

**Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino
da Rede Oficial do Recife**

S I M P E R E

As Condições de trabalho docente e seus reflexos na
aprendizagem de estudantes e repercussões no direito à
educação pública de qualidade na Rede Oficial de Ensino
do Recife.

Recife, Outubro de 2016.

Sumário

Apresentação.....	03
Aspectos Gerais das UEs.....	05
Acompanhamento de Estudantes com Deficiências nas UEs.....	16
Diário de Classe nas UEs.....	20
Relações de Trabalho nas UEs.....	29
Recursos Humanos nas UEs.....	34
Saúde Docente nas UEs.....	38
Sentimento de Segurança nas UEs.....	42
Considerações Gerais Sobre a Pesquisa.....	48

Apresentação

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada *As Condições de trabalho docente e seus reflexos na aprendizagem de estudantes e repercussões no direito à educação pública de qualidade na Rede Oficial de Ensino do Recife*, realizada pelo SIMPERE¹, com a colaboração de professores (as) do Recife e do Instituto Latinoamericano de Estudos Socioeconômicos (ILASE).

Nesta pesquisa, procuramos identificar as condições de trabalho docente nas Unidades Educacionais (UEs) da Rede de Ensino do Recife e, compreender as possíveis relações entre as condições de trabalho docente nas UEs e seus reflexos na aprendizagem de estudantes e na educação pública.

A pesquisa voltou-se para os seguintes temas: a) Aspectos Gerais das UEs; b) Diário de Classe nas UEs; c) Relações de Trabalho nas UEs; d) Saúde Docente nas UEs; e) Sentimento de Segurança no Trabalho nas UEs; f) Recursos Humanos nas UEs; e g) Acompanhamento de Estudantes com Deficiência UEs.

Para a realização da coleta de dados, foi entregue documento escrito em cada Unidade Educacional (UE), explicado à comunidade docente em que consistiria a pesquisa, seus objetivos e procedimentos. A coleta foi realizada através de *questionário*, entregue e respondido nas UEs da Rede do Recife, por docentes. A coleta foi realizada no 2º semestre de 2015.

Em virtude da existência de diferentes tipos de UEs na Rede do Recife, com suas especificidades e por questão didática, as classificamos em seis tipos. Vejamos: a) Creche; b) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI); c) Escola Regular (do 1º ao 9º ano); d) Escola Integral; e) UTECs (Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania); e, f) Escola Profissionalizante.

A pesquisa foi realizada em 258 UEs, contemplando as 6 Regiões Político-Administrativas, totalizando aproximadamente 83% de UEs da Rede do Recife. Desse total, 35 são creches, 17 são CMEIs, 186 são Escolas Regulares (UEs que oferecem

¹ A pesquisa teve várias etapas. Em uma delas, além da direção colegiada do SIMPERE, participou a Comissão de Aperfeiçoamento do Questionário da Pesquisa, constituída/eleita por professores/as da base, em Plenária de Delegados de Bases.

educação do 1º ao 9º ano), 7 são Escolas Integrais, 04 são UTECs e, 9 são Escolas Profissionalizantes².

Ainda nesta breve apresentação, é importante explicar que utilizamos arredondamentos nos números percentuais.

² Embora a Secretaria de Educação do Recife tenha transferido as Escolas Profissionalizantes para a Secretaria de Juventude e Qualificação Profissional, em nossa pesquisa, resolvemos contemplar estas UEs.

Aspectos Gerais das UEs

Introdução

Apresentamos os resultados da pesquisa em relação ao subtema *Aspectos Gerais das UEs*. Os aspectos estruturais e organizacionais das UEs devem ser levados em consideração em pesquisas educacionais porque eles representam o cenário de materialização da educação e além de constituírem, em si, resultados de pesquisa, possibilitam também, a compreensão de outros elementos.

Ao observar questões estruturais mínimas para a qualidade e o bom funcionamento da UEs, levantamos o seguinte questionamento: os espaços físicos das UEs do Recife proporcionam qualidade no atendimento aos estudantes e oferece condições de trabalho aos docentes?

Definimos, nesta pesquisa, como Aspectos Gerais das UEs:

- ✓ A natureza de posse dos prédios;
- ✓ A existência ou inexistência de prédios anexos;
- ✓ Características de acesso ao local de trabalho;
- ✓ Aspectos da construção do prédio;
- ✓ Acessibilidade nas UEs;
- ✓ Existência ou inexistência de salas de recursos;
- ✓ Existência ou inexistência de biblioteca nas UEs;
- ✓ Existência ou inexistência de laboratório de informática nas UEs;
- ✓ UEs com superlotação de estudantes em sala de aula;
- ✓ Condições ideais para realizar aula-atividade.

Refletir sobre um sistema educacional ou sobre a materialização da educação em qualquer contexto, exige, um estudo e compreensão de aspectos que, de algum modo e em diferentes graus, interferem, na garantia das condições de trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de estudantes.

Os prédios onde funcionam as UEs

Na RMER, em relação à situação de posse dos prédios das UEs, constatamos diferentes situações. Vejamos: UEs próprias, UEs alugadas e, UEs cedidas. Nos diferentes tipos de UEs, entre as que participaram da pesquisa, 69% são prédios próprios, 21% foram apontadas como prédios alugados e, 9% das UEs são prédios cedidos. 1% da UEs não respondeu a questão. Vejamos a tabela 01.

Natureza de Posse dos Prédios

Tabela 01

Tipos de Unidades Educacionais	Próprio	Alugado	Cedido	NR³	UEs Participantes
Creches	24	06	05	0	35
CMEIs	15	01	01	0	17
Escolas Regulares	126	42	16	02	186
Escolas Integrais	06	01	0	0	07
UTECs	03	0	0	01	04
Escolas Profissionalizantes	04	04	01	0	09
Total	178	54	23	3	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Já em relação à existência de prédios anexos, do total das UEs participantes da pesquisa, 14% possuem anexos, enquanto que 85% não possuem. Em torno de quase 1% das UEs não respondeu a questão. Esses dados apontam, sem dúvida, para a necessidade de construção de UEs na RMER. Ver a tabela 02.

Existência/Inexistência de Prédio Anexo

Tabela 02

Tipos de Unidades Educacionais	UEs SIM	UEs NÃO	NR	UEs Participantes
Creches	02	33	0	35
CMEIs	04	13	0	17
Escolas Regulares	30	154	02	186
Escolas Integrais	0	07	0	07
UTECs	0	04	0	04
Escolas Profissionalizantes	01	08	0	09
Total	37	219	2	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

³ NR é Não Respondeu. Adotaremos esta sigla neste trabalho.

Aspecto Arquitetônico

Em relação ao aspecto arquitetônico das UEs, procuramos ver dois elementos, isto é, se elas teriam, na ótica dos/as professores/as, sido planejadas ou não do ponto de vista da arquitetura ou se tinham sido casas/prédio adaptados para funcionar como UEs. Do total de UEs participantes, 45% delas foram percebidas como instituições planejadas, enquanto que 53% não foram planejadas do ponto de vista da arquitetura. Aproximadamente 2% das UEs não respondeu a questão. Vejamos a tabela 03.

Aspecto da Construção do Prédio

Tabela 03

Tipos de Unidades Educacionais	Planejada do Ponto de Vista da Arquitetura	Prédio/Casa Adaptada	NR	UEs Participantes
Creches	14	21	0	35
CMEIs	13	04	0	17
Escolas Regulares	82	102	02	186
Escolas Integrais	05	02	0	07
UTECs	01	03	0	04
Escolas Profissionalizantes	02	06	01	09
Total	117	138	3	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

O planejamento arquitetônico dos prédios onde funcionam ou vão funcionar instituições educacionais constitui uma questão que não pode ser desprezada uma vez que a organização do espaço físico, embora não seja fator determinante no êxito de qualquer atividade, pelo menos, pode ocasionar algum tipo de interferência na atividade desenvolvida nele, em nosso caso, a educação. Parece-nos, por exemplo, difícil de entender, como uma creche pode funcionar sem espaço adequado para recreação das crianças.

Acessibilidade para e nas UEs

Acessibilidade é um direito de todo e qualquer sujeito. Na pesquisa, procuramos investigar dois tipos de acessibilidade. O primeiro concerne aquele que está relacionado às dificuldades ou facilidades do deslocamento do/a professor/a até a localidade onde estão situadas as UEs, se elas são ou não de “difícil acesso”. O segundo tipo de

acessibilidade refere-se aos aspectos físico-estruturais internos das UEs, possibilitando a acessibilidade de estudantes e funcionários, com alguma dificuldade de mobilidade/deslocamento.

Em relação ao primeiro tipo de acessibilidade, do total de 258 UEs, 22% foram tidas como de difícil acesso, enquanto que 75% foram percebidas sem difícil acesso. Em torno de 3% das UEs não se pronunciou sobre essa questão. Sobre este tipo de acessibilidade, vejamos a tabela 04.

Característica do Acesso ao Local de Trabalho
Tabela 04

Tipos de Unidades Educacionais	Difícil Acesso	Não Difícil Acesso	NR	UEs Participantes
Creches	09	26	0	35
CMEIs	04	13	0	17
Escolas Regulares	39	141	06	186
Escolas Integrais	02	05	0	07
UTECS	0	04	0	04
Escolas Profissionalizantes	02	06	01	09
Total	56	195	7	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em relação ao segundo tipo de acessibilidade, aquela que pode ser constatada ou não no interior das UEs, os dados são preocupantes. Neste aspecto, definimos três tipologias: a) *totalmente acessível*; b) *parcialmente acessível*; e, c) *em nenhum aspecto acessível*. Das 258 UEs, em 11% delas, foi informado existir acessibilidade total. Já 56% destas instituições, afirmaram haver acessibilidade apenas parcialmente e, 32% delas, informaram não existir acessibilidade. Em torno de quase 1% das UEs não respondeu a questão. Observemos a tabela 05.

Acessibilidade nas UEs
Tabela 05

Tipos de Unidades Educacionais	Totalmente Acessível	Parcialmente Acessível	Em Nenhum Aspecto Acessível	NR	UEs Participantes
Creches	03	15	17	0	35
CMEIs	05	12	0	0	17
Escolas Regulares	15	108	61	02	186
Escolas Integrais	0	06	01	0	07
UTECS	03	01	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	02	04	03	0	09
Total	28	146	82	2	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Existência ou inexistência de espaços importantes nas UEs

Nas UEs, há espaços que podem ser admitidos como importantes e colaboradores para o desenvolvimento das atividades docentes e a aprendizagem dos/as estudantes. Entre eles, destacamos: a) sala de recursos (utilizadas para atender estudantes com necessidades especiais de aprendizagem; b) biblioteca; e c) laboratório de informática.

A sala de recursos é destinada, sobretudo, aos/às estudantes deficientes ou que apresentam a necessidade de algum acompanhamento diferenciado para que possam se desenvolver educacionalmente. Ela também pode ser entendida como um suporte ao/à professor/a que trabalha com aqueles/as estudantes.

Diante da existência de estudantes deficientes ou com necessidades diferenciadas de aprendizagem em muitas UEs, em quase todas praticamente, podemos entender que o número de UEs com salas de recursos é insuficiente para atender a estes/as estudantes. Em apenas 36% destas instituições, foi constatado este tipo de sala/suporte. Em 62% das UEs não há sala de recursos. Apenas 2% das UEs não respondeu a questão. Vejamos os resultados.

Existência/Inexistência de Sala de Recursos

Tabela 06

Tipos de Unidades Educacionais	Existente	Inexistente	NR	UEs Participantes
Creches	02	32	01	35
CMEIs	06	10	01	17
Escolas Regulares	80	104	02	186
Escolas Integrais	04	03	0	07
UTECS	01	03	0	04
Escolas Profissionalizantes	01	08	0	09
Total	94	160	4	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

O espaço biblioteca, com todos os elementos e recursos que lhe caracterizam, constitui um outro instrumento colaborador nas atividades docentes e na aprendizagem dos sujeitos. A inexistência de biblioteca em uma instituição educacional pode se apresentar como um contrassenso ou paradoxo.

Na RMER, 52% das UEs possuem biblioteca e, em 47% das UEs não há biblioteca. Em torno de quase 1% não respondeu. Esse fenômeno, sem dúvida, traz

elementos para podermos avaliar a qualidade da educação pública, e em especial, avaliar os incentivos para a formação de estudantes leitores. Ver tabela 07.

Existência/Inexistência de Bibliotecas nas UEs

Tabela 07

Tipos de Unidades Educacionais	Existente	Inexistente	NR	UEs Participantes
Creches	06	29	0	35
CMEIs	08	09	0	17
Escolas Regulares	110	75	01	186
Escolas Integrais	07	0	0	07
UTECs	04	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	0	09	0	09
Total	135	122	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

É importante colocar ainda que, nas UEs que disseram ter biblioteca, este espaço foi classificado como “bom”, “ruim” ou “péssimo”.

Outro espaço também igualmente importante como a biblioteca, pode ser o laboratório de informática. Sabe-se que, por muito tempo, nas UEs da RMER, havia uma política de incentivo a criação, conservação e utilização de laboratórios de informáticas. Compreendendo a relevância deste recurso para a educação, investigamos a existência/inexistência de laboratórios na RMER.

Das 258 UEs participantes, 38% afirmaram ainda ter laboratórios de informática e 61% afirmaram não terem mais este recurso. Aproximadamente quase 1% das UEs não respondeu.

Laboratório de Informática nas UEs

Tabela 08

Tipos de Unidades Educacionais	Existente	Inexistente	NR	UEs Participantes
Creches	03	32	0	35
CMEIs	07	10	0	17
Escolas Regulares	75	110	01	186
Escolas Integrais	03	04	0	07
UTECs	04	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	07	02	0	09
Total	99	158	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

A tabela a seguir, evidencia a situação em que se encontram os poucos laboratórios de informática das UEs da RMER. Como se não bastasse o pequeno número de laboratórios de informática na RMER, a situação em que se encontram os poucos existentes é extremamente preocupante, conforme vemos na tabela.

Situação dos Laboratórios Respondidos como Existentes

Tabela 09

Tipos de Unidades Educacionais	UEs Condição Boa	UEs Condição Precária	UEs Laboratórios Desativados	Utilizado como Mesa Digital Positivo	Outro	N R	UEs Participantes
Creches	0	0	0	03	0	0	03
CMEIs	02	01	02	02	0	0	07
Escolas Regulares	04	06	41	18	5	1	75
Escolas Integrais	0	0	02	01	0	0	03
UTECS	0	0	0	0	0	4	04
Escolas Profissionalizantes	0	04	01	0	2	0	07
Total	6	11	46	24	7	5	99

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Verificando os totais, apenas 6% das UEs afirmaram ser de “condição boa” os laboratórios de informáticas existentes, enquanto que 11% delas, disseram serem eles de “condição precária” e, 47% afirmaram que os laboratórios foram “desativados”. Em torno de 24% das instituições eles foram adaptados para neles serem utilizados projetos da Positivo, 7% das UEs respondeu “outro” e, apenas 5% delas não respondeu a questão.

Por último, sobre espaços importantes nas UEs, é importante lembrar que a educação ocorre não apenas no espaço da sala de aula. Há outros espaços igualmente relevantes para o desenvolvimento da dimensão física (entre outras) do educando. Espaços abertos, amplos e organizados, que possam garantir recreação e ou educação física são indispensáveis. Embora não disponibilizemos aqui nenhuma tabela sobre espaços para recreação (como pátios ou similares) e educação física (como quadras), de modo geral, na pesquisa, poucas foram as UEs que afirmarem ter estes espaços. A maioria delas afirmou não dispor de espaços como os mencionados aqui.

A relação quantitativa professor/a *versus* estudante

Os estudos sobre qualidade na educação têm apontado que a quantidade de estudantes por professor/a é uma variável que não pode ser desconsiderada.

Na RMER, no ano de 2014, foi aprovada a Resolução nº 14, que determina o número de estudante por docente. Esta resolução, de certa forma, serviu (embora às

vezes seja descumprida, como veremos adiante) para corrigir o fenômeno da superlotação em sala de aula. Na RMER, a maioria das UEs cumpre a Resolução 14, não apresentando, portanto, superlotação.

Verificamos que 28% das 258 UEs participantes da pesquisa informaram viver situação de superlotação, no mínimo, em uma sala de aula. Em 69% das UEs não havia superlotação. Em torno de 3% das UEs não respondeu a questão. Sobre esses dados, ver a tabela abaixo.

UEs Com Superlotação de Estudantes em Sala de Aula

Tabela 10

Tipos de Unidades Educacionais	UEs que cumprem Resolução nº 14	UEs com superlotação	Salas com superlotação	NR	UEs Participantes
Creches	23	10	24	02	35
CMEIs	13	04	17	00	17
Escolas Regulares	124	57	201	05	186
Escolas Integrais	06	01	0	0	07
UTECs	04	0	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	09	0	0	0	09
Total	179	72	242	7	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Condições para realizar aula-atividade

Em 2008, fruto das mobilizações de docentes em nível nacional, esta categoria conseguiu garantir a Lei do Piso do Magistério, nº 11.738/08. Posteriormente, vários governos estaduais e municipais não colocaram em prática o cumprimento da lei, no que se refere a questão de 1/3 da aula-atividade.

Em Recife, os prefeitos João da Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT) e, Geraldo Júlio, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), não cumpriram a legislação citada, e apenas em 2014, após muitas mobilizações de docentes, conseguiu-se implementar a lei municipal de nº 18.033/14, que tratava de 1/3 da jornada de trabalho dos/as professores/as para aula-atividade.

Como se sabe, a aula-atividade, correspondente a 1/3 da carga horária docente, está reservada para atividades extraclasses, como pesquisas, correção de avaliações e exercícios, planejamento, entre outras atividades. Entendemos que para o cumprimento deste direito docente são necessárias condições estruturais e organizacionais nas UEs da RMER.

Condições Ideais Para Realizar Aula Atividade

Tabela 11

Tipos de Unidades Educacionais	UEs SIM	UEs NÃO	NR	UEs Participantes
Creches	09	26	0	35
CMEIs	10	07	0	17
Escolas Regulares	45	138	03	186
Escolas Integrais	03	04	0	07
UTECS	04	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	01	08	0	09
Total	72	183	3	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Podemos ver, ao analisar a tabela, que apenas 28% das UEs disseram desfrutar de condições ideais para realizar a aula-atividade. Lamentavelmente 71% delas disseram não gozar destas condições e, aproximadamente 1% não respondeu a questão.

A sobrecarga de trabalho imputada aos professores com projetos, diário online, planilhas e mais planilhas, gerando meras formalidades, torna escasso o tempo de aula-atividade. O próprio Conselho Nacional de Educação, em 2016, publicou, em seu site, uma nota esclarecendo que o tempo dos/as professores/as não deve ser ocupado com burocracias, mas sim com o processo de ensino.

Como se não fosse suficiente, em 2016, vimos verificando que a Secretaria de Educação vem gerando muitos transtornos à categoria docente no que concerne à garantia do direito a aula-atividade. Por exemplo, em muitos momentos, no dia de cumprimento da aula-atividade do docente efetivo, alega-se não haver profissional para substituí-lo em sala de aula.

Considerações

Os Aspectos Gerais das UEs, da RMER, investigados e analisados nesta pesquisa, evidenciaram questões que dizem respeito, principalmente, aos elementos estruturais, físicos e organizacionais daquelas instituições.

Pôde-se constatar, observando-se atentamente também as tabelas, que, em relação a algumas questões, há resultados importantes e até animadores. Porém, em muitas outras, há resultados preocupantes que exigem a intervenção de todos os atores sociais preocupados em garantir uma educação pública de qualidade.

Os resultados sinalizam que as UEs na RMER, de modo geral, ainda não apresentam em relação ao que pesquisamos, condições de trabalho docente que garantam maior aprendizagem/desenvolvimento dos/as estudantes.

Acompanhamento de Estudantes com Deficiência nas UEs

Introdução

Neste tema, procuramos estudar como a Secretaria de Educação do Recife (SER) vem atendendo os/as estudantes reconhecidos como deficientes na RMER. Sabe-se que estes/as estudantes, em virtude das características que lhes são próprias, necessitam de atendimento especializado para que possam desenvolver-se integralmente.

É dever do Estado assegurar o acesso à educação especial, e segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96 – Capítulo V) a oferta segue a partir da educação infantil (zero a cinco anos). Para tanto deve ser garantido, para o acompanhamento dos mesmos, profissionais com formação adequada e atendimento especializado para a integração dos educandos nas turmas regulares de ensino.

Procuramos desenvolver esta investigação através de duas indagações básicas: a) *Há estudantes com deficiência que estão sem acompanhamento de profissional habilitado?*; b) *Quem tem trabalhado, diariamente, em sala de aula, com estudantes com deficiência?*

Estudantes Deficientes e a Ausência de Profissional Habilitado

Procuramos investigar se havia estudantes deficientes SEM acompanhamento de profissional habilitado. Vejamos as respostas das UEs.

Estudantes com Deficiência e Sem Acompanhamento de Profissional Habilitado

Tabela 02

Tipos de Unidades Educacionais	UES que Disseram SIM e Quantificaram	Número de Alunos Citados	UES que Disseram SIM, mas não Quantificaram	UES que Disseram NÃO	UES que NR	UES Participantes
Creches	17	32	1	4	2	24
CMEIs	5	13	1	5	0	11
Escolas Regulares	115	666	23	46	0	184
Escolas Integrais	2	23	1	4	0	7
UTECs	0	0	0	4	0	4
Escolas Profissionalizantes	1	1	0	5	2	8
Total	140	735	26	68	4	238

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

É importante esclarecer inicialmente, em relação à tabela acima, que o número total das UEs participantes *creche, CMEIs, escolas regulares e escolas*

profissionalizantes mudou (de 35 creches passamos para 24, de 17 CMEIs passamos para 11, de 186 escolas regulares passamos para 184 e, de 9 escolas profissionalizantes passamos para 8), com exceção das escolas integrais e UTECs, totalizando, portanto, 238 UEs e não 258. Isso se deveu porque aqui procuramos saber das UEs que têm estudantes deficientes e como podemos ver, através da pergunta e tabela, não são todas as UEs que têm estudantes deficientes.

Verificamos que 70% das UEs asseguraram haver nelas estudantes deficientes e sem acompanhamento de profissional habilitado e, apenas 28% delas disseram não, isto é, que nelas os estudantes deficientes recebiam acompanhamento de profissional habilitado. Apenas em torno de 2% não respondeu a questão.

Quem Tem trabalhado com os Estudantes Deficientes

Nas UEs, os/as estudantes deficientes têm estudado apenas com o/a docente da turma ou com este/a profissional e outras pessoas (habilitadas ou não). Sabe-se, obviamente, que quanto mais suporte o/a estudante deficiente receber mais ele/a terá possibilidades de desenvolver-se e que o inverso também é verdadeiro. Vejamos a tabela.

Sujeitos que Têm Trabalho com Estudantes Deficientes

Tabela 03

Tipos de Unidades Educacionais	Só Docente	Docente + Profissional Habilitado	Docente + Estagiário	Docente Mais parente Voluntário	Profissional Habilitado + Estagiário	Docente +ADI	Docente +ADI + Estagiário	Docente+Profissional Habilitado+Estagiário	Docente + Estagiário+ Voluntário	NR	UEs Participantes
Creches	8	0	6	0	1	2	3	1	0	1	22
CMEIs	4	6	0	0	0	0	0	2	0	0	11
Escolas Regulares	56	4	115	0	0	0	3	3	3	3	184
Escolas Integrais	2	0	4	0	0	0	0	1	0	0	7
UTECs	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
Escolas Profissionalizantes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Total	74	10	125	0	1	2	6	7	3	7	231

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

O que aconteceu em relação ao total de UEs participantes na segunda tabela também ocorreu nesta terceira tabela. Ainda é importante esclarecer que nesta tabela, em alguns casos, uma ou outra UE poderá ter respondido com mais de uma opção.

Analisando a tabela, vemos que diferentes pessoas, de acordo com as UEs, têm trabalhado com estudantes deficientes. São elas: apenas o docente da turma, o docente da turma e profissional habilitado, o docente e estagiário, profissional habilitado e estagiário, docente e Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), docente e ADI e estagiário, docente e profissional habilitado e estagiário, docente e estagiário e voluntário.

Observemos que quem mais tem trabalhado com estudantes deficientes nas UEs creches tem sido só docentes mais estagiários; nas UEs CMEIs docente mais profissional habilitado; nas UEs escolas regulares e escolas integrais docente mais estagiário/a. Nas UEs UTECs quem mais tem trabalho com os/as estudantes deficientes tem sido só o docente. Nas UEs escolas profissionalizantes a maioria não respondeu e apenas 1 respondeu “só docente”.

Considerações

O desenvolvimento integral é direito de todo/a e qualquer estudante. O/a estudante deficiente tem o direito de ter as condições ideais para se desenvolver e, o estado, por sua vez, tem o dever de garantir o cumprimento deste direito. Uma das formas de se cumprir este direito consiste em garantir atendimento especializado a estudantes deficientes.

É certo que avançamos em vários aspectos ao longo dos anos, mas ainda falta muito para garantir um atendimento adequado. Vimos que na RMER, de modo geral, infelizmente, não se tem garantido as condições ideais para que estudantes deficientes se desenvolvam. Este panorama ainda é mais preocupante diante dos recentes casos de microcefalia em Recife, pois, muitas das crianças nascidas com este problema de saúde estarão, futuramente, na RMER e, deverão ter seus direitos garantidos. O direito à acessibilidade e profissionais especializados é lei e deve ser garantido já!

Diário de Classe nas UEs

Introdução

O Diário de Classe constitui um instrumento de trabalho da atividade docente de considerável importância. Como o próprio nome sugere, nele devem conter todas as informações sobre a vida escolar de cada estudante e, da classe ou turma, de modo geral. Por se tratar de um documento com informações tão importantes, o Diário de Classe deve apresentar como principais características segurança e permanência das informações.

No ano de 2014, a Prefeitura da Cidade do Recife, implantou na Rede Oficial do Recife, o Diário de Classe Online, em substituição ao Diário de Classe Impresso. A implantação do Diário de Classe Online representou gastos consideráveis aos cofres públicos do Recife.

A introdução do Diário de Classe Online fez surgir muitos questionamentos na categoria, como o montante de recursos investidos para a aquisição deste produto e a sua viabilidade e praticidade nas atividades docentes. Durante o ano letivo de 2015, quando este diário foi introduzido de fato, o SIMPERE, em suas visitas regulares às UEs, constatou, ao ouvir docentes, inúmeras e diversas inquietações destes profissionais em relação ao Diário de Classe Online. Este fato foi fundamental para pesquisarmos sobre este instrumento implementado pela Secretaria de Educação.

Sobre o Diário de Classe, de modo geral, pesquisamos as seguintes questões: a) Natureza do Diário de Classe; b) Acesso a notebook com internet; c) Funcionamento do notebook enquanto máquina; d) Qualidade da conexão da internet do Diário Online; e, e) “Pane” do Diário de Classe Online.

Diferentes Olhares Sobre o Diário de Classe Online

No início de fevereiro de 2015, no Centro de Convenções, em Recife, Pernambuco, primeiros dias letivos deste ano, a Secretaria de Educação do Recife, realizou eventos e apresentou aos presentes (professores, gestores, entre outros) “As novidades para o ano letivo de 2015”. Entre as novidades, estava o Diário de Classe Online.

Faz-se necessário, aqui, apresentar e analisar uma matéria, publicada no site da Prefeitura do Recife, onde são publicadas informações sobre o ano letivo de 2015.

Sobre a implantação do Diário de Classe Online, diferentes atores, ocupantes de cargos da Secretaria de Educação do Recife, pronunciaram-se sobre este diário. O secretário de educação, Jorge Vieira, afirmou:

Nós teremos uma equipe grande, circulando pelas escolas, para ajudar os profissionais que tiverem dificuldade para se adaptar no primeiro momento, já que é uma implantação em larga escala. **O Diário de Classe Online é uma ferramenta que vai facilitar muito a vida dos professores, facilitar o trabalho no dia a dia, a emissão de relatórios e acompanhamento de todas as escolas**⁴ (Grifos nossos).

O discurso, emitido pelo ocupante máximo da pasta de educação, anuncia a implantação do Diário de Classe Online, ao mesmo tempo em que promete a assistência de pessoal para auxiliar os/as docentes no uso desta modalidade de diário e apresenta as suas justificativas para a inclusão deste diário. É importante observar, atentamente, que o Diário Online é apresentado, no discurso, como algo muito positivo para os/as professores.

Outro discurso, presente na matéria, também importante sobre o Diário Online é o da senhora Catarina Calado, coordenadora de Tecnologia da Informação do Centro de Tecnologia na Educação (Cetec). Ela afirma: "Nesta semana em que se inicia o ano letivo, todos os gestores já têm acesso ao Diário com os dados de 2015. Eles começaram a usar ainda na formação para ir se acostumando com o novo suporte de trabalho".

Em outro trecho da matéria publicada, afirma-se: "O sistema pode ser acessado a **qualquer hora e em qualquer local pelo docente**, coordenador ou gestor" (grifos nosso). O discurso é interessante quando afirma que o/a docente poderá acessar o Diário Online "em qualquer hora e qualquer lugar". Ora, em se tratando deste profissional, ele só deve utilizá-lo em seu horário de trabalho e na escola e não em qualquer lugar. O discurso, que apresenta uma suposta "facilidade" do Diário Online, incute, sutilmente, a ideia de se trabalhar neste instrumento, fora do horário de expediente, já que ele é online?

⁴ PCR lança Política de Ensino da Rede Municipal, Diário de Classe Online e plataforma de cursos à distância. Disponível em <http://www2.recife.pe.gov.br>. Acessado em: 24 de jan. de 2016.

Continuando a análise da matéria publicada, podemos ver o secretário-executivo de Tecnologia na Educação, Francisco Luiz dos Santos, afirmar:

Não se corre mais o risco de perder nenhuma informação. Nós fizemos uma modificação para melhorar a maneira de trabalhar. Vários parâmetros pedagógicos foram atualizados, tanto de acordo com as novas discussões na Prefeitura do Recife, como as novas recomendações do Ministério da Educação (MEC). (Grifos nosso).

O trecho “Não se corre mais o risco de perder nenhuma informação” traz outro discurso sobre o Diário Online: o de segurança dos dados. Segundo o emissor, o sistema online é seguro, sobretudo no armazenamento das informações. Esse discurso tem, possivelmente, entre outras funções, a função de fazer com que os/as educadores/as recebam, tranquilamente, sem resistência, este diário.

Os discursos da matéria, publicados no site da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), destacados e apresentados aqui, de modo geral, apresentam o Diário de Classe Online como uma ferramenta positiva para a educação.

Após breve análise da matéria publicada no site da PCR, a seguir, apresentamos os achados da pesquisa resultantes da análise dos dados sobre o Diário de Classe Online.

Natureza do Diário de Classe

Em relação ao primeiro aspecto, *a natureza do diário de classe*, procuramos investigar se ele era *on-line*, *impresso* ou *os dois tipos*. A tabela 1, abaixo, evidencia os resultados.

Natureza do Diário de Classe

Tabela 1

Tipos de Unidades Educacionais	Diário On-line	Diário Impresso	Os Dois Tipos	Não se Aplica	NR	UEs Participantes
Creches	35	0	0	0	0	35
CMEIs	16	0	0	0	1	17
Escolas Regulares	181	1	4	0	0	186
Escolas Integrais	6	0	1	0	0	7
UTECS	0	1	1	1	1	4
Escolas Profissionalizantes	0	9	0	0	0	9
Total	238	11	6	1	2	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em relação a este aspecto, procuramos ver se o Diário de Classe era online ou impresso. Constatamos que 92% das UEs utilizam o Diário de Classe online. Apenas 4% disseram usar o impresso e 2% das UEs disseram usar os dois tipos. Quase 1% das UEs disseram que a questão não se aplicava e aproximadamente 1% delas não respondeu a questão.

Acesso a Notebook com Internet

Tendo em vista a existência do Diário de Classe Online, foi fundamental investigarmos se todos/as os/as docentes que utilizam este tipo de diário, tinham acesso a notebook em sala de aula com internet em funcionamento. A tabela 2, abaixo, mostra os resultados.

Acesso a Notebook com Internet

Tabela 2

Tipos de Unidades Educacionais	Sim	Não	Parcialmente	Não se Aplica	NR	UEs Participantes
Creches	23	3	9	0	0	35
CMEIs	13	2	2	0	0	17
Escolas Regulares	141	11	34	0	0	186
Escolas Integrais	3	1	3	0	0	7
UTECs	2	0	0	1	1	4
Escolas Profissionalizantes	0	5	1	3	0	9
Total	182	22	49	4	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

O total de 71% das UEs disseram ter acesso a notebook com internet. Já 8% disseram não ter este acesso. Enquanto que 19% das UEs disseram ter “parcialmente”. 2% das UEs disseram que a questão não se aplicava.

Os dados acima, em uma Rede de Ensino que adotou o Diário de Classe Online, mostram as fragilidades que ainda existem neste diário e as exigências que automaticamente se colocam para a Secretaria de Educação do Recife.

Funcionamento do Notebook Enquanto Máquina

Para o funcionamento eficiente do Diário de Classe Online é fundamental que os notebooks das Unidades Educacionais funcionem bem e, que, quando apresentem algum problema de ordem técnica, é fundamental que este problema seja resolvido afim de que o/a docente tenha em mãos uma máquina que funcione eficientemente bem possibilitando a realização dos registros neste tipo diário. Sobre este aspecto, vejamos a tabela 3.

Funcionamento do Notebook Enquanto Máquina

Tabela 3

Tipos de Unidades Educacionais	Sim	Não	Parcialmente	Não se Aplica	NR	UEs Participantes
Creches	17	16	2	0	0	35
CMEIs	11	5	1	0	0	17
Escolas Regulares	94	87	3	0	2	186
Escolas Integrais	3	4	0	0	0	7
UTECS	2	0	0	1	1	4
Escolas Profissionalizantes	0	3	0	3	3	9
Total	127	115	6	4	6	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em torno de 49% das UEs informaram que havia funcionamento normal do notebook, enquanto máquina (aqui não está se considerando a qualidade da internet, apenas a qualidade de *funcionamento da máquina notebook*), mas 45% delas disseram não haver este tipo de funcionamento. Apenas 2% disse haver este funcionamento “parcialmente” (ou mais ou menos). Quase 2% das UEs disseram que a questão não se aplicava e, 2% delas não respondeu.

Qualidade da Conexão da Internet do Diário Online

Outro aspecto fundamental, para o funcionamento do Diário de Classe Online, é a qualidade da conexão da internet do mesmo. A velocidade da internet deve ser tal que possibilite a utilização deste instrumento de trabalho e não dificulte os registros sobre a vida escolar estudantil e da classe de modo geral.

Qualidade da Conexão da Internet do Diário Online

Tabela 4

Tipos de Unidades Educacionais	Boa	Regular	Ruim	Não se Aplica	NR	UEs Participantes
Creches	22	0	13	0	0	35
CMEIs	5	2	9	0	1	17
Escolas Regulares	59	5	121	0	1	186
Escolas Integrais	1	6	0	0	0	7
UTECS	1	0	0	3	0	4
Escolas Profissionalizantes	0	0	0	9	0	9
Total	88	13	143	12	2	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Das UEs participantes, 34% informou ser a qualidade da internet do Diário de Classe online “boa”, enquanto que 5% afirmou ser a qualidade “regular”. Já 55% das UEs disseram ser a qualidade “ruim”. Apenas 5% disseram que a questão não se aplicava e aproximadamente 1% não respondeu.

“Pane” no Diário de Classe On-line

O termo “pane”, utilizado na última pergunta do questionário sobre o Diário Online, respondido por docentes, nos dicionários, de maneira geral, está relacionado com a ideia de “parada de funcionamento”. A existência deste fenômeno, em um sistema de funcionamento online, como no diário de classe, representa grandes danos às atividades docentes.

Na tabela 5, abaixo, as diferentes UEs, responderam sobre a ocorrência de “panes” no Diário Online. Vejamos os resultados.

“Pane” no Diário de Classe On-line

Tabela 5

Tipos de Unidades Educacionais	Sim	Não	Parcialmente	Não se Aplica	NR	UEs Participantes
Creches	23	12	0	0	0	35
CMEIs	14	2	0	0	1	17
Escolas Regulares	156	28	2	0	0	186
Escolas Integrais	7	0	0	0	0	7
UTECS	0	1	0	3	0	4
Escolas Profissionalizantes	0	0	0	9	0	9
Total	200	43	2	12	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

A grande maioria das UEs, 77% delas asseverou que houve “pane” no Diário de Classe online! Apenas 17% disseram não. 1% das UEs informou ter vivenciado “parcialmente” este problema. E 5% das UEs certificou que a questão “não se aplica”.

Este problema, constatado no Diário de Classe Online, no conjunto dos aspectos aqui analisados, parece ter sido o que mais vem preocupando os/as docentes nas UEs da Rede de Ensino do Recife, pois na prática, tem impedido os/as professores/as de realizarem os registros no diário.

Diante do grau de danos que o fenômeno “*pane*” pode causar nos registros no diário em questão, percebe-se, claramente, a exigência que se coloca à Secretaria de Educação do Recife no sentido de garantir aos/às docentes o funcionamento eficiente do Diário de Classe Online, sem a ocorrência de “pane”. Caso contrário, ou seja, continue-se verificando a ocorrência deste fenômeno, principalmente na escala que aqui constatamos, a viabilidade do Diário de Classe Online pode ser questionada.

Considerações

O Diário de Classe, em qualquer modalidade, impresso ou online, constitui um recurso e documento oficial de considerável relevância, sobretudo, porque nele devem conter os registros escritos sobre a vida escolar do/a estudante e da classe, de modo geral. Também pelo fato da possibilidade dele ser útil como instrumento que contribui na formação permanente do/a docente.

Não cabe uma comparação entre os dois tipos de diários, impresso ou online, mas cabe-nos uma breve reflexão sobre a natureza física de cada um deles e a natureza do manuseio de cada um, diante da finalidade do Diário de Classe, já mencionada.

O diário, em sua modalidade impressa, obviamente não era uma máquina e, portanto, neste aspecto, não corria o risco de sofrer algum problema que o impedisse de funcionar e, conseqüentemente, impossibilitasse a realização dos registros escritos. O online, por sua vez, por depender de uma máquina (notebook) e de uma rede de internet, em virtude de suas naturezas, pode apresentar problemas técnicos, dificultando ou até impossibilitando os registros.

No que concerne ao manuseio, o diário impresso, é extremamente portátil e possibilita bom manejo. O online, por sua vez, exige o uso de um notebook, que necessita, de tempos em tempos, está conectado a uma rede elétrica pra ser alimentado. Esta necessidade inerente à máquina pode ser motivo de preocupação em algumas unidades educacionais que sofrem com problemas diferentes em suas redes elétricas ou problema de localização de tomadas elétricas. Além do mais, os fenômenos inerentes a internet, como *lentidão*, “*queda*”, podem dificultar ou impossibilitar os registros.

A pesquisa sobre o Diário de Classe Online não tem, de forma alguma, a intenção de instituir uma apologia de não-adesão, por parte da categoria docente, a este tipo de diário. Antes procura, apesar da sua implantação (pela Secretaria de Educação do Recife) sem nenhuma consulta aos/às profissionais da educação, investigar as dificuldades ou problemas vivenciados pelos/as docentes, em suas UEs, no uso do diário em sua modalidade online, objetivando sinalizar quais as possíveis posturas que a Secretaria de Educação do Recife poderá ter no sentido de tornar o Diário de Classe Online confiável e viável ou simplesmente extingui-lo a adotar a forma impressa.

Relações de Trabalho nas UEs

Introdução

Todo e qualquer ser humano deve gozar, em diferentes momentos da vida, como no exercício de uma profissão, de respeito a sua dignidade enquanto pessoa e profissional. O dirigir-se a toda e qualquer pessoa exige, sempre, o respeito à sua dignidade. Neste trabalho, procuramos refletir sobre a dignidade enquanto valor, sobre o respeito à docência, à autonomia e, o assédio moral nas UEs da RMER.

Respeito à Docência

A docência compreende todas as atividades organizadas, planejadas e exercidas destinadas a estudantes, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento destes sujeitos. O exercício desta tarefa pressupõe o gozo de direitos, como o respeito. Na tabela abaixo, apresentamos os achados sobre a *sensação de respeito na docência*, fornecidos pelas UEs.

Sensação de Respeito na Docência

Tabela 01

Tipos de Unidades Educacionais	UEs Sim	UEs Não	Mais ou Menos	NR	UEs Participantes
Creches	20	4	11	0	35
CMEIs	10	1	5	1	17
Escolas Regulares	102	24	59	1	186
Escolas Integrais	2	2	3	0	07
UTECs	4	0	0	0	04
Escolas Profissionalizantes	6	0	1	2	09
Total	144	31	79	4	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Do total de 258 UEs, verificamos que aproximadamente 56% das UEs afirmaram gozarem da sensação de respeito na docência. Enquanto que 12 % delas afirmaram não sentirem a sensação de respeito em suas atividades docentes. Já aproximadamente 30% das UEs afirmaram sentirem, *mais ou menos*, a sensação aqui estudada e, apenas 2%, aproximadamente, destas UEs não respondeu a questão.

Embora os números aqui observados não sejam muito preocupantes, precisamos pensar em ações que possam contribuir para a diminuição da ausência de sensação de respeito à docência nas UEs da RMER.

Respeito à Autonomia Docente

A autonomia tem sido colocada como fenômeno importante no desenvolvimento dos sujeitos. O dicionário Aurélio define o termo autonomia como “1. Faculdade de governar a si mesmo. 2. Direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias. 3. Independência. 4. Distância máxima que um veículo pode percorrer sem reabastecer.” Os três primeiros significados apontam para sentidos que aqui nos interessam.

A autonomia deve constituir-se em uma das principais buscas da educação. Aliás, a autonomia, construída pelo sujeito, já evidencia um processo de desenvolvimento educacional, representando um objetivo da educação.

Perguntamos às UEs: “A Secretaria de Educação do Recife tem respeitado a autonomia do corpo docente em suas atividades em sala de aula?” Observemos a tabela, mostrando as respostas à indagação colocada.

Respeito à Autonomia Corpo Docente

Tabela 02

Tipos de Unidades Educacionais	Sim	Não	Mais ou Menos	NR	Não se Aplica	UEs Participantes
Creches	16	6	11	2	0	35
CMEIs	1	8	7	1	0	17
Escolas Regulares	11	141	33	1	0	186
Escolas Integrais	0	4	3	0	0	07
UTECs	4	0	0	0		04
Escolas Profissionalizantes	6	0	0	2	1	09
Total	38	159	54	6	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Nas UTECs e Escolas Profissionalizantes, pode-se verificar que a maior parte destas instituições tem afirmado que há sim respeito à autonomia docente. Já nos CMEIS, Escolas Regulares e Escolas Integrais, verificamos que a quantidade de UES

que afirmam gozar de respeito à autonomia do corpo docente é extremamente pequena e, portanto, preocupante.

Analisando os totais, verificamos que das 258 UEs participantes da pesquisa, apenas 15% delas, aproximadamente, afirmam haver nelas respeito à autonomia docente. E em 21% delas, aproximadamente, foi afirmado haver, *mais ou menos*, respeito à autonomia docente. Enquanto que 62% das UEs afirmaram não haver nelas respeito à autonomia do corpo docente. Apenas 2%, aproximadamente, não respondeu à questão.

Assédio Moral Contra Docentes

O assédio moral pode ser entendido como a “**exposição** dos trabalhadores e trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, **repetitivas e prolongadas** durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções, sendo mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e sem simetrias, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aéticas de **longa duração**, de um ou mais chefes dirigida a um ou mais subordinado(s), desestabilizando a relação da vítima com o ambiente de trabalho e a organização, **forçando-o a desistir** do emprego⁵”.

Face a definição acima, percebe-se, claramente, os danos, sobretudo à saúde do trabalho, causados pelo assédio moral. Vejamos a tabela 3.

Assédio Moral nos Últimos 3 Anos Contra Docentes (2013-2015)

Tabela 03

Tipos de Unidades Educacionais	Sim, mas não quantificou	Sim e quantificou	Total de casos citados	Não	NR	UEs Participantes
Creches	7	5	13	23	0	35
CMEIs	1	2	8	13	1	17
Escolas Regulares	28	28	121	123	7	186
Escolas Integrais	2	3	17	2	0	07
UTECS	0	0	0	4	0	04
Escolas Profissionalizantes	0	0	0	5	4	09
Total	38	38	159	170	12	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

⁵ <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/assediomoral.htm>.

Verificamos que em torno de 30% das UEs houve casos de assédio moral. Em aproximadamente 66% delas não houve e, entorno de 4% das instituições não respondeu.

A situação é preocupante e exige a intervenção de diferentes atores no sentido de diminuir, até a extinção, o assédio moral contra docente na RMER.

Considerações

As relações de trabalho, muitas vezes, não recebem a devida atenção e acabam passando despercebidas pelos sujeitos que delas participam ou de observadores externos. Nelas, aos olhos do investigador atento, podem ser identificados elementos que podem contribuir para a saúde ou um estado de adoecimento dos sujeitos nelas envolvidos.

As situações de desrespeito e assédio moral, cometidos contra docentes, comprometedoras da qualidade da atividade profissional e da saúde do trabalhador/a em educação, devem ser combatidas urgentemente para que se possa aumentar as possibilidades de uma educação pública de qualidade.

Recursos Humanos nas UEs

Introdução

As UEs da RMER, em virtude das múltiplas ações que desenvolvem no campo da educação, demandam a existência de inúmeros profissionais, além dos/as docentes.

Na pesquisa sobre recursos humanos nas UEs na RMER, procuramos investigar, de maneira breve, se havia a necessidade ou não de outros profissionais além dos que integram o corpo docente.

A Carência de Profissionais nas UEs

Nesta pesquisa, o objetivo principal consiste em investigar a carência ou não, principalmente, de profissionais nas áreas de administração escolar e coordenação pedagógica. Vejamos na tabela abaixo os dados obtidos.

Falta Profissional Habilitado na Área Administrativa, Coordenação Pedagógica e outras

Tabela 01

Tipos de Unidades Educacionais	UEs Sim	UEs Não	UEs NR	UEs Participantes
Creches	26	8	1	35
CMEIs	15	2	0	17
Escolas Regulares	151	27	8	186
Escolas Integrais	6	1	0	7
UTECS	2	2	0	4
Escolas Profissionalizantes	6	1	2	9
Total	206	41	11	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em 80% das UEs havia falta de profissionais na área administrativa, coordenação pedagógica e outras. Em 16% delas não havia falta de profissionais nas áreas citadas. E um pouco mais de 4% não respondeu.

Em geral, as UEs apresentaram alto percentual de falta de profissionais na área administrativa, coordenação pedagógica e outras (psicopedagogo, secretário/a). Isto é muito preocupante, pois afeta diretamente na qualidade da educação oferecida à população.

Os dados apresentados aqui são preocupantes porque sabemos que além de docentes, as UEs necessitam muito de outros profissionais, principalmente daqueles como coordenadores pedagógicos, tão importantes para as atividades docentes.

Substituição de Docente Regente

Outra questão de igual importância que procuramos investigar, relacionada a recursos humanos, diz respeito à existência ou não de profissional habilitado para substituir docente, em sala de aula, caso este, por algum motivo, não possa comparecer à Unidade Educacional. Indagamos às UEs: *“Na ausência do/a docente, tem-se garantido, em tempo hábil, a presença de profissional habilitado para assumir a sala de aula?”* Vejamos a tabela abaixo.

Garantia de Professor (a) na Ausência de Docente Regente

Tabela 02

Tipos de Unidades Educacionais	UEs Sim	UEs Não	UEs Parcialmente	UEs NR	UEs Participantes
Creches	12	22	0	1	35
CMEIs	5	10	0	2	17
Escolas Regulares	29	150	2	5	186
Escolas Integrais	0	7	0	0	7
UTECS	3	1	0	0	4
Escolas Profissionalizantes	1	7	0	1	9
Total	50	197	2	9	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Vimos que em 19% das UEs foi afirmado que houve sim professor para substituir docente regente quando este esteve ausente. Mas, lamentavelmente, em 76% das UEs não houve professor para substituir o regente! 1% delas disse haver “parcialmente” e, em torno de quase 4% não respondeu.

O caso mais grave se dá em relação às UEs Escolas Integrais (100% delas afirmaram não haver a garantia de professor/a para substituir o/a docente titular da turma que se ficou impossibilitado de comparecer à instituição educacional por algum motivo). E o menos grave ocorre em relação às UTECs.

Os resultados constatados acima preocupam, sobretudo, diante da determinação legal, constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que afirma

que o/a estudante deve ter garantido, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos e no mínimo 800 (oitocentas) horas-aula, por ano.

Estagiário Assumindo Sala de Aula

Por último, ainda sobre recursos humanos, procuramos saber se na Unidade Educacional, estagiários/as, em algum momento, assumiam sala de aula, substituindo o/a docente. Observemos os dados na tabela seguinte.

Estagiário Assumindo Sala de Aula Substituindo Docente

Tabela 03

Tipos de Unidades Educacionais	UEs Sim	UEs Não	UEs Não se Aplica	UEs NR	UEs Participantes
Creches	19	16	0	0	35
CMEIs	9	8	0	0	17
Escolas Regulares	55	127	0	4	186
Escolas Integrais	2	5	0	0	7
UTECs	0	4	0	0	4
Escolas Profissionalizantes	0	7	1	1	9
Total	85	167	1	5	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em 33% das UEs foi afirmado que estagiário assumia sala de aula, mas em 65% das UEs eles não assumiam. Apenas em torno de 2% das UEs não respondeu.

Percebemos que nas Creches e CMEIs ainda há uma considerável utilização de estagiários/as assumindo sala de aula. Nas demais UEs (Escolas Regulares e Escolas Integrais, excetuando-se as UTECs e Escolas Profissionalizantes, onde não houve registros de estagiários/as) se o número de estagiários/as assumindo sala de aula pode ser considerado pequeno, todavia não deixa de ser preocupante.

Considerações

Pensar na quantidade suficiente de profissionais habilitados existentes e necessários nas UEs da RMER é uma necessidade da qual não se pode abdicar. As UEs necessitam, além de seus/suas docentes, de outros profissionais que auxiliem em suas diversas atividades, principalmente aquelas relacionadas, diretamente, ao ensino e aprendizagem, como coordenadores/as pedagógicos/as, psicopedagogos e outros.

Saúde Docente nas UEs

Introdução

O adoecimento docente é um fenômeno existente na RMER e está estreitamente relacionado às condições de trabalho no ambiente das UEs. Estas condições podem ser constituídas por um conjunto de elementos, favoráveis, desfavoráveis ou complicadores das atividades dos profissionais da educação, podendo interferir ou não na saúde docente.

Apresentamos aqui, duas questões referentes à saúde docente, a saber, os afastamentos docentes em virtude de problemas de saúde decorrentes das condições de trabalho e, a readaptação de docentes em função dos adoecimentos.

O adoecimento docente e o afastamento do ambiente de trabalho

Quando falamos em afastamento do/a docente do ambiente de trabalho, estamos nos referindo a um afastamento ocorrido em um período específico. Ou seja, nesta pesquisa, procuramos verificar os afastamentos ocorridos no *período de 2014 até o momento da conclusão do questionário em cada UE, em outubro de 2015*. Vejamos a tabela abaixo.

Afastamento Docente em Virtude de Problemas de Saúde Decorrentes das Condições de Trabalho (Período de 2014 até Outubro de 2015)

Tabela 01

Tipos de Unidades Educacionais	UEs com Afastamentos	Docentes Afastados	UEs sem Afastamentos	UEs NR	UEs Participantes
Creches	17	41	14	4	35
CMEIs	9	19	5	3	17
Escolas Regulares	117	441	39	30	186
Escolas Integrais	6	22	1	0	7
UTECS	0	0	2	2	4
Escolas Profissionalizantes	1	10	3	5	9
Total	150	533	64	44	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Percebemos que 58% das UEs afirmaram ter havido afastamento docente em virtude de adoecimento, enquanto que 25% asseguraram não ter havido afastamentos. 17% das UEs não respondeu a questão.

Entre as principais doenças responsáveis pelos afastamentos de docentes, estão aquelas de ordem psíquica e de voz.

Os números são preocupantes. Em mais da metade das UEs houve afastamentos de docentes por estarem doentes para realizarem tratamento de saúde.

Readaptação Docente

Em muitas situações, após tratamento, o/a docente que se afastou de suas funções em sala de aula, após avaliação de profissional de saúde, é orientado e conduzido pela Secretaria de Educação à readaptação. Esta readaptação consiste, basicamente, em fazer o/a profissional atuar em outra área que não seja a sua original, isto é, a docência em sala de aula. Vejamos abaixo a tabela 02.

Readaptação Docente em Função de Adoecimento

Tabela 02

Tipos de Unidades Educacionais	UEs com Readaptados	Docentes Readaptados	UEs sem Readaptados	UEs NR	UEs Participantes
Creches	13	18	22	0	35
CMEIs	9	15	6	2	17
Escolas Regulares	141	352	37	8	186
Escolas Integrais	7	15	0	0	7
UTECS	1	1	3	0	4
Escolas Profissionalizantes	5	4	4	0	9
Total	176	405	72	10	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Do total das UEs, em 68% delas houve docentes readaptados e, em 28% não houve. Aproximadamente 4% das UEs não respondeu.

Considerações

O adoecimento tem sido um fenômeno relativamente frequente em docentes e, uma das principais causas desse fenômeno têm sido as condições de trabalho. É óbvio que outros fatores têm contribuído para o adoecimento, como dupla ou tripla jornada de trabalho (realizada na mesma UE ou em outras instituições educacionais de outras redes), vistas pelos profissionais da educação como possibilidade de aumentar os ganhos financeiros (já que para eles/as a remuneração de apenas um emprego é considerada baixa).

Ao adoecer, o/a docente vê-se impossibilitado de desenvolver suas atividades e, às vezes, após o período de afastamento, para tratamento, ocorre a readaptação,

percebida, principalmente por profissionais da saúde como a única possibilidade de ainda se garantir o/a professor/a na área da educação.

Dados os números, preocupantes, diga-se de passagem, percebe-se que são urgentes as intervenções na RMER no sentido de serem garantidas melhores condições de trabalhos para os/as docentes.

Sentimento de Segurança nas UEs

Introdução

A segurança é uma necessidade do ser humano. Está seguro ou ter o sentimento de segurança, bem como não está e não ter o sentimento de segurança é algo que pode conferir ou não estabilidade ao sujeito. Aqui falamos de segurança no sentido de garantia da integridade física, psíquica e moral, principalmente. Neste sentido, o fenômeno que surge como uma ameaça a essas integridades é a violência em suas diferentes formas de manifestação.

No campo do trabalho, podem-se verificar, nos sujeitos, sentimentos de segurança ou insegurança, ocasionados pelos fatos que nele ocorrem. Dependendo de suas naturezas, esses sentimentos, podem contribuir ou comprometer o desempenho de atividades profissionais.

Os/as docentes da RMER, no exercício das atividades docentes nas UEs, dependendo do contexto em que se encontram e dos fatos que nele ocorrem, podem apresentar sentimento de segurança ou insegurança, os quais, sem dúvida, podem interferir no desempenho de suas funções.

Nas UEs, como em quaisquer outros locais de trabalho, os/as docentes podem desenvolver sentimentos relacionados à segurança. Neste sentido, nesta pesquisa, procuramos investigar três questões centrais, a saber: a) sensação de segurança no ambiente de trabalho; b) violências contra docentes; e c) Transferências em virtude do sentimento de insegurança no trabalho.

A seguir, apresentamos os resultados encontrados em relação às questões acima apresentadas, procurando expor possíveis contribuições.

Sensação de Segurança no Ambiente de Trabalho

Nas diferentes UEs, procuramos verificar a sensação de segurança dos/as docentes, tentando compreender as condições de trabalho. Vejamos os resultados da tabela 01.

Sensação de Segurança no Ambiente de Trabalho

Tabela 01

Unidades Educacionais (UEs)	Sim	Não	Mais ou Menos	UEs NR	UEs Participantes
Creches	14	6	15	0	35
CMEIs	7	4	6	0	17
Escolas Regulares	34	69	80	3	186
Escolas Integrais	0	5	2	0	07
UTECS	3	0	1	0	04
Escolas Profissionalizantes	2	2	3	2	09
Total	60	86	107	5	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Do total de 258 UEs, apenas 60 delas, isto é, aproximadamente 23%, afirmaram haver a sensação de segurança no trabalho, e aproximadamente 33% das UEs disseram não haver sentimento de segurança. Já aproximadamente 42% delas afirmam haver “mais ou menos” o sentimento de segurança. Por último, em torno de 2% das UEs não respondeu a questão. Esses dados são preocupantes.

Para os/as professores/as, desenvolver atividades docentes, tomados/as pelo sentimento de insegurança nas UEs deve ser angustiante e, sem dúvida, comprometedor, em algum grau, da saúde mental dos/as docentes e da qualidade da educação pública.

Violências Contra Docentes

Se o sentimento de insegurança no ambiente de trabalho, sentido por muitos profissionais da educação, pode ser considerado como uma situação que aflige e compromete a qualidade da educação, o que podemos dizer da violência sofrida por alguns/as docentes da RMER? Vejamos da tabela 02.

Violências Contra Docentes

Tabela 02

Unidades Educacionais (UEs)	Verbal		Física		Patrimonial		Simbólica		Cibernética		UEs Participantes
	UEs SIM	UEs NR ou Não Houve	UEs SIM	UEs NR ou Não Houve	UEs SIM	UEs NR ou Não Houve	UEs SIM	UEs NR ou Não Houve	UEs SIM	UEs NR ou Não Houve	
Creches	22	13	1	34	3	32	6	29	1	34	35
CMEIs	11	6	0	17	2	15	1	16	0	17	17
Escolas Regulares	163	23	73	113	70	116	48	138	15	171	186
Escolas Integrais	7	0	5	2	6	1	5	2	0	7	07
UTECs	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	04
Escolas Profissionalizantes	2	7	1	8	0	9	0	9	0	9	09
Total	205	53	80	178	81	177	60	198	16	242	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Na pesquisa, definimos cinco tipos de violências a serem pesquisadas. São elas: a) violência verbal; b) violência física; c) violência patrimonial; d) violência simbólica⁶; e, e) violência cibernética⁷.

Analisando os totais, vemos que das 258 UEs, em aproximadamente: 79% delas ocorreram a violência verbal; em 31% delas ocorreu a violência física; em um pouco mais que 31% delas ocorreu a violência patrimonial; em 23% delas ocorreu a violência simbólica; e em 6% das UEs ocorreu a violência cibernética.

Percebemos que entre todas as formas de violências, a verbal é que mais tem ocorrido nas UEs. E a violência cibernética tem sido a menos frequente.

⁶ Violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Devido a este conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação deste conhecimento através do reconhecimento da legitimidade deste discurso dominante. Em Pierre Bourdieu, a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico (fonte: <http://dicionario.sensagent.com/violencia-simbolica>).

⁷ Violência cibernética é aquela que se dá no mundo virtual, na internet.

Transferência em Virtude do Sentimento de Insegurança no Trabalho

Após sofrer qualquer um dos tipos de violência ou, antes mesmo de sofrer este fenômeno, sofrer da sensação de insegurança e, portanto sentir-se vulnerável a violências, no ambiente de trabalho, os/as docentes, muito possivelmente por iniciativa própria, têm visto na transferência para outra UE uma possível solução para este problema. Vejamos a tabela 03.

Transferência em Virtude do Sentimento de Insegurança no Trabalho

Tabela 03

Unidades Educacionais (UEs)	UEs com Transferência	Docentes Transferidos	UEs sem Transferências	UEs NR	Outro	UEs Participantes
Creches	7	10	24	4	0	35
CMEIs	1	1	11	5	0	17
Escolas Regulares	32	89	114	39	1	186
Escolas Integrais	1	4	6	0	0	07
UTECS	0	0	3	1	0	04
Escolas Profissionalizantes	0	0	6	3	0	09
Total	41	104	164	52	1	258

Fonte: SIMPERE, As condições de trabalho docente, 2016.

Em aproximadamente 64% das UEs não tem havido transferências em virtude do sentimento de insegurança no trabalho. Em aproximadamente 16 % tem ocorrido transferências. E em torno de 20% das UEs não respondeu a esta questão.

Considerações

Face aos dados apresentados neste tema de pesquisa, cabe-nos algumas indagações: as transferências de docentes para outras UEs podem ser consideradas medidas adequadas no combate à violência contra docentes? O que tem feito a Secretaria de Educação do Recife ao constatar violências contra docentes? E quais as consequências, no/a docente, das violências sofridas?

Como muito bem se sabe a violência, seja de qual tipo for, não representa nenhum benefício ao sujeito que a sofreu e por isso deve ser combatida. O/a docente, no exercício de suas funções, ao sofrer algum tipo de violência, deve ter garantido as condições adequadas para que se possam reparar os possíveis danos sofridos. Essas condições devem ser garantidas, primeiro porque se trata do dever de garantir reparação

dos danos à pessoa humana e, segundo, porque uma vez violentado um profissional o desempenho de suas funções podem ser comprometidas em virtude dos males sofridos decorrentes da violência.

Embora a transferência de uma UE para outra possa ser a decisão do/a docente e até incentivada e realizada também pela Secretaria de Educação do Recife, parece-nos que este procedimento não representa a melhor solução. O profissional que sofreu uma violência em seu ambiente de trabalho não estará totalmente recuperado ao se transferir de uma UE para outra. As consequências dos males sofridos, decorrentes da violência, permanecem quase sempre, mesmo após a transferência e, exigem, portanto, outras intervenções de diferentes atores, entre eles a Secretaria de Educação do Recife.

Considerações Gerais

Como se pode perceber, nesta pesquisa, realizada nas UEs da RMER, procurou-se verificar as condições de trabalho docente e seus possíveis reflexos na aprendizagem dos/as estudantes e repercussões na educação pública.

Após investigações e análises dos 7 temas delimitados, verificamos, de modo geral, que embora tenham ocorrido na Rede do Recife algumas realizações pontuais da Secretaria de Educação do Recife, como a seleção para coordenadores pedagógicos, a realização de concurso público para Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), infelizmente, ainda observamos condições de trabalho docente que não são adequadas para que se possa ter uma educação pública de qualidade na Rede do Recife.