuniões pertinentes ao PPRA (incluindo audiências com o Ministério Público Estadual e visitas a unidades escolares).
22	Registros de Acidente de Trabalho.
25	Elaboração de documentos e organização de eventos e/ou materiais de divulgação de ações promovidas pelo SESMT, entre elas: SIPAT-2016, CIPA, Novembro Azul, Campanha contra o Câncer (julho), Postura corporal, Prevenção de incêndio, Combate ao Aedes Aegypti, Campanha H1N1, Maio Amarelo, Dia Nacional de Segurança e Saúde na Escola.
26	Outras atividades.
63	Elaboração de documentos oficiais para solicitações, adequações à Instruções Normativas e/ou acompanhamento de instalações.

Fonte: Seduce/NUORF, 2017, com adaptações.

Também compete ao SESMT a colaboração em projetos e implantação de instalações físicas, estabelecer os equipamentos de proteção individual e coletivo, a responsabilidade técnica ao orientar quanto ao cumprimento das Normas Reguladoras, realizar vistorias, registrar acidentes do trabalho dos servidores da Seduce e ministrar treinamentos.

Com base nas atribuições do SESMT e o relatório descritivo de atividades realizadas, chama a atenção a quantidade de registro de acidentes de trabalho, embora não seja especificado se o fato ocorreu no local de trabalho ou durante o trajeto. Outro dado importante é a quantidade de eventos e campanhas ligadas à saúde e segurança do trabalho, dada a abrangência dos temas, que tratam não só de doenças, mas, de segurança e trânsito.

Cabe ressaltar que ao realizar reuniões com a Equipe de Prevenção Biopsicossocial (EPREBI), o SESMT também discute ações voltadas para o bem-estar de servidores lotados em unidades escolares, tendo em vista que compete a ambos, a realização de palestras, conferências ou treinamentos.

Em conjunto com o SESMT, a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) também desenvolve um trabalho, devidamente regulamentado pela NR n. 05, aprovada pela Portaria n. 3.214, de 08 de junho de 1978, junto à Seduce.

A CIPA é constituída por uma comissão de representantes eleitos e servidores designados pelo órgão, cuja função, é trabalhar a prevenção de acidentes e doenças ocasionadas pelas atividades profissionais. Segundo as diretrizes da Seduce, cabe ao agente fiscalizador da CIPA, quando detectar atividades de risco, a responsabilidade em comunicar ao (SESMT), que deverá tomar as devidas providências.

É importante ressaltar que, mesmo com toda eficiência do trabalho realizado em conjunto pelo SESMT e pela CIPA, infelizmente, na atualidade, a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes não atua por não conseguir efetivar uma comissão de servidores interessados em dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos pela CIPA, no entanto o SESMT permanece na Seduce, atuando com servidores técnicos em medicina do trabalho e engenheiros ligados à Secretaria de Gestão e Planejamento (Segplan).

O SESMT também é responsável pelo acompanhamento do Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA), elaborado com o intuito de prevenção à saúde e à integridade física dos servidores.

9.1.1. Esta Norma Regulamentadora - NR estabelece a obrigatoriedade da elaboração e implementação, por parte de todos os empregadores e instituições que admitam trabalhadores como empregados, do Programa de Prevenção de Riscos Ambientais - PPRA, visando à preservação da saúde e da integridade dos trabalhadores, através da antecipação, reconhecimento, avaliação e conseqüentemente controle da ocorrência de riscos ambientais existentes ou que venham a existir no ambiente de trabalho, tendo em consideração a proteção do meio ambiente e dos recursos naturais. (109.001-1 / I2) (BRASIL, 1978)

De acordo com a Norma Reguladora (NR) N. 9, a instituição, no caso a Seduce, deve elaborar, implantar e executar o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais, ressalta, ainda, a responsabilidade em controlar e avaliar as ações, primando pela proteção e cuidado com os profissionais, garantindo a qualidade do ambiente em que trabalham.

Ao executar o controle pelo PPRA, o SESMT avalia a unidade educacional ou administrativa por meio de uma planilha intitulada “Antecipação e Reconhecimento de Riscos Ambientais”, neste documento, o avaliador descreve, inicialmente, as condições físicas do local, tais como: piso, parede, pé direito, teto, iluminação e ventilação. Em seguida, aponta a quantidade de servidores lotados no ambiente em questão, como por exemplo: cantina, portaria, sala de aula, secretaria ou quadra poliesportiva.

Essas visitas técnicas juntamente com outras ações, a fim de viabilizar a elaboração do PPRA, somaram 25 atividades entre abril e novembro de 2016, se considerarmos os dados (visita a unidade escolar e elaboração de documentos e/ou reuniões pertinentes ao PPRA)

apresentados pelo SESMT, conforme consta no quadro “Atividades Realizadas pelo SESMT”, anteriormente apresentado. Para verificar o andamento dessas ações o Ministério Público realiza, em conjunto com a equipe, um trabalho de acompanhamento por meio de reuniões e apresentação de documentos.

O representante do SESMT também descreve as atividades desempenhadas pela função dos servidores que ali atuam diariamente. Consecutivamente são apontados os aspectos de: risco ambiental (ergonômico e acidente), agentes, fonte geradora, frequência de exposição, tipos de exposição, possíveis danos à saúde, medidas de controle já existentes e por fim, proposta de controle. Após concluir as análises, o SESMT emite relatórios que servem ao propósito de alimentar o Sistema de Gerenciamento de Riscos Ambientais (SIGRA) da Segplan.

Criado em 2015, o SIGRA foi desenvolvido pela Segplan para subsidiar a elaboração, arquivo e gerenciamento dos programas destinados à prevenção e promoção da saúde dos servidores, tais como: Programa de Prevenção de Riscos Ambientais - PPRa, Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional - PCMSO, Laudos Periciais de Insalubridade e Periculosidade, entre outros.

Cabe ressaltar que, ainda que o grupo atue na Seduce todos os trabalhos realizados pelo SESMT, são na verdade, coordenados pela Segplan. O NUORF é o único departamento responsável pela gestão de estudos, acompanhamento e monitoramento de obras nas escolas da rede, no entanto a parceria entre as duas Pastas tem apresentado resultados positivos demonstrando eficiência desde o monitoramento, realizado pelo SESMT, até a resolução do problema, o que compete ao NUORF.

Os resultados dessa parceria ficam evidentes ao considerar a quantidade de ações apresentadas pelo SESMT, ou seja, 191 ações entre abril e novembro, segundo dados de 2016. No entanto, é necessário constar como um diagnóstico da situação das escolas, que, mesmo com tantas iniciativas, não só apresentadas pelo SESMT, mas, também pelo NUORF, ainda se faz necessário considerar as declarações dos professores entrevistados.

3.3 A opinião dos professores sobre a situação das escolas para o desempenho do trabalho acadêmico

Para conhecer a opinião dos professores colaboradores da pesquisa sobre a situação dos estabelecimentos escolares, foram utilizadas do questionário as respostas as perguntas 2 “Quais foram os motivos pelos quais solicitou remoção da sala de aula para a Seduce: enumere de forma hierárquica os três principais. ” e 3 “Qual é a sua opinião sobre as condições de

trabalho na escola onde era docente? Mencione aspectos positivos e negativos do seu trabalho como docente na escola. ”. As respostas dadas a estas duas perguntas permitem contextualizar a situação das escolas da rede estadual e contribuíram para um diagnóstico das condições estruturais e de gestão das escolas situadas na Capital.

Verificou-se que, para os docentes entrevistados, um ambiente favorável para o desempenho deles e dos alunos, seria um lugar onde houvesse harmonia no convívio social, além de bom relacionamento entre alunos, professores, colaboradores administrativos e, principalmente, com a equipe gestora, conforme instiga a pergunta 3 do questionário: Qual é a sua opinião sobre as condições de trabalho na escola onde era docente? Mencione aspectos positivos e negativos do seu trabalho como docente na escola:

O ambiente era muito familiar, mas só entre os colegas professores e os alunos (PROFESSOR 3).

O trabalho realizado em equipe, abertura para projetos interdisciplinares (PROFESSOR 4).

Respaldo profissional por parte dos militares e a organização do colégio (PROFESSOR 8).

O compromisso social da escola, eu podia trabalhar com projetos e isso melhorava a minha relação com os alunos (PROFESSOR 12).

Os professores eram muito próximos uns dos outros, todos colaboravam com os projetos e atividades e os alunos se sentiam acolhidos por nós (PROFESSOR 11).

Os pontos positivos destacados acima reforçam o pensamento de Lapo e Bueno (2003), considerando que, para os professores, a qualidade do ambiente laboral reflete na eficiência do seu trabalho, além de propiciar para o aluno um ambiente favorável ao desenvolvimento do aprendizado. Cabe mencionar que, outros pontos, como, por exemplo, sobre a estrutura física, foram levantados pelos docentes.

Considerando as condições de trabalho apontadas pelos professores, percebe-se que para 10 (dez) dos 12 (doze) questionados, a escola dispunha de problemas estruturais como, por exemplo, rachaduras, pisos irregulares, muros quebrados, ou simplesmente, falta de manutenção, “o espaço físico é um aspecto positivo, no entanto, não é bem aproveitado, as piscinas, que são olímpicas estão abandonadas, assim como as quadras cobertas e o auditório. Tudo abandonado sem o devido cuidado por falta de recursos” (PROFESSOR 2). Os 2 (dois) professores que não apontaram problemas estruturais como falta de condições de trabalho, são professores que atuavam em escolas militares.

Faz-se necessário mencionar que, não foi pontuada pelos docentes a falta de espaços administrativos e/ou de serviços como sendo determinantes para o trabalho desenvolvido. No entanto, os professores educadores físicos relataram em seus depoimentos que a falta de

adequações nos espaços esportivos inviabilizava a dinâmica das aulas. “Considero um ponto negativo a falta de estrutura física, a quadra não era coberta e faltava material esportivo” (PROFESSOR 1).

Os docentes que relataram insatisfação com o espaço pedagógico referiam-se a falta de laboratórios e espaços adequados para realizações de oficinas, não especificando como deveriam ser esses ambientes, reforçaram ainda, a falta de material para compor laboratórios (informática e ciências), além das atividades pedagógicas diárias. “É muito fácil dizer que tem laboratório de informática, mas eu nunca pude levar meus alunos, os computadores não funcionavam” (PROFESSOR 9).

Quanto à análise acerca das condições estruturais das escolas de Tempo Integral é importante mencionar que dos 3 (três) professores que colaboraram com o presente trabalho, oriundos de diferentes escolas de Tempo Integral, 2 (dois) declararam que, um dos problemas presentes na unidade de ensino, na qual eram lotados, era a falta de acomodações físicas, adequadas, para manterem, com qualidade, os alunos o dia todo na escola. “Faltava estrutura física para as aulas de Educação Física” (PROFESSOR 4). “Considero um ponto negativo a falta de apoio por parte da rede, era muito difícil realizar um trabalho esportivo sem material e espaço adequados” (PROFESSOR 1).

Sobre a estrutura física dos Colégios da Polícia Militar, verificou-se que, segundo 2 (dois) dos docentes questionados, que são remanescentes de distintos CPMG's, os colégios dispunham de excelentes acomodações, “O colégio é extremamente organizado e além do respaldo profissional, a estrutura física é muito boa” (PROFESSOR 8).

Considera-se pertinente informar que, os professores que colaboraram com este trabalho não são oriundos das escolas descritas nas planilhas “Diagnóstico-Proposta segundo a Portaria do MEC- Implantação” e “Apresentação de demanda”, entretanto, as informações apuradas por meio das visitas “*in loco*”, realizadas pelo NUORF, são coerentes com a realidade descrita pelos docentes.

É importante ressaltar que entre as razões enumeradas pelos professores, por meio da questão 2 “Quais foram os motivos pelos quais solicitou remoção da sala de aula para a Seduce: enumere de forma hierárquica os três principais. ” Foram apontados, além de fatores relacionados à equipe gestora, conforme descrito no capítulo anterior, a falta de apoio por parte da Seduce em formular políticas de apoio ao trabalho docente, ficando entendido que o referido amparo seria pertinente quanto à melhoria das condições materiais e físicas para desenvolverem suas atividades diárias.

Nota-se que para os professores oriundos das unidades escolares de Goiânia, as condições de trabalho permeiam as questões relacionadas às condições das dependências físicas da escola, porém, não se resumem a apenas um aspecto. No discurso de todos os docentes ficou claro o desejo por melhorar a qualidade laboral, seja por aprimoramento do espaço físico, relações interpessoais ou por anseios de políticas públicas voltadas para a saúde e bem-estar do servidor.

Sabe-se que as ações, propostas pela Seduce, objetivam melhorar a qualidade do local de trabalho, propiciando um ambiente laboral que possibilite um bom desenvolvimento acadêmico, contudo, há depoimentos em que o professor coloca a questão do espaço físico como um fator que inviabiliza o seu trabalho. Ocorreu o caso em que o docente alegou o total abandono da escola na qual atuava, o qual é um indicador relevante para revisar as ações promovidas pela Seduce.

O ponto de vista do profissional que atua diretamente na unidade de ensino não deve ser desprezado, pelo contrário, deve ser consultado, pois é ele quem desenvolve suas atividades acadêmicas e vivência as deficiências e dificuldades que inviabilizam o trabalho docente. Neste sentido, as opiniões aqui obtidas são de muita utilidade para melhorar as estruturas físicas das escolas estaduais de Goiás. Nos capítulos seguintes se apresentam mais opiniões dos entrevistados sobre outros fatores que são igualmente de muita utilidade para melhorar a realização das atividades acadêmicas.

4 SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DA REDE

4.1 Diagnóstico da situação socioeconômica dos alunos

Ao analisar fatores relacionados ao desempenho escolar percebe-se que as pesquisas revelam a necessidade de se considerar diferentes fatores, como aluno, professor, ambiente escolar, família e outros.

Para Costa (2010), um dos fatores responsáveis pelo baixo rendimento dos alunos é devido às más condições socioeconômicas. De acordo com a autora, o nível socioeconômico da família é crucial para o desenvolvimento acadêmico da criança.

Ao analisar os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2001, realizado pelo Inep/MEC, que abrange alunos das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e, também, no 3º ano do ensino médio, Soares (2004) constatou que há relação entre competência e nível socioeconômico, concluindo, ainda, que o sucesso do ensino da educação básica não pode ser considerado igualitário para todas as camadas da população.

Assim como Soares (2004), que descreve o êxito escolar como não sendo um processo democrático, Andrade e Laros (2007), também, reconhecem como desvantagem social as condições de habitação, saúde e moradia. No entanto, Andrade e Laros (2007) relatam que:

Levanta-se a hipótese de que tanto alunos com baixo nível socioeconômico quanto alunos de alto nível socioeconômico, quando estudam em escolas de nível socioeconômico elevado, tendem a obter melhores desempenhos escolares do que aqueles que estudam em escolas que possuem poucos recursos (ANDRADE; LAROS, 2007, p. 40).

Ao analisar a relação do desempenho escolar com variáveis do contexto socioeconômico dos alunos, Andrade e Laros (2007) destacam que os alunos com nível socioeconômico elevado apresentarão um desempenho melhor.

Soares (2004) relata a falta de consenso para definir ou medir o nível socioeconômico em estudos acerca do desempenho escolar. Diante disso, para concluir sua pesquisa, seguiu a mesma metodologia do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual desenvolve testes com a finalidade de aferir o desempenho dos jovens em aplicar conhecimentos e habilidades em atividades do seu dia a dia.

Foram considerados quatro indicadores:

Quadro 15 – Indicadores nos testes de aferimento do desempenho de jovens

INDICADOR	DADOS COLETADOS
Exclusão social	Presença ou ausência de: água encanada, luz elétrica e pavimentação da rua.
Escolaridade dos pais	Número máximo de anos de estudo dos pais do aluno.
Evidência de riqueza familiar	Número de pessoas por quarto da residência, existência de empregada doméstica e número de automóveis na residência do aluno.
Bens educacionais da casa	Quantos dos seguintes itens o aluno possui em casa: lugar calmo para estudo, jornal diário, revista, enciclopédia, atlas, dicionário, calculadora e acesso à internet.

Fonte: Soares, 2004, com adaptações.

Ao finalizar sua pesquisa, apresentou ações para melhorar a proficiência e superar as desigualdades, declarando que “Qualquer intervenção em um fator impacta não só a proficiência do aluno, mas também os outros fatores explicativos” (SOARES, 2004, p. 100). Sendo assim, comprovou-se que os fatores relacionados ao desempenho cognitivo são complexos, que a variação entre as escolas, por meio das ações promovidas pela unidade, pode fazer diferença para o desenvolvimento do aluno.

Em outra ocasião, Alves, Soares e Xavier (2014), realizaram uma pesquisa sobre o Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. Como base de dados foram utilizados: A Prova Brasil de 2005, 2007, 2009 e 2011, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, 2003 e 2011, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2007, 2008, 2009 e 2011, cujos questionários aplicados, foram respondidos pelos próprios alunos.

O trabalho de Alves, Soares e Xavier (2014) contemplou escolas públicas e particulares, a partir do levantamento de dados de avaliações educacionais realizadas entre 2003 a 2011. Foram consideradas as dimensões: escolaridade, ocupação dos pais e a renda familiar.

Diferentemente da pesquisa de Soares (2004), que seguia a metodologia do PISA, Alves, Soares e Xavier (2014) apresentaram uma pesquisa voltada para a construção de uma metodologia que, após aplicada, apresentasse resultados reais quanto ao índice de nível socioeconômico. Segundo os autores a falta de um indicador pode induzir estudos em que os dados comparados considerem realidades de escolas com alunos com perfis diferentes.

Ao analisar os estudos de Soares (2004), Costa (2010), e Alves, Soares e Xavier (2014), percebe-se que as dimensões consideradas para a elaboração do índice de desenvolvimento socioeconômico podem apresentar uma variação na escolha, principalmente, considerando que para cada estudo educacional há um objetivo e para alcançá-lo faz-se necessário buscar uma metodologia com dimensões específicas que atendam ao propósito da pesquisa.

O INEP realiza o monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil. A partir de 2014, em suas avaliações, passou a contextualizar as medidas de aprendizado apresentando dados sobre o nível socioeconômico dos alunos. O objetivo é apresentar um indicador plausível a fim de contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações realizadas pelo Instituto, pretendendo-se retratar de modo fidedigno o padrão de vida dos alunos, assim como sua posição na hierarquia social brasileira.

Os dados foram coletados por meio dos questionários contextuais aplicados durante a Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB de 2011 e 2013, além do ENEM de 2011 e 2013. Participaram 10.970.993 alunos oriundos de 73.577 escolas públicas e privadas de todo Brasil.

Segundo o INEP (BRASIL,2015) foram considerados quatro indicadores:

Quadro 16 – Indicadores do nível socioeconômico (INSE) dos alunos no monitoramento da qualidade da educação básica no Brasil

INDICADOR	DADOS CONSIDERADOS
Posse de bens no domicílio	Televisão em cores, tv por assinatura, telefone fixo, telefone celular, acesso à internet, aspirador de pó, rádio, videocassete ou DVD, geladeira, freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex), máquina de lavar roupa, carro, computador, quantidade de banheiros e quartos para dormir.
Escolaridade dos pais	Número máximo de anos de estudo dos pais do aluno.
Contratação de serviços	Contratação de serviços de mensalista ou diarista.
Renda	Renda familiar mensal, em salários mínimos.

Fonte: BRASIL, 2015, com adaptações.

Após análise dos questionários, foram apresentados 7 (sete) níveis Socioeconômicos dos alunos. A divisão em níveis permite conhecer a realidade e especificidades de cada nível. Segundo o INEP (BRASIL, 2015, p.8.) os níveis socioeconômicos, são:

“Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;

Nível II - (30;40]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;

Nível III - (40;50]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;

Nível IV - (50;60]: Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino;

Nível V (60;70]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Descrição complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio;

Nível VI (70;80]: Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação;

Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.”

Os níveis socioeconômicos da escala foram distribuídos em grupos, definidos como: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto. Para atender ao propósito da presente pesquisa, que dispõe sobre a educação no âmbito do estado de Goiás, foram excluídas as informações pertinentes às escolas municipais, particulares e federais do Estado de Goiás, permanecendo, para análise, apenas as escolas, de zona urbana, da rede estadual de ensino. Por fim, selecionou-se as unidades escolares situadas em Goiânia.

Quadro 17 – Quantidade de alunos com INSE calculada utilizando as médias por escola.

NÍVEIS	GRUPOS DE ESCOLAS	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS
I	Muito baixo	---	---
II	Baixo	---	---
III	Médio baixo	03	309
IV	Médio	50	15.936
V	Médio alto	48	13.005
VI	Alto	04	3028
VII	Muito alto	---	---

Fonte: BRASIL, 2015, com adaptações.

Verificou-se que, segundo o INEP (2015), das 105 escolas estaduais analisadas, presentes na capital, nenhuma foi classificada como pertencente aos grupos: muito baixo, baixo e muito alto.

Quanto às 03 (três) escolas do grupo “médio baixo”, com total de 309 alunos, apurou-se um percentual de Média do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos de 42,32 a 44,72. As 50 (cinquenta), do grupo “médio”, com 15.936 alunos, tiveram variação de 45,86 a 49,86. As 48 (quarenta e oito), do grupo “médio alto”, com 13.005 alunos, apresentaram índices de 49,86 a 56,64 e, por fim, apenas 04 (quatro) escolas, com total de 3.028, foram classificadas como do grupo “alto”, sendo que as médias ficaram entre 55,61 a 57,08.

Conclui-se que em Goiânia, predominantemente, os alunos se encontram nos grupos médio e médio alto, ou seja, em 98 (noventa e oito) escolas verificou-se que a maioria dos estudantes declarou que possuem bens elementares quantitativamente consideráveis. Indicaram, ainda, que em suas residências pode ocorrer a variação de dois a três quartos, um a dois banheiros, todas com acesso à internet e telefones fixos. Quanto à propriedade de veículo, informaram que as famílias possuem um carro. Constatou-se, ainda, que a variação de renda familiar mensal pode ocorrer de 1,5 a 7 salários mínimos, não contratam empregada mensalista ou diarista, sendo que, os pais podem apresentar níveis de escolaridade de ensino fundamental e/ou médio completo.

Conhecer o nível socioeconômico dos alunos de Goiânia possibilita uma análise mais contextualizada sobre os fatores que incidem no desempenho acadêmico. “O nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos” (BRASIL, 2015).

4.2 Comportamento dos alunos e sua incidência no desenvolvimento acadêmico da escola

Considerar o comportamento do aluno como um indicador para o bom desenvolvimento acadêmico é importante na realização de análises sobre o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino em Goiânia, uma vez que para o docente, a indisciplina inviabiliza as ações em prol de um projeto pedagógico.

A indisciplina na escola é um tema recorrente nas pesquisas educacionais contemporâneas. De fato, o mau comportamento dos alunos é um problema que aponta para o ambiente escolar, revelando a necessidade de avanços pedagógicos e institucionais.

Para Garcia (1999) a indisciplina deve ser concebida sob a dimensão do desenvolvimento da socialização e da construção dos relacionamentos dos alunos dentro da

escola, com todos os agentes ligados à educação. É indispensável considerar a indisciplina no contexto do desenvolvimento acadêmico do aluno.

Neste sentido é importante comentar o conceito de disciplina partindo da premissa de que é papel da escola promover condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Garcia (1999, p. 102), as normas disciplinares nas escolas,

[...] devem refletir não uma disposição autoritária elaborada por um determinado grupo responsável por processos decisórios na escola, mas uma orientação com base consensual que reflita a contribuição de toda a comunidade, e não apenas dos profissionais da educação que nela atuam.

Para Garcia (1999), agir democraticamente favorece as relações entre professores e alunos, do contrário, as ações podem gerar resistência e debate por parte dos estudantes, o que não caracteriza indisciplina, mas sim, um direito inegável ao questionamento.

4.3 Políticas Públicas de apoio ao aluno

Para ilustrar sobre as políticas públicas de apoio ao aluno da rede estadual de ensino, foram selecionadas duas propostas: a escola de Tempo Integral e a Rede de Apoio à Inclusão.

4.3.1 A Escola de Tempo Integral

A Educação Integral é um tema recorrente quando o debate se refere à qualidade do ensino no Brasil. Na elaboração de políticas públicas de apoio ao aluno, a Seduce promove a constituição de uma escola pública de tempo integral de qualidade embasada na cidadania e na aprendizagem.

Em 2010, por meio da Resolução n. 7, o Conselho Nacional de Educação regulamenta as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Sendo assim, cria a escola de tempo integral.

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010b).

A Resolução contemplou por meio da elaboração dos artigos 36 e 37 a vontade das famílias em poder deixar seus filhos na escola em período integral, enquanto trabalham, assegurando-lhes o direito à permanecerem em um ambiente saudável e propício para o seu desenvolvimento. Como um grande desafio, o documento estabeleceu que as instituições deveriam adequar-se e propor projeções para atender à Resolução. Entre essas ações caberia a elaboração de um projeto político e pedagógico que articulasse as aulas, realização de estudos e trabalhos individuais e coletivos, oficinas, lazer, alimentação e outras necessidades a fim de viabilizar a assistência integral do aluno do Ensino Fundamental.

Propondo um planejamento em busca de uma reforma educacional, a Seduce lançou, em 2011, o Pacto pela Educação. O objetivo era reestruturar a rede estadual de ensino articulando 25 ações em prol do desenvolvimento da Educação no Estado.

O Pacto foi desenvolvido com base em cinco pilares: 1-Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2- Adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3- Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4 - Estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; e 5 - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011c).

Sendo assim, visando cumprir com o estabelecido nos pilares dois e três, “adotar prática de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno e reduzir significativamente a desigualdade educacional”, o Pacto representou um plano de ação com metas bem delimitadas considerando que, com base nos dados divulgados pelo MEC, a situação da Educação em Goiás era a seguinte:

Nos anos iniciais, de 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação com outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), que manteve em 2009 (4,90). Nos anos finais, de 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e para o 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, também caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82) mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07 (GOIÁS, 2011c).

A Seduce atribuiu as altas taxas de evasão ao baixo desempenho dos alunos e justificou que, diante da necessidade de uma reforma educacional, as novas diretrizes seriam um modelo completo e de referência para o Brasil.

Em 2012, por meio da Lei n. 17.920, foram instituídos os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) para todo o Estado. Em Goiânia, constituíram-se 10 (dez) unidades: Colégio Estadual “Professor Pedro Gomes”, Colégio Oficial de Goiás, que passou a denominar-

se Colégio Estadual “Liceu de Goiânia”, Colégio Estadual Pré-Universitário, Escola Estadual de 1º Grau “Professor José Carlos de Almeida”, que passou a denominar-se Colégio Estadual “José Carlos de Almeida”, Colégio Estadual “Pedro Xavier Teixeira”, Colégio Estadual “Carlos Alberto de Deus”, Colégio Estadual “Juvenal José Pedroso”, Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Carvalho Ferreira, que passou a denominar-se Colégio Estadual “Joaquim Carvalho Ferreira”, Colégio Estadual do Criméia Oeste e Colégio Estadual “Professora Vandy de Castro Carneiro”.

A Lei 17.920, de 27 de dezembro de 2012, traz em seu artigo primeiro, parágrafo único o seguinte texto:

Para os fins desta Lei são considerados Centros de Ensino em Período Integral as unidades escolares de turno integral, que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observadas as normas das Leis de Diretrizes e Bases Nacional e Estadual (GOIÁS, 2012a).

É evidente que o objetivo do Governo era a execução de uma lei que assegurasse ao aluno o direito de construir uma educação integral, ou seja, capaz de promover as habilidades e competências cognitivas, preparando-o para a vida.

Sobre a criação dos CEPI's de Goiânia, Rocha e Silva (2014, p. 140) afirmam que o seu surgimento parte “[...] da necessidade da própria Secretaria em propor alternativas a educação em Goiás frente aos indicadores relativamente ruins da rede pública estadual de ensino”.

Em 2014 por meio da Lei n. 18.671, mais 9 (nove) unidades passaram a oferecer educação em tempo integral, todas localizadas na capital. São elas: Escola Estadual “Santa Marta”, Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, Escola Estadual “Jardim das Aroeiras”, Colégio Estadual “Marechal Rondon”, Escola Estadual “Professor Sebastião França”, Colégio Estadual “Dona Mariana Rassi”, Escola Estadual “Andreino de Moraes”, Colégio Estadual “Dom Abel” e Colégio Estadual Professora “Vandy de Castro Carneiro”. Cabe ressaltar que, o Colégio Estadual do Criméia Oeste, que já era uma escola de tempo integral, mudou de nome passando a se chamar “Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho” e, portanto, consta na mesma portaria, sendo assim, o documento traz o total de 10 (dez) unidades.

A Lei 18.671, de 13 de novembro de 2014, altera a Lei anterior, sem prejuízo, e implanta as Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI),

consolidando as ações mediante a expansão da permanência dos alunos e professores na escola, assim como a implantação e o desenvolvimento de uma formação pedagógica, social e cultural, conforme estabelecem as Diretrizes e Bases estadual e nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), atualizado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, também dispôs sobre a ampliação da jornada. Dado o momento social e político, a educação integral pode ser concebida como um instrumento que viabiliza diminuir as desigualdades sociais, oportunizando ao aluno a chance de permanecer em um ambiente favorável à aprendizagem.

Para Rocha e Silva (2014, p. 140) os CEPI's não “[...] atendem à demanda social por atendimentos básicos à saúde, à segurança e à alimentação ou como alternativa aos jovens infratores”. É importante mencionar que a pesquisa de Rocha e Silva, acerca das escolas de tempo integral em Goiás, foi concluída com base nos dados e padrões desenvolvidos nos anos anteriores a sua publicação.

Atualmente, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017, a Educação de Tempo Integral vai além da ampliação da permanência de alunos e professores, o objetivo é a formação do aluno enquanto sujeito e o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Segundo consta na Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação institui o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral. Segundo Consta no documento, para elaboração das diretrizes o MEC considerou:

“A necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei no 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei no 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei no 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei no 13.005, de 2014.” (BRASIL, 2016b).

A Portaria n. 1.145 demonstra o comprometimento do MEC para com os Estados da Federação. Contempla, ainda, uma série de ações conjuntas e estabelece, para liberação de recursos, um subsídio para 30 (trinta) unidades escolares adaptadas para atendimento ao tempo integral, sendo capaz de abranger o total de 13.500 alunos para todo o Estado.

De acordo com dados do “GOIÁS 360”, atualmente, as 33 (trinta e três) escolas situadas em Goiânia, recebem, ao todo 9.037 alunos. Sendo que, 8 (oito) unidades atendem em regime parcial e integral. São elas: Colégio Estadual Dr. Antônio R. G. da Frota, Colégio Estadual Dom Abel, Colégio Estadual Eunice Weaver, Colégio Estadual Joaquim E. de Camargo, Colégio Estadual Visconde de Mauá, Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus, Colégio Estadual Francisco Maria Dantas e Colégio Estadual Genesco F. de Bretas.

Em Goiás, as escolas de tempo integral atendem ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e ao Ensino Médio. As Matrizes curriculares foram elaboradas atendendo às especificidades do Ministério da Educação, com base nos eixos Científico, Ético-político, Socioambiental, Estético-cultural, a fim de atender às necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Na Matriz Curricular do Ensino Fundamental consta, além dos eixos articuladores, a apresentação do Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado, ambos com sua abrangência por área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) ou transdisciplinar. Constam, ainda, os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (para os anos finais), Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, atividades de convivência, hábitos de higiene e alimentares, alfabetização/letramento, numeramento, protagonismo juvenil (para os anos finais), avaliação semanal (para os anos finais), orientação de estudo e eletivas.

Na Matriz Curricular do Ensino Médio os Núcleos Básico Comum e Diversificado são subdivididos por área de conhecimento. O primeiro abrange Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias;/ Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os componentes Curriculares são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O segundo é transdisciplinar e envolve os seguintes componentes curriculares: prática de laboratório, avaliação semanal, preparação pós-médio, estudo orientado, projeto de vida, protagonismo juvenil e eletivas.

Outra especificidade é a estrutura organizacional que prevê, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a ampliação da equipe gestora por meio da Coordenação do Núcleo Diversificado e Coordenação de área. As coordenações são divididas em: Linguagens, Exatas e Humanas.

Segundo dados do Censo Escolar, em Goiânia, encontram-se 33 (trinta e quatro) unidades de Tempo Integral, das quais, 9 (nove) atendem apenas ao Ensino Médio e 14 (catorze)

ao Ensino Fundamental, as demais dispõem de Ensino Fundamental e Médio na mesma unidade.

Para ilustrar o atual cenário, no que se refere à adesão, por parte dos alunos, à educação em tempo integral, foram selecionadas 3 (três) unidades de ensino de diferentes regiões de Goiânia. Considerou-se os dados do Censo Escolar referente ao ano de 2016, período em que as unidades atendiam à comunidade escolar em tempo parcial, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Posteriormente, solicitou-se dados atualizados referentes às matrículas de 2017, ano de implantação da Educação Integral nas unidades.

Quadro 18 – Dados Censo Escolar 2016.

UNIDADE ESCOLAR	ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	ALUNOS NO ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL DE ALUNOS
Colégio Estadual Cultura e Cooperativismo	157	451	0	8	616
Colégio Estadual Novo Horizonte	216	983	0	15	1.214
IEC Presidente Castello Branco	118	862	23	7	1.010

Fonte: MEC/Inep/Deed/Seduc/Sapi/Nuoaed/Geare/Censo Escolar, com adaptações.

Quadro 19 – Dados da Seduc 2017.

UNIDADE ESCOLAR	ENSINO MÉDIO
Colégio Estadual Cultura e Cooperativismo	144
Colégio Estadual Novo Horizonte	263
IEC Presidente Castello Branco	190

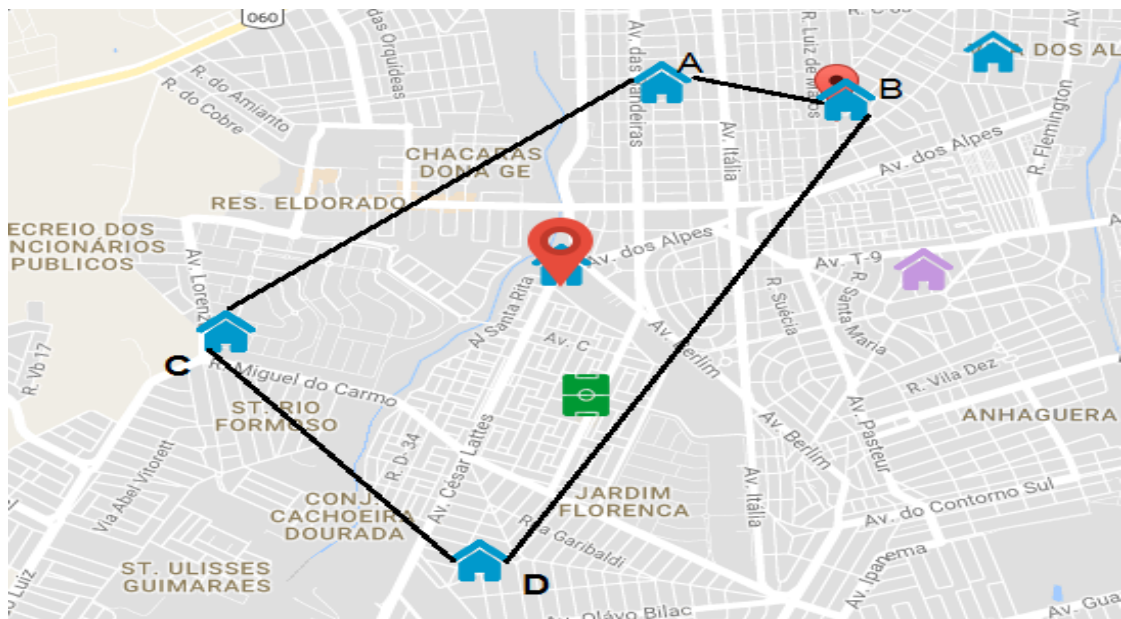
Fonte: Seduc/GOIÁS 360°, com adaptações.

É notória a queda na quantidade de alunos que permaneceram nas unidades de ensino em que estudava. A primeira escola, Colégio Estadual Cultura e Cooperativismo, contava com 657 alunos no ano de 2015, 616 em 2016 e, quando passou a ser integral, ficaram 144 alunos. A segunda, Colégio Estadual Novo Horizonte, contava com 1296 alunos no ano de 2015, 1214 em 2016 e, quando passou a ser integral, 263 alunos. A terceira escola IEC Presidente Castello Branco, contava com 1154 alunos no ano de 2015, 1010 em 2016 e, quando passou a ser integral, 190 alunos.

Ampliando a análise acerca da aceitação do Tempo Integral em detrimento do Parcial, faz-se necessário, para ilustrar a atual situação em Goiânia, apresentar, como exemplo,

o Colégio Estadual Novo Horizonte, destacado no mapa pelo símbolo vermelho. Essa unidade passou a ser uma escola de Tempo Integral em 2017. No mesmo mapa estão demonstradas, por localização, outras 4 (quatro) opções de escolas da rede estadual, que poderiam acolher os alunos oriundos desta unidade, alunos estes, que optaram por não permanecerem no colégio após a reestruturação para o Tempo Integral.

Figura 1 – Colégio Estadual Novo Horizonte e demais escolas que acolheram seus alunos após reestruturação para tempo integral.



Fonte: Seduce/GOIÁS 360º, 2017, com adaptações.

Os alunos matriculados, em tempo parcial em 2016, no Colégio Estadual Novo Horizonte, que não aderiram à implantação do Tempo Integral, tinham as seguintes opções de transferência (ver mapa): (A) Colégio Estadual Jardim Europa, (B) Colégio Estadual do Setor Sudoeste, (C) Colégio Estadual Deputado José Luciano e (D) Colégio Estadual Vila Boa. A distância entre as 4 (quatro) unidades escolares e o Colégio Estadual Novo Horizonte, varia de 1.6 Km a 2.5 Km. Nenhuma se encontra no mesmo bairro, no entanto, estão situadas em setores vizinhos.

De acordo com dados apresentados pela Seduce, a variação quanto ao número de matrículas das escolas citadas (A, B, C e D) estão presentes no quadro abaixo. A Secretaria informa, ainda, que a abreviatura “n.a” indica “não se aplica”, portanto, que não há dados a serem informados.

Quadro 20 – Variação quanto ao número de matrículas das escolas citadas.

Unidade Escolar	Alunos Matriculados					
	Fundamental 2016		Médio 2016	Fundamental 2017		Médio 2017
	1ª Fase	2ª Fase		1ª Fase	2ª Fase	
COL EST DEP JOSE LUCIANO	10	241	633	11	455	627
COL EST VILA BOA	n.a	273	537	n.a	356	636
COL EST JARDIM EUROPA	n.a	221	355	n.a	238	464
COL EST DO SETOR SUDOESTE	n.a	195	453	n.a	184	444

Fonte: (Seduc/Ouvidoria, 2017)

O Ensino Fundamental das escolas A, B, C e D teve um aumento de 303 alunos, número superior ao de alunos que estudavam no mesmo segmento no Colégio Estadual Novo Horizonte. No entanto, o Ensino Médio dessas unidades apresentou o acréscimo de 193 estudantes, ou seja, 9,75% alunos a mais em relação ao ano de 2016.

Quanto aos alunos do Ensino Médio, comprovou-se a ideia de que as escolas da região do Colégio Estadual Novo Horizonte não absorveram os alunos que solicitaram remoção após a implantação do ensino em tempo integral, para o qual, foram analisadas as quantidades de matrículas nas escolas relacionadas no quadro 19. Constatou-se que, entre os anos de 2016 e 2017 os colégios A, B, C e D não apresentaram aumento de matrículas no Ensino Médio que demonstrasse a alocação dos alunos oriundos do Colégio Estadual Novo Horizonte.

Nesse sentido, comprova-se que os alunos que optaram por não permanecerem no Colégio Estadual Novo Horizonte, também não tiveram garantido o direito de estudarem em outros colégios da região. Apenas 19.63% dos alunos que solicitaram a transferência, podem ter sido absorvidos por outras unidades da rede estadual, considerando um raio de distância de até 2,5 Km.

Ao dispor sobre o direito à Educação, o artigo 53 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu inciso V, garante: “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Em consonância, a Lei 11.700 de 13 de junho de 2008 estabelece: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2008a).

Sendo assim, cabe a reflexão sobre a possibilidade do Ensino de Tempo Integral estar limitando o acesso à Educação nas proximidades do domicílio do aluno. Não foram encontrados dados que apontam o destino que é dado para os alunos que, ao se recusarem permanecer na unidade de ensino integral, precisam buscar outra escola da rede.

Nota-se que, ao reestruturar a escola para desenvolverem a política de educação em tempo integral, as unidades passaram a atender, quantitativamente, a menos alunos. Segundo consta na pesquisa de Rocha e Silva (2014), que trata sobre a Escola de Tempo Integral em Goiás, os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPI's) em que se implantou o tempo integral, foram escolhidos em virtude do espaço físico e sua capacidade para adequações e possíveis ampliações, no entanto, não foram encontrados documentos que discorressem sobre os critérios de implantação das unidades de tempo integral em 2017.

Percebe-se que as Diretrizes que regem a escola de tempo integral, nos parâmetros que se tem hoje, são relativamente novas e podem, ainda, estarem em desenvolvimento e adequações.

4.3.2 A Rede de Apoio à Inclusão

O direito à educação inclusiva, em todos os níveis, está assegurado desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n. 186/2008 e n. 6.949/2009.

Por consequência, em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE) o tema foi bastante discutido sob a perspectiva inclusiva da educação especial. Conforme consta nos documentos oficiais do evento, o objetivo da educação especial é garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de aulas comuns do ensino regular.

O Documento Final do CONAE direciona os sistemas de ensino assegurando o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a sequência nos níveis superiores de ensino; a transversalidade da educação especial contemplando a educação infantil até o ensino superior; o acesso ao atendimento educacional especializado; viabilizar a formação de professores e demais profissionais que atuam com atendimento educacional especializado para a inclusão; o envolvimento da família, assim como da comunidade escolar; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nos materiais didáticos e pedagógicos, nas comunicações e informações; e ao fomento e articulação de políticas públicas (BRASIL, 2010a, p. 132-134).

Considerando tais pressupostos, o Decreto Federal n. 7.611, de 17 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, ratifica as determinações para que se desenvolva um sistema educacional inclusivo, capaz de assegurar aos alunos o acesso à educação regular.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011a).

Em seu artigo 1º incisos I e III, o referido Decreto reafirma o direito inegável à Educação. Em seguida conceitua a educação especial ressaltando o caráter complementar, suplementar e de transversalidade: “Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Sendo assim, define que a Educação Especial é parte do ensino regular e não um sistema paralelo. Em conformidade com este pensamento, consta nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017, que a educação especial é estruturada como uma modalidade de Educação Nacional e deve contemplar todos os níveis, etapas e modelos de ensino.

De acordo com o que preceitua a Resolução CNE n. 7, de 14 de dezembro de 2010, a Educação Especial:

É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã (BRASIL, 2010b).

Dessa forma, a Gerência de Ensino Especial (GEEE) realiza, por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), ações pedagógicas desenvolvidas em salas de aula comuns, junto aos alunos com necessidades especiais, do mesmo modo que as ações pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os trabalhos realizados pela Gerência contam com uma Rede de Apoio à Inclusão (REAI), que, de acordo com as Diretrizes da Seduce, é composta por uma Equipe Multiprofissional que conta com: Assistente Social, Fonoaudiólogo e Psicólogo, Intérprete de Libras, Instrutor de Braille, Instrutor de Libras, Professor de AEE, Profissional de Apoio à Inclusão e Profissional de Apoio Administrativo de Higienização. A rede conta ainda com as ações realizadas junto aos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e

núcleos de atendimento aos estudantes, familiares e profissionais da rede pública, Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual (CAP/CEBRAV), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje) e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

Por se tratar de uma rede que executa intensos trabalhos em ambientes diversificados e, para atender ao propósito da presente pesquisa, serão abordadas, como foco de atuação, as ações pedagógicas desenvolvidas em salas de aula comuns.

Conforme consta no Decreto n. 7.611, de 17 de dezembro de 2011, em seu art. 2º:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011a).

É importante ressaltar que, além de especificar a função do Ensino Especial, o art. 2º garante os préstimos de apoio especializado. Considerando, ainda, as especificidades que se dispõe, no artigo acima, para realizar as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as atividades, na rede estadual de ensino, são desenvolvidas em salas com recursos multifuncionais tais como: equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

O Objetivo da Gerência de Ensino Especial (GEEE) é viabilizar o processo de ensino aprendizagem, levando em consideração a diversidade de alunos, assim como suas multiplicidades de níveis de desenvolvimento, ritmos e estilos de aprendizagem, compreendendo a flexibilidade do currículo, em conformidade com o art. 3º, que dispõe:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011a).

Considerando o atendimento educacional especializado em Goiás, atualmente, de acordo com os dados do “Goiás 360”, a rede estadual de ensino conta com 18.686 alunos especiais, sendo que 15.525 encontram-se em escolarização e 7.404 contam com o AEE. Cabe ressaltar que o sistema gera uma duplicidade de matrícula para alunos atendidos pelo AEE.

De acordo com as Diretrizes da Seduce, são considerados alunos com necessidades especiais os estudantes que apresentam:

I- Limitações no processo de desenvolvimento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem nas atividades curriculares, compreendidas como:

Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas - (estes casos compreendem os estudantes com dificuldades de aprendizagem, os quais não correspondem a um público específico da Educação Especial. Por isso, em geral não serão assistidos de modo sistemático e individualizado pelos profissionais de apoio à inclusão ou serão público exclusivo do AEE. No entanto, se a Unidade Escolar já possui profissionais da rede de apoio à inclusão para o atendimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os estudantes com dificuldades de aprendizagem, na medida do possível e se for necessário, poderão se beneficiar da atuação dessa equipe); aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; aquelas decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas e de quadros psicológicos graves.

II - Dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciadas dos demais estudantes, particularmente dos que sejam acometidos de surdez, de cegueira, de baixa visão, de surdo, cegueira ou de distúrbios acentuados de linguagem e paralisia cerebral, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e flexibilizações curriculares, com utilização de linguagem e códigos aplicáveis (Goiás, 2016).

Sendo assim, caracteriza-se como estudante assistido pela Educação Especial, aquele aluno que apresenta necessidades em consequência de fatos inatos ou adquiridos. Também está prevista nas Diretrizes o atendimento aos alunos que apresentam “Altas Habilidades/Superdotação”, caracterizados pela “grande facilidade de aprendizagem em áreas específicas, que os levem a dominar rapidamente as competências constituídas pela articulação de conhecimentos, habilidades específicas” (GOIÁS, 2016).

De acordo com dados que constam no “Goiás 360”, em Goiânia, o atendimento a estudantes com “Altas Habilidades/Superdotação” abrange as especificidades descritas abaixo:

- 60 alunos - Altas Habilidades/Superdotação;
- 01 aluno - Altas Habilidades/Superdotação e Depressão;
- 01 aluno - Altas Habilidades/Superdotação, Depressão, Transtorno de Ansiedade, Personalidade Antissocial e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC);
- 01 aluno - Altas Habilidades/Superdotação, Discalculia, Disgrafia e Distúrbios de Aprendizagem;

- 01 aluno - Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno de Ansiedade, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Mental não Especificado;
- 01 aluno - Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A rede contempla, ainda, em Goiânia, o atendimento a alunos com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Múltipla, Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Transtorno Mental não Especificado, Transtorno de Personalidade Antissocial, Transtorno Bipolar, Distúrbios de Aprendizagem, Disgrafia, Dislexia, Discalculia, Dislalia, Surdez, Baixa Visão, Cegueira, entre outros casos que requerem atendimento especial.

Em 2017, de acordo com o “Levantamento dos alunos da REAI – 2017”, 1.472 alunos, jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Goiânia, são assistidos pela rede estadual de ensino, conforme deficiências descritas abaixo:

- 773 alunos com Deficiência Intelectual;
- 102 alunos com Deficiência Auditiva;
- 14 alunos com Deficiência Visual;
- 13 alunos com Baixa Visão;
- 135 alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH);
- 102 alunos com Dificuldades de Aprendizagem;
- 138 alunos com Deficiências Múltiplas;
- 61 alunos Síndrome de Down;
- 27 alunos com Transtorno de Comportamento;
- 43 alunos com Paralisia Cerebral;
- 16 alunos com Deficiência Física;
- 48 alunos Autistas.

A Rede de Apoio ao Ensino Especial realiza atendimento na capital, conforme descrição do quadro baixo:

Quadro 21 – Atendimento aos alunos com necessidades especiais.

QUANTIDADE	SEGMENTO DE ENSINO
807	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
123	Atividade complementar
265	Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
78	Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano
49	Ensino Médio

74	Educação de Jovens e Adultos
23	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
1.419	TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS PELA REDE

Fonte: GOIÁS 360°, 2017, com adaptações.

Cabe ressaltar que o mesmo aluno matriculado em composição de escolarização, pode apresentar matrícula no AEE e/ou Atividade Complementar. Sendo assim, contabiliza-se o número de 1.419 atendimentos na capital. As ações contemplam os diferentes níveis, que vão do Ensino Fundamental (1ª e 2ª fase) ao Médio, das escolas de tempo parcial e integral de ensino e, ainda, a Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo da Rede de Apoio à Inclusão é promover ações que deem condições para que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem possam atuar seguros dos subsídios para lidarem com as diferentes deficiências e transtornos, assim como as altas habilidades/superdotação, levando em conta suas especificidades.

Ao promover ações pedagógicas, o AEE abrange 5 (cinco) áreas de atendimento.

São elas:

- “Comunicação/Códigos” que é direcionada aos alunos com deficiência auditiva, visual ou outros casos que requerem interseção pertinente à linguagem oral e/ou escrita, podendo ser a Língua Brasileira de Sinais (Libras), português para Surdos como segunda língua – L2 na modalidade escrita, Sistema Braille/Soroban ou leitura/escrita;
- “Desenvolvimento Cognitivo” que propõe atendimento referente ao desenvolvimento de funções mentais superiores como: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio-lógico e outras;
- “Enriquecimento curricular” que objetiva complementar o currículo escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação;
- “Tecnologias Assistivas” cujo objetivo é propiciar o desenvolvimento funcional dos alunos do AEE, contemplando a comunicação aumentativa e alternativa, acessibilidade ao computador (ou informática acessível), orientação e mobilidade, adequação postural, órteses e próteses, atividade de vida diária entre outras;
- “Arte”, direcionada a todos os alunos matriculados no AEE que, apresentam carência de complementação ou suplementação no que tange as funções e aspectos do desenvolvimento como criatividade, imaginação, interação, linguagem, planejamento, senso estético, ético, dentre outras.

Para compor a Rede de Apoio à Inclusão, as unidades escolares contam com uma Equipe Multiprofissional composta por: Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos e Psicólogos,

Professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE, Profissional de Apoio Escolar, cuidador, Professor de Apoio à Inclusão, Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Instrutor de Braille, todos buscando propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades, educacionais, especiais.

Segundo dados apresentados pela Gerência de Ensino Especial, dos 113 (cento e treze) alunos que apresentam deficiência visual ou baixa visão, 24 (vinte e quatro) são estudantes das escolas situadas na capital. No entanto, diferentemente dos alunos com surdez, que contam com a presença do profissional de Libras, os educandos com necessidades especiais em decorrência de baixa visão ou cegueira, não contam com o auxílio de um profissional específico para o seu auxílio diário. Entretanto, caso haja o profissional de apoio, para alunos com laudo, na turma em que o estudante frequenta, ele se beneficiará da presença e assistência do mesmo.

O profissional de Apoio à inclusão atua dando suporte ao professor regente com toda a turma, em função da presença do aluno com necessidades especiais comprovado com laudo médico. No entanto, segundo as Diretrizes, os alunos surdos e/ou cegos, não contam com o professor de apoio, no entanto, se estiverem matriculados em uma classe com outros alunos atendidos pelo apoio à inclusão, poderão contar com o auxílio desse profissional. Ou seja: “é a matrícula de estudante com deficiência intelectual que justifica a modulação do Apoio à Inclusão” (GOIÁS, 2016).

Segundo orientações da Seduce o docente de AEE atende a algumas especificidades. Precisa ser habilitado em Pedagogia ou Licenciatura em áreas não críticas, ser servidor efetivo da Seduce e Especialista na área da Educação Especial, apresentando certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da Educação Especial.

O profissional de Apoio à Inclusão será modulado mediante a existência de até 06 estudantes com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento numa mesma sala de aula ou em salas distintas, na mesma unidade escolar e mesmo turno, de forma itinerante, contribuindo assim para a construção da autonomia do público da educação especial (GOIÁS, 2016).

Os Estudantes assistidos pela Rede de Apoio à Inclusão (REAI) contam, ainda, com o profissional de Apoio Administrativo de Higienização, cuja função é atender aos alunos que apresentam limitações de locomoção, auxiliando-os em suas atividades cotidianas, como banhar-se, alimentar-se, entre outros, além de dificuldades comportamentais que eles possam apresentar.

Atualmente, de acordo com o “Levantamento dos Profissionais da REAI – 2017”, em Goiânia, há o total de 637 profissionais, atuando em diferentes funções:

- Professor de AEE: 32 efetivos;
- Profissional de Apoio: 370 efetivos e 106 contratados temporariamente;
- Professor Intérprete: 14 efetivos e 66 contratados temporariamente;
- Higienizador: 6 efetivos e 43 contratados temporariamente.

Se considerarmos os números referentes a todo o Estado, a REAI conta com 3.682 servidores. Esse quantitativo demonstra que o Ensino Especial, por meio da Rede de Apoio à Inclusão, tem conseguido disseminar um trabalho coeso com seus objetivos e diretrizes, além de ratificar o comprometimento para com o bem-estar dos alunos.

Os profissionais que compõem tal rede são responsáveis pelo desenvolvimento de ações que visam efetivar as propostas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, buscando, em última análise, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais (GOIÁS, 2016).

Ao analisar as Diretrizes do Ensino Especial percebe-se o empenho e as iniciativas da Seduce em garantir e viabilizar a inclusão dos alunos, mediante o preceito de integrar estudantes especiais nas salas de aula comuns da rede estadual de ensino, independentemente de suas especificidades, habilidades ou nível sociocultural, de forma que o aluno seja contemplado por uma vivência diária não segregadora.

É importante mencionar que os dados pertinentes aos atendimentos realizados, assim como o número de profissionais envolvidos com a rede, são extremamente positivos, o que demonstra que, como política de apoio ao aluno, a REAI, reflete a pretensão da rede estadual de ensino em promover ações fomentando o respeito às diferenças.

4.4 A opinião dos professores sobre o comportamento dos alunos e as condições de trabalho

As perguntas 7 e 8, do questionário, trouxeram o sujeito “aluno”, como tema de análises. A intenção foi, além de conhecer a opinião do professor sobre o comportamento dos estudantes, diagnosticar a sua incidência nas condições de trabalho dos docentes.

As respostas à questão 7, “Que opinião tem sobre os alunos da escola onde trabalhava? ”, foram as seguintes:

Os alunos se sentiam valorizados e apresentavam atitudes positivas. O contexto escolar se dava em meio à alta criminalidade da periferia (PROFESSOR 1).

Eram marginalizados, mas eram respeitosos. Às vezes iam drogados e eram indisciplinados (PROFESSOR 2).

Carentes de afetividades e financeiramente também (PROFESSOR 3).

Alunos socialmente de baixo poder aquisitivo, porém, comprometidos com os projetos pedagógicos da escola (PROFESSOR 4).

Eram bons, o que me desgastava era a quantidade de alunos por classe, a indisciplina era demais, eu saía quase sem voz no fim do dia (PROFESSOR 5).

Via potencial nos alunos. Eram talentosos, porém, desmotivados, cansados, mediante a carga integral. Sentia que eles pediam socorro e os professores não apoiavam (PROFESSOR 6).

Eram alunos sem conteúdo básico, precisavam de reforço e atenção. Às vezes eram baderneiros, mas, no geral precisavam mesmo de projetos que interessassem a eles (PROFESSOR 7).

Apresentavam mais interesse, talvez, devido às exigências disciplinares por parte da escola, mas eram como todos os outros de outras escolas que eu também lecionava (PROFESSOR 8).

Sem o mínimo de preparo para noções básicas de matemática. Eram terríveis, eu gastava mais tempo com organização do que com a aula (PROFESSOR 9).

Alunos competitivos, orgulhosos por estarem ali. Gostavam dos limites impostos pela escola (PROFESSOR 10).

Eram especiais, tinham muitas limitações de leitura e escrita, mas, eram esforçados. Eu percebia que eles precisavam de atenção. Eram muito carentes (PROFESSOR 11).

Eram alunos sem formação sólida, estavam defasados, porém, eram amigáveis (PROFESSOR 12).

Ao analisar as respostas dos professores sobre o que pensam acerca dos alunos da escola na qual trabalhavam, comprovou-se que, a indisciplina estava presente, explicitamente, na fala de 4 (quatro) docentes (Professores 2, 5, 7 e 9). Ainda é possível observar a colocação de adjetivos que remetem ao comportamento do estudante das escolas estaduais de Goiânia. São eles: marginalizados, drogados, carentes, desmotivados, cansados, baderneiros e terríveis. Ao analisar as respostas dos professores, observou-se que o sentimento era de desabafo e, de modo velado, a sensação de desamparo por parte da Seduce.

Destaca-se que, para alguns professores, os alunos apresentam defasagem de conteúdo. Esse pensamento ficou nítido no depoimento dos professores 7, 9, 11 e 12 que descreveram, respectivamente: “Eram alunos sem conteúdo básico, precisavam de reforço e atenção”, “Sem o mínimo de preparo para noções básicas de matemática”, “[...] tinham muitas limitações de leitura e escrita [...]”, e “Eram alunos sem formação sólida, estavam defasados [...]”.

Sendo assim, verificou-se que, para 41,6% dos professores o mau comportamento dos estudantes e a defasagem escolar é a imagem dos alunos para os professores que participaram desta pesquisa.

Um dado relevante é que para apenas 25% dos professores o aluno foi retratado de modo positivo, em que suas qualidades se sobrepunham. Essa opinião ficou nítida nas

declarações dos docentes 1, 4 e 10, os quais disseram, respectivamente: “Os alunos se sentiam valorizados e apresentavam atitudes positivas”, “[...] comprometidos com os projetos pedagógicos da escola [...]” e “Alunos competitivos, orgulhosos por estarem ali. Gostavam dos limites impostos pela escola”.

Cabe ressaltar que para o professor 8, oriundo de uma unidade de ensino militarizada, os alunos apresentavam interesse, exclusivamente, devido às “exigências disciplinares” impostas pelo regimento interno do colégio. O professor 10 também mencionou tais exigências ao afirmar que os alunos: “Gostavam dos limites impostos pela escola”.

Em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) das escolas estaduais de Goiânia apresentou um crescimento de 6.0, para 6.1 e atingiu a meta para os anos iniciais, no entanto, apesar de apontar o crescimento de 4.5 para 4.7, não atingiu a meta para os anos finais. Quanto ao ensino médio manteve a nota 3.8.

Analisando o IDEB 2015 por desempenho de escola, percebe-se que os melhores índices são de 2 (dois) dos Colégios Militares (CPMG’S) da Capital. A unidade Polivalente Modelo Vasco dos Reis obteve 6.2, seguido pelo Hugo de Carvalho Ramos com 6.0 considerando como referência os anos finais da rede estadual.

Os dados corroboram com a declaração dos professores que pontuaram a indisciplina relacionada à defasagem de ensino e destacam a coerência na fala do Professores 8 e 10, quando ressaltam as normas disciplinares dos CPMG’S como fator que favorece o desempenho do trabalho pedagógico.

Ainda discorrendo sobre o comportamento dos alunos, ao indagar aos docentes, na pergunta de número 8: “Teve dificuldades com os alunos? Por quais motivos? ”, foram obtidas as seguintes colocações:

Não. Havia respeito mútuo, sem autoritarismo (PROFESSOR 1).

Sim. Se drogavam nas dependências da escola. Vendiam drogas. Esses alunos “aviõezinhos” me fizeram sair da escola por pressão (PROFESSOR 2).

Não. Particularmente, os alunos eram bem acolhedores, no entanto, a falta de apoio por parte da Secretaria inviabilizava os trabalhos em sala (PROFESSOR 3).

Não. Penso que a estratégia com projetos envolvia a todos e dava significado às aulas. A dificuldade era ressignificar a identidade da Educação Física na escola (PROFESSOR 4).

Não. O difícil era dar aula sem material, sem apoio para conduzir atividades ou projetos interdisciplinares (PROFESSOR 5).

Nenhum! Houve identificação com os alunos por eu ser jovem e de minoria (PROFESSOR 6).

Sim. Eu precisava voltar o conteúdo de anos anteriores sempre que ia começar uma matéria nova (PROFESSOR 7).

Sim, por incrível que pareça! Certa vez ouvi impropérios de um aluno do 1º ano que não se adaptava à disciplina do colégio (PROFESSOR 8).

Sim. Em alguns momentos não tinha como dar aula. Eles sabiam que não adiantava chamar a atenção, diziam que eu não podia reprovar ninguém (PROFESSOR 9).

Nunca. Acredito que se dê ao fato do domínio dos conteúdos. Os alunos se sentiam envolvidos e interessados por aulas atuais (PROFESSOR 10).

Não. A dificuldade era com material pedagógico mesmo (PROFESSOR 11).

Não. Acho que por ir além da disciplina, os alunos gostavam das aulas. Era feito um trabalho com compromisso e os alunos percebiam esse empenho (PROFESSOR 12).

Verifica-se que dos 12 (doze) professores ouvidos, 8 (oito) declararam não ter tido problemas com os alunos das escolas em que atuavam. Ainda que tenha sido apurada a questão da indisciplina, os professores pontuaram outras dificuldades, como a falta de apoio por parte da Seduce, sem especificá-las, recursos e material pedagógico.

Quanto aos motivos de não terem dificuldades com os alunos, apurou-se um vocabulário peculiar, no qual os docentes relacionaram: respeito mútuo, posicionamento democrático, acolhimento, empatia e envolvimento.

Os docentes que alegaram não terem dificuldades com os alunos atribuíram ao fato de estarem preparados pedagogicamente, darem significado às aulas por meio de abordagens contextualizadas e contemporâneas.

Quanto aos 4 (quatro) professores que declararam “sim”, verificou-se que os motivos são: defasagem pedagógica, criminalidade e indisciplina. Chama a atenção a fala do professor 9 “Eles sabiam que não adiantava chamar a atenção, diziam que eu não podia reprovar ninguém.” O sentimento de desprestígio profissional e institucional ficou implícito no discurso dos docentes que responderam “sim” à questão 8 do questionário.

Ainda para subsidiar as análises acerca do comportamento do aluno e sua incidência no desempenho acadêmico, foi perguntado aos professores se “Os alunos são um problema para os professores e para o desenvolvimento acadêmico da escola? Por quê?”. As respostas foram:

Questão 9

O aluno “pode” ser o problema. O professor precisa compreender o aluno e agir sem impor com autoritarismo (PROFESSOR 1).

Demais. E tínhamos professores que também eram (PROFESSOR 2).

Depende do profissional. Os alunos “gritavam” por limites, então, alguns professores conseguiam acolher para depois cobrar os deveres (PROFESSOR 3).

Os alunos são um “inédito viável” pra escola, com toda dificuldade eles precisam superar coisas inauditas (PROFESSOR 4).

Não. Cabe ao professor, junto à coordenação, realizar um trabalho com compromisso. A gente também não pode esquecer que a família também tem que dar a sua contribuição (PROFESSOR 5).

De modo algum. A escola é que promovia a intolerância por parte dos professores mais antigos e a omissão da gestão (PROFESSOR 6).

Claro que não. O desenvolvimento acadêmico do aluno é responsabilidade da Seduce, da gestão da escola, dos professores e da família (PROFESSOR 7).

Sim, principalmente nos 1º anos, onde a indisciplina era maior (PROFESSOR 8).

Às vezes. A falta de apoio é muito grande, o professor fica sem respaldo aí o aluno toma conta. A direção também é responsável, tem que cobrar da Secretaria. Tem dias que falta material básico como giz (PROFESSOR 9).

Não. O aluno é sempre solução, as questões sociais é que podem ser problema. É preciso amar a profissão (PROFESSOR 10).

Não. Todos devem ser responsabilizados até mesmo a família. Nós é que temos o dever de realizar um trabalho comprometido socialmente (PROFESSOR 11).

O aluno é a fonte principal para todo o desenvolvimento da escola. Independentemente do nível ou mundo do aluno (PROFESSOR 12).

Constatou-se que dos 12 (doze) professores, 7 (sete) responderam de forma negativa, ou seja, os alunos “não” são um problema para os professores e para o desenvolvimento acadêmico da escola. Outros 2 (dois) responderam que “sim” e 3 (três) demonstraram dúvida.

Entre os docentes (5, 6, 7 e 11) que responderam “não” verificou-se que para eles o desempenho acadêmico do aluno é de responsabilidade da Seduce, da equipe gestora e pedagógica, do professor e da família. Para os professores 4, 10 e 12 os alunos enfrentam problemas sociais e precisam ser acolhidos.

Para os professores (2 e 8) que responderam “sim”, ficou implícito no discurso as questões relacionadas ao discurso de indisciplina, anteriormente analisado. Quanto aos que demonstraram a possibilidade (professores 1, 3 e 9), pontuaram que o comportamento do aluno depende do posicionamento profissional do professor, e de todos que estão envolvidos com a comunidade escolar.

Cabe ressaltar que, pela primeira vez, os professores mencionaram a responsabilidade da família para com o desenvolvimento acadêmico do aluno. Também chamou a atenção o fato de que nem todos os professores que vivenciaram situações de indisciplina veem no aluno a personificação de um problema.

Ao analisar o discurso dos professores, por meio das respostas atribuídas às questões 7 e 8, que abordam, especificamente, o aluno, como um dos agentes primordiais para a realização do trabalho docente, foi possível conhecer a imagem que o docente tem, ao discorrerem sobre o comportamento dos alunos e sua relevância para o desenvolvimento acadêmico e condições laborais.

Garcia (1999, p.104) explica que

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal. Eventos de indisciplina, mesmo envolvendo um sujeito único, costumam ter origem em um conjunto de causas diversas, e muito comumente reflete uma combinação complexa de causas. Esta complexidade é parte do perfil da indisciplina e deve ser considerada, se desejamos compreendê-la e estabelecer soluções efetivas.

O pensamento de Garcia corrobora com as falas dos professores que demonstram compreender as questões sociais nas quais os alunos estão envolvidos e que incidem no seu comportamento na escola. É importante reforçar o fato de que a maioria dos docentes ouvidos chama para si a responsabilidade pelo desenvolvimento educacional dos alunos, esse pensamento reforça o compromisso do educador para com o desempenho do educando.

5 SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DA REDE

5.1 Formação profissional adequada para o desempenho docente

Ao discorrer sobre aspectos inerentes à qualidade da Educação, faz-se necessário fazer algumas considerações sobre a valorização docente. Entre tantas questões que podem ser apontadas como preponderantes ao desempenho educacional, está a formação do profissional docente.

Com relação ao conceito de profissional de educação, Vieira defende que: “[...] o professor é educador, docente e integra o magistério, diferentemente do funcionário de escola que, em comum com ele, só tem o fato de ambos serem trabalhadores em educação” (2016, p. 58).

Originalmente, a LDB promulgada em 1996, não especificava o conceito de profissional da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

No entanto, em 2009 por meio da Lei n. 12.014, a redação foi atualizada para:

Art. 1º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b).

Mesmo com a terminologia prevista na atualização da LDB, Vieira afirma que: “[...] o conceito de profissional da educação não está consolidado” (2016, p. 59). Como o disposto no artigo 61 da referida Lei, aborda a formação profissional docente, faz-se pertinente trazer o posicionamento de Scheibe (2016) que, chama a atenção para o fato de que: “Como o trabalho docente é altamente sintonizado às avaliações nacionais e internacionais, há uma pressão

constante para que a formação do profissional da educação tenha como orientação aquilo que é proposto e requerido pelo processo de globalização em curso” (SCHEIBE, 2016, p. 15). Considera-se que a formação, inicial e/ou continuada, pode ser apontada como mecanismo de aprimoramento pelo qual o profissional pode melhorar seu rendimento e adquirir autonomia. Scheibe (2016) apresenta em sua pesquisa dados relativos ao nível de formação inicial dos professores. Segundo a autora, os índices aumentaram, consideravelmente, nos últimos anos. Os dados apresentados corroboram com o Censo Escolar de 2012.

O Censo Escolar acompanha os índices de formação profissional dos professores e, com relação a sua formação inicial, o censo de 2012 mostra que houve um aumento de 10% dos docentes da educação básica com curso superior completo. Scheibe (2016) confrontou os dados do Censo com os índices de 2007 e chegou à seguinte conclusão: 68.4% dos professores da educação básica tinham formação superior no referido ano, no entanto, em 2012 esse número passou para 78.1%.

Oliveira e Vieira (2012) apresentam, em sua pesquisa acerca do trabalho docente na educação básica no Estado de Goiás, uma análise sobre o perfilamento do professor e as condições em que ele desenvolve seu trabalho. Ao discorrer sobre a formação acadêmica do profissional docente, os dados apontaram que 69.4% dos educadores são graduados em instituições públicas.

Para especificar os cargos docentes previstos para compor a estrutura da Educação, a Lei 13.909, de 25 de setembro de 2001, dispõe em seu artigo 11:

Art. 11. O Quadro Permanente do Magistério (QPM) é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor e estruturado nos níveis, a seguir:
I – Professor, nível I, formação em nível médio, na modalidade normal;
II – Professor, nível II, formação em nível superior – Licenciatura Curta;
III – Professor, nível III, formação em nível superior - Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específicas do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;
IV – Professor, nível IV, graduação com Licenciatura Plena, mais especialização lato sensu (com no mínimo 360 horas), na área educacional (GOIÁS, 2001).

A referida Lei trata, ainda, acerca do chamado “Quadro Transitório” que: “[...] é formado pelos cargos cujos titulares não possuem habilitação regular para o exercício de funções de magistério” (GOIÁS, 2001). No entanto, com a redação alterada por meio da Lei n. 17.079, de 02 de julho de 2010, os cargos considerados são os descritos abaixo:

§ 5º Os vencimentos dos cargos integrantes do Quadro Transitório, para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas, Referência A, observarão equivalência com os seguintes cargos do Quadro Permanente:

- a) Cargo PA-D equivalente ao vencimento do cargo P-II, Referência A;
- b) Cargo PA-C equivalente a 84,47% do vencimento do cargo PA-D;
- c) Cargo PA-B equivalente a 94,74% do vencimento do cargo PA-C;
- d) Cargo PA-A equivalente a 94,45% do vencimento do cargo PA-B (GOIÁS, 2010).

É importante mencionar que, a partir de 1999, conforme consta na pesquisa de Oliveira, Assis e Alves (2012), em Goiás, por meio de um convênio entre a, então, Seduc e a Universidade Estadual de Goiás (UEG), os professores da rede pública de ensino, que não possuíam curso de licenciatura plena, ou seja, possuíam apenas magistério ou licenciaturas curtas, tiveram a oportunidade de cursarem a “Licenciatura Plena Parcelada”.

A Licenciatura Plena Parcelada era um projeto do Governo Estadual de Goiás, que promoveu a parceria entre a Seduc e a UEG. O objetivo era promover a capacitação e qualificação dos docentes da escola pública. Ainda de acordo com Oliveira, Assis e Alves (2012), o convênio resultou na formação de 9.923 profissionais docentes entre os anos de 1999 e 2005. Os números confrontados pelos autores comprovaram que:

“[...] houve empenho e relativo êxito por parte da Seduc-GO em relação à elevação do perfil de formação de seus professores, perfil que parece, inclusive, ter evoluído mais recentemente, pois o Plano Estadual de Educação (PEE), publicado em 2008, aponta que Goiás possui 97% dos professores com formação em nível superior (OLIVEIRA; ASSIS; ALVES, 2012, p. 38).

Atualmente, segundo dados disponibilizados pelo Núcleo de Gestão de Pessoas (Nugesp), correspondentes à julho de 2017, o nível de formação profissional dos docentes que atuam na capital do Estado é o seguinte: 8 (oito) com cargo de “Professor Assistente (PA)” níveis A, C e D (com formação de Nível Médio, remanescentes ao período anterior à Constituição, ou seja, não se efetivaram por meio de concurso público); 32 (trinta e dois) “Professores P-I”, com Nível Médio; 761 (setecentos e sessenta e um) “Professores P-III”, com curso Superior Completo; 2.681 (dois mil, seiscentos e oitenta e um) “Professores P-IV”, com Nível de Pós-Graduação “*lato-sensu*”; 243 (duzentos e quarenta e três) Mestres e 13 (treze) Doutores. Cabe ressaltar que, atualmente, não há “Professor Assistente” nível “B” e Professor P-II, com Licenciatura Curta, lotados em Goiânia.

Ainda de acordo com o Nugesp, considerando a formação dos professores lotados na Seduc, constatou-se a existência de: 7 (sete) no cargo de “PA” níveis A, B e D, Nível Médio, profissionais que ingressaram sem concurso público; 5 (cinco) “Professores P-I”, com Nível Médio; 99 (noventa e nove) “Professores P-III”; com curso Superior Completo; 645 (seiscentos e quarenta e cinco) “Professores P-IV”, com Nível de Pós-Graduação “*lato sensu*”; 69 (sessenta

e nove) Mestres; e 9 (nove) Doutores, sendo que, atualmente, não há docentes com cargo de “Professor Assistente”, nível “C” e “Professor P-II”, com Licenciatura Curta.

Analisando as proporções de Mestres e Doutores, percebe-se que há mais destes profissionais atuando em instâncias administrativas que em função de regência. Ou seja, dos 2.681 Professores P-IV, que atuam em escolas de Goiânia, 9.06% são Mestres e 0.4% são Doutores. Quanto aos 645 Professores P-IV, lotados na Secretaria, 10.69% são Mestres e 1.39% são Doutores.

O Decreto Federal n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que revoga as deliberações que constavam no Decreto n. 6.755/2009, dispõe sobre a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica e estabelece os seguintes princípios:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;

III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social (BRASIL, 2016a).

O Decreto n. 8.752/2016 enfatiza a valorização profissional docente, assim como estabelece melhorias para o desenvolvimento da carreira de magistério e, sobretudo, a formação continuada, demonstrando, ainda, as iniciativas, por parte do Governo Federal, em fomentar ações que viabilizam a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, por meio da Lei n. 13.005.

A Lei Estadual n. 17.508 de 22 de dezembro de 2011, regulamenta a Formação Avançada dos docentes da Rede Estadual de Ensino.

Art. 63-D. Será concedida ao professor gratificação de formação avançada em razão da conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, em instituição de ensino oficial ou devidamente credenciada por órgão oficial, mediante o preenchimento dos seguintes requisitos:

I - apresentação do certificado de conclusão respectivo;

II - aprovação do título por comissão especial da Secretaria da Educação, com a finalidade de avaliar a idoneidade da instituição de ensino em que foi realizado o curso (GOIÁS, 2011d).

A referida Lei garante o direito à “Gratificação de Formação Avançada”, mediante conclusão de mestrado e doutorado, sendo assim, a gratificação é calculada sobre o vencimento de acordo com a referência do professor, à razão de 40% (quarenta por cento) para o mestre e 50% (cinquenta por cento) para o doutor.

De acordo com o Estatuto do Magistério Público do Estado de Goiás, criado por meio da Lei n. 13.909/2001, de 25 de setembro de 2001, e, em consonância com o art. 2º do Decreto n. 8.752/16, que normatiza a formação continuada, os docentes da rede contam com o direito à Licença para Aprimoramento.

O artigo 116 da Lei n. 13.909/2001 determina que: “A licença para aprimoramento profissional, concedida pelo Secretário da Educação, consiste no afastamento do professor, sem prejuízo do vencimento ou da remuneração, para frequentar curso de aperfeiçoamento ou pós-graduação” (GOIÁS, 2001). Amparados pela citada Lei, os professores solicitam o afastamento por meio de processo administrativo e aguardam o parecer mediante a análise dos critérios para concessão, assim como, o atendimento à determinação percentual de máximo de servidores do quadro efetivo do magistério que podem se afastar para realizar o aprimoramento.

Art. 116, § 2º. Para a obtenção da licença:

I - deve ter o professor 3 anos de atividade no magistério estadual, no mínimo;

- II - é necessário que o pedido esteja instruído com o título de habilitação específica e com o comprovante de inscrição ou habilitação no respectivo processo de seleção;
- III - não se admitirão, na mesma unidade, licenças simultâneas em número superior à sexta parte do pessoal em exercício, permitindo-se um único afastamento quando o número de pessoal da unidade for inferior a seis;
- IV - no caso da concorrência de interessados em número superior ao definido na letra precedente, será deferido o pedido do professor que tenha maior tempo de magistério, no serviço público estadual;
- V - a licença só poderá ser deferida pelo Secretário da Educação quando o professor comprovar sua habilitação no respectivo processo seletivo (GOIÁS, 2001).

Segundo a Gerência de Análise e Concessão de Direitos e Vantagens (GEVAN), para atender à especificidade determinada na Lei n. 13.909/01, e alterações regulamentadas por meio da Lei n. 19.070, de 22 de outubro de 2015, “§ 4º Um percentual não superior a 1% (um por cento) do quadro efetivo do magistério poderá estar em gozo de licença para aprimoramento profissional”, a Seduce defere o afastamento conforme o previsto pela legislação. De acordo com relatórios fornecidos pela Gevan, os números pertinentes às concessões no primeiro semestre de 2017, são:

Quadro 22 – Licença para Aprimoramento (2017)

Mês	Servidores	Porcentagem
Janeiro	183	0.85%
Fevereiro	181	0.85%
Março	186	0.87%
Abril	189	0.88%
Maiο	194	0.91%
Junho	204	0.96%

Fonte: GEVAN, 2017, com adaptações.

Percebe-se o aumento do número de concessões. No entanto, como não há registros de área de formação para a qual o professor encontra-se em aprimoramento, torna-se inviável mapear o afastamento a fim de monitorar os cursos para as quais os docentes se afastam para desenvolverem a Formação Avançada.

Cabe ressaltar que, de acordo com a Lei n. 13.909/01, §3º:

A licença somente poderá ser deferida se, ao pleiteá-la, o professor se comprometer por escrito a retornar ao magistério estadual após o seu término e nele permanecer pelo menos por prazo igual ao da duração do curso ou a restituir, com atualização monetária, os vencimentos e as vantagens que houver percebido durante o afastamento, em caso de desistência ou descumprimento da obrigação assumida (GOIÁS, 2001).

Sendo assim, ao retornar da Licença para Aprimoramento, o professor deve reassumir a função de regência, contribuindo com a comunidade escolar, trazendo o conhecimento adquirido para o cotidiano da unidade de ensino. Esse é o ciclo que deve ser cumprido segundo o determinado pelo Decreto Federal n. 8.752, de 9 de maio de 2016, em seu artigo 2, inciso V: “a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (BRASIL, 2016a).

Nessa direção, é fulcral para a Seduce, sistematizar as informações pertinentes às áreas de concentração de estudo dos professores Mestres e Doutores. Com o devido mapeamento, atualizado mediante o retorno destes profissionais, a administração poderá, ao detectar a necessidade de um docente com formação específica, contatá-lo de imediato. Realizar uma busca em um banco de dados interno permitiria à Secretaria, a execução de um trabalho sem a necessidade de solicitar fora da Pasta um profissional qualificado, além de valorizar os docentes estatutários que se dispõem a buscar o aprimoramento para sua formação enquanto docente.

5.2 Diagnóstico das Políticas públicas, atuais, para os professores

Os docentes, estatutários, da rede estadual de ensino de Goiás, são regidos pela Lei n. 13.909/2001, de 25 de setembro de 2001. O estatuto dispõe sobre o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério.

Além da Lei n. 13.909/2001, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino 2016/2017, também, serve de subsídio para os docentes:

[...] a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce), por meio das Superintendências de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Desporto Educacional, de Inteligência Pedagógica e de Acompanhamento e de Programas Educacionais Especiais, preparou esse manual para servir como uma ferramenta de capacitação de todos aqueles que estão nas escolas, nas subsecretarias regionais e em toda a Seduce, para apoio ao desenvolvimento de suas atividades administrativas e ao processo pedagógico (GOIÁS, 2016, p. 12).

As diretrizes discorrem sobre o organograma e estrutura administrativa da Seduce, além das atribuições para as diferentes funções exercidas pelo professor durante a carreira de magistério, como por exemplo: diretor, vice-diretor, secretário geral, professor de recursos, professor de apoio, coordenador de turno, coordenador pedagógico, coordenador de merenda, professor dinamizador de biblioteca e regência.

Ao analisar as políticas públicas relacionadas ao professor da rede, percebe-se que a Seduce tem demonstrado empenho em promover a valorização do profissional docente. Para subsidiar a presente análise, foram selecionadas duas propostas: o bônus de estímulo à regência, por meio do Programa Reconhecer e a Gratificação de Dedicção Plena Integral – GDPI.

5.2.1 Programa Reconhecer: uma política de valorização do docente

Dentre as ações da Seduce que promovem o desenvolvimento da qualidade de vida dos servidores da Educação e considerado como política pública voltada para a valorização do docente da rede estadual de ensino em Goiás, está o Programa Reconhecer, aprovado por meio da Lei n. 17.402, de 06 de setembro de 2011.

O Programa Reconhecer, formulado em 2011 pela então Secretaria Estadual de Educação, por estabelecer um padrão de comportamento das funções atribuídas ao cargo de Professor da rede estadual de ensino, de acordo com os conceitos apresentados por Secchi (2011), pode ser classificado como uma política regulatória.

Propondo um recorte a partir da intencionalidade/aplicabilidade do projeto para os professores, que atuam em sala de aula, considera-se importante apresentar as especificidades do Programa Reconhecer e seus critérios para recebimento do bônus.

Inicialmente criado para bonificar professores da rede estadual de ensino, atualmente, também contempla coordenadores pedagógicos das escolas, os tutores e o grupo gestor - formado por diretores, vice-diretores e secretários-gerais. O valor do bônus é de até R\$1.000,00 para os servidores com carga horária de 20 (vinte) horas semanais, sendo proporcionais às demais cargas horárias. No caso de professores regentes, pode chegar a R\$3.000,00 para os profissionais com carga horária de 60 (sessenta) horas. O pagamento ocorre em duas parcelas, sendo a 1ª no mês de julho e a 2ª no mês de dezembro.

Os critérios para a obtenção da bonificação são: assiduidade, presença em sala de aula, conforme quadro de horário acordado previamente na unidade educacional e plano de aula, considerando que a entrega do planejamento de aulas ao coordenador pedagógico da escola deve ocorrer a cada duas semanas, até o 1º dia útil do período das aulas planejadas, de acordo com o modelo padrão divulgado pela Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação.

Esses critérios são acompanhados em conjunto e para efeito de bonificação, uma aula é considerada efetivamente ministrada apenas se o seu planejamento tiver sido entregue

em tempo hábil. O valor de cada parcela do bônus é inversamente proporcional ao número de faltas semestrais, conforme o quadro:

Quadro 23 – Parcela do bônus inversamente proporcional ao número de faltas semestrais

PERCENTUAL (%) DO BÔNUS	PERCENTUAL DE FALTAS
100%	Até 1%
85%	De 1,01% a 2%
70%	De 2,01% a 3%
55%	De 3,01% a 4%
40%	De 4,01% a 5%
Não receberá o bônus	Mais de 5%

Fonte: (GOIÁS, 2011b)

Segundo consta na própria cartilha da Seduce, cabe ao professor regente acompanhar, no quadro de frequência afixado no mural da escola, o lançamento diário das aulas programadas e ministradas e a indicação da entrega dos planos de aula, além de verificar se as informações lançadas no sistema SIGE pelo grupo gestor da escola estão de acordo com os dados informados diariamente no quadro de frequência do mural. Qualquer discrepância deve ser comunicada, imediatamente, ao grupo gestor, para que se tome as devidas providências junto à Subsecretaria Regional de Educação para correção do lançamento no sistema.

À Secretaria de Estado da Educação está reservada a realização de auditoria permanente para conferência dos dados. Caso seja constatada alguma irregularidade em qualquer unidade educacional, todos os docentes, dessa unidade, perderão o direito à parcela semestral do bônus.

Para analisar os resultados apresentados em decorrência da percepção do bônus, para nortear e contextualizar as reflexões acerca da pertinência e eficiência do Programa Reconhecer, considera-se necessário mencionar que, em 2011, conforme consta na pesquisa coordenada pela professora Dalila Andrade Oliveira (UFMG), o Governo de Goiás alterou o estatuto e plano de carreira do magistério.

A lei Estadual n. 17.508, de 22 de dezembro de 2011, incorporou 30% do adicional de titularidade nos respectivos vencimentos, reduziu a diferença percentual entre os níveis de cargo e criou uma gratificação de desempenho pautada na meritocracia.

Durante o processo de implantação do Programa Reconhecer, houve muita discussão por parte dos docentes e representantes do sindicato que representa a classe, contudo, superadas as reivindicações quanto à incorporação das titularidades e sem obter os resultados

esperados, os professores foram contemplados com a implantação do bônus mediante os critérios estabelecidos pela então SEDUC.

Em 2012, de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), o Programa de Estímulo à Regência “Reconhecer” premiou mais de 12 mil professores efetivos. Foram reconhecidos, principalmente, pela assiduidade e pelo compromisso com os alunos.

Ainda segundo a Seduce, os resultados do Programa Reconhecer foram satisfatórios: o expressivo aumento verificado na frequência dos professores, seguramente, influenciou e continua influenciando no processo de aprendizagem. Ao final do ano de 2012, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação, como era denominada à época, decidiu ampliar o programa aos coordenadores pedagógicos das escolas, os tutores e o grupo gestor – composto por diretores, vice-diretores e secretários-gerais, em virtude do êxito do Programa.

Segundo o Núcleo de Gestão de Pessoas (NUGESP), no ano de 2016, em todo o Estado, 12.109 servidores receberam o Bônus Reconhecer junto ao pagamento do mês de agosto e 11.074 na folha de dezembro. Os valores que, oscilaram de R\$100,00 a R\$1.500,00, foram percebidos pelos profissionais da Pasta com a nomenclatura de Bônus de Incentivo Funcional.

Segundo André (2015), a prática de premiar ou bonificar professores, devido ao bom desempenho é recente e muita polêmica tem ocorrido no cenário nacional, “[...] no que se refere aos bônus por produtividade ou às premiações, precisa-se ampliar o debate e as pesquisas sobre os seus efeitos na qualidade do ensino e da aprendizagem” (ANDRÉ, 2015, p. 228), ou seja, questiona-se a verdadeira eficácia na melhoria da aprendizagem e na valorização docente.

Outro ponto questionado por André (2015) é o fato da bonificação ser ou não ser “[...] um modo de aumentar artificialmente os salários [...]” (ANDRÉ, 2015, p. 228), principalmente considerando que, no Estado de Goiás, o Piso Salarial só foi devidamente sancionado em julho de 2015, quando a Lei n. 18.964 foi publicada.

Quanto aos resultados, que vão além dos índices do IDEB, ainda que a Secretaria tenha declarado que o Programa Reconhecer obteve índices satisfatórios, não há documentos disponibilizados pela Seduce, que efetivamente comprovem os êxitos decorrentes do Programa, como por exemplo, a melhora na assiduidade, nos anos subsequentes a sua implantação. Portanto, ainda que os regentes continuem recebendo sua bonificação, cria-se uma lacuna temporal para o processo de avaliação de resultados obtidos.

Considerando as discussões de Oliveira J. F., Oliveira D. A. e Vieira (2012) e André (2015) acerca da importância da valorização profissional dos educadores da rede estadual de

ensino, percebe-se que o primordial está acontecendo, o Estado, por meio da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, tem demonstrado a intenção de organizar políticas que contemplem os professores, uma classe que ainda requer muita atenção e investimento.

Percebe-se que o Programa Reconhecer apresentou resultados, quantitativos, significativos para a Educação, como o crescimento do IDEB. O reconhecimento pelo bom trabalho prestado, de fato, promove um bem-estar e satisfação para os profissionais comprometidos com o ofício de ensinar.

Para Secchi (2011), em todo processo de construção de política pública, a execução implica em um ciclo. Ao analisar os dados apresentados pela Seduce, verifica-se um lapso no qual não ocorreu continuidade da avaliação e/ou verificação dos resultados. Mesmo sendo um projeto em pleno andamento, com o repasse da bonificação em dia, a falta de atualização dos dados, nos anos que se seguiram após a implementação do projeto, pode comprometer a avaliação do Programa.

Outro aspecto importante fica por conta do seguinte questionamento: se o bônus foi originalmente criado para valorizar o profissional em exercício de regência, porquê outros profissionais também o recebem? Se esse benefício é concedido a alguns servidores (coordenadores pedagógicos, tutores e o grupo gestor), que não atuam em regência, porque não se estende para todos os profissionais lotados na unidade de ensino?

Enquanto Oliveira, J. F., Oliveira, D. A. e Vieira (2012) afirmam que o Estado ainda tem muito por fazer em relação à elaboração de políticas públicas para a valorização do trabalho docente, André (2015) aponta a carência de pesquisas envolvendo políticas públicas, relevantes, para os docentes.

Embora seja necessário difundir a importância de políticas que assegurem a promoção dos agentes ligados à Educação, atualmente, o Programa Reconhecer pode ser apontado como um instrumento positivo, não só para atrair, mas, para que bons profissionais permaneçam em sala de aula.

5.2.2 Gratificação de Dedicção Plena Integral

Inicialmente, a Gratificação de Dedicção Plena Integral (GDPI) foi regulamentada pela Lei n. 17.920, de 27 de dezembro de 2012, a qual instituía os Centros de Ensino em Período Integral. A referida Lei dispunha, além da criação dos CEPI's, sobre o Regime de dedicação plena e integral para os docentes que trabalham nos CEPI's.

Posteriormente, em 22 de junho de 2017, houve a alteração por meio da Lei n. 19.687, a qual sancionou a regulamentação de 176 (cento e setenta e seis) Centros de Ensino em Período Integral. A Lei, também, estabeleceu em seu artigo 2º a percepção da GDPI para os profissionais em Regime de Dedicção Plena e Integral, cujo valor, determinado em R\$ 2.000,00 (dois mil reais), foi estabelecido em um quantitativo de 3.800 (três mil e oitocentas) gratificações, conforme consta no anexo II da referida Lei:

Quadro 24 – Anexo II da Lei n. 19.687/17

NOME DA GRATIFICAÇÃO	SÍMBOLO	QUANTITATIVO	VALOR
Gratificação de Dedicção Plena e Integral	GDPI	3.800	R\$ 2.000,00

Fonte: Goiás (2017).

Quanto aos diretores dos CEPIS, a Lei estipula o recebimento de uma Função Comissionada de Ensino em Período Integral, no valor de R\$ 3.500,00 (três mil e quinhentos reais), conforme o anexo III da referida Lei:

Quadro 25 – Anexo III da Lei 19.687/17

NOME DA GRATIFICAÇÃO	SÍMBOLO	QUANTITATIVO	VALOR
Função Comissionada de Ensino em Período Integral	FCEPI – 1	176	R\$ 3.500,00

Fonte: Goiás (2017).

Para perceber à GDPI, o profissional deve atender às especificidades determinadas no artigo 3º da Lei n. 19.687/17:

- I - Deverão prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;
- II - Não poderão desempenhar qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento de Centro de Ensino em Período Integral;
- III - Não possuam qualquer outra vantagem pecuniária referente ao exercício de funções de direção, chefia, supervisão, assessoramento ou secretariado;
- IV - Não será a GDPI incorporada à remuneração e aos proventos, nem considerada ou computada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, inclusive incidência previdenciária, salvo férias e décimo terceiro salário;
- V - Inexiste o direito à GDPI, nos casos de afastamentos e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção, licença-paternidade e licença para tratamento da própria saúde (GOIÁS, 2017).

É importante mencionar que todos os servidores lotados em escola de tempo integral aderiram à lotação de modo voluntário, conforme determina o inciso III do artigo 6º, ou seja, o servidor não pode ser designado à escola de tempo integral contra a sua vontade.

Segundo dados da Seduce, em julho de 2017, 1.694 professores regentes receberam a Gratificação de Dedicção Plena e Integral, sendo que, somente em Goiânia, foram contabilizados 384 docentes.

As políticas propostas pela Seduce demonstram sua intenção, em valorizar e beneficiar o profissional docente. Tanto o bônus de estímulo à regência, intitulado Programa Reconhecer, quanto a Gratificação de Dedicção Plena Integral, são importantes políticas em benefício do professor, possibilitam uma percepção salarial maior, o que implica diretamente na melhoria da qualidade de vida do educador, além do estímulo em permanecer em função de regência, contribuindo com a formação da comunidade escolar na qual o servidor se encontra inserido.

5.3 Políticas para melhoria das condições de trabalho, remuneração e carga horária dos professores

A Seduce tem apresentado propostas de políticas públicas, não só para o aluno, como também, para todos os profissionais que atuam na Educação. Ainda que a realidade percebida pelo docente não seja, primordialmente, constituída por aspectos positivos, ao levantar dados para descrever a situação do professor, percebe-se que a Pasta propõe e desenvolve ações, ainda que fomentadas pelo Governo Federal, para atender às necessidades dos docentes, sejam elas sobre condições físicas das escolas, de saúde, acompanhamento, formação continuada, aprimoramento ou remuneração, entre outros aspectos.

Apresenta-se para compor as políticas promovidas pela Seduce, a fim de melhorar as condições de trabalho, o programa desenvolvido pela Equipe Biopsicossocial.

5.3.1 Programa de Prevenção Biopsicossocial para a qualidade de vida e de saúde do trabalhador em Educação do Estado de Goiás

Em 2015, a Superintendência de Programas Educacionais Especiais (SPEE) instituiu a Equipe de Prevenção Biopsicossocial (EPREBI), com o objetivo de identificar, prevenir e diminuir os fatores propícios para o agravamento da saúde do trabalhador da educação, seja ele do quadro docente ou administrativo.

Com a aprovação da Lei n. 19.145, de 29 de dezembro de 2015, a equipe redefiniu suas ações para atender ao objetivo de reduzir os números de afastamentos, licenças, readaptações em virtude do adoecimento dos servidores da Seduce.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017 são atribuições da EPREBI:

Acompanhar a solicitação do processo de readaptação/restrição funcional dos servidores; acompanhar casos de servidores com restrição funcional (readaptados), contribuindo com a proteção e a recuperação da saúde dos mesmos; identificar e acompanhar as solicitações de Licenças Médicas de longo prazo dos servidores que tratam do CID-10- (F e M); promover por meio de práticas integrativas a qualidade de vida dos profissionais da Seduce; intervir nos ambientes de trabalho visando à redução dos fatores de adoecimento dos servidores (GOIÁS, 2016, p. 221).

Em decorrência dos reincidentes casos de servidores adoecidos, a equipe promove um trabalho de acompanhamento aos profissionais em situação de risco pessoal ou coletivo, como assédio moral, *bullying*, alcoolismo, absenteísmo, drogas, relações interpessoais e transtornos mentais e ocupacionais. A EPREBI atua mediante solicitação via ofício à SPEE, que, na sequência, realiza a avaliação com visita *in loco*.

A proposta do trabalho desenvolvido pela EPREBI consiste em zelar pela qualidade de vida do profissional e saúde no local de trabalho, para isso, auxilia os gestores escolares e demais servidores oferecendo uma equipe multiprofissional que conta com psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, educador físico, entre outros profissionais. Cabe ressaltar que não compete ao grupo a realização de assessorias ou atendimentos clínicos, no entanto, os profissionais se dispõem a auxiliar os servidores buscando parceiros da rede municipal e estadual de saúde, assim como profissionais credenciados pelo Instituto de Assistência dos Servidores Públicos do Estado de Goiás (IPASGO).

A EPREBI também realiza a análise e acompanhamento dos processos de restrição funcional/readaptação, que, em conformidade com a Gerência de Saúde do Servidor (GESPRE) da Segplan, consiste na alteração da função exercida pelo servidor.

As solicitações de readaptação de função partem do servidor e são submetidas à avaliação da GESPRE, que, após emitir laudo médico pericial, remete à EPREBI que, por sua vez, é responsável pela comunicação ao solicitante e para o gestor da unidade escolar. Ressalta-se que a restrição funcional/readaptação pode ser concedida a servidores lotados em escolas ou em instâncias administrativas, em caráter temporário ou definitivo. Compete a EPREBI a orientação para a readequação de função, instruindo como se dará a atuação profissional e, posteriormente, o acompanhamento do tratamento do readaptado.

No segundo semestre de 2016 a EPREBI iniciou a aplicação de um “Questionário de Clima Organizacional”. O objetivo da pesquisa era o levantamento a respeito do clima organizacional, visando subsidiar ações para a qualidade de vida dos trabalhadores da Seduce.

O questionário possibilitou o acesso a um diagnóstico da realidade laboral, uma vez que foi destinado a grupos específicos: professor, servidor administrativo e grupo gestor composto pelo Diretor, Vice-diretor, Secretário Geral e Coordenador Pedagógico.

O questionário solicitava informações da instituição pesquisada (unidade escolar) e ressaltava para o servidor a confidencialidade dos dados informados, incluindo a instrução de não se identificar durante o preenchimento das laudas. Na sequência, seguia a solicitação de dados sociodemográficos, como escolaridade, cargo, função, horário de trabalho, período de função, carga horária, entre outros dados sociais.

Em outro momento, foi apresentado um quadro para que fosse atribuído um conceito (ruim, regular, bom, ótimo) numa sequência numérica de 1 a 4 respectivamente. A temática norteadora era: “Como você considera seu (s) ambiente (s) de trabalho nos seguintes aspectos”: foram apresentados 22 tópicos, entre eles: estrutura física, condições de trabalho, relacionamento com os demais (alunos, colegas, gestores), satisfação e trabalho em equipe.

Sendo assim, para atender ao proposto por esta pesquisa, que trata apenas das condições de trabalho dos professores, e não dos profissionais administrativos, foram selecionados, somente os dados pertinentes aos questionários aplicados aos docentes de 111 (cento e onze) escolas da rede estadual situadas em Goiânia. A equipe da EPREBI obteve a colaboração de 145 (cento e quarenta e cinco) docentes que atuam em sala de aula.

Os critérios para escolha dos professores que poderiam responder aos questionários da equipe eram, inicialmente, não serem readaptados de função, portanto, regentes. O número de docentes foi determinado, obedecendo ao critério do porte da unidade escolar, ou seja, escola com menos de 500 alunos, 1(um) professor para responder ao questionário e com mais de 500 alunos, 2 (dois) docentes. Cabe mencionar que, mesmo com a orientação do aplicador, nem todos os docentes responderam completamente às perguntas, não especificando o porquê da omissão da resposta. As questões sem respostas não foram contabilizadas.

Quadro 26 – Resultados da pesquisa da EPREBI

N.	Como você considera seu ambiente de trabalho nos seguintes aspectos:	1	2	3	4
1	Estrutura física (local – equipamento, iluminação, condições de temperatura etc.)	19	59	50	12
2	Mobiliário no ambiente de trabalho	10	63	58	09
3	Prevenção de acidentes no ambiente de trabalho	20	44	58	17
4	Em relação à carga horária que você cumpre nesta instituição	08	20	66	46
5	Condições de trabalho (planejamento, tempo para estudos e organização)	15	41	54	30
6	Autonomia para exercer sua função	03	19	63	55
7	Relacionamento com o chefe imediato	01	01	41	97
8	Relacionamento com os colegas de trabalho	02	02	50	87
9	Relacionamento com os alunos	-	05	81	54

10	Cooperação dos seus colegas em relação ao seu trabalho	-	10	71	59
11	Aceitação dos alunos em relação ao seu trabalho	-	02	94	45
12	Influência da equipe gestora no seu trabalho	-	09	78	53
13	Sua participação nas tomadas de decisões da escola	03	19	81	36
14	Avalio-me como um profissional	-	05	64	71
15	Sua remuneração em relação (esforço, experiência, habilidades e qualificação)	50	62	22	06
16	Cursos de formações/capacitações oferecidos na unidade	44	51	36	06
17	Aplicação dos seus conhecimentos no aperfeiçoamento do trabalho para obtenção dos resultados	04	12	96	29
18	Liberdade de falar, criticar, sugerir e trocar ideias entre os membros da equipe	01	07	72	60
19	Cooperação da sua equipe de trabalho para o alcance das metas coletivas	02	10	80	49

Fonte: Seduce/EPREBI, 2017, com adaptações.

Analisando os aspectos pertinentes ao tópico: “Como você considera seu (s) ambiente (s) de trabalho nos seguintes aspectos”, verificou-se que a maioria dos profissionais atribuíram o conceito “regular” para os seguintes tópicos 1, 2, 15 e 16, “estrutura física (local – equipamento, iluminação, condições de temperatura etc.); mobiliário no ambiente de trabalho; sua remuneração em relação (esforço, experiência, habilidades e qualificação)”; e, cursos de formações/capacitações oferecidos na unidade, respectivamente.

O conceito “bom” foi atribuído pela a maior parte dos educadores 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18 e 19. São eles: prevenção de acidentes no ambiente de trabalho; em relação à carga horária que você cumpre nesta instituição; condições de trabalho (planejamento, tempo para estudos e organização); autonomia para exercer sua função; relacionamento com os alunos; cooperação dos seus colegas em relação ao seu trabalho; aceitação dos alunos em relação ao seu trabalho; influência da equipe gestora no seu trabalho; sua participação nas tomadas de decisões da escola; aplicação dos seus conhecimentos no aperfeiçoamento do trabalho para obtenção dos resultados; liberdade de falar, criticar, sugerir e trocar ideias entre os membros da equipe; e, cooperação da sua equipe de trabalho para o alcance das metas coletivas.

Para a maioria foram considerados como “ótimo” os itens 7, 8 e 14, “Relacionamento com o chefe imediato; Relacionamento com os colegas de trabalho; e avalio-me como um profissional”. É necessário pontuar que alguns professores se abstiveram de algumas respostas e que os dados obtidos refletem a opinião de um ou dois professores de cada escola da capital.

É importante considerar que, conforme foi mencionado, anteriormente, a EPREBI realiza um trabalho em parceria com o SESMT, a fim de mediar a elaboração de ações que promovam a qualidade do ambiente de trabalho e isso inclui trazer para as discussões as necessidades estruturais das unidades escolares para que seja beneficiado o desenvolvimento

acadêmico de professores e alunos. Daí a relevância dos dados apurados referentes às questões 1 e 2 que tratam respectivamente de “Estrutura física e Mobiliário no ambiente de trabalho”.

Seguindo as mesmas instruções, o questionário aplicado pela EPREBI apresentava um quadro com outros conceitos: (1-nunca, 2-raramente, 3-frequentemente e 4-sempre) e, em uma ordem de 19 (dezenove) perguntas o profissional avaliava seu trabalho diário, considerando aspectos, como esforço físico, postura corporal, de fala, entre outros que podem refletir na saúde. Por fim, o profissional informa se tem sofrido de algum problema de saúde, se tirou algum tipo de licença, por quanto tempo e por qual motivo. Aponta, ainda, sintomas e sinais apresentados, como insônia, cansaço e fraqueza, entre outros, e declara se esses sintomas influenciam seu cotidiano.

Ao final da aplicação do questionário, foi dada a oportunidade de discorrer sobre o que o servidor considera pertinente para a melhoria das condições de trabalho e saúde de todos.

Apresenta-se, em seguida, os dados pertinentes às questões objetivas do quadro “Analise a frequência com que ocorre”:

Quadro 27 – Resultados da pesquisa da EPREBI

Analise a frequência com que ocorre:		1	2	3	4
1	O trabalho te traz preocupações e aborrecimentos?	07	46	72	15
2	Leva trabalhado para casa?	06	23	48	64
3	Desenvolve atividades em desacordo com sua função?	54	55	18	11
4	Seu trabalho exige demais de você?	05	16	62	58
5	Participa de eventos sociais?	02	49	60	30
6	Participa de grupos (terapêutico, religioso, etc.)?	29	36	45	31
7	Desenvolve atividades sociais voltadas à comunidade?	25	77	28	07
8	Tem momento de lazer com a família?	02	47	52	40
9	Realiza com satisfação suas atividades diárias?	06	11	81	41
10	Pratica exercícios vocais?	95	36	07	01
11	Tem que repetir o que fala para ser compreendido?	18	87	28	07
12	Percebe alteração vocal enquanto ministra suas aulas?	16	59	44	20
13	Tem dificuldade em falar alto (forte) ou ser ouvido em lugares barulhentos?	40	56	22	21
14	Tem problemas para desempenhar sua profissão por causa de sua voz?	63	62	10	06
15	Costuma ingerir água durante suas aulas?	10	35	38	56
16	Sente falta de ar enquanto fala?	71	48	17	03
17	Pratica algum tipo de exercício físico?	28	58	33	22
18	Em seu local de trabalho é oferecido algum tipo de atividade física?	105	28	06	02
19	Tem conhecimentos em relação às posturas corporais corretas para a realização do seu trabalho?	21	35	38	46

Fonte: Seduce/EPREBI, 2017, com adaptações.

Considerando os itens que constam na segunda parte do questionário: “Analise a frequência com que ocorre”, percebe-se que maior parte dos profissionais atribuíram o conceito “nunca” para os tópicos 10, 14, 16 e 18: “pratica exercícios vocais?; tem problemas para

desempenhar sua profissão por causa de sua voz?; sente falta de ar enquanto fala?; e, em seu local de trabalho é oferecido algum tipo de atividade física? ”.

O conceito “raramente” foi atribuído para 3, 7, 11, 12, 13 e 17. São eles: “desenvolve atividades sociais voltadas à comunidade?; tem que repetir o que fala para ser compreendido?; percebe alteração vocal enquanto ministra suas aulas?; tem dificuldade em falar alto (forte) ou ser ouvido em lugares barulhentos?; e, pratica algum tipo de exercício físico? ”.

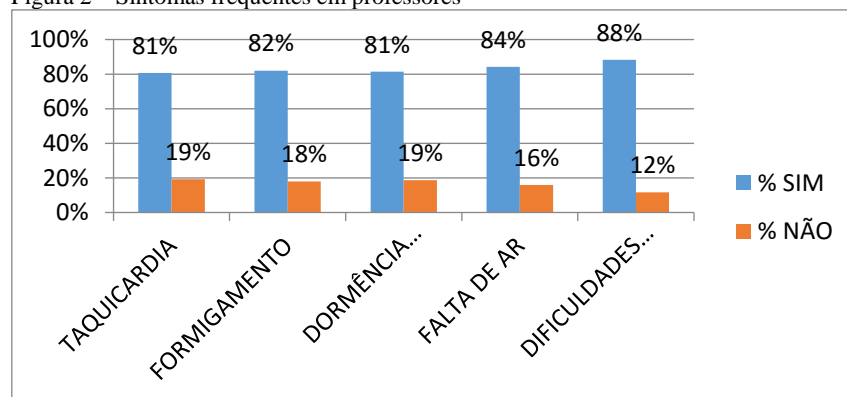
Foram consideradas “frequentemente” os itens 1, 4, 5, 6, 8 e 9, que são, respectivamente: o trabalho te traz preocupações e aborrecimentos?; seu trabalho exige demais de você?; participa de eventos sociais?; participa de grupos (terapêutico, religioso, etc.) ?; tem momento de lazer com a família?; e, realiza com satisfação suas atividades diárias? ”.

Por fim, foi atribuído “sempre” para 2, 15 e 19: leva trabalho para casa?; costuma ingerir água durante suas aulas?; tem conhecimentos em relação às posturas corporais corretas para a realização do seu trabalho? ”

É importante ressaltar que o trabalho da EPREBI é muito recente, no entanto, extremamente importante como política pública para a qualidade de vida e de saúde do trabalhador em Educação.

A pesquisa realizada pela EPREBI apresentou ainda dados referentes aos sinais e sintomas demonstrados pelos docentes das escolas goianienses, entre eles: cansaço mental, insônia, irritabilidade, ansiedade, estresse, depressão, taquicardia, esquecimento, dor de cabeça, tontura, sonolência, queda de cabelo, desatenção, fraqueza, indisposição, formigamento, dormência nas extremidades, redução da visão, problemas relacionados à postura corporal, falta de ar, cansaço físico, dores osteomusculares, tensão muscular, problemas gastro/digestivos, alergias, dificuldade para ouvir, problemas relacionados à voz e dor de garganta.

Figura 2 – Sintomas frequentes em professores



Fonte: Seduce/EPREBI, 2017, com adaptações.

Constatou-se que, para os 145 (cento e quarenta e cinco) professores ouvidos, os sinais e sintomas mais frequentes são: taquicardia para 117 docentes; dormência nas extremidades, para 118 (cento e dezoito); formigamento, para 119 (cento e dezenove); falta de ar, para 122 (cento e vinte e dois); e dificuldades para ouvir, apontado por 128 (cento e vinte e oito) professores. Cabe ressaltar que, de modo discursivo, os docentes, também, apontaram outros problemas, como cólica de rins, labirintite, diarreias constantes e doenças reumáticas.

Os dados obtidos pela EPREBI possibilitaram mapear a influência dos sinais e sintomas no cotidiano do professor, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 28 – Influências dos sintomas no cotidiano do professor.

DOCENTES	INFLUÊNCIA
121	Ausência no trabalho
122	Problemas de relacionamento no trabalho
96	Problemas de relacionamento na família
61	Desmotivação para exercer a função
109	Dificuldade de envolvimento nas tomadas de decisão coletiva

Fonte: Seduce/EPREBI, 2017, com adaptações.

Considerando o total de 145 (cento e quarenta e cinco) professores que responderam ao questionário da EPREBI, percebe-se que a maioria reconhece que os sinais e sintomas influenciam na ausência no trabalho, problemas de relacionamento no trabalho e na família, além de dificuldade de envolvimento nas tomadas de decisão coletiva. É interessante pontuar que 40 (quarenta) docentes, o que corresponde a 31%, dos servidores ouvidos, marcaram todas as 5 (cinco) influências citadas acima.

A pesquisa realizada pela Equipe de Prevenção Biopsicossocial é de extrema importância e possibilita conhecer e diagnosticar aspectos relacionados, não só à saúde, mas à qualidade de vida e condições de trabalho dos docentes da capital.

5.3.2 Plano de Remuneração e Jornada de Trabalho

Entre as legislações que dispõem sobre a remuneração e carga horária, pode-se destacar, cronologicamente, em instâncias Federais, as Leis: LDB (Lei n. 9.394, de 1996), Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei n. 11.738/2008) e o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014).

Em conformidade com a LDB, que regulamenta o plano de carreira para os profissionais da Educação, a Lei 11.738/2008, determina que todos os profissionais do magistério devem ser contemplados pelo plano de carreira e remuneração.

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005/2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu-se, conforme consta na meta 18, a responsabilidade dos Estados em:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

O PNE contemplou a regulamentação do plano de carreira para os servidores que atuam em funções não só de docência, mas, estendeu aos demais “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim”, de acordo com o que determina o artigo 61 da LDB, que, posteriormente, foi alterado pela Lei n. 12.014/2009, a qual dispõe que a referência para o vencimento inicial da carreira é o piso salarial profissional nacional.

Além da meta 18, o PNE também estabeleceu, por meio da Meta 17, que é de responsabilidade dos Estados promover a valorização dos profissionais do magistério, que atuam nas redes públicas de educação básica.

Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o rendimento médio do profissional da educação deve ser equiparado ao rendimento médio dos demais profissionais que dispõem do mesmo grau de escolaridade, no prazo de até seis anos de vigência do PNE.

Segundo o Observatório:

O indicador mostra os rendimentos reais médios dos professores de Educação Básica da rede pública com formação de nível superior, permitindo a comparação com os rendimentos reais de profissionais de outras áreas que também possuam escolaridade superior: profissionais de Exatas, Humanas, da Saúde e todas as áreas (exceto professores de Educação Básica da rede pública). O indicador foi construído com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Até 2004, a Pnad não era realizada na área rural da região Norte. Portanto, até 2003, os dados dessa região são referentes à área urbana unicamente. A partir de 2004, os valores apresentados se referem à área urbana e à área rural. Os valores dos salários foram

atualizados para 2015 utilizando-se o INPC/IBGE e foram normalizados para jornadas de 40 horas semanais (Observatório do PNE, 2017).

Para o Observatório do PNE:

Além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e deem condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e de modo que possa buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir que um bom professor possa progredir na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Hoje, para a maioria dos professores, subir na carreira significa envelhecer.

O grande desafio das metas 17 e 18 do PNE é a elaboração dos planos de carreira em conformidade a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, com ações que promovam a carreira e constitua a remuneração média proporcional aos demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade.

Em Goiás, por meio da Lei n. 18.964, instituiu-se, a partir de julho de 2015, o reajuste do Piso Salarial do magistério da rede estadual de ensino. A Lei estabeleceu o reajuste de 13,01%, aos docentes no ano de 2015. Segundo foi divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego): “O reajuste será pago a partir do mês de julho, sendo retroativo a janeiro para PI, PII e Quadro Transitório. Para PIII e PV, retroativo a maio. Os meses de maio e junho serão parcelados em 10 vezes, a partir de agosto de 2015” (SINTEGO, 2015b).

Conforme citada, anteriormente, a pesquisa desenvolvida por Assis (2012a), que trata acerca das condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás, apurou junto ao Sintego que para praticar o Piso Salarial o governo suspendeu direitos dos professores, promovendo a desqualificação da carreira dos profissionais docentes.

É importante mencionar que em 2011, por meio da Lei n. 17.508, o Governo de Goiás extinguiu a titularidade dos docentes. Para os servidores estaduais, a gratificação por titularidade representava um estímulo para a formação continuada. O Estado, por sua vez, concedia até 30% de aumento, mediante a conclusão de cursos de aprimoramento, respectivamente: 5%, para 180h; 10%, para 360h; 15%, para 540h; 20%, para 720h; 25%, para 900h; e 30% para 1080h de curso.

Para Araújo Júnior (2013, p.72):

“[...] o governo equiparou o salário dos trabalhadores de melhor qualificação, em termos de cursos e especializações, aos professores de menor qualificação. Essa estratégia foi adotada pelo governo para aplicar a Lei federal nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial dos professores. No conjunto destas mudanças estatutárias,

pode-se verificar também que a diferença de percentual de um nível de formação para outro não foi mantida pela nova legislação. Os professores de melhor qualificação, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, não receberam aumentos proporcionais aos professores de início de carreira de qualificação inferior. Além do mais, o aumento registrado no Quadro de 2012 não foi suficiente para superar as perdas geradas com o fim da gratificação de titularidade. Desta forma, pode-se considerar que o governo de Goiás, ao reordenar os salários dos trabalhadores em educação, promoveu o rebaixamento destes salários”

Pela perspectiva de Araújo Júnior (2013), ao extinguir a gratificação por titularidade o governo do Estado de Goiás demonstrou que “a qualificação do trabalhador para ocupar o cargo público é de sua própria responsabilidade”, sendo assim, é como se o Estado não se visse na responsabilidade de “pagar essa conta”. O autor conclui ainda que para o Estado o que, de fato, interessa é “[...] a produção de resultados positivos em avaliações externas do sistema de ensino em menor tempo possível” (ARAÚJO JÚNIOR, 2013, p. 73).

A insatisfação do autor se dá em decorrência do fato de que os próprios professores da rede estadual custearam seus cursos de aprimoramento. Os educadores se sentiram prejudicados com a extinção da gratificação que permitia o acréscimo de até 30% no vencimento da categoria, como se o conhecimento adquirido em decorrência do curso, fosse o único ganho para o docente, lembrando que houve a equiparação salarial independentemente da quantidade de cursos que o servidor havia concluído.

Considerando o posicionamento de Araújo Júnior (2013), em relação aos índices de avaliação que interessam ao Estado, percebe-se que suas ideias corroboram com a observação de Assis (2012a). Em sua pesquisa Assis (2012a) chama a atenção para o fato de que em 2011, o governo de Goiás determinou a fixação de uma placa, com índice do IDEB, em todas as escolas da rede estadual. Assis (2012a) concluiu que expor para a comunidade escolar um *ranking* de colocação reforça a ideia de que a escola e o professor são responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos, “[...] mais uma vez minimizando a importância das políticas e ações de melhoria que deveriam ser conduzidas pelo poder público, sobretudo, no que diz respeito a maiores investimentos na infraestrutura escolar e no plano de carreira e salários dos professores” (ASSIS, 2012a, p. 130).

As discussões quanto aos prejuízos e defasagens em relação ao salário do professor deixa claro a insatisfação do servidor em decorrência da extinção da titularidade.

[...] infelizmente os desembargadores não compreenderam que a retirada da Titularidade foi um prejuízo para os professores e para a Educação. A Dra. Nelma Perillo não reconheceu que o fim da Titularidade é um desestímulo à qualificação dos docentes, pois o seu fim retirou 30% dos salários dos educadores (SINTEGO, 2016).

Essa questão ainda tramita na justiça e, recentemente, em 2016, ao receber o parecer desfavorável, a tesoureira do Sintego, Ieda Leal, manifestou sua opinião no *site* do sindicato. A indignação da presidente reflete o sentimento de desvalorização e desprestígio profissional, percebida pela classe docente.

Silva (2016, p. 147) propõe uma análise acerca da valorização docente, a partir de dimensões. Uma delas, a dimensão “político-normativa”, a qual considera importante discutir sobre plano de carreira e piso salarial. Nesse sentido, cabe ressaltar que, em 2016, não houve aplicação da data base para os professores da rede estadual de ensino, o que implica em mais uma defasagem salarial para o profissional docente. O quadro de vencimento para os professores, nos cargos de PI, PII, PIII e PIV, permaneceu, em 2016, com os respectivos valores do quadro do ano de 2015:

Quadro 29 – Projeção de reajuste para professores da Rede Estadual de Ensino em Goiás – Quadro Permanente.

Professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás
Projeção com reajuste de 13,01%

QUADRO PERMANENTE								
Cargo	CH	Referência/ Vencimento						
		A	B	C	D	E	F	G
PI	20	964,85	984,15	1.003,83	1.023,91	1.044,38	1.065,27	1.086,58
	30	1.447,28	1.476,23	1.505,75	1.535,87	1.566,58	1.597,91	1.629,87
	40	1.929,71	1.968,30	2.007,67	2.047,82	2.088,78	2.130,56	2.173,17
PII	20	993,89	1.013,77	1.034,04	1.054,72	1.075,82	1.097,33	1.119,28
	30	1.490,84	1.520,66	1.551,07	1.582,09	1.613,73	1.646,01	1.678,93
	40	1.987,78	2.027,54	2.068,09	2.109,45	2.151,64	2.194,67	2.238,56
PIII	20	1.452,22	1.481,26	1.510,89	1.541,11	1.571,93	1.603,37	1.635,44
	30	2.178,33	2.221,90	2.266,33	2.311,66	2.357,89	2.405,05	2.453,15
	40	2.904,45	2.962,54	3.021,79	3.082,23	3.143,87	3.206,75	3.270,88
PIV	20	1.637,39	1.670,14	1.703,54	1.737,61	1.772,36	1.807,81	1.843,97
	30	2.456,08	2.505,20	2.555,31	2.606,41	2.658,54	2.711,71	2.765,94
	40	3.274,77	3.340,27	3.407,07	3.475,21	3.544,72	3.615,61	3.687,92

Fonte: Sintego (2015a), com adaptações.

Ao dissertar sobre a remuneração do professor, Pinto (2009, p.51), defende que “A falta de remuneração adequada é um dos principais desafios da educação brasileira ao longo de sua história”. O autor sustenta ainda, a ideia de que a profissão docente sofre com a falta de prestígio, independentemente do âmbito de atuação (municipal, estadual, federal, privado), e chama a atenção:

No caso do Brasil, a elite não coloca os filhos na escola pública; mesmo os professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola, sempre que possível,

evitam matricular os filhos em escolas públicas. Com isso, a escola pública passa a ser a escola “do filho do outro”, o que reduz sua valorização social, ao contrário do que ocorre nos países desenvolvidos, onde a classe média matricula os filhos na escola pública e, assim, briga pela sua qualidade (PINTO, 2009, p. 59).

Pinto (2009) faz uma comparação entre profissionais com licenciatura que atuam em regência e outros que buscaram desempenhar outras funções:

[...] quantos licenciados, muitos deles formados em boas instituições públicas, estão atuando fora de sua área de formação. Quantos físicos, matemáticos e químicos estão trabalhando na Receita Federal, ou no Banco do Brasil, ou na Caixa Econômica Federal? Sabe-se que a taxa de evasão nas licenciaturas, mesmo nas instituições públicas, supera os 50%. Por que tantos licenciandos abandonam seus cursos? Nos cursos de medicina essa taxa é próxima de zero (PINTO, 2009, p. 60).

O autor conclui ressaltando que “[...] o maior indicador de prestígio de uma profissão é o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento” (PINTO, 2009, p. 60). A pesquisa realizada por Pinto (2009) se ateve às condições de trabalho dos professores da rede estadual de Goiás, considerando o perfil do profissional que atuava em regência, que não optou pelo abandono da profissão, mas, pela troca de função, passando a atuar em instâncias administrativas.

Ao analisar as possibilidades de aumento da percepção salarial para o professor da rede estadual, constatou-se que, estando em regência, o docente tem a possibilidade de agregar em seus vencimentos, o Bônus Reconhecer e a Gratificação de Dedicção Plena Integral, em conformidade com os critérios expostos anteriormente.

Considerando a carga-horária desempenhada pelos professores, é importante pontuar que, estando em regência, o docente pode excetuar 40 (quarenta) horas semanais em apenas um período (matutino, vespertino ou noturno). Em instâncias administrativas, a mesma carga horária passa a ser cumprida no regime de hora relógio, ou seja, 8 (oito) horas trabalhadas, com direito a uma hora para almoço.

A carga horária desempenhada pelos professores que atuam em sala de aula é um tema muito discutido pelos docentes. As opiniões, anseios e propostas para melhoria dessa jornada de trabalho será demonstrada logo adiante, no próximo tópico.

Ao analisar as Diretrizes, especificamente nas atribuições do profissional na função de regente, percebe-se que, na verdade a carga horária desempenhada pelo professor, fora da escola, ou seja, a demanda de trabalho que ele leva para casa, pode ser vista como um aspecto negativo que inviabiliza o trabalho docente.

Conclui-se que ao discorrer sobre as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de Goiás, considera-se que, para os docentes, a carga horária e a remuneração são dois aspectos essenciais que merecem atenção e uma análise mais ampla, até mesmo, pelo fato de serem percebidos, pela classe, como parte da valorização da carreira de Magistério.

5.4 A opinião dos professores sobre as suas condições de trabalho

Considerando os dados apurados a partir da análise das respostas ao questionário da EPREBI, comprovou-se que as condições de trabalho influenciam nas atividades diárias dos docentes.

Nas suas respostas, os professores apontaram como problemas que interferem nas condições laborais a sobrecarga de trabalho, falta de condições físicas e financeiras, descompromisso dos alunos, condições climáticas desfavoráveis (calor), dificuldades quanto à estrutura física da escola, jornada de trabalho, quantitativo de alunos em sala, falta de incentivo profissional e de auxílio multiprofissional, autonomia, disciplina por parte dos alunos, entre outros aspectos que condicionam as “melhores condições de trabalho”.

Em consonância com a pesquisa sobre Clima Organizacional, realizada pela EPREBI, os 12 (doze) professores que contribuíram para a realização da presente pesquisa, também, apontaram aspectos que tangem as condições do ambiente favorável para o desempenho docente.

Ao serem questionados sobre os aspectos positivos da escola em que trabalhavam, apenas 4 (quatro) docentes apontaram como aspecto positivo da unidade escolar o relacionamento saudável, “familiar”, vivenciado pela comunidade escolar. Infelizmente, percebe-se que a maioria ponderou questões que não contribuíam para o convívio e o desempenho dos alunos e professores. “Com certeza um ponto negativo era o relacionamento diário com os professores mais velhos de casa e de idade, eles não aceitavam as novas ideias para o desenvolvimento de projetos e atividades artísticas”, relatou uma professora.

A pesquisa realizada por Assis (2012a) confirma que

Ainda no contexto das condições de trabalho, 90% dos professores afirmaram que poderiam exercer suas funções com maior eficiência, caso pudessem contar com condições mais favoráveis de trabalho. Entretanto, esta satisfação parece não estar relacionada às suas atividades de ensino [...] (ASSIS, 2012a, p. 126).

Para realizar a coleta de dados, Assis (2012a) apresentou um questionário, cujo objetivo era demonstrar as principais mudanças ocorridas no trabalho docente, no que se refere

às mudanças que as funções do professor vêm apresentando ao longo dos anos e que são capazes de desencadear insatisfação com o desempenho profissional.

Em relação aos dados, o que mais chamou a atenção foi o fato de 51,8% dos professores terem respondido “sim” para o aumento do número de alunos por turma. Segundo a autora, esse dado demonstra “[...] a falta de investimentos do poder público na contratação de novos professores e na ampliação dos espaços físicos das escolas, ao tempo em que se verifica crescente aumento de demanda por novas vagas” (ASSIS, 2012a, p. 125).

Ainda que os professores colaboradores deste trabalho não tenham se referido ao aumento de alunos por sala, como os docentes da pesquisa realizada por Assis (2012a), ambos os grupos estão de acordo ao demonstrarem insatisfação com a estrutura física das escolas públicas em Goiás, ainda, que não tenha ficado explícito o descontentamento devido à quantidade, excessiva de alunos em sala. Quando o professor se queixa: “[...] as salas eram abafadas e o calor insuportável” (PROFESSOR 7), pode-se inferir que o quantitativo de alunos propicia o ambiente descrito, principalmente se considerarmos o fato de que as escolas da rede funcionam com salas repletas de alunos.

Os resultados obtidos por Assis (2012a) corroboram com a insatisfação apresentada pelos professores entrevistados em esta pesquisa. Ainda que a porcentagem não seja a mesma, há sintonia ao apresentar o descontentamento mediante as condições desfavoráveis ao trabalho e ao desempenho acadêmico.

Esses dados já são conhecidos e compõem o imaginário dos cidadãos goianos, que contam com um farto volume de informações sobre a situação precária de funcionamento das escolas públicas, tanto no que se refere às instalações físicas quanto aos equipamentos e recursos de apoio pedagógico (ASSIS, 2012a, p. 128).

No questionário aplicado foi solicitado aos professores a sugestão de ações para a melhoria das condições de trabalho nas escolas. Os docentes fizeram as seguintes colocações:

10. Quais sugestões você faria para melhorar as condições de trabalho dos professores das escolas públicas da rede estadual de Goiás?

Professor 1: Investimentos em estrutura, além da parte física. Valorizar os profissionais docentes. Reduzir a carga de aula para que o professor possa planejar no ambiente escolar. Investir na conscientização de que alunos são sujeitos “iguais”.

Professor 2: Promover o apoio, pedagógico e organizacional. Gerir melhor, viabilizando recursos e pessoal suficiente para o dia a dia da escola. A escola dispunha de piscinas, quadras e auditório em situação de abandono.

Professor 3: Transformar todas as escolas em Colégios Militares devido à falta de disciplina. O professor não consegue avançar, perdem muito tempo para controlar a indisciplina das salas.

Professor 4: Políticas para viabilizar a dedicação exclusiva, com horário para estudo e pesquisa. Melhorar a remuneração. Promover ações preventivas para a saúde do professor. Promover um ambiente escolar e clima organizacional de qualidade.

Professor 5: O mais importante é rever a carga horária de trabalho. O professor precisa ter tempo para elaborar planos de aula e provas, dentro da escola. A remuneração é muito aquém do que de fato merecemos. A data base precisa ser cumprida, é o mínimo!

Professor 6: Quem faz a escola é o gestor. A Seduce precisa investir em formação para professores e, principalmente, para que os diretores aprendam a promover uma gestão democrática.

Professor 7: A Seduce precisa rever a remuneração e a carga horária do professor. É um absurdo a quantidade de serviço que levo pra casa! Rever a política de licença para aprimoramento. É quase impossível conseguir tirar licença para fazer o mestrado.

Professor 8: Remunerar melhor. A carga de obrigações fora do horário é muito grande e exaustiva. O professor é cobrado o tempo todo, não só na escola, mas nos finais de semana é e-mail, mensagens.

Professor 9: Melhorar o salário do professor e reduzir a carga de hora aula do professor. Estipular horários dedicados para planejamentos e correções, ainda no período de aula. Levo muito serviço pra casa e acabo não tendo tempo para os meus filhos.

Professor 10: Valorizar o professor, melhorando o salário e promovendo o respeito por parte de todos os servidores. A Seduce precisa investir em motivação tanto para os professores quanto para os alunos. Falta feedback sobre o aprendizado dos alunos, algo que vai além dos resultados do IDEB.

Professor 11: O professor precisa ser valorizado. Melhorar o salário. Direito de tirar licença Prêmio quando completar o tempo. Licença para o Mestrado sem se preocupar com cotas.

Professor 12: O professor deve ser reconhecido por mérito e deve ser valorizado com melhores salários e uma carga horária “mais humana”. Falta segurança em garantir uma carga horária em uma única escola. Dedicação exclusiva em apenas uma escola garantida pela Seduce.

Ao ouvir os relatos dos professores, enquanto forneciam suas respostas à questão n. 10, verificou-se que os aspectos relacionados a carga horária e a remuneração aparecem como indicadores negativos para, respectivamente, 58.33% e 66.66% dos docentes.

Alinhados ao tema de valorização profissional, a carga horária é mencionada por 7 (sete) dos 12 (doze) professores. Ao se referir à jornada de trabalho, os docentes 1, 4, 5, 7, 8, 9 e 12 apontam para a quantidade de trabalho que levam para casa, o professor 12 chega a mencionar que a carga horária deveria ser “mais humana”. Assim como defende o professor 5: “O professor precisa ter tempo para elaborar planos de aula e provas, dentro da escola”, os demais docentes sugerem em suas falas a viabilização de horários dedicados a estudos, pesquisas, planejamento de aulas e a elaboração e correção de atividades dentro do período em que permanecem na escola, ou seja, que a jornada de trabalho docente, contemple a dedicação que o profissional desempenha fora da sala de aula.

Além da carga horária, ficou explícito nos relatos, que a remuneração é considerada como valorização do trabalho docente. Dos 12 (doze) entrevistados, 8 (oito) pontuaram insatisfação em relação à remuneração. Para os docentes: 4, 8, 9, 10, 11 e 12 é preciso

“melhorar” a remuneração do professor. O professor 5 pontuou que “A remuneração é muito aquém do que de fato merecemos. A data base precisa ser cumprida, é o mínimo! ”.

A Seduce tem desenvolvido políticas para o aprimoramento estrutural das escolas da rede, apresentado dados quantitativos e relatórios comprovando o monitoramento das ações implantadas. No entanto, ainda é possível perceber que essas ações, cujo objetivo é tornar o ambiente escolar favorável para o desempenho de alunos e professores são pouco percebidas pelos profissionais entrevistados. Havia uma desconfiança velada, da qual não se fala, mas se expressa, instala-se, durante a aplicação dos questionários, um clima de descrédito e frustração.

6 CONCLUSÕES E PROPOSTAS PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS, DAS CONDIÇÕES DOS ALUNOS E DO TRABALHO DOS PROFESSORES

Ao concluir as análises da pesquisa, foi possível identificar contribuições, significativas, para as Políticas Públicas Estaduais direcionadas à melhoria das condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino de Goiás. As primeiras avaliações da coleta de dados possibilitaram atingir o objetivo de compreender as concepções dos educadores em relação aos diversos fatores que incidem nas condições laborais docentes.

Inicialmente, o objetivo geral da pesquisa era identificar os fatores que levam o profissional a solicitar remoção das salas de aula para as instâncias administrativas na Seduce. Posteriormente, revelou-se a necessidade de ampliar as análises, dando atenção aos aspectos pertinentes às condições laborais em que os docentes se encontravam. Percebe-se que essas condições eram primordiais e seus fatores implicavam negativamente na carreira do professor.

Ao finalizar a aplicação dos questionários, foi possível reestruturar o corpo da pesquisa, passando a considerar que os dados apurados tangenciavam questões estruturais; ambiente e condições de trabalho; grupo gestor; condições socioeconômicas e comportamento dos alunos; formação profissional; remuneração; jornada de trabalho; políticas públicas voltadas para os professores e alunos da rede.

Nessa direção, estabeleceu-se quatro fatores como determinantes para o desenvolvimento das atividades laborais docentes. O grupo gestor; as condições físicas dos prédios e instalações; as condições socioeconômicas dos alunos; e, as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da função de professor, foram apontados como aspectos imprescindíveis para que o docente possa desempenhar o papel de professor.

Ao observar as respostas dos professores, logo no início, identificou-se a relevância do trabalho da equipe gestora para que as condições de trabalho fossem satisfatórias para o professor.

Constituída sob a perspectiva de uma gestão democrática e participativa, verificou-se que a equipe gestora foi apontada como um dos fatores determinantes na tomada de decisão do professor. Ainda que a escolha dos diretores esteja prevista em diretrizes internas, das quais, constam a eleição pela comunidade escolar, curso de formação, entre outros requisitos, os resultados demonstraram que o grupo gestor ainda manifesta traços de autoritarismo, favorecimento profissional e ingerência quando convém aos interesses da própria equipe. É importante ressaltar que, para 58,33% dos servidores entrevistados, o posicionamento da direção da escola foi determinante na decisão de evadir-se da sala de aula.

O resultado apresentado revela a necessidade, por parte da Seduce, em voltar suas atenções para a formação, capacitação e acompanhamento dos gestores da rede. É evidente que para os docentes a atuação positiva da equipe gestora pode determinar melhores condições de trabalho.

Durante as análises dos questionários, percebe-se na fala dos professores, a importância das condições materiais das instalações e infraestrutura dos estabelecimentos escolares para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao levantar a situação das escolas públicas estaduais, foi possível construir um diagnóstico sobre as condições estruturais, do ponto de vista do professor. Mediante as informações prestadas pela Seduce, assim como os relatos dos docentes, verificou-se que, ainda que o Estado esteja executando investimentos na infraestrutura das escolas, elas, ainda precisam de investimentos, não só para segurança do trabalho, mas, para que os profissionais tenham condições mínimas ao desempenharem suas funções.

Evidenciou-se, ainda, que, mesmo com a política de integração entre infraestrutura, saúde e segurança, foi possível identificar que falta a continuidade no monitoramento das ações empenhadas pela Secretaria. Há verba, há obras em execução, no entanto, os professores continuam cobrando melhorias para a infraestrutura das escolas.

Cabe à Seduce, uma reflexão acerca do modo como as obras são aprovadas e concluídas, certamente, a desburocratização e efetivo monitoramento, algo além de relatórios, podem ser um forte instrumento para a tomada de decisão ao selecionar e autorizar obras. Essas ações garantiriam a qualidade dos projetos de edificação e/ou reparo nas unidades de ensino.

O aluno da rede estadual de ensino, foi apontado como um dos fatores que determinam as condições de trabalho do professor. Nesse sentido, foram assinalados os aspectos socioeconômico e comportamental como elementos imprescindíveis para o desenvolvimento acadêmico.

Sendo assim, buscou-se conhecer a situação socioeconômica dos alunos das escolas da rede, especificamente os matriculados em Goiânia. Foram consideradas as variáveis padronizadas pelo INEP no ano de 2015. Ao concluir as análises, verificou-se, na capital, predominantemente, a existência dos grupos: classe média e média alta. Essa percepção, acerca do nível socioeconômico, pode ser determinante para o desempenho acadêmico dos alunos. Nessa direção, as ações promovidas pela escola podem objetivar o combate à desigualdade, propiciando um ambiente favorável ao desempenho dos estudantes menos favorecidos.

Ao analisar as considerações acerca do comportamento dos alunos e sua incidência no desenvolvimento acadêmico escolar percebe-se que a indisciplina está presente na realidade

que envolve os professores, sendo que, para 33,33%, os alunos são descritos como marginalizados, drogados, carentes, desmotivados, cansados, baderneiros e terríveis. Cabe ressaltar que, ao discorrerem sobre o comportamento dos educandos, os docentes demonstravam o sentimento de abandono por parte da Secretaria, essa sensação se manifesta nas falas dos professores.

A pesquisa também apontou que, para 41,6% dos docentes a defasagem escolar e a indisciplina são a representação da imagem dos alunos das unidades da rede estadual situadas em Goiânia. Em consonância com os dados apresentados, constatou-se que, apenas 25% dos professores descreveram seus educandos de modo positivo. Esses números chamam a atenção para a necessidade de políticas voltadas para o aluno enquanto indivíduo responsável por contribuir para o desenvolvimento do ambiente escolar, tornando-o um espaço de convivência propício para o desenvolvimento acadêmico do estudante e laboral para o docente.

Ao analisar as políticas voltadas para o aluno das escolas da rede estadual de ensino, foram selecionadas duas propostas, em decorrência da abrangência dos projetos. São elas: a Escola de Tempo Integral e a Rede de Apoio à Inclusão, cujo planejamento apresenta ações independentes dos fatores socioeconômicos dos estudantes.

Considerando as Diretrizes da Escola de Tempo Integral compreende-se que as CEPIS estão preparadas para atender às necessidades dos alunos da rede, no entanto, ao analisar os números apresentados pelo Goiás 360° e pela Seduce, conclui-se que os números de alunos matriculados nas unidades de ensino são, significativamente, inferiores aos números de anos anteriores à implantação do sistema de período integral. Para comprovar essa análise, foram analisados, inicialmente, o número de matrícula de uma unidade localizada na capital, em seguida, os números foram confrontados com outras quatro escolas da mesma região.

Em suma, os resultados apresentados provocaram o questionamento sobre o cerceamento ao direito do aluno, de poder estudar nas proximidades de seu domicílio. É importante mencionar que não foram encontrados estudos direcionados à aceitação por parte da comunidade escolar, assim como, possíveis lacunas e impacto nas regiões em que são implantadas. Certamente, esses estudos poderiam direcionar as ações da Seduce a fim de atingirem números positivos em relação à adesão dos alunos de Ensino Médio à escola de Tempo Integral.

Ao analisar as diretrizes da Rede de Apoio à Inclusão e corroborar com os dados apresentados pela Seduce, constatou-se que, dada a diversificação dos atendimentos especializados, a Secretaria executa um trabalho significativo tanto para os alunos quanto para os professores.

A clareza das informações e a organização apresentada pela Gerência de Ensino Especial comprovam que as ações e/ou atendimentos são planejados e monitorados durante o desenvolvimento dos trabalhos. Além dos alunos com necessidades especiais, são assistidos também, aqueles que possuem Altas Habilidades e Superdotação. Como recorte para esta pesquisa, foram considerados, além dos números pertinentes a todo o Estado, os dados de acompanhamento aos estudantes e de profissionais que atuam em Goiânia.

Considera-se importante ressaltar que os profissionais que compõem a rede, além de formação específica, contam ainda, com o apoio pedagógico através das capacitações promovidas pela Seduce. Como consta nas diretrizes, o objetivo da Rede de Apoio à Inclusão é promover ações que gerem condições para que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem possam atuar seguros dos subsídios para lidarem com as diferentes deficiências e transtornos, assim como as altas habilidades/superdotação, levando em conta suas especificidades. Sendo assim, verificou-se que a rede demonstra coerência entre os objetivos da política e a prática cotidiana do trabalho realizado.

Por fim, além de levantar a situação das escolas e dos alunos da rede estadual de ensino, a pesquisa se ateve ao levantamento da situação dos professores nas escolas da rede, considerando aspectos, como formação profissional, levantamento de políticas públicas atuais, remuneração e carga horária, fatores que, para os docentes, podem determinar as condições de trabalho favoráveis para o desenvolvimento acadêmico.

Para construir um perfil sobre a formação profissional dos professores da rede, lotados em escolas de Goiânia, apurou-se que existe um baixo nível de pós-graduação dos docentes, já que dos 2.681 Professores P-IV, 9.06% são Mestres e 0.4% são Doutores. Buscando a mesma comparação entre os docentes lotados na Seduce, atuando em funções administrativas, constatou-se que, dos 645 professores P-IV, 10.69% são Mestres e 1.39% são Doutores.

Sendo assim, proporcionalmente, a Seduce possui mais professores P- IV Mestres e Doutores do que as escolas situadas na capital. Essa informação é extremamente importante para que a Seduce possa refletir sobre a questão de que os professores com maior formação acadêmica tenham maior interesse em atuar, profissionalmente, na Seduce.

É importante ressaltar que, mesmo com o aumento das concessões de Licença para Aprimoramento, a Seduce ainda não dispõe de um sistema, no qual constem as áreas do conhecimento para as quais o docente se afastou para a Formação Avançada. Esses profissionais, ao retornarem da licença, são lotados segundo o critério de vagas e não de carência de um determinado perfil de formação acadêmica.

A Secretaria, também, não consegue mapear ou detectar a existência de professores com formação avançada específica, o que facilitaria, quando necessário, contatá-lo de imediato. Um banco de dados, com as informações acadêmicas dos docentes, permitiria à Seduce, o acesso, imediato, ao profissional qualificado. Essa política poderia promover a valorização dos docentes que se dispõem a buscar o aprimoramento profissional.

Ao diagnosticar políticas públicas direcionadas aos professores selecionou-se o Programa Reconhecer e a Gratificação de Dedicção Plena Integral, por demonstrarem resultados positivos e promoverem a valorização do profissional docente.

O Programa Reconhecer, inicialmente criado para bonificar, apenas, professores da rede estadual de ensino, em 2012, primeiro ano de vigência, premiou mais de 12 mil professores efetivos. Atualmente, contempla os profissionais que atuam na unidade escolar, ainda que suas funções não sejam de regência.

No que se refere aos resultados mencionados, verificou-se um lapso, tendo em vista que, não foram encontrados documentos que, efetivamente, comprovem os êxitos decorrentes do Programa nos anos subsequentes a sua implantação, como por exemplo, o expressivo aumento na assiduidade dos professores que, seguramente, de acordo com a Seduce, influencia no processo de aprendizagem.

A Gratificação de Dedicção Plena Integral, regulamentada desde 2012, é destinada, exclusivamente aos docentes que atuam em unidades de ensino de tempo integral. Segundo a Seduce 1.694 professores, lotados em Goiânia, perceberam a gratificação em julho de 2017.

Os números divulgados comprovam que as políticas propostas pela Seduce, são positivas como proposta de valorização profissional docente. Tanto o bônus de estímulo à regência quanto a Gratificação de Dedicção Plena Integral são importantes ações em benefício do educador, ambas possibilitam uma percepção salarial maior, podendo influenciar na qualidade de vida do professor. Cabe ressaltar que o maior estímulo dessas políticas é a de incentivar a permanência do professor em exercício de regência.

Durante a aplicação dos questionários, muito se ouviu sobre condições de trabalho, ainda que não seja unânime, para muitos, as condições de trabalho ultrapassam às estruturas físicas da escola. Foi possível compreender que, melhores condições de trabalho são as boas relações construídas no âmbito escolar. Essas relações entre professores e demais membros da comunidade é crucial para o bom desenvolvimento das atividades acadêmicas dos alunos e dos profissionais docentes. Essa conclusão foi possível após confrontar a presente pesquisa com as análises dos questionários aplicados, também em Goiânia, pela Equipe Biopsicossocial.

Nessa direção, buscou-se demonstrar que a Seduce dispõe de uma política dedicada ao bem-estar e saúde dos servidores. O Programa de Prevenção Biopsicossocial, promovido pelo EPREBI aponta para um diagnóstico acerca das condições de saúde e bem-estar social percebidos pelo docente. Entretanto, ficou evidente que as ações desenvolvidas pela equipe são pouco perceptíveis. Constatou-se nas falas dos professores, que os mesmos acreditam que estão abandonados pela Seduce, percebeu-se, ainda, um clima de desconfiança, falta de credibilidade e desapontamento. No entanto, o professor que está atuando na Seduce, demonstrou mais confiança e segurança ao pontuar suas críticas, enquanto que, os docentes, lotados em escolas, ouvidos pela EPREBI, permaneceram mais comedidos ao pontuarem suas vivências.

Ao discorrerem sobre melhores condições de trabalho, verificou-se que, para 66.66% dos docentes, a remuneração é um fator de deserção da sala de aula, seguido por 58.33%, que atribuem à carga horária desempenhada, dentro e fora da escola, um dos fatores que levam ao afastamento das salas de aula.

Alinhado ao discurso de valorização profissional, constatou-se que a suspensão da gratificação ainda é percebida como uma desvalorização no que se refere ao aprimoramento dos professores, assim como, o não cumprimento da data base no ano de 2016.

Posto isso, pode-se concluir que, mesmo havendo a possibilidade de melhorar os vencimentos, por meio de percepções como o Bônus Reconhecer, ou, por meio da GDPI, os docentes ainda migram para instâncias administrativas, atribuindo as razões, à falta de valorização profissional e falta de melhores condições laborais, sendo que, a jornada de trabalho e a remuneração são pontos essenciais para a tomada de decisão dos docentes.

À Seduce, cabe, de fato, a elaboração de políticas voltadas para a melhoria das condições laborais dos professores, ações consistentes, que ultrapassem projetos que não contribuem, e que, de fato, façam jus à dedicação que o professor empenha ao realizar suas funções de magistério.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

ALVES, N. N. de L. Trabalho docente na educação infantil em Goiás. In. OLIVEIRA, D. A.; OLIVEIRA, J. F. de; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 73-95; p. 175-196.

ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. UNB. Brasília. n.1. v. 23, p. 33-42 jan./mar. 2007.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, jan./fev. 2015.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. de. **O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás**. 2013. 128f. Dissertação (Mestre em Educação). UFG, Faculdade de Educação. Disponível em:<file:///e:/dissertação/material%20cap.%204/araújo%20júnior,%20joão%20ferreira%20de%202013-dissertação.pdf.> Acesso em: 21.07.17.

ASSIS, L. M. de. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. A. (Org.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a, p. 115-132.

_____. **As condições de trabalho na rede pública de educação básica em Goiás na visão dos professores**. ANPAE, 2012b, p. 73-95. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LuciaMariaDeAssis_int_GT5.pdf.> Acesso em: 11.11.17.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos da Educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. (1978). Ministério do Trabalho. **Portaria n. 3.214**, 08 de junho de 1978. Aprova as Normas Regulamentadoras - NR - do Capítulo V, Título II, da Consolidação das Leis do

Trabalho, relativas à Segurança e Medicina do Trabalho. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/839945.pdf>. Acesso em: 04.06.16.

_____. (1990) **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

_____. (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 09.09.16.

_____. (1997). Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 14.06.16.

_____. (2001). Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6974-projetodocurso-aperfeicoamento-estao&category_slug=outubro-2010pdf&Itemid=301_92> Acesso em: 02.03.17.

_____. (2008a). **Lei n. 11.700, de 13 de junho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111700.htm.

_____. (2008b). Congresso Nacional. **Decreto nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em: 18.05.17.

_____. (2008c). Presidência da República. **Lei n. 11.738** de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em: 15.06.16.

_____. (2009a). Presidência da República. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 02.07.17.

_____. (2009b). Presidência da República. **Lei n. 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm> Acesso em: 20.06.17.

_____. (2009c). Presidência da República. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 18.05.17.

_____. (2010a). Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf> Acesso em: 25.05.17.

_____. (2010b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução N. 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 28.04.17.

_____. (2010c). Ministério da Educação. **Projeto Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar**. Brasília, jan. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 14.06.16.

_____. (2011a). Presidência da República. **Decreto n. 7.611**, de 17 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 28.05.17.

_____. (2011b). ONU – Organização das Nações Unidas. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Decreto Legislativo n. 186/2008. Decreto n. 6.949/2009. Disponível em: <http://www.pessoa.comdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em 11.11.17.

_____. (2014). Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n. 13.005 de 24 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 4.12.16.

_____. (2015). Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> Acesso em: 09.01.17.

_____. (2016a). Presidência da República. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 02.07.17.

_____. (2016b). Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016

_____. (2016c). Ministério da Educação. **Planos de Carreira e Remuneração**: contribuições para a elaboração e a revisão de planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar básica pública. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, 2016. Disponível em:< http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/2_44818POR.pdf> Acesso em: 14.06.16.

_____. Ministério da Educação. **Escola de Gestores**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>> Acesso em 11.11.17.

_____. Ministério da Educação. FNDE. **Fundo Nacional do Ministério da Educação**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 04.03.17.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>> Acesso em: 10.01.17.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em: 08.05.17.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Nota Técnica. Indicador de nível socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE). Participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf> Acesso em: 18.04.17.

_____. Ministério da Educação. Observatório do PNE. Coordenação do Todos Pela Educação. **Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>> Acesso em: 06.01.17

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola de Gestores da Educação Básica**. Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6974-projetodocurso-aperfeicoamento-estao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 21.03.17.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 75-124.

COSTA, R. D. **O aspecto socioeconômico e sua influência na qualidade do Ensino Fundamental Público no Brasil**. 2010. 65f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/7958>> Acesso em: 14.05.17.

DALLARI, D. de A. **O que é Participação Política**. São Paulo, Brasiliense, 1991.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, L. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n.95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em: < [file:///C:/Users/lorena.nunes/Downloads/Dialnet-IndisciplinaNa Escola- 4813435.pdf](file:///C:/Users/lorena.nunes/Downloads/Dialnet-IndisciplinaNa%20Escola-4813435.pdf)> Acesso em: 11.05.17.

GARCIA, W. E. Apresentação. In: VIEIRA, S. L. ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 7-12.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>> Acesso em: 20.12.17.

GOIÁS. (2001). Gabinete Civil da Governadoria. **Lei n. 13.909**, de 25 de setembro de 2001. Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: < [http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909 .htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_13909.htm)> Acesso em: 13.06.17.

_____. (2003). Gabinete Civil da Governadoria. **Decreto n. 5.757**, de 21 de maio de 2003. Institui o Programa “Saúde no Serviço Público” e dá outras providências. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=1164> Acesso em: 01.03.17.

_____. (2004). Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos. **Instrução Normativa n. 6**, de 22 de setembro de 2004. Disponível em: < <http://www.bombeiros.go.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/instrucao-normativa-n-06-de-2004-cipa.pdf>> Acesso em: 04.09.17.

_____. (2010). Gabinete Civil da Governadoria. **Lei n. 17.079**, de 02 de julho de 2010. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2010/lei_17079.htm> Acesso em: 13.06.17.

_____. (2011a). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 17.257**, de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17257.htm> Acesso em: 21.06.17.

_____. (2011b). **Secretaria de Estado da Casa Civil. Lei n. 17.402** de 06 de setembro de 2011. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm> Acesso em: 01.07.16.

_____. (2011c). Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 05.05.17.

_____. (2011d). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 17.508**, de 22 de dezembro de 2011. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm> Acesso em: 20.07.17.

_____. (2012a). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 17.920**, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a Criação dos Centros de Ensino em Período Integral. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm. Acesso em: 07.05.17.

_____. (2012b). Secretaria de Estado da Educação. **Programa Reconhecer**: educação, o mérito é seu. Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>>. Acesso em: 22.08.16

_____. (2013). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.036**, de 07 de junho de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Financeiro à Educação Profissional -PROAFEP-, no âmbito da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, e introduz alterações na Lei nº 13.666, de 27 de julho de 2000. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=10842> Acesso em: 23.06.17.

_____. (2014a). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.548**, de 18 de junho de 2014. Promove alteração na Lei estadual nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18548.htm> Acesso em: 25.06.17.

_____. (2014b). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.671**, de 13 de novembro de 2014. Implantação como projeto piloto e experimental de Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18671.htm> Acesso em: 03.04.17.

_____. (2014c). Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 3.898** de 26 de novembro de 2014. Dispõe sobre o processo de escolha dos diretores. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br>> Acesso em: 10.05.17.

_____. (2015a). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.964** de 22 de julho de 2015. Reajusta os valores de vencimento dos Professores do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18964.htm> Acesso em: 13.07.17.

_____. (2015b). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 19.070**, de 22 de outubro de 2015. Altera as Leis n. 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.257, de 25 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_19070.htm> Acesso em: 20.07.17.

_____. (2015c). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 19.145**, de 29 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a Política de Segurança e Saúde no Trabalho dos Servidores Públicos do Poder Executivo. Disponível em: < http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_19145.htm> Acesso em: 11.03.17.

_____. (2016). Secretaria de Estado de Educação de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016.

_____. (2017). Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 19.687** de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. Disponível em: < http://www.gabinete_civil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2017/lei_19687.htm> Acesso em: 08.07.17.

_____. (2017). Secretaria de Estado da Educação. **Equipe de Prevenção Biopsicossocial**. Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/eprebi/>>

_____. (2017). Secretaria de Estado da Educação. **Ouvidoria**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br>> Acesso em: 29.05.17.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>. Acesso em: 05.05.17.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Novo Futuro**. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/ProgramaNovo-Futuro.aspx>. Acesso em: 05.05.17.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Educação, Cultura e Esporte. **Goiás 360°**. 2017. Disponível em: < <http://goias360.seduc.go.gov.br>> Acesso em: 11.04.17.

_____. Secretaria de Segurança Pública. Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT). Disponível em: <<http://www.ssp.go.gov.br/sesmt>> Acesso em: 01.03.17.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LAMBERTUCCI, A. R. Gestão democrática da Educação: participação social e escolha de diretores de escola. In: OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 167-191.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n.118, p.65-68, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000100004> Acesso em: 03.03.16.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, W. G. Política Pública: discussão de conceitos. **Revista Interface**, Porto Nacional, ed. 5, p. 49-54, out. 2012. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>> Acesso em: 15.01.2017.

MAAR, W. L. **O que é política**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

MAZZOTTI, Alda Judith. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. **O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras**. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/809/784> Acesso em 25/10/2017.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. O trabalho docente na educação básica no Estado de Goiás: conhecendo novos docentes e suas condições. In: OLIVEIRA, J. F. de; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. A. (Org.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 11-20.

_____. OLIVEIRA, J. F. de; VIEIRA, L. F. (Org.) **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de; ASSIS, L. M. de; ALVES, N. N. de L.; Política Educacional, organização e trabalho docente em Goiás. In: _____; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. A. (Org.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 21-52.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, João Ferreira de; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores: A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores**. Genebra: OIT/ Unesco, 1984.

PICONE, E. V.; NOVAK, E. M. Políticas Públicas Educacionais no Brasil. In: CIANCIARULLO, T. I.; PANHOCA, I.; BONINI, L. M. de M. (Orgs.). **Políticas Públicas: estudos e casos**. São Paulo: Ícone, 2014, 465-480.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/101/290> Acesso em: 05.07.2017.

POZZATTI, Mariana; VENTORIM, Silvana; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. **Motrivivência**. V. 27, n. 46, p. 99-118. Dez/2015. Disponível em: file:///C:/Users/lorena.nunes/Desktop/Condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20trabalho.pdf. Acesso em 30/11/2017.

ROCHA, L. B., SILVA, D. G. da; **A escola de tempo integral em Goiás: o Pacto Pela Educação, o Programa Novo Futuro e a criação do Centro de Ensino em Período Integral**. Observatório em Debate. IFG. Goiânia, n. 1, p.134-143, set. 2014.

ROSA, M. J. A. Violência no ambiente escolar: Refletindo sobre as consequências para o ensino aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, V. 8. jul-dez. 2010. **Revista Fórum Identidade**. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%20.pdf>. Acesso em 20/10/2017.

SALTINI, M. R.; VIDAL, A. G.; OLIVEIRA SOBRINHO. Políticas de Educação e Precarização do trabalho em São Paulo: O abandono da Profissão docente na Rede Pública Estadual. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v.22, n.1, p. 99-117, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1395/1436>>

SCHEIBE, L. Valorização dos profissionais de educação: a formação como foco. In: OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 13-30.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: CTomonceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. Disponível em: < <https://ufabcipp.files.wordpress.com/2013/11/digitalizar0010.pdf> > Acesso em: 23.08.16

SILVA, J. M. da. Políticas públicas em Educação e formação docente: o problema da (in) disciplina examinado sob a ótica de um “currículo formativo”. In: MENESES, J. G. de C. M.; BATISTA, S. H. S. S. (Orgs.). **Revisando a prática docente: Interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 61-70.

SILVA, M. V. Valorização do Magistério: relações e condições de trabalho dos docentes em foco. In: OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 147-168.

SINTEGO. (2015a). **Tabelas salariais**. Disponível em: <<http://sintego.org.br/tabelas-salariais-estadual>> Acesso em: 16.07.2017.

_____. (2015b). **Sancionada a Lei de reajuste do Piso Salarial dos professores da Rede Estadual**. Goiânia, 2015. Disponível em: < <http://sintego.org.br/noticia/sancionada-a-lei-de-reajuste-do-piso-salarial-dos-professores-da-rede-estadual> > Acesso em: 15.07.2017.

_____. (2016) **Justiça mantém a retirada da Titularidade** - Sintego vai recorrer da decisão. Goiânia, 2016. Disponível em: < <http://sintego.org.br/noticia/4490-justica-mantem-a-retirada-da-titularidade-sintego-vai-recorrer-da-decisao> > Acesso em: 15.07.2017.

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 2. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf> Acesso em 08/07/2017.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 15.10.2016.

SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M. Gestão democrática da Escola e da Educação: da teoria à prática. In: AZEVEDO, J. M. L. de. AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Qualidade Social da educação Básica**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 63-86.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1550/155018478009/>. Acesso em 11 nov. 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIEIRA, J. D. Valorização Profissional: um diálogo com as metas do PNE. In: OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 57-84.

VIEIRA, S. L; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

APÊNDICE

Questionário para a pesquisa de campo e de coleta de dados com base em opiniões dos Professores efetivos que trabalham na SEDUCE:

1. Qual é a sua formação profissional e nível acadêmico?

2. Quais foram os motivos pelos quais solicitou remoção da sala de aula para a SEDUCE: enumere de forma hierárquica os três principais.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

3. Qual é a sua opinião sobre as condições de trabalho na escola onde era professor? Mencione aspectos positivos e negativos do seu trabalho como docente na escola?

POSITIVOS	NEGATIVOS

4. Que opinião tem sobre a organização do Grupo Gestor da escola onde trabalhava?

5. Qual disciplina ministrava na Escola? Gostava dessa disciplina? Por quê?

6. Se sentia capacitado para ministrar a disciplina que tinha ao seu cargo?

7. Que opinião tem sobre os alunos da escola onde trabalhava?

8. Teve dificuldades com os alunos? Por quais motivos?

9. Os alunos são um problema para os professores e para o desenvolvimento acadêmico da escola? Por quê?

10. Quais sugestões você faria para melhorar as condições de trabalho dos professores das escolas públicas da rede estadual de Goiás?

Obrigada pela colaboração!