

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO

**O HORÁRIO DE ESTUDO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA (2000 - 2024): ANÁLISE DOCUMENTAL DAS REGULAMENTAÇÕES,
TRANSFORMAÇÕES E CONTRADIÇÕES**

**Inhumas
2025**

ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO

**O HORÁRIO DE ESTUDO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA (2000 - 2024): ANÁLISE DOCUMENTAL DAS REGULAMENTAÇÕES,
TRANSFORMAÇÕES E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho.

Coorientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida.

**Inhumas
2025**



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Antônio Carlos dos santos Gontijo

E-mail: acstelurio@gmail.com

Dados do trabalho

**Título: O Horário de Estudo Docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2000 - 2024):
análise documental das regulamentações, transformações e contradições**

(X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 24 de novembro de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br ANTONIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO
Data: 23/11/2025 15:51:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
gov.br RENATO BARROS DE ALMEIDA
Data: 25/11/2025 20:14:54-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GG641 hh	Gontijo, Antônio Carlos dos Santos O Horário de Estudo Docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2000 - 2024): análise documental das regulamentações, transformações e contradições / Antônio Carlos dos Santos Gontijo; orientador Renata Ramos da Silva Carvalho; co-orientador Renato Barros de Almeida. -- Inhumas, 2025. 143 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Horário de Estudo. 2. Jornada de Trabalho. 3. Carreira Docente. 4. ; Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO. I. Ramos da Silva Carvalho, Renata, orient. II. Barros de Almeida, Renato, co-orient. III. Título.
-------------	--



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 18/2025/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS GONTIJO**, ORIENTADA PELO PROFA. DRA. RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO.

Aos vinte e sete dias do mês de Agosto de dois mil e vinte e cinco, a partir das catorze horas e trinta minutos, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **"O HORÁRIO DE ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (2000 - 2024): ANÁLISE DOCUMENTAL DAS REGULAMENTAÇÕES, TRANSFORMAÇÕES E CONTRADIÇÕES"**, 55ª defesa. Os trabalhos foram instalados pela orientadora, Prof.ª Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho (Presidente da Banca - Orientadora), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Coorientador), Prof.ª Dra. Maria Cristina das Graças Dultra Mesquita - Membro interno, Prof. Dr. Daniel Lucas de Jesus Oliveira - Membro externo. O presidente da sessão deu a palavra ao discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentre elas, a alteração do título do trabalho, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pela presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e sete dias do mês de Agosto de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho (Presidente da Banca - Orientadora)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Coorientador)

Prof.ª Dra. Maria Cristina das Graças Dultra Mesquita - Membro interno

Prof. Dr. Daniel Lucas de Jesus Oliveira - Membro externo

Prof.ªDra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - Suplente interno

Prof.Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn - Suplente externo



Documento assinado eletronicamente por **RENATA RAMOS DA SILVA CARVALHO, Docente de Ensino Superior**, em 31/08/2025, às 23:48, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 01/09/2025, às 13:21, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL LUCAS DE JESUS OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 13:56, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 14:33, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **78167408** e o código CRC **E56BE084**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020014166



SEI 78167408

A Andrielle,

Luz que ilumina os dias nublados e vento que impulsiona minhas velas quando o cansaço ameaça silenciar o caminho. Em teu olhar encontro o estímulo que transforma cada desafio em aprendizado e cada conquista em celebração. És presença que inspira e força que sustenta, companheira de jornadas e guardiã de sonhos.

E a mim,

Por seguir adiante mesmo quando as perguntas foram maiores que as respostas, e por transformar incertezas em movimento. Dedico este trabalho ao caminhar que me trouxe até aqui, às escolhas que me transformaram e ao desejo constante de contribuir para que a educação seja mais humana e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes, ao ver pessoas do meu círculo de relacionamento que, em seus momentos mais tensos, se debruçavam em pedidos, eu sempre via esses momentos como uma grande oportunidade para agradecer. Isso mesmo. Agradecer sempre foi minha maior dívida, pois sempre acreditei que deveria ser grato e que a vida me agraciou com mais vitórias do que sobressaltos, mesmo sendo muitos os desafios. Nesta jornada do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, sempre estive rodeado de pessoas que seguraram minhas mãos, proporcionando-me seguir melhor por este caminho. E, desde já, peço desculpas àqueles que, porventura, eu possa ter esquecido. Assim, expresso meus agradecimentos:

Aos meus amados pais, José Bernardes e Anair, pela formação familiar que me proporcionaram e por nunca desistirem de me incentivar a estudar.

À minha avó Diola (Diolina), já falecida, por ter construído moradia em minha mente na primeira infância ao demonstrar muito orgulho e cuidado em ter um neto afetivo.

À minha avó Maria Mateus, que, ao se aconselhar comigo, se propôs a ser alfabetizada após se aposentar por idade, e que sempre me incentivou a estudar, me reconheceu se orgulhando em ter um neto professor (seu primeiro neto com curso superior).

À minha esposa Andrielle, que foi a incentivadora deste curso de mestrado. Ela esteve ao meu lado durante toda esta jornada, compartilhando momentos serenos e outros desafiadores, com grande companheirismo e paciência; que, mesmo em meio à agitação da vida, dedicou seu escasso tempo para me auxiliar na análise, escrita e correção de textos.

Aos meus filhos, Marco Antônio, Ester e Miguel, os quais são muito importantes em minha vida e suas vidas são incentivos para que eu possa me construir e reconstruir, e continuar sendo o forte que os referencia.

Agradeço ao meu neto, José Antônio, que chegou a este mundo em 19/07/2025, e já traz imensa alegria e esperança para minha vida, inspirando-me a continuar a jornada com mais amor e dedicação, agora também como avô.

Aos meus amigos, José Ariosvaldo, Luciane Bernini, Marcos Manoel, Michel Franco, Milton Luiz, que me deram forças incentivando a me dedicar nos estudos junto a um programa de mestrado em Educação.

Aos inmensuráveis companheiros de trabalho, Angelita, Brenda, Denilson, Georgina Lemes, Gecilda, Gleiny, Hosana, Hudson, Inerivone, Kelry, Márcia Cristina, Meire, Sara Costa, pelas conversas, apoio e orientações que muito me ajudaram nesta trajetória.

Aos colegas de mestrado pela parceria ao longo desta jornada, compartilhando ideias, esclarecendo dúvidas e proporcionando, por vezes, momentos de convivência e confraternização. Também expresso minha gratidão aos colegas do GEPPE-UEG/Inhumas e do GEPEB-UEG/Inhumas pelas considerações e momentos de estudo.

Expresso meus agradecimentos aos colegas das instituições onde atuei ao longo desta jornada: em Aparecida de Goiânia, à Escola Municipal Serra das Areias e à Escola Municipal Túlio Costa Ferreira; e, em Goiânia, à Escola Municipal Lions Clube Bandeirantes, à Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e à Escola Municipal Residencial Itaipu. Muito obrigado pelo incentivo e força para trilhar este caminho em minha vida acadêmica.

A todos os professores e servidores da UEG-Inhumas pelo cuidado e dedicação evidenciados ao longo de todo o meu processo de formação. Quero estender meus agradecimentos aos graduandos do curso de Pedagogia pelo acolhimento durante o período de estágio.

Aos professores, Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho, Dr. Renato Barros de Almeida, Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto, Dr. Daniel Lucas de Jesus Oliveira, Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita e Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, agradeço pelas orientações ao longo da elaboração desta pesquisa e por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e defesa.

Quero expressar minha imensa gratidão à Prof^a. Dra. Renata Ramos da Silva Carvalho, minha orientadora, e ao Prof. Dr. Renato Barros de Almeida, meu coorientador, pela parceria sólida e pelo apoio ao longo de todo este processo. O trabalho conjunto com ambos foi uma experiência enriquecedora, que me proporcionou crescimento intelectual e uma nova maneira de enxergar a ciência e a educação. A confiança que depositaram em mim e a parceria estabelecida foram fundamentais para a realização deste estudo.

Será que apenas os hermetismos pascoais, os tons, os mil tons, seus sons e seus dons geniais, nos salvam, nos salvarão dessas trevas e nada mais? (Caetano Veloso, *Podres Poderes*, 1984).

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Inhumas, tem como objetivo compreender, a partir de análise documental, como o Horário de Estudo dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia foi regulamentado e representado nas legislações e documentos oficiais entre 2000 e 2024. Inserida na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, a investigação analisa o Horário de Estudo como elemento integrante das políticas de valorização docente, destacando os movimentos, permanências e contradições que marcaram sua definição ao longo do tempo, em diálogo com as políticas educacionais nacionais e locais. A pesquisa orienta-se pela questão: como o direito ao Horário de Estudo, garantido legalmente aos docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia, foi normatizado e representado nos documentos oficiais da rede, considerando as tensões e transformações que permearam sua regulamentação entre 2000 e 2024? O estudo fundamenta-se em dispositivos legais, como Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Propostas Político-Pedagógicas e outras normativas municipais. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica e documental para sistematizar o conhecimento acumulado sobre o tema e identificar o estado da arte, seguida da análise dos documentos oficiais. O referencial teórico inclui autores como Antunes (2009), Engels (2006), Formiga (2021), Freire (2016, 2018, 2019), Furtado (2019), Gouveia e Ferraz (2016), Marx (2013), Oliveira (2004, 2007, 2016), Saviani (2007, 2008), entre outros. Com abordagem qualitativa, a pesquisa identifica padrões, tendências e lacunas nas políticas que regulam o Horário de Estudo, evidenciando mudanças e permanências que atravessaram sua normatização e destacando como essas regulamentações expressam disputas em torno da valorização docente e da organização da jornada de trabalho na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Palavras-chave: Carreira Docente; Horário de Estudo; Jornada de Trabalho; Rede Municipal de Educação de Goiânia-GO.

ABSTRACT

This research, developed within the Academic Master's Program in Education of the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (Inhumas Unit), aims to understand, through documentary analysis, how the Study Hour for teachers in the Municipal Education Network of Goiânia was regulated and represented in legislation and official documents between 2000 and 2024. Framed within the research line *Work, State, and Educational Policies*, the investigation analyzes the Study Hour as an integral element of teacher appreciation policies, highlighting the movements, continuities, and contradictions that have marked its definition over time, in dialogue with national and local educational policies. The study is guided by the following research question: how has the right to the Study Hour, legally guaranteed to teachers in the Municipal Education Network of Goiânia, been regulated and represented in the network's official documents, considering the tensions and transformations that have permeated its regulation between 2000 and 2024? The research is based on legal instruments such as the Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, the National Professional Minimum Wage Law, the Political-Pedagogical Proposals, and other municipal regulations. Initially, a bibliographic and documentary review was conducted to systematize the accumulated knowledge on the subject and identify the state of the art, followed by the analysis of official documents. The theoretical framework includes authors such as Antunes (2009), Engels (2006), Formiga (2021), Freire (2016, 2018, 2019), Furtado (2019), Gouveia and Ferraz (2016), Marx (2013), Oliveira (2004, 2007, 2016), Saviani (2007, 2008), among others. With a qualitative approach, the research identifies patterns, trends, and gaps in the policies regulating the Study Hour, highlighting the changes and continuities that have shaped its regulation and emphasizing how these regulations express disputes surrounding teacher appreciation and the organization of the workday in the Municipal Education Network of Goiânia.

Keywords: Teaching Career; Study Hour; Workload; Municipal Education Network of Goiânia-GO.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AID	Atividades Inerentes à Docência
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CONDIR	Conselho de Diretores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCR	Plano de Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UFPR	Universidade Federal do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de Escolas, dependência administrativa (municipal) por Escolas, por etapa e modalidade de oferta e Dependência Administrativa – Goiânia 2023	58
Tabela 2: Número de Docentes, dependência administrativa (municipal), Cor/Raça - Goiânia, 2007 a 2020	59
Tabela 3: Número de Auxiliares Docentes, dependência administrativa (municipal) por Sexo - Goiânia, 2007 a 2020	60
Tabela 4: Número de Docentes, sexo (masculino, feminino) e Dependência Administrativa - Goiás, 2020	61
Tabela 5: Número de Docentes, sexo (masculino, feminino) por Sexo e Dependência Administrativa - Goiânia, 2020	62
Tabela 6: Número de Docentes, tipo de vínculo (concursado/ efetivo/ estável, contrato temporário) por Tipo de Vínculo - Goiânia, 2011 a 2020	63
Tabela 7: Evolução Percentual dos Vínculos Docentes Efetivos e Contratos Temporários da Rede Municipal de Educação em Goiânia (2011–2020)	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de documentos analisados em pesquisa documental, com recorte temporal de 1999 a 2024, da RME de Goiânia	89
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E CARREIRA: ELEMENTOS OBJETIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	22
1.1 A docência e as transformações nas políticas educacionais brasileiras.....	22
1.2 O conceito ontológico de trabalho como base para se compreender o trabalho docente	28
1.3 Carreira docente e políticas de valorização: elementos estruturais do trabalho na educação básica.....	41
1.4 A precarização do trabalho docente: processos históricos e contradições	50
CAPÍTULO 2 -A CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA – RME A PARTIR DO PLANO DE CARREIRA DO ANO 2000	
2.1 Estrutura da Rede Municipal de Educação de Goiânia e implicações para o trabalho docente	57
2.2 A carreira docente como eixo estruturante do trabalho e da valorização profissional	66
2.3 Carreira docente como possibilidade objetiva de condições de trabalho – o Horário de Estudo.	73
2.3.1 Hora-Atividade	75
2.4 Hora-Atividade como elemento da carreira docente na RME de Goiânia – documento de 2000	78
2.5 Análise do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (2000)	81
CAPÍTULO 3: HORA-ATIVIDADE E HORÁRIO DE ESTUDO NA RME DE GOIÂNIA: TRAJETÓRIA DA REGULAMENTAÇÃO	87
3.1 O Contexto Histórico da Construção do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia	87
3.2 Movimentos e contradições na trajetória do Horário de Estudo na RME de Goiânia.....	111
3.3 Análise dos documentos relacionados ao Horário de Estudo e carreira docente .	117
3.4 As formas contraditórias de efetivação do Horário de Estudo na RME de Goiânia	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Inhumas, tem como tema a carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, com ênfase na investigação sobre o cumprimento do Horário de Estudo. A análise desse tema se insere no debate sobre a valorização do trabalho docente, um aspecto central para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, tal qual estabelecido nas legislações e diretrizes nacionais.

Por meio da Linha de Pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais, e com base no Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia (Lei Complementar nº 091/2000), serão analisados aspectos da implementação e do cumprimento do Horário de Estudo, reconhecido como elemento significativo de valorização e melhoria nas condições de trabalho dos professores. A análise contempla marcos legais importantes, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008), Documentos Orientadores e Propostas Político-Pedagógicas da Rede Municipal de Educação desde o ano de 2000. Esses dispositivos regulam a distribuição da jornada entre o tempo de ensino e as atividades extraclasse, defendendo uma carga horária que permita o planejamento e o aprimoramento docente.

A conformidade com essas diretrizes é requisito para que os professores possam exercer suas funções de maneira plena e eficaz. Freire (2016) legitima esse compromisso ao afirmar que a luta política consciente e organizada é necessária para responder às adversidades enfrentadas na educação. Ao investigar o Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a pesquisa busca analisar como esse direito está normatizado e representado nos documentos oficiais da RME, considerando sua relação com a política de valorização docente e com a organização do trabalho pedagógico prevista no âmbito institucional.

Na legislação nacional, a Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, determina que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Essa normativa visa garantir que ao menos um terço da jornada seja reservado para atividades extraclasse, permitindo aos docentes um tempo dedicado a planejamento, formação continuada e estudos necessários ao exercício qualificado da docência.

No município de Goiânia, a Lei Complementar nº 091/2000, que rege o Estatuto dos Servidores do Magistério Público, regulamenta a hora-atividade como o período destinado a

planejamento, estudo e formação, sem o atendimento direto aos estudantes, conforme disposto no § 2º do artigo 13:

30% (trinta por cento) da carga horária do profissional da educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extraclasse, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola (Goiânia, 2000b).

Essa regulamentação estabelece que 30% da carga horária dos docentes seja dedicada a essas atividades (Goiânia, 2000b). No contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, esse dispositivo legal possibilitou a configuração histórica do Horário de Estudo, conceito central desta pesquisa. O § 3º da mesma legislação prevê que “as horas-aula destinadas a atividades extraclasse poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme projeto político-pedagógico da escola” (Goiânia, 2000b).

A partir dessa prerrogativa, o Horário de Estudo surge como um mecanismo estruturado dentro das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) das escolas municipais, consolidando-se como um espaço institucional voltado para a organização do trabalho docente. Esse tempo, inserido na jornada de trabalho, destina-se a atividades como planejamento de aulas, estudo de documentos normativos, discussão de práticas pedagógicas, elaboração de materiais didáticos, análise de estratégias de ensino e participação em momentos formativos.

Diante dessa contextualização, este estudo busca investigar o seguinte problema de pesquisa: de que maneira o direito ao Horário de Estudo, previsto no Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia, foi sendo regulamentado ao longo do tempo e representado nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação, considerando os movimentos e mudanças que marcaram sua definição?

A pesquisa, em seu objetivo geral, propõe-se a compreender, a partir de análise documental, como o direito ao Horário de Estudo dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia foi normatizado e representado nos documentos oficiais desde o ano 2000, identificando movimentos, tensões e contradições que expressam disputas em torno desse direito e sua relevância como conquista para a valorização docente. A análise também considera a importância do cumprimento dos dispositivos legais, como a LDB nº 9.394/96 e o Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia, uma vez que, como destaca Imbernón (2009,

p. 28), “[...] ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes”, contribuindo para o fortalecimento da reflexão sobre a prática docente e sua organização no contexto escolar.

Sobre os objetivos específicos, esta pesquisa busca: a) analisar a regulamentação do Horário de Estudo dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia nas legislações nacional e municipal, com destaque para o Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 091/2000), evidenciando suas articulações com políticas públicas de valorização docente no período de 2000 a 2024; b) compreender como o Horário de Estudo foi representado e normatizado nas Propostas Político-Pedagógicas da rede municipal nesse mesmo intervalo temporal, identificando movimentos, permanências e contradições presentes nos documentos; e c) investigar os fundamentos legais do Horário de Estudo previstos no Art. 67, inciso V, da LDB nº 9.394/96 e no § 4º do Art. 2º da Lei nº 11.738/2008 (PSPN), analisando sua incidência nas normativas municipais e suas implicações para a organização do tempo de trabalho docente.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender de forma aprofundada a regulamentação do Horário de Estudo integrado à jornada de trabalho docente dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, com ênfase a partir de 2000, ano em que foi promulgada a Lei Complementar nº 091/2000. Essa lei estabeleceu a previsão do Horário de Estudo, posteriormente incorporado nas Propostas Político-Pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O foco da pesquisa é analisar os sentidos atribuídos a esse tempo pedagógico nos documentos oficiais da rede, à luz do que é apontado por diretrizes como as do Fundescola, que ressaltam a importância das horas destinadas ao planejamento, à preparação de materiais e ao trabalho colaborativo entre professores e comunidade escolar. Nesse sentido, o Fundescola preconiza:

[...] as horas de atividades devem incluir trabalho individual e coletivo dos professores. Toda aula ministrada pressupõe trabalho prévio de planejamento e preparação de material, e atividade posterior de acompanhamento e avaliação das tarefas dos alunos. Além dessas atividades desenvolvidas individualmente, o exercício do magistério deve incluir atividades coletivas que possibilitem a integração dos professores entre si e com a comunidade escolar, por meio de reuniões administrativas e pedagógicas, sessões de estudo e atendimento e reuniões com pais (Brasil, 2000, p. 90).

Esse enfoque evidencia o papel da hora-atividade, tanto no trabalho individual quanto no coletivo dos docentes, promovendo a interação entre os professores e a comunidade escolar, o que contribui para o aprimoramento da educação de qualidade socialmente referenciada.

Para investigar a implementação da regulamentação das políticas de horas-atividade, foi realizada uma análise documental, que inclui a Constituição Federal de 1988 (CF/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996); Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia (Lei Complementar nº 091/2000); Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008); além dos documentos orientadores e das Propostas Político-Pedagógicas da RME de Goiânia. Esse corpus documental será complementado com levantamento bibliográfico em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, e publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras fontes de relevância acadêmica.

A fundamentação teórica apoia-se em autores como Antunes (2002, 2009, 2018), Formiga (2021), Freire (2016, 2018, 2019), Furtado e Aguiar (2019), Gatti (2009, 2012, 2013), Guergolet (2023), Imbernón (2009), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2008), Libâneo e Freitas (2018), Marx (2013), Oliveira (2004, 2007, 2016), Saviani (2007, 2008), entre outros, que contribuem para a compreensão das políticas de valorização docente, da organização do trabalho pedagógico e das determinações históricas que incidem sobre a legislação e a gestão do tempo escolar.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma análise documental de caráter histórico e crítico, apoiada nos aportes teórico-metodológicos de Shiroma e Evangelista (2019). Nessa perspectiva, os documentos são compreendidos não como registros neutros, mas como expressões históricas das relações sociais em disputa, permeadas por contradições, interesses e mediações. A análise parte do entendimento de que tanto o objeto da pesquisa quanto os sujeitos envolvidos e os próprios métodos de investigação são constituídos historicamente e determinados pelas condições sociais de seu tempo.

Como destacam as autoras, “problematizar a produção de conhecimento requer considerar que o objeto de estudo, o sujeito pesquisador, teoria e método são produzidos historicamente em meio a relações sociais concretas” (Shiroma; Evangelista, 2019, p. 9). Os documentos educacionais analisados neste estudo são tratados como evidências históricas que expressam movimentos e determinações políticas situadas no tempo, exigindo uma leitura crítica e contextualizada, capaz de apreender os sentidos que carregam e os projetos de sociedade que representam.

A análise documental requer uma interpretação crítica, na qual os documentos são examinados em sua historicidade e dialética, considerando as contradições sociais que os constituem. Para tal, a investigação analisa documentos que regulam e orientam a jornada

docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, com ênfase nas transformações do Horário de Estudo. O corpus documental inclui:

Normativas legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) e Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia (Lei Complementar nº 091/2000).

Documentos orientadores: Portarias, diretrizes institucionais e Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que regulamentam a jornada docente e o Horário de Estudo.

Pareceres e resoluções do Conselho Municipal de Educação: Normativas que estabelecem diretrizes para a organização do trabalho docente na rede municipal.

A análise segue as três posições estabelecidas por Evangelista e Shiroma (2017 *apud* Almeida, 2020, p. 47): “1. A posição do documento; 2. A posição do pesquisador; 3. A posição da teoria. A investigação adota os procedimentos metodológicos descritos por Almeida (2020), estruturados em três eixos fundamentais: seleção e contextualização dos documentos, interrogação crítica dos textos e articulação com o referencial teórico. Essa abordagem permite não apenas descrever os documentos analisados, mas compreender as relações de poder, disputas ideológicas e contradições que permeiam sua formulação e implementação. A pesquisa busca revelar o movimento histórico da regulamentação do Horário de Estudo na Rede Municipal de Goiânia, evidenciando como esse direito é disputado, tensionado e materializado no cotidiano docente.

A análise segue um referencial teórico que possibilita examinar as condições de trabalho e a valorização docente em sua historicidade, considerando as determinações sociais, políticas e econômicas que caracterizam a realidade educacional. Esse referencial permite uma abordagem crítica e contextualizada, na qual as relações entre os contextos social, econômico e político são analisadas para compreendermos os processos que configuram as condições de trabalho e a valorização da docência.

Quanto ao interesse por esta pesquisa, esse surgiu, inicialmente, da experiência do pesquisador como professor regente no ensino fundamental das Redes Municipais de Educação de Aparecida de Goiânia e de Goiânia. Essa vivência tem sido marcada por inquietações acerca da compreensão e os desdobramentos da Hora-Atividade, bem como das políticas públicas voltadas à carreira docente no município de Goiânia, especialmente com a instituição do Horário de Estudo. A falta de engajamento de parte dos professores com essa temática, em contraste com o movimento crescente pela efetivação de direitos trabalhistas, revela uma

contradição significativa, sobretudo em um cenário de reestruturações impulsionadas por políticas neoliberais que impactam a educação pública.

Atuando desde 2011 na Rede Pública Municipal de Educação de Goiânia, como docente, coordenador pedagógico, diretor e apoio técnico-educacional na Secretaria Municipal de Educação, o pesquisador acumulou experiências que suscitaram questionamentos sobre a estrutura da carreira docente na RME de Goiânia. Além disso, a pesquisa é motivada pela necessidade de reflexão sobre o papel que as políticas educacionais recentes atribuem aos docentes, levando à indagação sobre qual concepção de professor essas políticas promovem e quais interesses orientam as mudanças implementadas.

Logo, esta pesquisa é atravessada pela subjetividade do pesquisador, que, ao se deparar com dúvidas e inquietações, busca respostas que, inevitavelmente, podem gerar novas problematizações. A ideia de uma ciência neutra e imparcial se torna questionável, uma vez que o pesquisador está intrinsecamente ligado ao processo de investigação. Logo, suas escolhas teóricas e analíticas refletem suas experiências e vivências, influenciando a ênfase dada a determinados aspectos e a exclusão de outros dentro da construção do conhecimento.

A introdução contextualiza a pesquisa ao apresentar o referencial teórico e a metodologia adotada com o objetivo de compreender as condições de trabalho e a valorização docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Inicialmente, são definidos os conceitos para a compreensão do tema, seguidos pela problematização que orienta a investigação. Também são discutidas as escolhas metodológicas, detalhando as técnicas de coleta e análise de dados, fundamentais para se garantir a robustez e a precisão da pesquisa, permitindo uma interpretação crítica do contexto educacional. Nesse sentido, buscamos construir uma análise que levasse em consideração as contradições históricas e sociais que envolvem a carreira docente.

Sobre a estrutura textual, a dissertação apresenta-se estruturada em três capítulos, cada um dedicado a aprofundar aspectos específicos da carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O Capítulo 1, “Trabalho, Trabalho Docente e Carreira: elementos objetivos das condições de trabalho”, discute o conceito de trabalho sob uma perspectiva ontológica e crítica, situando o trabalho docente nas relações sociais de produção. Com base em autores como Antunes (2009) e Marx (2013), analisam-se a carreira docente e as condições objetivas que a estruturam, como jornada, remuneração e mecanismos de valorização. A análise busca compreender o trabalho docente em sua totalidade, considerando-o determinado pelas condições históricas e econômicas que caracterizam o modo de produção vigente. Essa

perspectiva permite examinar o papel do Estado e das gestões educacionais na regulação da profissão e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

O Capítulo 2, “A Carreira Docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME, a partir do Plano de Carreira do ano 2000”, analisa os marcos legais e institucionais que estruturam a carreira docente no município, com destaque para o Plano de Cargos e Remuneração (Lei nº 7.997/2000) e para o Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 091/2000). A partir de uma abordagem histórica e documental, examinamos a organização da jornada e do Horário de Estudo como componente previsto na legislação, evidenciando sua importância como conquista formal dos trabalhadores da educação e os tensionamentos presentes em sua efetivação ao longo do tempo. Com apoio em autores como Contreras (2002) e Saviani (1991), o capítulo discute como essas normativas expressam tanto avanços na formalização de direitos quanto limites impostos por condições políticas e institucionais, situando o papel do Estado como mediador das relações de trabalho e das políticas voltadas ao magistério no contexto municipal.

O Capítulo 3, “Hora-Atividade e Horário de Estudo na RME de Goiânia: trajetória da regulamentação”, examina a constituição e as transformações do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2000 a 2024. Com base em análise documental de legislações, pareceres, portarias, diretrizes administrativas e propostas político-pedagógicas, investigamos como esse componente da jornada docente, concebido como espaço para planejamento, formação continuada e reflexão coletiva, foi sendo tensionado ao longo do tempo. A análise toma os documentos como construções históricas e sociais, atravessadas por interesses e contradições que expressam o movimento entre o que se estabelece nas normativas e o que se realiza na prática, como a redução do tempo destinado ao estudo e a incorporação de tarefas administrativas. O capítulo situa o Horário de Estudo como uma conquista das políticas de valorização docente, cuja preservação e sentido pedagógico permanecem em disputa diante de mudanças institucionais e de gestão.

As “Considerações Finais” sintetizam os principais achados, destacando como a análise documental contribuiu para compreendermos as políticas educacionais voltadas à carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A investigação evidenciou as contradições presentes na regulamentação do Horário de Estudo, considerando-o como direito formalmente assegurado, mas historicamente tensionado por mudanças institucionais e orientações de gestão. Ao discutir esses movimentos e disputas, a pesquisa reafirma a centralidade desse componente da jornada docente como conquista das políticas de valorização, cuja efetivação

depende de mediações políticas e institucionais que garantam sua preservação e sentido pedagógico.

Apontam-se também possibilidades para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das dinâmicas da carreira docente e das políticas educacionais, com foco na relação entre as normativas legais e as condições institucionais que organizam o trabalho docente. O aprofundamento dessas discussões pode contribuir para o debate sobre os desafios estruturais da valorização do magistério e sobre os limites e possibilidades de efetivação dos direitos assegurados nos marcos normativos.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E CARREIRA: ELEMENTOS OBJETIVOS DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O primeiro capítulo desta dissertação aborda o conceito de trabalho e suas implicações para a profissão docente, destacando as condições objetivas de trabalho que condicionam a prática pedagógica e a carreira dos educadores. Partimos de uma compreensão ontológica do trabalho, entendendo-o como uma atividade indissociável da existência humana e como mediador das relações entre o ser humano e a natureza. Essa perspectiva é explorada por diversos autores, que evidenciam o papel do trabalho na formação da sociedade e na construção da identidade individual e coletiva. A análise avança para discutir o trabalho docente, entendido como uma atividade complexa e multifacetada que transcende o processo unidirecional de ensino, contribuindo para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em articulação com a superação das alienações impostas pela sociedade capitalista. A formação de uma consciência crítica e a apropriação do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade emergem como elementos centrais para capacitar os sujeitos a compreenderem os condicionantes históricos e sociais que os cercam, possibilitando sua atuação consciente na transformação da realidade. Também examinamos a importância da carreira docente como um elemento de garantia objetiva do trabalho, oferecendo estabilidade e incentivando o desenvolvimento profissional. Abordamos o impacto das condições de trabalho, evidenciando as consequências da precarização do trabalho docente.

1.1 A DOCÊNCIA E AS TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Esta pesquisa analisa as regulamentações do Horário de Estudo Docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, entre 2000 e 2024, a partir da compreensão de que as políticas de valorização docente expressam movimentos, permanências e contradições historicamente determinadas. O estudo parte do reconhecimento de que as transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras interferem diretamente nas condições de trabalho e na organização da jornada docente.

A docência no Brasil é atravessada por transformações políticas e econômicas que influenciam diretamente a forma como a carreira docente e a organização do trabalho são

regulamentadas. Entre os aspectos centrais dessas regulamentações, destacam-se as normas que estruturam a jornada e definem o tempo destinado ao trabalho pedagógico realizado fora da regência de classe. Esses elementos se apresentam como pontos de disputa, nos quais diferentes concepções sobre o trabalho docente e sua valorização se expressam nos marcos legais e institucionais.

A Lei nº 11.738/2008, ao instituir o Piso Salarial Profissional Nacional e estabelecer a obrigatoriedade de reserva de tempo extraclasse na jornada, exemplifica essas disputas. Mesmo após sua promulgação, ela foi alvo de contestações judiciais e de tentativas de alteração por diferentes governos, como apontado por Brandalize (2021). Essas tensões evidenciam que a regulamentação do tempo de trabalho extraclasse não se consolidou de forma uniforme, assumindo diferentes configurações nos sistemas de ensino.

No âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Horário de Estudo foi incorporado formalmente ao Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 91/2000) em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, reforçado pela Lei nº 11.738/2008. A análise documental desses marcos normativos, no período de 2000 a 2024, permite compreender os movimentos e contradições presentes na regulamentação desse tempo, especialmente quanto às tentativas de redução de sua carga horária e de redefinição de suas finalidades. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, cujo objetivo é examinar a constituição e as transformações do Horário de Estudo como parte das políticas locais de organização do trabalho docente.

O Horário de Estudo se configura como um componente que contribui para a valorização do trabalho docente¹. Esses períodos extraclasse permitem que o professor analise, adapte e desenvolva práticas pedagógicas em diálogo com as necessidades de sua comunidade escolar, aspecto que se relaciona com os fatores culturais e organizacionais destacados por Tardif e Lessard (2008). No entanto, mesmo previsto na legislação municipal e alinhado às normativas nacionais, seu cumprimento enfrenta obstáculos, evidenciando a necessidade de uma política educacional comprometida em assegurar que os docentes disponham de tempo adequado para o desenvolvimento profissional. Existe uma distância entre o que é estabelecido

¹ A valorização docente refere-se ao conjunto de ações e políticas que visa garantir aos profissionais da educação o reconhecimento de seu papel social, bem como a melhoria de suas condições de trabalho. Em um contexto mais amplo, a valorização inclui a formação contínua, melhoria salarial e progressão na carreira. Segundo Gatti (2012), a valorização docente vai além da remuneração, envolvendo a promoção de uma condição de trabalho digna e a autonomia pedagógica. Ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e progressistas, como a criação de planos de carreira, a equiparação salarial e o acesso a recursos que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para ser efetiva, a valorização docente deve estar em consonância com as necessidades históricas e sociais do campo educacional, não sendo apenas um objetivo formal, mas uma prática concreta que visa à transformação das condições de ensino. (Santos *et al.*, 2022, p. 1012-1013).

legalmente e a realidade prática, marcada pelas disputas e pelo movimento dos diferentes grupos e segmentos do campo educacional, que influenciam diretamente a implementação desse direito.

Ao investigar a implementação do Horário de Estudo pelos documentos orientadores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, esta pesquisa analisa como as condições de trabalho, como a carga horária excessiva, a falta de infraestrutura e as demandas administrativas, repercutem diretamente na prática pedagógica dos docentes e nas possibilidades de organização coletiva e de realização do trabalho escolar. O Horário de Estudo representa não apenas um direito, mas um pilar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada, que considera a complexidade do trabalho escolar e a formação integral dos alunos. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 65) destaca a importância da formação colaborativa e da superação do individualismo, evidenciando que “uma forma de combater esse isolamento e individualismo [...] é a formação colaborativa”, o que reflete diretamente na melhoria das condições de trabalho. Já Tardif (2014, p. 31) complementa afirmando que o saber docente deve ser entendido “em íntima relação com o trabalho de professores na escola”, ressaltando a importância de uma integração prática entre o conhecimento adquirido e a experiência diária dos professores. Assim, o estudo sobre a valorização do Horário de Estudo constitui elemento-chave para compreendermos como esse espaço institucionalizado pode contribuir para a qualificação da prática docente, fortalecendo a autonomia dos professores e seu papel como agentes de transformação social.

As transformações nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990, têm imposto novas regulações ao trabalho docente, com impactos significativos sobre a organização e as condições desse trabalho. Como aponta Oliveira (2007), as reformas educacionais desenvolvidas no contexto latino-americano se caracterizam por contradições profundas, pois, ao mesmo tempo em que proclamam princípios de equidade, impõem mecanismos de controle e racionalização que fragilizam a escola pública e a atuação dos professores. A autora reforça que tais elementos contribuem para compreendermos as mudanças identificadas nos documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia quanto à normatização do tempo pedagógico, que, progressivamente, desloca o foco da formação e do planejamento para o atendimento a demandas operacionais e administrativas.

Um dos mecanismos que contribuem para a valorização da carreira docente é a composição da jornada de trabalho com horários reservados exclusivamente para estudo, planejamento e formação continuada. Esses momentos têm o potencial de qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, desde que sejam

devidamente estruturados e utilizados para planejamento, reflexão e formação continuada. No entendimento do Ministério da Educação (Brasil, 2012), mantido nas orientações atuais, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou designações semelhantes adotadas em diferentes sistemas de ensino, configura-se como um espaço no qual a equipe docente pode debater e organizar coletivamente o processo educativo, discutir temas relevantes e engajar-se em formação continuada no próprio ambiente escolar:

[...] o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (Brasil, 2012, p. 23).

A valorização do tempo para atividades extraclasse é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que prevê, em seu artigo 67, inciso V, que os profissionais da educação têm direito a um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996). Apesar de essa previsão ter sido reforçada pela Lei nº 11.738/2008, conhecida como Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Brasil, 2008), sua implementação enfrentou resistências. Isso porque os estados de Mato Grosso do Sul, Goiás, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina questionaram sua constitucionalidade, levando à Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, julgada em 2011 pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A decisão favorável garantiu a constitucionalidade da legislação, consolidando esse direito para os docentes. Sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à efetivação da hora-atividade prevista na legislação.

A organização da jornada de trabalho docente² nas redes de ensino, com a implementação de uma política de hora-atividade que assegure planejamento e estudo, é necessária para o aprimoramento da prática pedagógica. A hora-atividade, segundo Guergolet (2023), consiste em um espaço de tempo garantido por lei para que os professores se dediquem a atividades extraclasse, como estudo, planejamento e avaliação. Durante esse período, os docentes podem organizar suas aulas, corrigir produções dos alunos e acompanhar o processo

² Segundo Tardif (2014), a jornada de trabalho docente envolve muito mais do que o tempo dedicado às aulas, englobando também o planejamento, a organização do ambiente escolar e a interação com os alunos. O trabalho do professor é multifacetado, incluindo tanto tarefas pedagógicas quanto administrativas, essenciais para o bom funcionamento da educação.

de aprendizagem, sem a pressão da interação direta com os estudantes. Trata-se de um momento estruturado para a construção de um ensino com qualidade socialmente referenciada³, possibilitando ao professor planejar suas ações pedagógicas de maneira mais crítica e reflexiva. Como observa Formiga (2021), promover o trabalho em equipe, fortalecendo o envolvimento dos professores nas atividades escolares e nas relações com a comunidade, somente é viável quando se oferecer aos docentes uma estrutura que contemple o tempo necessário para planejamento, estudo e avaliação. Imbernón (2009, p. 65) defende que “uma forma de combater esse isolamento e individualismo (quando o professor não tem esse tempo de hora-atividade no ambiente escolar com seus pares) [...] é a formação colaborativa”, ressaltando que mudanças reais na prática educacional podem ser alcançadas quando os professores buscarem soluções coletivas para os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

O processo histórico de consolidação da escola e da profissão docente está intimamente ligado à função reguladora do Estado, que, ao longo dos séculos XIX e XX, institucionalizou e regulamentou as instituições educacionais, atribuindo ao professor um papel central nos processos de socialização e escolarização dos estudantes. Este movimento buscava preparar os indivíduos para uma vida produtiva e cidadã em uma sociedade em constante transformação, influenciada pela globalização e pelos avanços tecnológicos (Tardif; Lessard, 2008, p. 15). A educação não se limita à construção de conhecimentos, mas também se relaciona com a formação integral do indivíduo numa sociedade em constante transformação, impactada pela globalização e pelos avanços tecnológicos (Imbernón, 2009; Contreras, 2002).

Sendo assim, para compreendermos a complexidade da prática docente, é preciso considerar diversos elementos que a constituem, visto que o exercício da docência envolve múltiplos fatores, como a situação trabalhista, a carreira, a remuneração, as condições e os espaços de trabalho, as jornadas laborais, as tarefas atribuídas, as normativas educacionais, a valorização profissional, o conhecimento especializado, os processos formativos, a autonomia, as tensões no ambiente de trabalho. Tardif e Lessard (2008, p. 41) destacam que a atividade docente no contexto escolar “não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas

³ Por “ensino de qualidade socialmente referenciada”, entende-se aquele que considera não apenas os resultados mensuráveis no aprendizado, mas também os contextos sociais, culturais, econômicos e históricos nos quais o processo educativo está inserido. Esse conceito está ancorado numa perspectiva crítica, que busca superar as limitações de visões tecnocráticas e meritocráticas sobre qualidade, destacando a importância de um ensino comprometido com a justiça social, a formação integral do sujeito e a valorização das condições materiais de trabalho docente. Como argumentam Oliveira (2016) e Jacomini e Penna (2016), para que o ensino seja verdadeiramente de qualidade, é necessário que ele esteja fundamentado em políticas educacionais que garantam a valorização docente, condições de trabalho dignas, formação continuada e uma educação que responda às necessidades da sociedade de forma democrática e emancipadora.

epistemológicas”. Para esses autores, “o trabalho docente não é apenas uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual, exatamente, essa organização existe” (Tardif; Lessard, 2008, p. 81).

A prática pedagógica está sujeita a regulamentações e controles administrativos, muitas vezes impostos sem considerar as condições de trabalho, a natureza dos saberes pedagógicos e as limitações estruturais. Tardif (2014, p. 116) enfatiza a necessidade de ultrapassar uma visão meramente normativa da profissão:

[...] se quisermos compreender a natureza do trabalho dos professores é necessário ultrapassar esses pontos de vista normativos. Com efeito, como qualquer outra ocupação, o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais.

Ademais, a dinâmica escolar envolve o que Tardif e Lessard (2008) denominam de “polo de trabalho não codificado” ou trabalho flexível, englobando componentes informais e implícitos que escapam do controle formal e permeiam o cotidiano pedagógico. O professor precisa lidar com situações imprevistas e decisões rápidas, características que aproximam a docência de atividades que requerem grande autonomia e sensibilidade social (Tardif; Lessard, 2008).

A docência exige uma abordagem que considere não apenas as burocracias e as regulamentações, mas também as subjetividades, expectativas e interações que ocorrem no ambiente escolar. Como reforça Imbernón (2009), é um equívoco tratar a profissão docente como uma atividade simples. Ele enfatiza que “ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil, e, em alguns lugares, inclusive arriscado” (Imbernón, 2009, p. 90). Segundo o autor:

[...] a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa sala de aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há frente e da complexidade do entorno que preocupa (Imbernón, 2009, p. 91).

O processo histórico de consolidação da escola e da profissão docente está intimamente ligado à função reguladora do Estado, que, ao longo dos séculos XIX e XX, institucionalizou e regulamentou as instituições educacionais, atribuindo ao professor um papel central nos processos de socialização e escolarização dos estudantes. Esse movimento visava preparar os indivíduos para uma vida produtiva e cidadã numa sociedade em constante transformação,

influenciada pela globalização e pelos avanços tecnológicos. O papel da educação não se limita à construção de conhecimentos, mas também envolve a formação integral do indivíduo, como uma resposta aos novos desafios da sociedade (Tardif; Lessard, 2008, p. 15). A educação busca, além da construção de saberes acadêmicos, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a promoção da reflexão crítica frente às mudanças globais que impactam a sociedade, conforme argumentam Imbernón (2009) e Contreras (2002).

Ao nos alinharmos com Tardif (2014, p. 230), reafirmamos que o professor é um agente não apenas de conhecimento, mas de criação e transformação da prática pedagógica. Essa transformação envolve a constante adaptação e aprimoramento das metodologias de ensino, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre os processos educacionais. É necessário, porém, que o professor disponha de tempo adequado para estudar, planejar, dialogar e aprimorar sua prática pedagógica nos períodos dedicados ao planejamento e à formação continuada. A escola, ao criar condições para essa reflexão crítica, cumpre um papel decisivo na valorização da prática docente e na formação integral dos estudantes, consolidando-se como espaço central para o desenvolvimento humano e social.

Compreender o papel do professor nesse processo exige ir além da dimensão prática da docência e alcançar os fundamentos que a sustentam historicamente. Por isso, no tópico a seguir, discutimos o trabalho como categoria ontológica, condição essencial para entender o trabalho docente em sua totalidade e nas determinações sociais que o constituem.

1.2 O CONCEITO ONTOLÓGICO DE TRABALHO COMO BASE PARA SE COMPREENDER O TRABALHO DOCENTE

O conceito de trabalho no sentido ontológico é amplamente explorado por diversos autores, cada um destacando diferentes aspectos e implicações dessa atividade humana. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 136) enfatiza que:

O trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem [...]. Para apreender a sua essencialidade é preciso, pois, vê-lo tanto como momento de surgimento do pôr teleológico quanto como protoforma da práxis social.

Essa compreensão evidencia o papel do trabalho como elemento estruturante do processo histórico de constituição do ser social, o que possibilita analisar suas expressões no âmbito da docência.

A história do trabalho acompanha a própria história da humanidade, assumindo diferentes formas ao longo do tempo. Para Marx (2013, p. 335), a história mundial resulta do trabalho humano, que envolve a relação entre o homem e a natureza.

O trabalho é um processo em que o homem interage com a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades. O homem também se transforma e condiciona sua própria existência.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla o metabolismo entre si e a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma força da natureza. Põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural em uma forma útil à sua própria vida (Marx, 2013, p. 188).

O trabalho desempenha um papel central na formação da sociedade e do indivíduo. Assim, compreender suas transformações ao longo do tempo é necessário para analisarmos o trabalho docente na atualidade.

Saviani (2007, p. 155) afirma que o trabalho é a essência da humanidade, sendo impossível para o homem viver sem ele, pois é por meio dele que transforma e adapta a natureza às suas necessidades. Nesse processo, Saviani (2007) destaca que a propriedade privada da terra resultou na exploração do trabalho alheio, uma vez que os proprietários passaram a viver do trabalho dos não proprietários, perpetuando uma estrutura de classes na sociedade. Essa perspectiva é corroborada por Marx (2013, p. 326), que argumenta:

O trabalho é, antes de tudo, um processo em que participam, de um lado, o homem, e, de outro, a natureza, seus materiais. O homem, mediante sua própria ação, media, regula e controla o metabolismo entre ele e a natureza. Ele enfrenta os materiais da natureza como uma força natural própria. Põe em movimento as forças naturais que pertencem à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar dos materiais da natureza numa forma útil à sua própria vida.

Marx (2013) também analisa como no sistema capitalista a apropriação privada dos meios de produção agrava a divisão social do trabalho, alienando o trabalhador e consolidando as relações de exploração de classe.

Consideramos as reflexões de Saviani (2007, p. 154) sobre a conexão entre trabalho e educação:

[...] a essência do homem é o trabalho. [...]. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos

próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

A partir dessa perspectiva, a educação básica assume o propósito de proporcionar um conjunto de conhecimentos e habilidades que não apenas prepare o indivíduo para o mundo do trabalho, mas também promova sua integração na sociedade de forma humanizada e crítica, destacando o papel central do trabalho na constituição de uma educação emancipadora.

Antunes (2009) complementa essa visão ao afirmar que o trabalho transcende a mera atividade produtiva, sendo um elemento mediador entre a necessidade e a realização humana. Assim, o trabalho é visto como uma vitória do comportamento consciente sobre a espontaneidade do instinto biológico. Ele não apenas produz bens e serviços, mas também é um processo de autorrealização e avanço do ser consciente.

O trabalho, entendido como referencial ontológico que fundamenta a práxis social, é apresentado por Antunes (2009) como a base das interações humanas e da constituição da sociabilidade. É a partir dele que se estabelece a mediação entre o ser social e a natureza, possibilitando a produção de bens necessários à vida.

Antunes (2009) discute ainda a centralidade do trabalho na ontologia do ser social em Lukács, compreendendo-o como uma categoria que atravessa todas as dimensões da vida em sociedade. Sobre isso, o autor afirma:

Procurei mostrar anteriormente como as relações entre trabalho produtivo e improdutivo, manual e intelectual, material e imaterial, bem como a forma assumida pela divisão sexual do trabalho, a nova configuração da classe trabalhadora, dentre vários elementos apresentados, nos permitem recolocar e dar concretude à tese da centralidade (e da transversalidade) da categoria trabalho na formação societal contemporânea (Antunes, 2009, p. 133).

Lukács (2010) enfatiza a importância do trabalho na formação da consciência, na mediação entre o homem e a natureza, e na criação de valores de uso que sustentam a vida em sociedade. A centralidade do trabalho na ontologia do ser social revela sua relevância como categoria estruturante da vida social, que vai além das relações de produção e alcança aspectos mais profundos da existência humana.

Ainda na visão de Lukács (2010), a relação entre trabalho e educação deve ser analisada sob uma perspectiva ontológica, considerando as especificidades de cada época histórica e modo de produção. O autor afirma:

O valor de uso⁴ e o valor de troca⁵, coexistem de forma real e determinada dialeticamente no ser social, independentemente de como cada um se constitui objetivamente. Essa coexistência é marcada por relações que, embora determinadas historicamente, expressam o caráter universal do trabalho como categoria fundante da sociabilidade humana (Lukács, 2010, p. 273).

Lukács (2010) enfatiza a importância do trabalho na formação da consciência, na mediação entre o homem e a natureza e na criação de valores de uso que sustentam a vida em sociedade. Assim, o trabalho, como categoria ontológica, constitui-se como fundamento das práticas sociais e educativas, refletindo as condições históricas e econômicas que conformam a sociabilidade. Compreender a relação entre trabalho e educação, portanto, implica reconhecer a dialética entre valor de uso e valor de troca, que não apenas estrutura as relações econômicas, mas também incide diretamente sobre os processos formativos.

Essa abordagem permite observar que a educação, como prática social, não pode ser dissociada das condições concretas do trabalho, visto que tanto o ensino quanto o aprendizado são atravessados por questões materiais, históricas e culturais que dialogam com a essência do trabalho humano. Logo, a compreensão dessa dinâmica é necessária para propor práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade do trabalho na formação integral dos sujeitos.

No entanto, devido às mediações utilizadas no processo de produção, esses valores não se apresentam imediatamente no produto do trabalho, tornando necessário o trabalho pedagógico como uma condição indispensável para a transmissão das objetivações humanas de forma histórico-crítica. Isso porque o trabalho pedagógico busca articular o conhecimento objetivo com a subjetividade na formação de uma concepção de mundo (Bernardo *et al.*, 2023).

Brandalize e Masson (2022, p. 5) abordam o trabalho sob uma perspectiva ontológica, destacando sua centralidade como categoria fundante do ser social. As autoras, apoiando-se no pensamento marxiano, explicam que o trabalho é a atividade pela qual os seres humanos se apropriam e transformam a natureza, produzindo as condições de sua existência material e espiritual, com base nas relações sociais de produção. Nessa concepção, o trabalho é compreendido não apenas como produção material, mas como processo por meio do qual o ser

⁴ O valor de uso, segundo Marx, refere-se à utilidade concreta de um objeto, ou seja, à sua capacidade de satisfazer necessidades humanas específicas. É uma qualidade intrínseca à coisa em si, que a torna útil e desejada em determinado contexto. Conforme Marx (2013, p. 44), “o valor de uso de uma mercadoria não depende da quantidade de trabalho necessário para produzi-la, mas de suas propriedades materiais, que a tornam apta a atender às necessidades humanas”.

⁵ O valor de troca, de acordo com Marx, representa a proporção em que valores de uso de diferentes tipos podem ser trocados entre si. Ele é determinado pelo trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria, refletindo as relações econômicas no mercado. Marx (2013, p. 45) afirma: “O valor de troca parece ser algo puramente relativo, uma relação quantitativa, enquanto o valor de uso reside nas propriedades concretas da mercadoria”.

humano regula seu metabolismo com a natureza e estabelece vínculos sociais, constituindo-se como ser social.

Para Brandalize e Masson (2022, p. 6), compreender o trabalho como categoria fundante do ser social possibilita apreender a gênese e a dinâmica da vida social, bem como as contradições e desigualdades que permeiam as relações sociais de produção. Essa abordagem permite uma reflexão crítica sobre os antagonismos estruturais da sociedade capitalista, evidenciando o papel do trabalho na conformação histórica das condições de existência dos sujeitos sociais.

Jacomini e Penna (2016, p. 6) discutem o conceito de trabalho no sentido ontológico como uma atividade humana que envolve a transformação da natureza e a produção de bens e serviços para atender às necessidades da sociedade. O trabalho é, pois, determinante para a existência e desenvolvimento da humanidade, sendo uma forma de interação entre os seres humanos e o mundo material.

Em sua dimensão mais importante, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica do homem, como seres evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva (Mohn, 2018, p. 48).

Sob uma perspectiva ontológica, o trabalho, ao transcender a produção material, constitui-se como atividade mediadora entre o ser humano e a natureza, por meio da qual o homem transforma o mundo material e, ao mesmo tempo, é transformado por ele.

Jacomini e Penna (2016) destacam que o trabalho, como categoria fundante da sociabilidade, constitui a base das relações humanas e das estruturas sociais, uma vez que, além de produzir bens e serviços, ele reflete a complexidade das interações humanas e a busca constante pela emancipação e avanço coletivo. O trabalho se torna uma expressão das potencialidades humanas e da luta pela construção de condições sociais mais justas.

No contexto da educação e da carreira docente, o trabalho dos professores ultrapassa a atividade restrita ao ensino de conteúdos, envolvendo práticas pedagógicas que abrangem a formação integral dos alunos. Essa formação refere-se à capacidade de articular o desenvolvimento cognitivo, ético, social e cultural dos educandos, permitindo-lhes compreender criticamente a realidade e agir sobre ela. Nesse processo, o trabalho docente não se limita à instrução técnica ou ao cumprimento de habilidades e competências determinadas por políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas questiona e dialoga com elas, buscando formar sujeitos críticos e emancipados. O trabalho docente atua

como elemento importante na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na transformação da realidade (Jacomini; Penna, 2016).

Engels (2006, p. 8) oferece uma perspectiva histórica ao afirmar:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.

Esse conceito de trabalho como atividade humana e transformadora está intimamente ligado à visão marxista de história e sociedade. Engels (2006) observa que o trabalho, ao transformar a natureza, também transforma o próprio ser humano, transformando suas capacidades e modos de vida ao longo do processo histórico. Essa transformação contínua acompanha o desenvolvimento da humanidade, das formas mais simples de atividade produtiva às complexas relações sociais e produtivas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Na visão de Marx (2013, p. 43), “o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, é uma necessidade natural eterna de mediar o metabolismo entre homem e natureza, e, por isso, a vida humana mesma.” Por meio dessa mediação, o homem transforma a natureza com o objetivo de torná-la útil para sustentar a vida humana. Essa apropriação das coisas naturais, tirando-as da inércia e convertendo-as em valores de uso, revela o papel central do trabalho na formação das bases materiais da vida.

Essa abordagem mostra que o trabalho desempenha uma função transformadora na relação entre o homem e a natureza, ao mesmo tempo em que transforma a própria humanidade, criando os alicerces para a evolução das relações sociais e produtivas.

A transformação não ocorre de forma aleatória ou desordenada, pois possui uma finalidade, que é a apropriação das coisas. Ao transformar a natureza, o homem retira as coisas da sua inércia inicial e as converte em valores de uso concretos e tangíveis. Esses valores de uso são os bens e serviços que satisfazem diretamente as necessidades humanas, como comida, moradia, vestuário, entre outras. Assim, o trabalho é determinante para a produção de valores de uso e para a sustentação da vida humana.

No entanto, Marx (2013) também destaca que, nas sociedades capitalistas, o trabalho é explorado e alienado⁶. Isso significa que os trabalhadores são submetidos a condições precárias de trabalho e têm sua capacidade criativa e produtiva controlada e alheia às suas próprias necessidades e objetivos, sendo direcionada para o enriquecimento dos proprietários dos meios de produção. Além disso, o sistema capitalista se fundamenta na extração da mais valia⁷, que é a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor pago a ele como salário. Esse mecanismo garante o lucro dos capitalistas ao mesmo tempo em que perpetua a exploração do trabalho, evidenciando uma das contradições centrais do sistema. Para Marx (2013), a alienação e a exploração por meio da mais valia são problemas estruturais do capitalismo, que resultam em desigualdades sociais e no distanciamento do trabalhador dos produtos de seu próprio trabalho.

Marx (2013) e Freire (2016) exploram o conceito de trabalho em um sentido ontológico, destacando sua relevância como uma atividade inerente à constituição humana. No entanto, suas abordagens diferem significativamente no que tange à formação da consciência. Para Marx (2013), a consciência é intrinsecamente ligada às condições materiais de existência, sendo condicionada pelas relações de produção e pela objetividade histórica, que se concretizam por meio da mediação do trabalho. A consciência surge como reflexo das condições materiais e das dinâmicas sociais que estruturam a sociedade.

Por outro lado, Freire (2016, p. 30) enfatiza a dimensão social e interativa do trabalho como mediador das relações humanas. Para ele, a consciência se forma por meio da socialização e da interação com o outro, permitindo ao indivíduo refletir sobre sua realidade e transformá-la de maneira crítica. O trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas também um espaço de criatividade, aprendizado e humanização. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que a formação da consciência envolve tanto as condições objetivas quanto as relações sociais em que o indivíduo está inserido.

⁶ Para Marx (2013), o trabalho alienado é aquele em que o trabalhador está separado dos frutos de sua atividade, do processo produtivo, de sua própria essência e das relações sociais. Essa alienação ocorre no contexto da produção capitalista, na qual o trabalhador não controla os meios de produção nem o produto final de seu trabalho, que pertence ao capitalista. Como resultado, o trabalho se torna uma atividade forçada e exterior ao trabalhador, desprovida de significado pessoal e voltada unicamente para atender à lógica da acumulação de capital. Segundo Marx (2013, p. 326), “no sistema capitalista, o trabalhador não se realiza em sua atividade; ao contrário, ele se nega, tornando-se um meio para um fim que não é seu”.

⁷ A mais valia, segundo Marx, é o valor excedente gerado pelo trabalho do operário além do necessário para reproduzir sua força de trabalho, apropriado pelo capitalista no processo de produção. Esse excedente constitui a base do lucro no modo de produção capitalista e é obtido explorando a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o valor pago ao trabalhador como salário. Conforme Marx (2013, p. 592), “a mais valia é o tempo de trabalho excedente não pago, ou seja, o valor que o trabalhador gera além do necessário para a sua subsistência e que é apropriado gratuitamente pelo capitalista”.

Para ele, o trabalho docente é uma prática que vai além da simples reprodução de conhecimentos, constituindo-se como um meio para a construção de saberes e o desenvolvimento da autonomia dos educandos. O autor ressalta a importância da articulação entre teoria e prática, destacando que a reflexão crítica sobre a prática deve ser uma exigência permanente.

Freire (2016) adverte que, sem uma reflexão crítica constante sobre a prática, a relação entre teoria e prática tende a se distorcer, fazendo com que a primeira se torne meramente retórica e a segunda, mero ativismo. Para o autor, a formação docente deve contemplar não apenas a dimensão técnica, mas também aspectos éticos e políticos, favorecendo a autonomia dos professores.

Karam, Pereira e Minasi (2020, p. 7) afirmam que “o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, criando as condições objetivas e subjetivas para a existência dos seres humanos na sociedade.” Os autores destacam que, além de satisfazer as necessidades individuais, o trabalho também desempenha papel central no atendimento das necessidades coletivas, configurando-se como um elemento estruturante das relações sociais e da organização societal.

Segundo os autores, através do trabalho, o ser humano transforma a natureza em conformidade com sua vontade, construindo seu mundo. Esse processo de mediação entre o homem e a natureza resulta na superação do domínio da natureza e na libertação do ser humano. Marx (2013, p. 48) descreve essa relação de forma contundente:

Do ponto de vista da Antropologia, o que sobleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho.

Essa perspectiva ressalta que o trabalho não apenas modifica o ambiente natural, mas também é um meio de desenvolvimento do próprio ser humano, tanto em suas capacidades objetivas quanto subjetivas.

A compreensão ontológica do trabalho é central para que a classe trabalhadora enfrente as contradições do capitalismo, um sistema marcado pela exploração e precarização das condições laborais. Karam, Pereira e Minasi (2020, p. 16) argumentam que essa compreensão só será efetiva quando articulada à atuação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil, que historicamente lutam pela garantia de direitos e pela transformação das relações de trabalho. Ao denunciar dinâmicas de exploração e alienação, esses movimentos fomentam a

conscientização e a mobilização coletiva, promovendo ações concretas que busquem romper com as estruturas de exploração capitalista.

Sob essa perspectiva, o trabalho é reconhecido como uma atividade estruturante que media a relação entre o ser humano e a natureza, transformando ambos no processo. Autores como Saviani (2007), Antunes (2009), Brandalize e Masson (2022), Engels (2006), Marx (2013), Jacomini e Penna (2016) e Freire (2016) destacam que o trabalho não apenas define a humanidade e sustenta a construção social, mas também promove a autorrealização. Sendo assim, refletir criticamente sobre o trabalho e sua prática é necessário para compreendermos as dinâmicas sociais contemporâneas e construirmos caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, a educação se configura como espaço privilegiado para mobilizar sujeitos, fortalecer a consciência crítica e catalisar transformações que apontem para a emancipação coletiva.

Diante da compreensão do trabalho como atividade determinante para a constituição humana e social, torna-se necessário analisar suas determinações no campo da docência, visto que compreender o trabalho docente como categoria permite apreender as condições concretas que estruturam a profissão, bem como os desafios que marcam sua configuração histórica no cotidiano escolar. Logo, a discussão sobre o trabalho docente se faz necessária neste estudo por possibilitar a análise do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia no interior de um debate mais amplo sobre as condições objetivas do exercício profissional, ressaltando sua relevância na organização do trabalho pedagógico nas escolas e na valorização docente.

O trabalho docente pode ser analisado sob a perspectiva da Teoria da Atividade de Alexis Leontiev (1978), segundo o qual, a atividade humana é estruturada em ações orientadas por motivos mais amplos. As ações específicas realizadas pelo indivíduo respondem a objetivos concretos, mas só adquirem pleno sentido quando consideradas no contexto global do motivo da atividade, uma vez que é o conjunto das ações articuladas que dá coerência ao trabalho docente.

Por exemplo, no contexto do trabalho docente, a professora pode rearranjar as carteiras para favorecer a interação entre os alunos durante uma atividade de produção de texto em grupo. Esse rearranjo é uma ação concreta orientada a um objetivo imediato: facilitar a troca de ideias entre os alunos. No entanto, essa ação só faz sentido quando considerada no âmbito mais amplo da atividade global de promover habilidades de escrita e colaboração, que é o motivo principal da atividade pedagógica. Segundo Leontiev (1978, p. 266):

A atividade humana é definida por um motivo que lhe confere sentido. As ações individuais são orientadas por objetivos específicos, mas só podem ser plenamente compreendidas quando relacionadas ao motivo da atividade. Esse motivo, por sua vez, encontra-se enraizado no sistema de relações sociais em que o sujeito está inserido, sendo, portanto, determinado historicamente. Assim, compreender uma ação implica compreender o lugar que ela ocupa no conjunto da atividade humana, articulada às condições materiais e culturais que a produzem e às necessidades que busca satisfazer.

A partir desse raciocínio, entendemos que o trabalho docente é uma atividade complexa e multifacetada, central para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento social.

Entendemos que o professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada) e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor realiza um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para seu exercício na divisão social do trabalho. Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade sem propriedade dos meios de produção possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação (Mohn, 2018, p. 55).

Para Mohn (2018), o professor é um profissional que trabalha em diferentes instituições educacionais, dependendo dessa atividade para viver. Embora seu papel social seja central, envolvendo a formação ética e social de cidadãos críticos, os professores enfrentam desafios como a precarização e a instabilidade profissional. O autor destaca então que as condições de contratação se tornam cada vez mais flexíveis, aumentando a instabilidade da carreira docente e limitando a autonomia dos educadores (Mohn, 2018). Essa análise revela a contradição entre o valor social atribuído ao trabalho docente e as condições materiais em que ele é realizado.

Najar e Lunardi (2020) destacam que, embora o trabalho docente não esteja diretamente vinculado à geração de mais-valia no sentido estrito da produção mercantil, ele desempenha papel relevante na reprodução das condições que sustentam a acumulação de capital ao contribuir para a formação da força de trabalho. Ainda assim, os professores enfrentam processos de proletarização, marcados por imposições como horários rígidos, metas de desempenho e condições de trabalho precarizadas, que incidem sobre sua saúde física e mental.

Freire (2016) defende que a prática docente não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas se configura como um ato ético e político que envolve reflexão, criatividade e compromisso com a transformação social. Para o autor, a docência demanda respeito à autonomia e dignidade dos educandos, assim como o engajamento do professor na luta por condições que viabilizem uma educação emancipatória e libertadora, fundamentada na ética e no diálogo.

A formação contínua dos professores é um elemento central nesse processo, pois permite que eles desenvolvam sensibilidade, afetividade e compromisso com a transformação social. Nesse sentido, Almeida, Mohn e Souza (2021) defendem a compreensão da formação continuada como uma relação entre teoria e prática, vivenciada no contexto escolar por meio de trocas de experiências e reflexões coletivas sobre a formação docente. Sendo assim, o Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia configura-se como um espaço institucionalizado que pode potencializar essa articulação ao possibilitar momentos de reflexão coletiva e construção de saberes sobre o fazer docente. Ao proporcionar tempo para estudos e debates, esse mecanismo pode contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica e para a qualificação do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2008) colaboram para esse entendimento e acrescentam, tal como Gorzoni e Davis (2017), que o exercício do ensino é uma ocupação diversificada, multifacetada e altamente complexa, uma vez que depende de uma série de fatores interligados e interdependentes, incluindo-se aqui os elementos materiais, ambientais, sociais e relacionados ao próprio conteúdo de trabalho. Esses fenômenos são resultantes da estruturação do trabalho docente, em que os professores são chamados a desempenhar diferentes atividades além das aulas regulares.

Formiga (2021, p. 70) amplia essa perspectiva ao discutir o trabalho docente como uma atividade social complexa e fundamental para a sociedade, destacando que sua configuração, consolidada ao longo dos séculos XIX e XX, envolve múltiplos fatores, como situação trabalhista, carreira, vencimentos, condições de trabalho, jornadas e regras administrativas. Desse modo, a literatura educacional enfatiza que o trabalho docente vai além de um processo limitado à instrução de conteúdos, sendo influenciado por uma série de elementos, incluindo as tarefas desempenhadas, as normas institucionais, a valorização da profissão, o saber acumulado, os processos formativos, a autonomia, as tensões vivenciadas, as histórias de vida e as relações interpessoais.

O trabalho docente é, pois, uma construção social complexa que vai além de um exercício simples ou natural, envolvendo múltiplas facetas e desafios. Permeado por regras administrativas, ele exige um equilíbrio contínuo entre o formal e o informal, bem como um exercício responsável e autônomo que impacta diretamente o desenvolvimento profissional dos educadores. Entretanto, as normatizações, frequentemente, ignoram as condições reais enfrentadas pelos professores, impondo-lhes a necessidade de desenvolver habilidades de gestão, adaptação e resiliência para lidar com o contexto educacional contemporâneo. Nesse cenário, os professores são chamados a conduzir diversas situações, enfrentar mudanças

constantes e superar obstáculos, garantindo um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento integral de seus alunos.

Rossi (2021, p. 1) afirma que “a forma como os professores se entende como trabalhadores é decisiva para refletir quais os sentidos que eles atribuem ao próprio trabalho”. Essa compreensão permite reconhecer que o modo como o docente se percebe em sua prática está diretamente relacionado à significação que atribui ao trabalho e às condições materiais que o estruturam. Destacamos a dimensão existencial do trabalho humano na teoria marxista, enfatizando a importância de considerar os limites e possibilidades da categoria de trabalho quando se trata dos professores. Ao longo do tempo, a relação entre o trabalho docente e suas condições materiais tem sido objeto de estudo para compreendermos como esses fatores afetam a profissão em si.

Brandalize e Masson (2022, p. 6) enfatizam que o trabalho docente envolve a orientação a um fim específico, o objeto de trabalho e os meios necessários para sua realização. Os professores, ao exercerem suas funções, estão engajados em uma atividade laboral que visa à formação dos alunos, ao desenvolvimento de competências críticas e emancipadoras e à promoção de uma prática pedagógica voltada para a construção coletiva de saberes e a transformação das condições sociais dos educandos.

Para as autoras, o trabalho docente caracteriza-se pela mediação entre o professor, os alunos e o conhecimento, configurando-se como forma de intercâmbio entre o ser humano e a sociedade. Os professores utilizam sua força de trabalho para promover a aprendizagem e contribuir para a formação dos indivíduos, atuando como agentes importantes no processo educacional. Nesse sentido, Brandalize e Masson (2022, p. 5) destacam que “a discussão da categoria de conteúdo ‘trabalho’ é de fundamental importância, considerando que é a categoria fundante do ser social”. O trabalho docente pode ser compreendido como uma atividade que participa tanto da reprodução quanto da transformação da sociedade, contribuindo para a construção de um sistema educacional comprometido com a justiça e a igualdade social.

Jacomini e Penna (2016, p. 6) afirmam que o trabalho docente é uma atividade profissional que envolve uma série de atribuições, responsabilidades e competências específicas. Assim, os professores desempenham um papel de destaque na sociedade, atuando na formação crítica dos alunos, na construção coletiva de saberes e no desenvolvimento de competências transformadoras. Eles exercem uma função social importante, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar as condições materiais e sociais que estruturam a realidade.

Segundo Oliveira (2004, p. 133):

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Como observado, Oliveira (2004) destaca como a visão do trabalho docente se desenvolveu ao longo do tempo. Antes, o trabalho docente era entendido apenas como a atividade realizada em sala de aula. No entanto, em uma visão mais atualizada, o trabalho docente vai além das aulas e inclui a gestão da escola. Isso significa que os professores têm responsabilidades não apenas no ensino direto aos alunos, mas também no planejamento e na elaboração das atividades educacionais. Em outras palavras, a compreensão do trabalho docente se expandiu para englobar outras áreas além da sala de aula.

Insta salientar que o trabalho docente é regulamentado pelo Estado, que estabelece normas e diretrizes para a atuação dos professores, como a formação exigida, as condições de trabalho e a progressão na carreira. Essa regulamentação reflete a complexidade da docência, atravessada por dimensões pedagógicas, sociais, emocionais e políticas. Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais têm promovido mudanças relevantes na organização e na gestão do trabalho docente, ampliando suas responsabilidades e colocando em evidência os desafios impostos por processos de padronização e precarização.

A valorização do trabalho docente vai além da remuneração, incluindo elementos estruturais como condições dignas de trabalho, oportunidades de formação continuada, um plano de carreira justo e o reconhecimento social da relevância da profissão. Nessa perspectiva, o Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia representa uma medida que pode contribuir para essa valorização ao garantir tempo específico para a reflexão pedagógica e o aprimoramento do trabalho docente. Ainda segundo Oliveira (2004), a valorização docente deve ser compreendida numa dimensão mais ampla, que envolve a superação das condições precárias de trabalho e a implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da carreira e ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Ladeira (2020, p. 77) destaca que “o trabalho docente é uma atividade laboral complexa e multifacetada, que envolve a construção de relações interpessoais, a mediação de conflitos e a formação de sujeitos críticos e participativos”. Ladeira (2020, p. 77) destaca ainda que “o trabalho docente é uma atividade laboral complexa e multifacetada, que envolve a construção de relações interpessoais, a mediação de conflitos e a formação de sujeitos

críticos e participativos”. Essa complexidade expressa a amplitude das dimensões que compõem o fazer docente e reforça a necessidade de compreendê-lo em sua totalidade social.

Destacamos então a importância de reconhecer o trabalho docente como uma atividade indispensável para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. Como observa Ladeira (2020, p. 18), “o trabalho docente, além de sua dimensão pedagógica, está intrinsecamente relacionado às condições materiais e sociais nas quais é exercido, exigindo uma análise crítica sobre as dinâmicas de precarização que afetam a profissão”. Valorizando a profissão de professor, é possível promover condições dignas de trabalho, salários justos e o fortalecimento de políticas que assegurem a qualidade socialmente referenciada da educação e a autonomia docente.

Logo, compreender o trabalho docente como uma prática profissional que extrapola o ensino em sala de aula é condição para a valorização da profissão. Sob a perspectiva de Ladeira (2020, p. 22), “a docência é uma atividade que reflete as contradições do sistema capitalista, sendo marcada por desafios estruturais que demandam uma constante luta por melhores condições de trabalho e reconhecimento social”. Então, reconhecer a complexidade do trabalho docente constitui condição para se promover não apenas uma educação de qualidade socialmente referenciada, mas também a dignidade e o bem-estar dos profissionais da educação.

Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Horário de Estudo surge como uma política institucional que visa proporcionar momentos de reflexão coletiva, planejamento e formação continuada, elementos que dialogam diretamente com a melhoria das condições de trabalho e a qualificação das práticas pedagógicas. O Horário de Estudo, parte integrante das condições previstas no Plano de Carreira dos docentes da rede, evidencia como a carreira constitui um elemento objetivo para assegurar a estabilidade, a valorização e o fortalecimento da prática profissional, aspectos que serão abordados no próximo tópico.

1.3 CARREIRA DOCENTE E POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO: ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola desempenha um papel estruturante na sociedade, atuando como espaço de socialização do conhecimento, de exercício crítico e de formação cidadã. Segundo Rodrigues (2019, p. 12), “a escola também é responsável por proporcionar o crescimento profissional dos seus docentes”, evidenciando que a formação continuada dos professores é estratégica para se garantir a educação de qualidade socialmente referenciada. Sendo assim, a instituição escolar deve oferecer condições que permitam aos docentes enfrentar os desafios decorrentes das

transformações políticas, econômicas e sociais, favorecendo a superação dos obstáculos cotidianos no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, Ladeira (2020, p. 26) reforça que “os desafios enfrentados pelos professores estão diretamente relacionados às condições de trabalho, que são frequentemente precarizadas pela lógica do sistema capitalista”. Esse cenário exige que a escola não apenas atue como um local de ensino, mas também como um espaço de resistência e apoio aos docentes, promovendo condições que favoreçam a dignidade profissional e a valorização da carreira docente. A escola torna-se assim um elo central na articulação entre o conhecimento, a prática educativa e o mundo do trabalho.

Para Rossi (2021, p. 1), a área de estudo dedicada à formação de professores “colabora para a compreensão do trabalho e das políticas que impactam os docentes”, especialmente no que diz respeito à relação entre teoria e prática nos currículos de formação. Embora os cursos de licenciatura apresentem variações em suas abordagens, há um esforço para superar a dicotomia entre teoria e prática, valorizando a práxis como elemento central na qualificação docente. Esse movimento representa uma tentativa de romper com a fragmentação entre teoria e prática, reafirmando a formação docente como processo histórico e social, condicionado pelas relações de trabalho e pelas demandas concretas da escola pública.

Portanto, a valorização da carreira dos professores é requisito para assegurar condições dignas de trabalho e promover a educação de qualidade socialmente referenciada oferecida nas escolas. Segundo Rossi (2021, p. 3):

[...] a legislação educacional brasileira apresenta elementos de valorização docente, como a garantia de planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e a definição de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar básica pública.

Esses dispositivos legais não apenas fortalecem a estrutura da profissão, visto que criam condições objetivas para o exercício do trabalho docente com dignidade e reconhecimento social.

As medidas expressam não apenas o reconhecimento da relevância social do trabalho docente, mas também a necessidade de assegurar condições materiais que viabilizem seu exercício. A carreira docente figura entre os pontos centrais das pautas de reivindicação da categoria, articulando-se com demandas por formação inicial e continuada, definição de planos de carreira, promoção da saúde e melhores condições de trabalho. Tais aspectos, resultantes de

lutas históricas da categoria, são fundamentais para fortalecimento da organização e da realização do trabalho pedagógico.

Para Tardif (2014), a formação dos professores é um fator central para o trabalho docente e envolve três considerações fundamentais. A primeira refere-se ao direito dos professores de se expressarem sobre sua formação, participando ativamente das discussões e decisões relativas à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional. No contexto brasileiro, a formação docente enfrenta disputas significativas quanto à sua concepção. Enquanto algumas propostas se orientam por uma perspectiva crítica e socialmente comprometida, outras seguem uma lógica tecnicista e pragmática, frequentemente desvinculada das realidades escolares e sociais. Freitas (2004) aponta que a promulgação da LDB nº 9.394/1996 intensificou as disputas em torno da concepção de formação docente no Brasil. Essas tensões se manifestam entre projetos críticos e propostas alinhadas aos interesses de organismos internacionais de financiamento, contribuindo para o afastamento de uma perspectiva emancipadora na formação de professores.

Tardif (2014) reafirma que a formação docente está permeada por tensões entre diferentes concepções educacionais, que variam desde modelos mais reflexivos e críticos até propostas que priorizam competências específicas. Tardif (2014, p. 45) ressalta que “os professores devem ser reconhecidos como profissionais reflexivos, capazes de articular os saberes teóricos e práticos no cotidiano da sala de aula”. Desse modo, é importante resgatar o papel central das licenciaturas como espaços de formação integral e crítica, que contemplem as demandas contemporâneas e valorizem a autonomia do professor.

A segunda consideração de Tardif (2014) refere-se à importância de se basear no conhecimento preexistente dos professores, o que faz reconhecer que esses profissionais possuem saberes e experiências valiosas adquiridas ao longo de sua trajetória. Devemos então valorizar e incorporar esses conhecimentos na formação, em vez de impor modelos padronizados que desconsiderem a vivência e a prática cotidiana dos educadores.

A terceira consideração destaca a necessidade de abrir um espaço maior para uma lógica de formação que reconheça os professores como sujeitos do conhecimento. Isso implica promover uma formação que não se limite à reprodução de saberes, mas que também valorize a reflexão crítica sobre a prática docente e o desenvolvimento contínuo das competências profissionais.

Tardif (2014) destaca que a desvalorização dos saberes docentes está diretamente relacionada às condições históricas e sociais que estruturam o trabalho docente, apontando que o reconhecimento profissional dos professores depende de políticas que valorizem sua prática

e saberes. Ele argumenta que “os saberes dos professores são produtos de uma história individual e coletiva, construídos a partir de suas experiências de formação e da prática profissional” (Tardif, 2014, p. 123). Logo, é imprescindível situar a luta por valorização docente como um esforço coletivo que abrange o Estado, os sindicatos e as instituições formadoras, indo além da responsabilidade individual dos professores.

Alcançar uma maior unidade e valorização dos professores requer repensar as políticas de formação e trabalho docente para que reflitam as realidades e desafios enfrentados pelos educadores. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 125) defende que a formação docente deve integrar os saberes teóricos e práticos, destacando que “a formação dos professores deve ser concebida como um processo dinâmico, em constante interação entre os contextos de trabalho, as experiências dos docentes e as mudanças sociais”.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de criação de condições concretas, como planos de carreira que valorizem a experiência dos professores e políticas públicas que promovam sua autonomia profissional, fortalecendo o papel dos educadores na construção de uma educação mais equitativa. Nessa direção, na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Horário de Estudo configura-se como um mecanismo que contribui para a valorização do trabalho docente ao garantir um tempo específico para estudo e planejamento, aspectos centrais para a organização do ensino.

Importa mencionar que a regulamentação da carreira dos professores na Educação Básica no Brasil tem sido um tema frequente desde a criação e implementação de planos de carreira, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Assim, a valorização dos profissionais da educação, prevista no artigo 206, inciso V da Constituição, deve incluir a adoção de planos de carreira e a contratação por meio de concursos públicos.

A Emenda Constitucional nº 19/1998 introduziu mudanças significativas na administração pública, enfatizando a necessidade de valorização dos servidores, incluindo os profissionais do magistério. A partir dela, políticas foram formuladas com o objetivo de incentivar estados e municípios a instituírem planos de carreira que garantam condições adequadas de trabalho e desenvolvimento profissional (Jacomini; Penna, 2016).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), mais especificamente no artigo 67, estipula-se que os estatutos e planos de carreira devem assegurar o ingresso na área de magistério exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos. Essa determinação visa garantir transparência e equidade no acesso à profissão, reforçando a valorização do magistério como elemento necessário para a educação de qualidade socialmente referenciada.

Essa lei também determina que deve haver oportunidades de aperfeiçoamento profissional, incluindo licença remunerada, além de estabelecer um piso salarial para os profissionais da educação. Assim, a progressão na carreira deve ser baseada na titulação e no desempenho, considerando critérios claros e objetivos de avaliação. Adicionalmente, é obrigatório que a carga horária de trabalho inclua um período destinado a estudos, planejamento e avaliação, e que as condições de trabalho sejam adequadas para se garantir o desenvolvimento pleno das atividades docentes (Jacomini; Penna, 2016).

A importância dos planos de carreira, o ingresso por concurso público e a valorização dos profissionais da educação são amplamente discutidos na literatura educacional, sendo destacados como fundamentais tanto pela Constituição Federal quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nesse sentido, Mercês (2018, p. 45) reforça que:

[...] a valorização do professor e a melhoria das condições de trabalho são condições imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, que se articula diretamente com a implementação de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho aos docentes.

O plano de carreira é, pois, uma ferramenta de gestão que organiza a trajetória profissional dos profissionais da educação e permite a valorização desses servidores, abrangendo aspectos que vão além do salário, como formação inicial e contínua, progressão na carreira, transferência, sistema de avaliação e outros pontos relevantes para a profissão docente. Um plano de carreira bem estruturado e implementado proporciona melhorias ao longo da carreira dos profissionais da educação, o que, conseqüentemente, impacta o progresso do processo pedagógico.

Segundo Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1013), “um plano de carreira bem-elaborado e executado garante melhorias ao longo da carreira dos/as profissionais da educação e, conseqüentemente, isso interfere no avanço do processo pedagógico”. Os planos de carreira configuram-se como documentos normativos que expressam os direitos dos profissionais da educação, com possibilidades de condições para a progressão funcional e para o aperfeiçoamento contínuo. Apesar de garantirem estabilidade e oportunidades de desenvolvimento aos professores da rede pública, é importante lembrar que essa segurança não é estendida aos professores que atuam na rede privada, os quais não possuem as mesmas garantias legais.

Os planos de carreira desempenham um papel importante no reconhecimento e na valorização da prática docente ao estabelecer critérios que promovam o aperfeiçoamento profissional e organizem a estrutura da carreira. Seu impacto no ensino de qualidade socialmente referenciada deve ser compreendido de forma mediada, pois depende de sua efetiva implementação e de outros fatores, como as condições de trabalho e os investimentos em educação.

Najar e Lunardi (2020) defendem que a valorização e o fortalecimento da carreira docente, com planos estruturados, remuneração justa e garantia de formação permanente, são condições necessárias para assegurar aos professores perspectivas de desenvolvimento profissional ao longo de sua trajetória. A valorização da carreira docente é vista como um elemento importante para tensionar o sistema educacional e criar condições que favoreçam a progressão na carreira e a prática docente qualificada. Mesmo esses fatores sendo necessários, as autoras destacam que a garantia de um ensino de qualidade socialmente referenciada exige uma abordagem mais ampla, que contemple políticas integradas e ações que vão além do plano de carreira, incluindo a estruturação das condições pedagógicas e organizacionais necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo.

A correta composição da jornada de trabalho, aliada à adequação da estrutura física e ambiental das escolas e à disponibilidade de equipamentos e materiais pedagógicos, é necessária para assegurar um ambiente propício ao exercício da docência. Esses elementos estruturais impactam diretamente o ensino de qualidade socialmente referenciada e o bem-estar dos profissionais da educação. Sendo assim, Najar e Lunardi (2020, p. 9) afirmam que “uma carreira bem estruturada pode não apenas proporcionar segurança e estabilidade aos professores, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, fortalecendo a autonomia e a capacidade de ação tanto individual quanto coletiva dos docentes”.

Embora as críticas à formação docente sejam constantes, Darling-Hammond (2015) enfatiza que estudos comprovam a relevância de uma formação docente sólida. A autora afirma:

A revisão de pesquisas realizadas nos últimos 30 anos concluiu que, mesmo com os defeitos do atual sistema de formação e certificação de professores, aqueles amplamente preparados e certificados obtêm, em geral, melhores resultados e são mais bem-sucedidos com os alunos do que os professores sem esse tipo de preparação (Darling-Hammond, 2015, p. 232).

Esses achados reforçam a necessidade de políticas e programas que promovam uma formação docente, integrando teoria pedagógica e práticas educativas. Ademais, a autora destaca que reformas na formação de professores, que incluem experiências práticas extensas e

cursos sobre ensino e aprendizagem, têm se mostrado eficazes na melhoria da prática docente e na ampliação da probabilidade de ingresso e permanência na profissão.

Entretanto, Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1019) enfatizam:

[...] apenas a elaboração do plano não garante sua efetivação, pois o PCR não pode ser apenas o cumprimento de uma meta burocrática ou mera formalidade, ele tem que se concretizar no chão da escola pública, garantindo melhores condições de trabalho e valorização docente.

As autoras enfatizam que a efetividade da carreira docente depende da atualização do Plano de Carreira e Remuneração (PCR), que deve estar alinhado às demandas sindicais, à Lei do Piso e às mudanças na política educacional, de modo a assegurar a melhoria contínua das condições de trabalho e o fortalecimento da valorização profissional.

Oliveira (2016) destaca que muitos planos de carreira existentes no Brasil não reúnem os elementos básicos necessários para a valorização do trabalho docente, como condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada e remuneração digna. A autora ressalta que, mesmo os planos de carreira podendo representar um instrumento de valorização dos professores, isso somente será possível se acompanhados de um conjunto de medidas estruturais que garanta sua efetividade e coerência com os princípios da valorização profissional. Nas palavras da autora:

Entendemos que os planos de carreira podem ser um meio de valorização da docência no Brasil, desde que sejam acompanhados: i) por políticas educacionais mais eficazes para a carreira docente no país; ii) por planos de carreira mais equilibrados, com menor disparidade salarial, critérios de progressão mais justos e maior transparência nas políticas de remoção; iii) por aumento do financiamento da educação; iv) por maior controle sobre os planos de carreira e sua efetivação; v) pelo cumprimento das metas do PNE no que se refere à valorização dos profissionais do magistério. (Oliveira, 2016, p. 130).

No entanto, para que os planos de carreira contribuam efetivamente para a valorização do magistério, é necessário que estejam articulados a políticas públicas amplas e consistentes, que promovam o desenvolvimento profissional, garantam condições materiais de exercício da docência e assegurem mecanismos de progressão justos, equilibrados e transparentes. A implementação desses planos demanda, ainda, um financiamento adequado da educação, bem como o cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, especialmente aquelas voltadas à valorização dos profissionais da educação básica.

Outro aspecto necessário é uma maior fiscalização dos planos para a garantia de que sejam de fato colocados em prática. Sendo assim, destacamos a importância do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação voltadas à valorização dos professores como meio de assegurar condições mais favoráveis ao exercício da docência.

A valorização da carreira docente está intimamente relacionada à garantia de condições dignas de trabalho, incluindo salários justos, formação continuada, oportunidades de crescimento profissional e reconhecimento da importância social da profissão. “A estabilidade proporcionada pela carreira contribui para um ambiente de trabalho mais seguro e estimulante, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Formiga, 2021, p. 19). Contudo, é necessário problematizar que a estabilidade, apesar de ser um elemento central para a construção de um ambiente de trabalho equilibrado, deve estar associada a políticas educacionais que promovam o enfrentamento das desigualdades, o fortalecimento da autonomia docente e a ampliação das condições para uma prática pedagógica crítica e transformadora.

A precarização das relações de trabalho e a desvalorização social da docência representam desafios que comprometem a efetivação dos planos de carreira e a valorização do magistério. Desse modo, Oliveira (2016, p. 125) destaca que “a docência na educação básica, com 82% de mulheres, continua sendo uma profissão profundamente marcada pela feminização, o que tem influenciado na desvalorização salarial e social do trabalho docente”. Torna-se necessário que os planos de carreira considerem as especificidades de gênero e promovam condições de trabalho equitativas, estruturação justa e progressão significativa. A valorização da carreira docente, além de atrair e reter profissionais qualificados, deve enfrentar as desigualdades geradas pela feminização e pela precarização, contribuindo para um ambiente de trabalho mais inclusivo e digno.

A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, estabelecida pela Lei nº 11.738/2008, desempenha um papel determinante no contexto educacional ao definir o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica. Embora a implementação dessa legislação represente um avanço na busca por condições mais justas de remuneração, ela enfrenta sérias limitações que comprometem sua efetividade. Desse modo, um dos problemas centrais está na falta de financiamento adequado, o que dificulta a aplicação do piso nos estados e municípios, especialmente aqueles com menor arrecadação. Além disso, o vínculo entre a Lei do Piso e a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) gera um impasse para muitas administrações, que priorizam o cumprimento do limite de gastos com pessoal em detrimento da valorização docente. Esses entraves impedem que a lei cumpra integralmente seu

objetivo de garantir a remuneração justa e as condições adequadas de trabalho para os professores, perpetuando desigualdades no sistema educacional brasileiro.

Ademais, a carreira docente é considerada um elemento que colabora com a estabilidade e segurança profissional dos educadores, permitindo uma progressão na carreira com critérios como tempo de serviço e formação acadêmica. A existência de planos de carreira bem estruturados e transparentes é necessária para assegurar a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores, incentivando o aprimoramento contínuo e a permanência na área educacional.

Silva, Miranda e Bordas (2019) destacam que a valorização da carreira docente, com políticas que assegurem salários justos e condições de trabalho adequadas, é condição necessária para fortalecer a educação básica e garantir sua qualidade socialmente referenciada. A legislação educacional brasileira apresenta elementos de valorização docente, como a garantia de planos de carreira com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, bem como a definição de um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública.

Essas medidas expressam não apenas o reconhecimento da relevância social do trabalho docente, mas também a necessidade de assegurar condições materiais que sustentem seu exercício. A carreira docente constitui um dos eixos centrais das pautas de reivindicação da categoria, articulando-se a demandas por formação inicial e continuada, definição de planos de carreira, promoção da saúde e melhores condições de trabalho. Esses elementos, fruto de lutas históricas, são indispensáveis para o fortalecimento da organização coletiva e da efetivação do trabalho pedagógico nas escolas.

Segundo Ladeira (2020), a construção de uma carreira sólida e estruturada pode contribuir para a garantia de estabilidade e de valorização dos professores. A ausência de uma carreira bem definida e de planos de progressão acentua a precarização do trabalho docente, tornando os profissionais mais expostos a condições laborais desfavoráveis e a remunerações insuficientes, visto que a falta de perspectivas de crescimento profissional e de reconhecimento institucional compromete o engajamento dos docentes em suas atividades.

A valorização da carreira docente constitui condição necessária para o fortalecimento do sistema educacional, criando bases que favoreçam o trabalho coletivo e a permanência dos profissionais na área. Sendo assim, investir na carreira docente implica assegurar condições dignas de trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e reconhecimento da relevância social do magistério. Para tanto, são necessárias iniciativas que garantam tempos institucionais para estudo e planejamento e que contribuam para qualificar a prática pedagógica

e fortalecer a profissão, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e favorável ao aprendizado.

1.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PROCESSOS HISTÓRICOS E CONTRADIÇÕES

As principais demandas dos professores para valorização e obtenção de reconhecimento social em sua profissão têm sido melhores condições de trabalho, oportunidades de carreira mais promissoras e salários mais atrativos. Esses aspectos também são destacados em recomendações internacionais, como aquela emitida pela Unesco e OIT, em 1966, e estão contempladas na legislação brasileira (Thomazini, Jacomini, 2019).

A negligência do Estado em relação às condições de trabalho dos professores desvia o foco dos reais problemas enfrentados pelas escolas. Explora como diferentes posições ideológicas influenciam o debate sobre o trabalho docente, afetando diretamente a formação, as condições de trabalho, a carreira, o salário e a valorização profissional dos professores, com repercussões significativas na educação. Destacam-se a ampliação das responsabilidades e a intensificação do trabalho docente, reforçando a proletarização da profissão.

A natureza das condições de trabalho adequadas à realidade concreta da escola, compreendidas de forma vasta, é desviada do foco das preocupações e dos problemas a serem enfrentados pelos sistemas de ensino, assumindo um comportamento de desresponsabilização do Estado quanto ao trabalho docente. As diferentes concepções podem ser correlacionadas às posições ideológicas que os locutores ocupam no debate acerca desta atividade, entendendo que a divergência entre essas posições são disputas políticas, imbricadas de uma série de consequências para o professor, no que tange à sua formação, condição de trabalho, carreira, salário, valorização profissional e, como consequências destes, também para a qualidade do ensino e da educação. É preciso chamar a atenção para o fato de que a omissão quanto aos posicionamentos concretos quanto à realidade da condição de trabalho, ocasionam a ampliação das responsabilidades docentes, da jornada de trabalho sem reajustes e da intensificação do trabalho, reforçando a condição da proletarização da categoria do professorado (Mohn, 2018, p. 61).

A precarização do trabalho docente é um fenômeno que ocorre em todo o mundo e tem sido amplamente discutida por diversos autores que se debruçam sobre a temática da educação e do trabalho.

Nesse sentido, Oliveira (2004) esclarece que a década de 1990 marca um novo momento na educação brasileira, que pode ser comparado à década de 1960, quando foram

implementadas mudanças significativas que transformaram a educação nas décadas seguintes. Como aponta a autora:

Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização (Oliveira, 2004, p. 1129).

Essa transição evidencia uma mudança significativa nos objetivos e funções da educação, que passou a ser orientada pelas demandas da globalização⁸, impactando sua organização e alcance. Com a passagem do desenvolvimentismo nacional para o globalismo, a educação sofreu profundas transformações, buscando responder às exigências desse novo cenário. Oliveira (2004) destaca que a incapacidade da educação escolar em promover uma distribuição de renda mais equitativa e enfrentar as desigualdades sociais acumuladas ao longo das décadas enfraqueceu a crença em seu potencial para assegurar mobilidade social, evidenciando as limitações desse sistema em atender às demandas estruturais.

Ao discutir a reestruturação do trabalho docente, Oliveira (2004) analisa como as políticas educacionais inspiradas em abordagens gerencialistas ampliam as exigências sobre os professores, promovendo a flexibilização e a intensificação de suas funções em um contexto de precarização e sobrecarga. Essas mudanças resultam na incorporação de atribuições que extrapolam a dimensão pedagógica, como tarefas administrativas e de apoio social, fragmentando o tempo de trabalho e esvaziando o espaço destinado à organização e ao planejamento pedagógico. Tais processos expressam estratégias de desvalorização e desqualificação do trabalho docente, evidenciando as contradições que marcam a organização do trabalho escolar contemporâneo.

As dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores não podem ser plenamente resolvidas por medidas isoladas, uma vez que o processo educacional está em constante transformação e requer reflexões contínuas, tanto em nível individual quanto coletivo. Rodrigues (2019, p. 20) então ressalta:

⁸ A globalização, pela perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, é compreendida como um estágio avançado do modo de produção capitalista, caracterizado pela expansão das relações capitalistas de produção em escala global. Segundo Harvey (2004), a globalização reflete uma “acumulação por despossessão”, em que mecanismos como a privatização, o desmonte de políticas públicas e a exploração intensificada da força de trabalho são utilizados para expandir o capital. Esse processo aprofunda as desigualdades sociais e econômicas, transferindo recursos e poder para os grandes conglomerados internacionais em detrimento das economias locais e das classes trabalhadoras.

Os desafios que os docentes enfrentam diariamente estão longe de serem sanados, visto que não se trata de algo que estanque, ao contrário, o processo educativo está em constante transformação, necessitando de reflexão e soluções imediatas em contexto individual e coletivo.

Assim, as respostas cotidianas às demandas escolares, muitas vezes limitadas a ajustes pontuais e imediatos, não são suficientes para enfrentar as causas estruturais dos problemas que atravessam o trabalho docente. A superação dessas dificuldades exige transformações mais amplas, sustentadas por políticas públicas de valorização profissional, investimentos em formação continuada e condições materiais adequadas ao exercício da docência.

Segundo Cogo, Brancher e Cardoso (2019), ao resenhar a obra de Francisco Imbernón, a precarização das condições de trabalho docente se expressa por meio de baixos salários, excesso de carga horária, ausência de recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada e falta de apoio institucional. Tais condições desfavoráveis contribuem para o estresse e a exaustão dos professores, afetando sua saúde e comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Os autores enfatizam a importância de promover condições dignas de trabalho e apoio emocional aos docentes, visando a um ambiente escolar mais saudável e formativo.

Além das condições estruturais, a formação continuada dos professores constitui um elemento importante para se enfrentar processos de precarização e para potencializar o trabalho pedagógico, desde que articulada a políticas que garantam condições materiais e tempo dentro da jornada para sua realização. Imbernón (2009, p. 28) observa que “ter o ponto de vista de outro oferece ao docente uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os estudantes”, destacando a relevância de práticas colaborativas para o desenvolvimento educacional.

Oliveira (2004), ao dialogar com Noronha (2001), evidencia que os professores da escola pública frequentemente se veem diante de múltiplas demandas que extrapolam sua formação específica em decorrência das diversas funções atribuídas à instituição escolar. Essa realidade contribui para sentimentos de desvalorização e tensão quanto à identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é frequentemente relativizado diante de outras exigências institucionais. A autora observa que, no contexto das reformas educacionais recentes, as estratégias de gestão tendem a incorporar discursos de corresponsabilização e voluntariado, deslocando para os docentes e para as próprias escolas a responsabilidade pela qualidade da educação, sem garantir as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse processo, como explica Oliveira (2004, p. 1132), “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. Assim, a autonomia docente é

restringida por mecanismos de controle e responsabilização que fragilizam o caráter coletivo e emancipador da prática educativa, ao mesmo tempo em que reproduzem as contradições estruturais presentes na organização do trabalho escolar.

A partir da análise documental e de estudos já consolidados, é possível reconhecer que as condições de trabalho a que muitos professores estão submetidos interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e nas possibilidades de formação continuada. Mercês (2018) observa que a sobrecarga de atividades, a indefinição de funções e a ausência de tempo específico para o planejamento didático limitam a atuação docente, comprometendo a reflexão pedagógica e a qualificação das práticas educativas.

A autora também destaca que a multiplicidade de demandas no interior da escola associada à escassez de recursos, à pressão por resultados e à ausência de espaços coletivos para estudo configura um cenário em que o trabalho docente se desenvolve sob constantes tensionamentos institucionais. Essas condições afetam o tempo e a energia disponíveis para a elaboração de propostas pedagógicas coerentes com os princípios da qualidade socialmente referenciada.

Somam-se a essa indefinição de funções: a sobrecarga de trabalho, as dificuldades interacionais com o grupo de professores, as cobranças da comunidade interna e instâncias superiores, as pressões por melhores resultados no IDEB, dentre outras, que afetam diretamente o desempenho e o bem-estar do coordenador pedagógico, comprometendo a qualidade do trabalho desenvolvido e a possibilidade de um acompanhamento pedagógico mais efetivo (Mercês, 2018, p. 106).

Diante desse panorama, Mercês (2018) defende a necessidade de se instituírem políticas que assegurem condições efetivas para o exercício do trabalho pedagógico com a garantia de tempos e espaços voltados à formação, ao planejamento e à avaliação. Tais medidas são muito importantes para o fortalecimento da atuação dos professores e para o desenvolvimento de uma prática educativa comprometida com os fins públicos da escola.

No entanto, para enfrentar esses desafios, é necessário implementar políticas e práticas que promovam a melhoria das condições de trabalho dos professores. Najar e Lunardi (2020, p. 194) apontam que a proletarização do trabalho docente, caracterizada por condições precárias, baixa remuneração e sobrecarga de tarefas, impacta diretamente o desenvolvimento educacional e profissional dos professores. A intensificação do trabalho, tanto dentro quanto fora da sala de aula, aumenta a carga de trabalho e a complexidade das atividades, especialmente no aspecto emocional e cognitivo.

O desenvolvimento profissional docente deve considerar a inseparabilidade entre a valorização do professor e a garantia de condições adequadas de trabalho. A intensificação e a precarização das atividades têm reflexos profundos no processo de ensino-aprendizagem e na saúde dos educadores (Najar; Lunardi, 2020, p. 198).

A análise dessas condições demonstra que a intensificação e a precarização do trabalho docente são produzidas por determinações históricas e políticas que configuram a organização da educação pública, expressando contradições entre a valorização formal do magistério e as condições reais de exercício da profissão. Essas dinâmicas decorrem de políticas educacionais e de modelos de gestão que ampliam as demandas sobre os professores, frequentemente sem a contrapartida de condições materiais e institucionais adequadas para o planejamento e a formação. O desgaste físico e emocional dos docentes, apontado por Najar e Lunardi (2020), relaciona-se diretamente à sobreposição de tarefas e à fragmentação do tempo de trabalho, o que impacta a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais articuladas e coletivas.

Logo, pensar em políticas que assegurem tempos e espaços para o planejamento, estudo e formação continuada, como defende Mercês (2018), implica reconhecer o caráter coletivo e histórico da luta por melhores condições de trabalho. Não se trata de medidas que visam apenas “otimizar resultados”, mas de garantir que o trabalho educativo se realize de modo a responder aos fins sociais da escola pública e ao desenvolvimento dos próprios professores como sujeitos históricos.

Saviani (2007, p. 154) também problematiza as condições materiais da docência, afirmando que “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência”, o que exige que o trabalho educativo esteja apoiado em condições que possibilitem o desenvolvimento pleno do educador.

Compreendemos que o Horário de Estudo é um momento de diálogo. Assim, Freire (2018, p. 47) destaca que “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação”. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem tempo e condições materiais para que o trabalho docente se organize de forma crítica e coletiva, permitindo que o planejamento e a formação continuada sejam efetivamente integrados à jornada de trabalho.

Em diálogo com essa perspectiva, Brandalize e Masson (2022) analisam o cumprimento da hora-atividade e evidenciam que jornadas excessivas, remuneração insuficiente e falta de espaços para o planejamento coletivo comprometem a saúde dos docentes e o próprio sentido

do trabalho educativo. As autoras concluem que “as realidades estudadas não oferecem condições de trabalho docente adequadas, no que se refere ao cumprimento da hora-atividade, conforme estabelecido em legislação” (Brandalize; Masson, 2022).

A partir da análise de Brandalize e Masson (2022), observamos que a efetivação do Horário de Estudo está intrinsecamente relacionada às condições concretas de trabalho docente, uma vez que a disponibilidade de tempo para o planejamento coletivo e a formação contínua dependem de políticas que assegurem infraestrutura e valorização profissional.

Jacomini e Penna (2016, p. 3) analisam as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, destacando que a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional nº 19/1998 marcaram um novo momento na regulação da carreira docente. Entre os avanços, os autores mencionam o ingresso por concurso público e a elaboração de planos de carreira em diversos sistemas educacionais. No entanto, também evidenciam a persistência de desafios como a carência de incentivos estruturados para a formação continuada, a necessidade de jornadas de trabalho que incluam tempo para atividades extraclasse e a consolidação de critérios justos para a progressão na carreira que são elementos centrais para se efetivar uma valorização política e social mais robusta da profissão docente.

No contexto contemporâneo, Silva, Miranda e Bordas (2022, p. 7) evidenciam que a intensificação das jornadas de trabalho assumidas pelos docentes, muitas vezes além da carga realizada nas escolas, representa “a materialização de um agravamento das condições de trabalho dos professores que gera, portanto, a gradativa desvalorização da profissão perante a sociedade e em comparação com outras profissões”. Tal dinâmica, vinculada às políticas de orientação neoliberal, expressa os impactos estruturais que comprometem a saúde dos professores e a própria organização do trabalho pedagógico.

Formiga (2021) aprofunda essa análise ao apontar que a ausência de espaços adequados para estudo, planejamento e descanso, somada à sobrecarga de tarefas, tem gerado impactos significativos sobre a saúde física e emocional dos docentes. A autora destaca que “as precárias condições de trabalho vivenciadas pelos professores da rede analisada podem gerar desgastes físicos e mentais, prejudicando seu desempenho profissional” (Formiga, 2021, p. 45). Logo, é preciso garantir políticas públicas que assegurem suporte pedagógico e desenvolvimento profissional em ambientes de trabalho mais saudáveis e cooperativos.

Diante desse cenário, é necessário assegurar condições dignas de trabalho para os professores, incluindo estabilidade contratual, remuneração justa e oportunidades de formação continuada. Cruz (2019, p. 12) enfatiza então que “o professor é um mediador do conhecimento, cuja prática influencia diretamente na experiência e interação dos alunos na sala de aula.” O

autor defende ainda que a valorização do trabalho docente é importante para a construção de uma educação mais equitativa e eficaz.

O primeiro capítulo abordou o trabalho docente sob uma perspectiva ontológica, evidenciando sua centralidade na constituição do ser social e nas condições concretas em que se realiza a docência. Ao discutir a carreira docente como expressão objetiva da valorização profissional e a precarização como processo que fragiliza o trabalho pedagógico, buscou-se compreender as determinações históricas que configuram a profissão docente. O próximo capítulo examina as normativas que regulamentam a carreira na Rede Municipal de Educação de Goiânia com ênfase na institucionalização do Horário de Estudo e em suas implicações para a organização do trabalho docente.

CAPÍTULO 2

A CARREIRA DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA – RME A PARTIR DO PLANO DE CARREIRA DO ANO 2000

Diante das transformações no cenário educacional e das condições de trabalho dos docentes, consideramos relevante analisar a carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. No capítulo anterior, discutimos o trabalho docente e suas determinações no contexto educacional brasileiro, destacando elementos normativos que influenciam a profissão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e a Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei 11.738/2008).

Neste capítulo, dedicamo-nos a examinar a organização da jornada docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia com ênfase na regulamentação do Horário de Estudo. A análise se concentra nas normativas que estruturam esse direito e nos impactos dessa organização no planejamento pedagógico e na prática docente.

Com base na análise crítica das políticas implementadas no município, enfatizamos a Lei Complementar nº 091/2000, que rege o Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia. Investigamos como a regulamentação da jornada e a garantia do Horário de Estudo influenciam o trabalho pedagógico e a valorização da carreira docente. A partir da leitura documental, também foram identificadas situações que tensionam a efetivação plena desse direito nas unidades escolares, especialmente diante de déficits de profissionais, o que pode impactar a organização do tempo de trabalho docente. Esses aspectos são retomados nos capítulos seguintes à luz das proposições legais e das orientações pedagógicas da rede.

2.1 ESTRUTURA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA E IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

A Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, segundo dados do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (2023), compreende 321 instituições que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O sistema municipal de ensino também inclui instituições privadas que oferecem Educação Infantil, evidenciando a integração entre os setores público e privado para atender às demandas educacionais locais.

A Tabela 1, a seguir, apresenta uma caracterização detalhada das instituições da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), destacando o número de escolas, as etapas e modalidades ofertadas e sua dependência administrativa. A análise desses dados é central para

contextualizar o objeto desta pesquisa, pois permite compreender a estrutura e a abrangência da rede, elementos que impactam diretamente as condições de trabalho docente, em especial o que se refere à organização e ao cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares.

Tabela 1 - Número de escolas, dependência administrativa (municipal) por escolas, por etapa e modalidade de oferta e dependência administrativa - Goiânia, 2023

Escolas por etapa e modalidade de oferta	Municipal
EF-AF	1
EF-AI	35
EF-AI/MULTIETAPA	1
EF-AI/EF-AF	6
EF-AI/EF-AF/EJA	9
PRE/EF-AI	43
PRE/EF-AI/EE	2
PRE/EF-AI/EJA	16
PRE/EF-AI/MULTIETAPA/EE	1
PRE/EF-AI/EF-AF	24
PRE/EF-AI/EF-AF/EJA	29
CRE	64
CRE/MULTIETAPA	1
Não CRE/PRE	73
CRE/PRE/MULTIETAPA	12
CRE/PRE/EF-AI	3
CRE/PRE/EF-AI/EF-AF/EJA	1
Total	321

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados do Laboratório de Dados Educacionais e dos microdados do Censo Escolar/INEP (2023).

Nota: Ao selecionar etapa e modalidade de oferta em monte sua consulta, temos os seguintes significados das abreviações: CRE – creche; PRE - pré-escola; EF-AI - Ensino Fundamental - Anos Iniciais; EF-AF - Ensino Fundamental - Anos Finais; MULTIETAPA - Ed. Infantil Unificada/Multietapa/Multissérie/Correção fluxo; EM - Ensino Médio; EJA - Educação de Jovens e Adultos; PROF - Educação Profissional; EE - Educação Especial Exclusivo.

A análise da Tabela 1 permite compreender a amplitude e a diversidade da Rede Municipal de Educação de Goiânia, evidenciando a variedade de etapas e modalidades ofertadas e a configuração administrativa das 321 unidades escolares em 2023. Desse total, 269 instituições ofertam Educação Infantil (creches e pré-escolas), 171 oferecem Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e 55 disponibilizam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa distribuição revela uma rede escolar que atende diferentes faixas etárias e demandas

educacionais, impondo ao trabalho docente múltiplas exigências em termos de planejamento, metodologias e estratégias pedagógicas. A presença significativa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aliada à diversidade de modalidades, reforça a necessidade de políticas institucionais que considerem as especificidades do trabalho docente em cada etapa, incluindo a garantia de tempos organizados, como o Horário de Estudo, para planejamento, formação continuada e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. A estrutura da RME de Goiânia, ao conjugar diferentes modalidades de ensino, impacta diretamente as condições objetivas de trabalho dos professores, exigindo suporte adequado para que as atividades extraclasse se realizem de forma articulada às necessidades de cada contexto escolar.

A seguir, apresentamos a Tabela 2, que traz dados sobre a composição étnico-racial dos docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2007 e 2020. A leitura destes números permite compreender não apenas a configuração demográfica da categoria, mas também elementos que atravessam a valorização e as condições de trabalho docente na rede, uma vez que marcadores sociais como raça influenciam a inserção, a permanência e o acesso a políticas institucionais, como o Horário de Estudo.

Tabela 2 - Número de Docentes, dependência administrativa (municipal), cor/raça (não declarada, branca, preta, parda, amarela, indígena) por cor/raça - Goiânia, 2007 a 2020

Cor/Raça	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não declarada	2.598	1.838	1.619	1.553	1.404	1.186	1.160	1.110	1.032	1.008	956	930	881	897
Branca	933	1.426	1.484	1.675	1.857	2.010	2.019	2.031	2.028	1.957	1.944	2.016	2.035	2.067
Preta	70	100	103	102	130	151	154	160	162	160	155	171	174	180
Parda	693	1.068	1.196	1.314	1.482	1.663	1.759	1.762	1.846	1.826	1.752	1.851	1.936	1.998
Amarela	8	13	15	15	19	28	26	32	27	27	27	30	27	24
Indígena	2	6	7	7	9	7	6	6	7	6	5	3	4	6
Total	4.304	4.451	4.424	4.666	4.901	5.045	5.124	5.101	5.102	4.984	4.839	5.001	5.057	5.172

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2007 – 2020.

Nota: Um docente pode ser contado mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, escola, etapa/modalidade, localidade e dependência administrativa.

A Tabela 2 apresenta o crescimento do número de docentes da Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2007 e 2020, período em que o total de profissionais passou de 4.304 para 5.172, representando um crescimento de aproximadamente 20% no contingente da rede. Observamos, nesse intervalo, um aumento no número de professores autodeclarados pretos (de 70 para 180) e pardos (de 693 para 1.998), acompanhado de uma redução dos que

não declararam cor/raça (de 2.598 para 897). Essa mudança reflete tanto o crescimento geral do corpo docente quanto uma alteração nos padrões de autodeclaração, que pode estar relacionada ao fortalecimento das políticas afirmativas e à valorização da identidade racial ao longo do período.

Para o presente estudo, esses dados são relevantes porque indicam que as condições de trabalho e de valorização profissional, incluindo a efetivação do tempo para planejamento, estudo e formação continuada, precisam considerar que a categoria docente é marcada por desigualdades estruturais. A ampliação da presença de docentes pretos e pardos na rede suscita o debate sobre como políticas institucionais, como o próprio Horário de Estudo, podem atuar como mecanismos de equidade, assegurando que todos os professores, independentemente de raça, tenham acesso a tempos e condições adequadas para qualificar sua prática pedagógica e fortalecer sua permanência na carreira.

Complementando a análise sobre a composição do quadro de profissionais da RME de Goiânia, a Tabela 3 apresenta dados referentes ao número de auxiliares docentes na rede municipal entre os anos de 2007 e 2020, desagregados por sexo. A inclusão desses dados é relevante para compreendermos a ampliação do corpo técnico-pedagógico nas escolas e a persistente predominância feminina nas funções de apoio à docência, evidenciando dimensões estruturais da divisão sexual do trabalho na educação pública.

Tabela 3 - Número de Auxiliares Docentes, dependência administrativa (municipal) por Sexo - Goiânia, 2007 a 2020

Sexo	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	2	8	6	5	8	16	17	18	25	25	65	226	246	251
Feminino	788	899	944	1.078	1.156	1.400	1.443	1.537	1.798	1.856	1.470	1.635	1.641	1.780
Total	790	907	950	1.083	1.164	1.416	1.460	1.555	1.823	1.881	1.535	1.861	1.887	2.031

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep 2007 – 2020.

A Tabela 3 revela que, entre 2007 e 2020, o número de auxiliares docentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia aumentou de 790 para 2.031 profissionais, representando mais do que o dobro em pouco mais de uma década. Esse aumento pode ser compreendido como expressão das transformações nas formas de organização do trabalho escolar, marcadas tanto pela ampliação das demandas educacionais quanto pelas lutas da categoria por melhores condições de trabalho. Observamos, nesse processo, o predomínio de mulheres no exercício da função, o que revela uma permanência na divisão sexual do trabalho historicamente estruturada. A elevação proporcional da presença masculina a partir de 2017 indica também movimentos

contraditórios no interior da rede, que tensionam a associação naturalizada entre trabalho educativo e cuidado, historicamente atribuído às mulheres. A análise desses dados evidencia que, ao lado das permanências estruturais, também se manifestam conquistas parciais e reorganizações nas funções exercidas nas unidades escolares com implicações diretas na valorização do trabalho coletivo no espaço escolar.

A feminização da profissão docente, especialmente nos níveis iniciais de ensino, reflete um processo histórico e social que naturalizou salários baixos, condições precárias de trabalho e desvalorização da profissão. Esse fenômeno está intrinsecamente associado à percepção cultural de que o magistério seria uma extensão das funções de cuidado, historicamente atribuídas às mulheres (Ladeira, 2020). Como reforça Mercês (2018), essa predominância feminina no magistério está profundamente enraizada numa estrutura patriarcal, que perpetua a ideia de que a responsabilidade pela educação das crianças é primordialmente feminina.

Tabela 4 - Número de Docentes, por sexo (masculino, feminino) e Dependência Administrativa - Goiás, 2020

Sexo	Federal	Estadual	Municipal	Privada conveniada sem fins lucrativos	Privada conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada sem fins lucrativos	Privada não conveniada com fins lucrativos	Total
Masculino	820	5.074	2.901	136	118	332	2.884	12.265
Feminino	633	12.812	26.747	1.568	267	1.317	9.150	52.494
Total	1.453	17.886	29.648	1.704	385	1.649	12.034	64.759

Fonte: sistematizado pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep – 2020.

A Tabela 4 apresenta a distribuição do número de docentes por sexo e por dependência administrativa no estado de Goiás, no ano de 2020. Os dados evidenciam a expressiva predominância feminina na profissão docente, especialmente nas redes estadual e municipal de ensino, com 12.812 e 26.747 mulheres atuando, respectivamente, nesses âmbitos. Em contraste, o número de professores homens é significativamente inferior, totalizando 5.074 na rede estadual e 2.901 na municipal. Tal distribuição corrobora a tese de feminização da docência, particularmente nos níveis da Educação Básica, e reforça a necessidade de compreendermos esse fenômeno como uma construção social historicamente condicionada, que incide diretamente na forma como o trabalho docente é valorizado ou desvalorizado, inclusive em termos salariais e de reconhecimento público.

Na sequência, a Tabela 5 traz dados referentes exclusivamente ao município de Goiânia, permitindo um recorte mais localizado e detalhado da distribuição de docentes por sexo e por tipo de rede, o que possibilita aprofundar a análise em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Tabela 5 - Número de Docentes, por Sexo (masculino, feminino) e Dependência Administrativa - Goiânia, 2020

Sexo	Federal	Estadual	Municipal	Privada conveniada sem fins lucrativos	Privada conveniada com fins lucrativos	Privada não conveniada sem fins lucrativos	Privada não conveniada com fins lucrativos	Total
Masculino	178	887	681	27	57	183	1.193	3.206
Feminino	151	1.573	4.491	548	105	535	3.018	10.421
Total	329	2.460	5.172	575	162	718	4.211	13.627

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP – 2020.

Os dados de 2020, disponibilizados pelo Inep e sistematizados pela Universidade Federal do Paraná, confirmam a predominância feminina no magistério goiano: as mulheres representam ampla maioria entre os docentes, especialmente nas redes municipais. Em Goiânia, essa tendência se mantém, com mais de três quartos do corpo docente formado por mulheres, o que evidencia a persistência de um processo histórico de feminização da profissão. Tal fenômeno, longe de ser apenas uma característica demográfica, reflete a divisão sexual do trabalho e a desvalorização social associada às funções de cuidado e ensino, tradicionalmente atribuídas às mulheres. Assim, a feminização do magistério expressa contradições estruturais entre o reconhecimento público da importância da docência e as condições materiais em que esse trabalho é realizado.

A história da feminização do magistério está diretamente associada à percepção social de que as mulheres são mais aptas ao cuidado e à educação infantil, o que contribuiu para a naturalização de baixos salários e da precarização das condições de trabalho docente. Essa concepção reforça estereótipos de gênero e legitima a desvalorização da profissão, ao mesmo tempo em que mascara as implicações dessa desigualdade para a qualidade do ensino e para a saúde das trabalhadoras (Ladeira, 2020, p. 87).

Essa predominância feminina não apenas reflete desigualdades históricas, mas também impacta diretamente a organização do trabalho docente. O peso das responsabilidades

familiares, aliado à sobrecarga emocional do trabalho, intensifica a precarização vivenciada pelas professoras. Najar e Lunardi (2020, p. 192) apontam “as políticas de valorização e desenvolvimento profissional docente, ao desconsiderarem a participação coletiva e sindical dos professores, acabam por não atender às necessidades reais da categoria, contribuindo para a manutenção de um cenário de precarização do trabalho docente e para a fragilização da identidade profissional”.

Os dados também mostram que a menor presença feminina ocorre na rede federal (43,55% em Goiás e 45,90% em Goiânia). Essa disparidade pode estar associada a barreiras estruturais ou culturais que limitam o acesso das mulheres a posições tradicionalmente vinculadas a maior prestígio e remuneração. Tal realidade evidencia a urgência de políticas que promovam a equidade de gênero em redes de ensino mais privilegiadas.

Mercês (2018) observa que a ausência de tempo adequado para formação contínua e planejamento pedagógico aprofunda a precarização e restringe o desenvolvimento profissional das professoras, evidenciando a importância de políticas que assegurem espaços institucionais como o Horário de Estudo. Essa questão também se conecta ao tipo de vínculo dos docentes com a rede, já que contratos temporários, frequentemente associados a maior instabilidade e menor acesso a direitos, podem limitar a participação plena em processos formativos e coletivos. Para compreendermos a dimensão dessa relação e o impacto da composição contratual sobre as condições de trabalho, apresentamos a Tabela 6, que demonstra a evolução do número de docentes efetivos e temporários na Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2011 e 2020.

Tabela 6 - Número de Docentes, tipo de vínculo (concursado/ efetivo/ estável, contrato temporário) por Tipo de Vínculo - Goiânia, 2011 a 2020

Tipo de Vínculo	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/ Efetivo/ Estável	7.157	7.019	6.961	6.754	6.589	6.334	6.296	6.322	6.195	6.049
Contrato temporário	989	826	932	1.184	1.331	1.665	1.554	1.718	1.643	1.784
Total	8.146	7.845	7.893	7.938	7.920	7.999	7.850	8.040	7.838	7.833

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep – 2020.

A análise da Tabela 6 evidencia a expressiva presença de docentes efetivos na Rede Municipal de Educação de Goiânia entre 2011 e 2020, e também um aumento contínuo na proporção de contratos temporários, especialmente a partir de 2014. A tendência observada

sugere um processo de crescente flexibilização das relações de trabalho no magistério municipal, caracterizado pela ampliação dos contratos temporários e pela redução proporcional de vínculos efetivos. Tal dinâmica reflete transformações estruturais na organização do trabalho docente, que podem repercutir nas possibilidades de participação em espaços institucionais de formação e planejamento, como o Horário de Estudo, e nas condições objetivas de estabilidade e desenvolvimento profissional na carreira. Para compreendermos com maior precisão essa mudança estrutural, a Tabela 7 apresenta a evolução percentual desses vínculos ao longo do período analisado, permitindo identificar como a participação relativa de efetivos e temporários se alterou na composição do quadro docente.

Tabela 7 - Evolução Percentual dos Vínculos Docentes Efetivos e Contratos Temporários da Rede Municipal de Educação em Goiânia (2011–2020)

Ano	Concursado / Efetivo / Estável (%)	Contrato Temporário (%)
2011	87,86%	12,14%
2012	89,47%	10,53%
2013	88,19%	11,81%
2014	85,09%	14,91%
2015	83,20%	16,80%
2016	79,20%	20,80%
2017	80,17%	19,83%
2018	78,62%	21,38%
2019	79,04%	20,96%
2020	77,20%	22,80%

Fonte: elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/Inep – 2020.

A análise dos vínculos trabalhistas dos professores em Goiânia, de 2011 a 2020, revela uma tendência de aumento no número de contratos temporários em detrimento da estabilidade proporcionada pelos vínculos concursados/efetivos/estáveis. Em 2011, os professores concursados representavam 87,86% do total de vínculos, enquanto os contratos temporários correspondiam a 12,14%. Já em 2020, a proporção de concursados caiu para 77,20%, enquanto os contratos temporários aumentaram para 22,80%. Essa evolução indica uma redução de 1.108

professores efetivos e um incremento de 795 contratos temporários, o que reflete um crescimento relativo de 80,39% no uso de vínculos temporários.

A ampliação dos contratos temporários em substituição aos vínculos efetivos revela indícios de um processo de flexibilização das relações de trabalho docente, observado em diversas redes públicas sob a influência de políticas de gestão educacional orientadas por princípios neoliberais. Como destacam Barros *et al.* (2019, p. 8), embora desempenhem as mesmas funções que os professores efetivos, os temporários “não têm direito aos mesmos benefícios [...] o que revela a precarização institucionalizada da função docente”. Essa forma de contratação, ao introduzir maior rotatividade e instabilidade, tende a fragilizar a organização pedagógica e a limitar a consolidação de práticas coletivas duradouras nas escolas, expressando contradições entre as normas de valorização docente e as condições concretas de trabalho vivenciadas na rede.

Essa precarização atinge também a gestão pedagógica e a continuidade das atividades escolares. Barros *et al.* (2019, p. 9) apontam que “a rotatividade e a instabilidade dos professores contratados comprometem a continuidade pedagógica e a constituição de um projeto educativo coletivo”. Como consequência, práticas colaborativas e processos formativos sustentados tornam-se mais difíceis de consolidar, o que afeta a coesão do trabalho pedagógico e a estabilidade do corpo docente.

O aumento dos contratos temporários também está ligado à intensificação do trabalho docente, fenômeno que, segundo Silva, Miranda e Bordas (2022, p. 7), é agravado “pela ausência de reconhecimento, pela perda da autonomia e pelo aumento da carga de trabalho”, fatores que contribuem para o chamado “mal-estar docente”. Esses elementos interligados reduzem o tempo e as condições necessárias à construção coletiva de propostas educacionais, limitando a implementação de projetos pedagógicos contínuos com qualidade socialmente referenciada.

Barros *et al.* (2019, p. 10) observam que a instabilidade gerada por esses contratos pode impactar as equipes escolares, dificultando a consolidação de uma gestão pedagógica coletiva e coesa. Para os autores, “as condições econômicas e políticas reforçam a precarização, priorizando a flexibilidade contratual em detrimento de direitos historicamente conquistados”. Nesse cenário, a luta contra a precarização não se resume à formulação de políticas públicas; exige também uma mudança cultural que reconheça os professores como agentes centrais da sociedade. Cruz (2019, p. 7) lembra que “a prática de ensino do professor pode influenciar bastante na vivência e na interação dos sujeitos em sala, uma vez que também poderá fazer total diferença na aprendizagem do aluno, tendo em vista uma relação recíproca”, evidenciando que

o fortalecimento das condições de trabalho docente é indissociável da educação de qualidade socialmente referenciada.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a coexistência de vínculos efetivos e temporários expressa desigualdades estruturais e compromete, inclusive, a efetivação do tempo pedagógico extraclasse, direito previsto para todos os docentes. As orientações normativas da Secretaria Municipal de Educação (2024) estabelecem que, nas unidades com déficit de profissionais, os professores devem assumir o atendimento aos estudantes durante o período destinado ao Horário de Estudo até a regularização do quadro. Tal diretriz, que será detalhada no Capítulo 3, evidencia como a urgência em garantir aulas presenciais sobrepõe-se à preservação do tempo de planejamento e estudo, provocando reconfigurações da jornada docente, independentemente do vínculo funcional.

A caracterização da Rede Municipal de Educação de Goiânia, expressa nos dados apresentados, evidencia não apenas a amplitude e diversidade de instituições e modalidades atendidas, mas também as condições e contradições que atravessam a composição de seu quadro de profissionais. A análise das tabelas revelou o crescimento do contingente docente e de auxiliares ao longo dos anos, a predominância feminina nas funções educativas e de apoio, bem como o aumento da autodeclaração racial, que indica transformações sociais e identitárias recentes. Do mesmo modo, observou-se o avanço dos contratos temporários, expressão de um movimento de flexibilização das relações de trabalho que tende a repercutir na organização pedagógica, na continuidade das ações escolares e na efetivação de tempos institucionais como o Horário de Estudo.

Esses elementos, que delineiam o cenário em que os professores da rede exercem sua atividade, demonstram que compreender as condições objetivas do trabalho docente exige ir além da descrição quantitativa, situando-as numa perspectiva histórica e política. Nesse sentido, a discussão sobre a carreira docente, tratada no próximo tópico, torna-se fundamental, pois é por meio dela que se estruturam políticas de valorização, estabilidade e desenvolvimento profissional capazes de enfrentar as desigualdades e tensões apontadas nesta caracterização inicial da RME de Goiânia.

2.2 A CARREIRA DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO TRABALHO E DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Desde os anos 1980, a sociedade passou por profundas transformações econômicas, tecnológicas e culturais que alteraram significativamente as relações profissionais em diversas

áreas. As interações no ambiente de trabalho tornaram-se mais dinâmicas e, por vezes, contraditórias, exigindo flexibilidade e adaptação contínua. Essas mudanças afetaram particularmente a docência, que sofre com a precarização e a crescente demanda por habilidades alinhadas às mudanças sociais e tecnológicas (Nunes; Oliveira, 2017).

A noção de carreira, associada historicamente à ideia de percurso, passou a representar, no mundo do trabalho, o desenvolvimento de trajetórias profissionais dentro de determinadas condições sociais e institucionais. No campo da docência, Gatti e Barreto (2009) argumentam que a valorização da profissão está intimamente relacionada à existência de planos de carreira estruturados, que articulem formação, tempo de serviço e perspectivas de progressão funcional. No entanto, segundo as autoras, essas dimensões permanecem fragilizadas no contexto brasileiro diante de políticas fragmentadas e da ausência de mecanismos consistentes de valorização profissional.

Nos últimos anos, o conceito de carreira tem se distanciado do modelo tradicional de progressão linear, típico do século XX, e vem assumindo formas mais instáveis e descontinuidades. Sendo assim, Corrêa *et al.* (2009) apontam que os baixos salários, a fragmentação das políticas públicas e a ausência de perspectivas de ascensão funcional contribuem para comprometer a atratividade da carreira docente no Brasil. No caso da docência, essa realidade é agravada pela precarização das condições de trabalho e pela insuficiência de planos de carreira consolidados.

O ingresso na carreira docente constitui um momento de intensas tensões e aprendizados, no qual o professor enfrenta a complexidade do trabalho educativo, a ausência de apoio institucional e a pouca valorização da experiência no cotidiano escolar. Para Ilha e Hypolito (2014, p. 101), trata-se de uma fase decisiva para a constituição da identidade profissional, pois é nesse processo que o docente (re)significa saberes e práticas construídos ao longo da vida. Por isso, os autores defendem que o início da carreira requer políticas de indução e de formação em serviço que assegurem suporte institucional e espaços coletivos de reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão.

Logo, refletir sobre a carreira docente implica compreender as determinações históricas, sociais e políticas que configuram o trabalho educativo. A docência, como prática social complexa, está situada em um campo de disputas que envolve o papel da escola pública na formação humana. Como alerta Paz (2014, p. 40), “sem políticas estruturantes que assegurem boas condições de trabalho, salários e possibilidades de crescimento profissional, o magistério

perde força social, o que compromete não apenas a permanência de professores qualificados, mas o próprio sentido do projeto educativo.”

Como a escolha pela docência está imersa numa rede de condicionantes históricos, sociais e subjetivos, elementos como experiências escolares, referências familiares e situações de necessidade econômica influenciam significativamente essa decisão. Muhlstedt e Hagemayer (2015, p. 37) disseram que “a pesquisa mostrou que os motivos e interesses pela docência surgiram na infância; por influência familiar; pela necessidade financeira ou também por circunstâncias do momento em que viviam.” Para os autores, o ingresso na profissão pode se consolidar a partir da vivência em sala de aula, que desperta vínculos e mobiliza processos de formação contínua. A efetivação de políticas públicas que assegurem tempos e espaços destinados ao planejamento e ao estudo, como o Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, mostra-se necessária para fortalecer os vínculos com a profissão e contribuir para a permanência qualificada dos docentes na carreira.

A atratividade da carreira docente depende da articulação entre remuneração adequada, condições de formação e trabalho dignas, e de políticas que assegurem estabilidade e reconhecimento profissional. Conforme Corrêa *et al.* (2009, p. 10), “fatores como os baixos salários e a precarização do trabalho têm contribuído para o desestímulo ao ingresso e à permanência na carreira docente”. De modo convergente, Gatti e Barreto (2009, p. 243) destacam que “as condições concretas de trabalho docente comprometem tanto o desenvolvimento profissional do professor como a eficácia do trabalho pedagógico, o que, por sua vez, interfere diretamente na valorização docente e na qualidade da educação”.

As exigências contemporâneas têm intensificado as demandas sobre o trabalho docente, exigindo adaptação constante e inovação por parte dos professores. Nesse sentido, Nunes e Oliveira (2017, p. 70) discutem as expectativas depositadas sobre o professor e apontam que:

As referidas expectativas resultam num conjunto de necessidades para a atuação profissional do professor e para a sua formação que é demasiadamente amplo. Tais expectativas dizem respeito à identidade profissional, à necessidade de melhorias na formação inicial (considerando-se a profissionalização) e na formação continuada (considerando-se o desenvolvimento profissional), à carência de valorização da profissão docente, ao desenvolvimento de capacidades profissionais e atitudinais que impactam diretamente sobre sua identidade profissional e sua relação com trabalho.

A análise evidencia que as múltiplas expectativas sociais dirigidas à atuação docente somente podem ser enfrentadas por meio de políticas públicas estruturantes, que articulem a

formação inicial e continuada a condições objetivas de trabalho. Como afirmam Nunes e Oliveira (2017, p. 70), “a superação dessas tensões que envolvem a identidade profissional exige ações políticas públicas e institucionais que contemplem, simultaneamente, o aprimoramento dos processos formativos e a garantia de condições institucionais que possibilitem o exercício pleno e crítico da docência”.

Nesse sentido, Saviani (2008) argumenta que a valorização da carreira docente está intrinsecamente ligada à constituição de condições objetivas que assegurem não apenas a formação adequada, mas também a permanência e o reconhecimento social do magistério. Portanto, a superação das contradições estruturais que afetam a profissão exige políticas que articulem a formação inicial e continuada com a garantia de condições concretas de trabalho, vinculadas a uma concepção de educação comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, a valorização da carreira docente, como propõe Saviani (2008), demanda não apenas políticas estruturantes, mas também atenção às condições concretas vividas pelos professores, especialmente no início da profissão. É nesse momento, conforme observam Ilha e Hypolito (2014, p. 103), que “os professores em início de carreira enfrentam muitas dificuldades, tanto para se adaptarem às condições escolares quanto para superarem barreiras estruturais”. Essas dificuldades expressam as contradições entre a formação inicial e as condições reais de trabalho, podendo funcionar, ao mesmo tempo, como estímulo ao desenvolvimento profissional ou como fator de desistência da carreira.

Ademais, Gatti e Barreto (2009, p. 252) destacam que “o fortalecimento da docência como profissão exige formação continuada, valorização da carreira, condições reais de trabalho e articulação com políticas públicas que considerem as necessidades da escola pública e do professor”. A articulação entre essas dimensões é indispensável para promoção de uma prática docente que seja não apenas técnica, mas também reflexiva e transformadora.

No Brasil, a implementação de leis que tiveram um impacto significativo na carreira dos professores fora acompanhada pelos processos de democratização da sociedade brasileira e do acesso à educação pública. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 foram responsáveis por uma mudança valorativa no trabalho dos profissionais da educação, porém, as reformas educacionais, sob a égide do neoliberalismo, continuaram afetando negativamente os direitos e conquistas adquiridos com muito esforço.

A partir dos anos 1990, os educadores passaram a denunciar de maneira mais enfática uma transformação crescente nos processos educativos e nas relações sociais dentro das escolas públicas brasileiras. Condições precárias de trabalho, enfraquecimento dos direitos trabalhistas

e da participação democrática, políticas injustas baseadas nos resultados de avaliações externas e reformas curriculares começaram a impactar, especialmente, o trabalho dos professores (Paz, 2014).

Seguindo essa visão, no artigo 13 da LDB nº 9.394/1996, as responsabilidades dos professores incluem:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III- zelar pela aprendizagem dos alunos; IV- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Analisando o disposto acima, em específico o item I, observamos, em seus pontos, que o profissional deve contribuir ativamente com a construção do projeto educativo da instituição, participando de reuniões, apresentando sugestões e ideias, levando em consideração as diretrizes e objetivos estabelecidos.

Com relação ao item II, fica claro que ao profissional é dada a responsabilidade de criar um plano de ação que esteja alinhado com a proposta pedagógica da escola, estabelecendo metas e objetivos a serem alcançados. Além disso, deve cumprir as atividades planejadas, garantindo condições de ensino adequada aos seus estudantes.

Em sequência, o item III deixa claro que o professor deve empenhar-se no acompanhamento e na promoção da aprendizagem dos alunos, garantindo que eles recebam os recursos e as práticas pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento. E o item IV denota que cabe ao docente identificar e criar estratégias para auxiliar os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem, garantindo que eles recebam o apoio necessário para superar as dificuldades e alcançar os objetivos propostos.

Com relação ao item V, fica claro que o profissional deve cumprir a carga horária estabelecida, comparecendo às aulas e realizando todas as atividades planejadas. Ademais, deve utilizar períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional para aprimorar suas práticas pedagógicas e buscar atualização. Em relação ao item VI, o professor deve estar envolvido nas atividades que visam fortalecer a relação entre a escola, as famílias e a comunidade. Isso inclui participar de reuniões, encontros e eventos, além de comunicar-se com os familiares dos alunos, visando ao trabalho em conjunto para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Corrêa *et al.* (2009, p. 10) observam que “a docência é uma atividade que se caracteriza pela complexidade, imprevisibilidade e instabilidade, pois envolve o trabalho com uma sala cheia de alunos, enfrentando problemas como indisciplina, desinteresse e contextos socioculturais diversos.” Essa concepção evidencia que o trabalho docente vai além da mera execução de tarefas pedagógicas: ele envolve decisões constantes, mediações e respostas a situações imprevistas que atravessam o cotidiano escolar. Tais desafios são ampliados pelas exigências de formação contínua e pelas mudanças nas expectativas sociais em torno do papel da escola e do professor.

A partir da década de 1990, as reformas educacionais influenciadas por organismos multilaterais introduziram mudanças estruturais na organização do trabalho docente, como a reconfiguração curricular e a difusão de avaliações externas padronizadas. Essas alterações, conforme apontam Corrêa *et al.* (2009), redefiniram atribuições e intensificaram responsabilidades, inserindo a docência numa lógica marcada pela produtividade e pelo cumprimento de metas. Evangelista (2012) acrescenta que essas políticas, orientadas por princípios neoliberais, contribuíram para a precarização do trabalho, priorizando resultados mensuráveis em detrimento dos processos pedagógicos e formativos que constituem o cotidiano escolar.

O ingresso na carreira docente torna-se um momento particularmente tenso, pois a fragilidade das condições objetivas nas instituições de ensino intensifica a distância entre a formação inicial e a realidade concreta do trabalho escolar. Corrêa *et al.* (2009) indicam que a ausência de suporte institucional, somada à carência de recursos e ao peso das múltiplas demandas, faz com que os professores iniciantes precisem reorganizar constantemente suas práticas, muitas vezes reproduzindo modelos pedagógicos herdados de sua formação. Essa dinâmica tende a enfraquecer a articulação entre teoria e prática, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que integrem formação, acompanhamento e espaços sistemáticos de planejamento.

Nessa conjuntura, as contradições geradas pelas reformas educacionais e pela intensificação do trabalho docente também se expressam nas políticas locais de valorização da carreira. No caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Horário de Estudo, previsto em suas normativas, configura-se como uma tentativa institucional de assegurar tempo destinado à reflexão e à organização coletiva do trabalho pedagógico. Contudo, a efetividade desse dispositivo depende das condições materiais e organizacionais existentes nas escolas, o que revela os limites e as tensões presentes na implementação de políticas voltadas à valorização e à formação contínua dos professores.

Nóvoa (1992) destaca que o fortalecimento da profissão docente depende da criação de espaços de diálogo entre os professores, que possibilitem a consolidação de saberes emergentes da prática. Ele argumenta que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 14).

A legislação brasileira também desempenhou um papel importante na estruturação da formação docente. A LDB de 1996 estabeleceu que a formação de professores para a educação básica deveria ser, preferencialmente, em nível superior. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2023) mostram que o Brasil possui 2,3 milhões de professores na educação básica, com uma proporção crescente de docentes com formação superior, refletindo os avanços proporcionados pela legislação.

Apesar do aumento do número de professores com formação superior, impulsionado pela LDB e por políticas de expansão educacional, persistem desigualdades regionais, institucionais e curriculares que limitam a consolidação de uma formação articulada às necessidades reais da escola pública e às demandas sociais. Gatti e Barreto (2009) apontam que, em muitos casos, as políticas voltadas à formação docente foram implementadas de forma fragmentada, priorizando metas quantitativas e desconsiderando a integração entre teoria e prática, essencial para uma atuação crítica e transformadora. Nesse cenário, torna-se indispensável que as políticas educacionais, para além de ampliarem o acesso ao ensino superior, assegurem condições institucionais e pedagógicas para o desenvolvimento profissional contínuo, fomentando espaços coletivos de estudo e reflexão, bem como mecanismos institucionais, como o Horário de Estudo, que potencializem a construção de práticas pedagógicas coerentes com os fins sociais da escola pública.

O papel do professor contemporâneo é amplamente reconhecido como complexo e multifacetado. Assim, além do domínio de conhecimentos disciplinares e metodológicos, os docentes devem compreender o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus alunos, considerando a diversidade de estágios de desenvolvimento, origens familiares, condições econômicas, pertencimentos culturais e crenças religiosas. Essa amplitude de demandas exige

uma formação docente que integre teoria e prática de forma consistente. Gatti (2013, p. 54) então observa:

Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor.

A ruptura mencionada entre saberes teóricos e pedagógicos nas estruturas formativas destaca a necessidade de um modelo educacional que promova a articulação entre esses domínios. Apenas com essa integração será possível fortalecer a prática docente e responder às complexidades da educação contemporânea.

Outro desafio significativo enfrentado pelos professores é lidar com a diversidade de seus alunos, cada um com características e necessidades próprias, que refletem as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Isso exige a capacidade de adaptar metodologias de ensino que não apenas atendam às particularidades de cada estudante, mas que também busquem superar as disparidades sociais, econômicas e culturais, promovendo uma educação inclusiva e equitativa. Ademais, os professores precisam manter-se atualizados diante de mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. A incorporação de tecnologias em sala de aula, por exemplo, é uma realidade crescente que exige preparo técnico e criatividade por parte dos docentes para utilizá-las de forma pedagógica eficaz, considerando o contexto coletivo em que os alunos estão inseridos.

Apesar das adversidades, a carreira docente oferece recompensas significativas. O impacto positivo que a educação exerce sobre os alunos, o desenvolvimento intelectual e social que promove e o reconhecimento do professor como agente de transformação social são fatores que proporcionam realização profissional. Esses resultados dependem de condições adequadas de trabalho, tema que será abordado a seguir.

2.3 CARREIRA DOCENTE COMO POSSIBILIDADE OBJETIVA DE CONDIÇÕES DE TRABALHO – O HORÁRIO DE ESTUDO

A análise das condições de trabalho dos professores da educação básica destaca um aspecto central para o exercício da docência: a hora-atividade. Diferentemente de outros

campos profissionais, o trabalho docente envolve uma carga de responsabilidades que transcende o espaço da sala de aula, incluindo atividades de planejamento, correção e formação continuada, elementos fundamentais para a garantia de práticas educacionais coerentes aos seus estudantes. Gatti (2012, p. 90) diz:

As condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal quanto nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante, seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares.

Oliveira e Assunção (2010, p. 1) conceituam as condições de trabalho docente como “um conjunto de recursos disponíveis para a realização das atividades laborais, incluindo instalações físicas, materiais, equipamentos e apoio necessário para a produção, dependendo da natureza do trabalho.” Essa definição evidencia que a efetividade do trabalho educativo está intrinsecamente relacionada à oferta de infraestrutura adequada, recursos materiais suficientes e suporte institucional, aspectos frequentemente negligenciados nas redes públicas de ensino. Então, compreender as condições objetivas de trabalho dos professores é determinante para análise das possibilidades reais de concretização de práticas pedagógicas que transcendam a mera execução de tarefas e promovam a formação crítica dos estudantes.

O estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), pela Lei nº 11.738/2008, constituiu um avanço no reconhecimento da importância da remuneração adequada para a valorização da carreira docente. Pardin e Aragão (2018) destacam a importância de se garantir condições de trabalho que assegurem aos professores tempo e recursos para planejar suas aulas e investir em seu desenvolvimento profissional, evidenciando que a valorização docente envolve também a garantia de tempo destinado ao trabalho pedagógico extraclasse, e não apenas questões salariais.

Outro instrumento vinculado à valorização da carreira docente é a política de progressão funcional, que busca reconhecer a formação e a trajetória dos professores. Conforme observa Paz (2014, p. 46):

[...] a LDB/96 prevê em seu artigo 67, inciso II, que os sistemas de ensino assegurem, aos docentes, “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. Apesar disso, em grande parte das redes, os planos de carreira pouco avançaram na implementação de mecanismos de avaliação que considerem o trabalho pedagógico e a formação continuada, mantendo estruturas predominantemente vinculadas ao tempo de serviço.

Essa limitação evidencia como permanecem contradições que restringem a efetividade do reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelos professores, mesmo em políticas que visam à valorização.

A formação continuada constitui uma dimensão central da carreira docente na medida em que busca atualizar os professores diante das novas exigências educacionais e sociais. No entanto, Gatti (2013, p. 53) alerta que “muitas vezes essa formação é oferecida de maneira superficial e desarticulada, sem uma efetiva relação com a prática em sala de aula, o que acaba não sendo efetivo para melhorar o desempenho dos professores”, evidenciando a distância entre propostas formativas e as necessidades concretas da prática pedagógica.

Diversas políticas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), a Lei nº 11.738/2008 e o Pacto Nacional pela Valorização do Magistério (2013), foram implementadas com o objetivo de enfrentar os desafios relativos à carreira docente. Por outro viés, Pardin e Aragão (2018, p. 4) ressaltam que é necessário realizar uma análise crítica da aplicação dessas medidas e verificar “se, de fato, contribuem para a valorização e o aprimoramento da carreira”, evitando que as políticas se restrinjam a formalizações normativas sem impacto real nas condições de trabalho dos professores.

2.3.1 Hora-Atividade

A carreira docente como possibilidade objetiva de condições de trabalho, especificamente a hora-atividade, é um tema amplamente discutido na educação. A hora-atividade refere-se ao período em que o professor se dedica a tarefas complementares ao ensino, como planejamento de aulas, correção de avaliações e formação continuada. Esse tempo é necessário para estruturar adequadamente as práticas pedagógicas, além de favorecer interações mais significativas com os estudantes. Segundo Pardin e Aragão (2018, p. 3):

A hora atividade não deve ser reduzida a um momento de execução de tarefas administrativas, mas sim ser compreendida como um espaço privilegiado para a reflexão e inovação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva destaca a relevância da hora-atividade como parte necessária da organização do trabalho docente, sendo indispensável para assegurar condições que viabilizem o planejamento, a formação continuada e a reflexão coletiva dos professores, fortalecendo sua autonomia profissional e a efetivação do trabalho pedagógico nas escolas.

A educação escolar tem assumido um papel estratégico nas sociedades contemporâneas, especialmente diante das transformações no modo de produção capitalista ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Nesse cenário, políticas educacionais têm se configurado de modo a responder às demandas do mercado de trabalho, enfatizando a formação de sujeitos adaptáveis às exigências do capital. Como discutem Baczinski *et al.* (2018), tais políticas frequentemente expressam interesses econômicos e sociais, atribuindo à escola a responsabilidade de preparar a força de trabalho necessária à dinâmica do mercado globalizado.

Saviani (1991, p. 26) ressalta que “a organização do ensino é [...] determinante no processo de apropriação do conhecimento por parte dos alunos”, o que exige planejamento e sistematização do trabalho docente. Assim, garantir tempos institucionais para estudo e preparação pedagógica, como o Horário de Estudo previsto na RME de Goiânia, constitui uma condição necessária para a mediação consciente e historicamente situada dos saberes escolares.

Os processos que culminaram na aprovação da LDB nº 9.394 não proporcionaram a definição de percentuais destinados à hora de trabalho e ao incentivo à dedicação exclusiva. O texto aprovado reconhece, como parte da valorização dos profissionais da educação, a necessidade de dedicar tempo ao estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária, não especificando o tempo mínimo necessário para essas atividades (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997, procurou sanar essa lacuna ao estabelecer diretrizes mais rigorosas para a hora-atividade, regulando os planos de carreira e aprofundando a regulamentação do magistério. A carga horária de trabalho do professor é dividida em dois terços para interagir com os alunos e um terço para realizar atividades fora da sala de aula, conhecidas como hora-atividade. Por exemplo, para uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, 6 horas e 40 minutos são dedicadas à hora-atividade. Para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, 13 horas e 20 minutos são destinadas à hora-atividade. Essas informações são baseadas no Parecer CNE/CEB nº 18/2012 (Brasil, 2012).

Depois de enfrentarem muitas dificuldades, os professores da educação básica conquistaram o direito a um terço da carga horária destinada à hora-atividade. Esse período é destinado às atividades extraclasse, como estudos, planejamento e organização de aulas, que são fundamentais para a melhoria da prática pedagógica. Conforme Scholochuski (2018, p. 123):

A hora-atividade não é apenas um benefício, mas um direito garantido por lei, conquistado pelos professores por meio de lutas e resistências. Entre seus principais objetivos estão o aprimoramento das condições de trabalho docente e a promoção da efetividade do processo educativo ofertado à população.

Para a garantia da implementação do tempo destinado à hora-atividade, foram necessários recursos financeiros e ajustes na organização da jornada de trabalho docente. Como destacam Furlanete, Czernisz e Santos (2022), a regulamentação desse direito se materializa em um contexto de precarização e intensificação do trabalho docente, no qual as políticas e resoluções, muitas vezes moldadas por uma lógica gerencialista, fragilizam a efetividade das conquistas legais e ampliam as contradições presentes no cotidiano escolar.

A hora-atividade expressa uma conquista histórica do magistério, resultante de lutas pela valorização da categoria e pela incorporação do tempo de planejamento e formação ao interior da jornada remunerada. Entretanto, essa conquista, embora formalmente assegurada em lei, encontra limites concretos em um contexto de precarização e intensificação do trabalho docente, no qual as condições materiais e organizacionais das escolas muitas vezes inviabilizam sua plena realização. A sobrecarga de turmas, a carência de infraestrutura e a ausência de apoio institucional configuram mecanismos que restringem a efetividade desse tempo pedagógico, revelando as contradições entre a normatização do direito e as condições objetivas que o sustentam.

Para Guesser e Hobold (2024, p. 137), “a hora-atividade é uma conquista histórica do magistério, estruturada para proporcionar condições adequadas de planejamento, organização e formação continuada”. Porém, as condições reais muitas vezes inviabilizam o alcance desse propósito.

Embora a hora-atividade seja um direito assegurado por lei, sua implementação enfrenta desafios práticos em muitas escolas públicas brasileiras. Isso porque professores frequentemente têm sua carga horária ampliada com aulas adicionais e enfrentam falta de estrutura adequada para realizar suas atividades fora da sala de aula. Ademais, em alguns casos, o tempo destinado à hora-atividade é reduzido devido à falta de professores para cobrir aulas regulares. Como destacam Guesser e Hobold (2024, p. 138): “A hora-atividade é frequentemente invadida por demandas burocráticas impostas pela gestão escolar e pela secretaria municipal, dificultando o diálogo coletivo e a formação continuada em serviço”.

A organização do tempo destinado à hora-atividade está condicionada a fatores estruturais e organizacionais presentes nas escolas, como a existência de espaços apropriados, a gestão do tempo escolar e a distribuição interna de tarefas. Como destacam Tardif e Lessard (2008, p. 111):

[...] as condições de trabalho dos professores compreendem um conjunto de elementos quantitativos e qualitativos: o número de alunos por turma, o número de horas de trabalho, a carga horária de ensino, a variedade dos cursos e das disciplinas ministradas, a composição das turmas, os horários, a disponibilidade de recursos didáticos e materiais, o acesso à formação contínua, a configuração dos espaços escolares, etc.

A garantia de um período efetivo para a realização da hora-atividade possibilita aos professores o desenvolvimento de atividades relacionadas ao planejamento pedagógico, à interlocução com a comunidade escolar e à formação continuada.

A hora-atividade se configura como um direito conquistado que visa proporcionar aos docentes condições objetivas para planejamento, estudo e formação continuada. Demonstrada ao longo deste estudo, sua implementação encontra desafios práticos, como sobrecarga de trabalho e interferências administrativas. Mesmo com os avanços de sua regulamentação ao longo dos anos, a institucionalização desse direito nos documentos e políticas educacionais ainda revela limites e contradições que comprometem sua efetivação, exigindo um olhar mais atento para sua garantia como parte da valorização do trabalho docente.

2.4 HORA-ATIVIDADE COMO ELEMENTO DA CARREIRA DOCENTE NA RME DE GOIÂNIA – DOCUMENTO DE 2000

A hora-atividade constitui uma previsão legal importante para a valorização do trabalho docente ao reservar parte da jornada para atividades pedagógicas extraclasse. Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, esse tempo foi regulamentado a partir do Plano de Carreira instituído pela Lei nº 7.997/2000, que passou a estabelecer a obrigatoriedade de destinação de parte da carga horária dos professores para atividades como planejamento, correção de atividades e formação continuada. A análise documental revela que, embora a normatização do direito tenha sido formalizada, persistem contradições entre o que está previsto nos marcos legais e os desafios apontados nos documentos da rede ao longo dos anos, especialmente no que se refere à garantia das condições institucionais e temporais para sua realização.

A hora-atividade constitui uma previsão legal fundamental para a valorização do trabalho docente ao reservar parte da jornada para atividades pedagógicas extraclasse. Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, esse tempo foi inicialmente regulamentado pelo Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público (Lei nº 7.997/2000) e consolidado no Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 091/2000), que estabeleceram a obrigatoriedade de destinar parte da carga horária docente a atividades de planejamento, estudo,

pesquisa e formação continuada. Essa normatização representou um avanço na formalização do direito, ao prever que tais atividades poderiam ser realizadas na própria unidade escolar, conforme os projetos político-pedagógicos de cada instituição, inaugurando as bases para a constituição do Horário de Estudo na RME de Goiânia. Desse modo:

§ 2º - 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extra-classe, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (Goiânia, 2000a, Art. 13, §2).

§ 3º - As horas-aula destinadas a atividades extra-classe poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme projeto político-pedagógico da escola. (Goiânia, 2000a, Art. 13, §3).

O Estatuto dos Servidores do Magistério Público da cidade de Goiânia nos permite identificar o momento em que a RME de Goiânia estabelece as bases normativas para a constituição do Horário de Estudo como parte da jornada de trabalho docente. Ao delegar às instituições escolares a possibilidade de organizar, em seus projetos político-pedagógicos, a realização das horas destinadas às atividades extraclasse nas próprias unidades, a legislação introduz a prática de alocação de parte da carga horária para momentos de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas e outras atividades.

A Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental da RME de Goiânia, embora acessada apenas por meio do Parecer CME nº 068/2000, de 25 de outubro de 2000, apresenta indícios objetivos do que posteriormente se consolidaria como o Horário de Estudo. Em dois momentos do documento, é possível identificar dispositivos que apontam para a institucionalização de tempos destinados ao planejamento, à formação continuada e ao estudo dos docentes. Entre os objetivos específicos, por exemplo, destaca-se a diretriz de “desenvolver um permanente e sistemático processo de acompanhamento dos estudos” como estratégia de enfrentamento à defasagem, reprovação e evasão escolar (Goiânia, 2000b, p. 2). No detalhamento das garantias da proposta, reforça-se a existência de “um dia para capacitação e estudos” destinado aos professores de 5ª à 8ª série, bem como a presença de um segundo docente – denominado dinamizador – para as turmas de 1ª à 4ª série, com a função de “suprir a ausência do professor da turma quando for necessário o seu comparecimento a cursos” (Goiânia, 2000b, p. 3).

Tais elementos demonstram que, já no ano de 2000, a política educacional da Rede Municipal de Educação de Goiânia contemplava, para as duas etapas do Ensino Fundamental,

a organização do tempo escolar de modo a possibilitar que os professores tivessem momentos sistemáticos de formação e planejamento fora da rotina direta de atendimento aos estudantes. Esse movimento de reconhecimento institucional do tempo docente aparece de forma ainda mais evidente na Proposta Político-Pedagógica para a Infância e a Adolescência do ano letivo de 2004, quando o Horário de Estudo passa a ser nomeado explicitamente como parte da estrutura escolar da rede. O documento afirma:

3.7 Reestruturação dos tempos escolares: horário de estudo e de outras atividades pedagógicas. No que se refere à organização dos tempos/espacos no trabalho pedagógico na escola, são importantes algumas conquistas na organização do espaço escolar, dentre elas, a reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever horário de estudo e tempo para outras atividades pedagógicas (Goiânia, 2004, p. 44).

A referência direta ao Horário de Estudo nesse documento marca a transição de uma prática apoiada em normativas gerais para uma formalização explícita da política de tempo docente no interior da rede. A partir desse momento, o Horário de Estudo passa a configurar-se como parte da organização institucional da jornada docente, respaldado por documentos oficiais da própria RME de Goiânia, o que reforça seu papel na consolidação de condições de trabalho vinculadas à formação, planejamento e organização pedagógica nas escolas públicas municipais.

A formalização do Horário de Estudo como componente da jornada docente na RME de Goiânia, já indicada nos documentos de 2000 e explicitamente nomeada na proposta de 2004, foi posteriormente respaldada pela Lei nº 11.738/2008, que consolidou, em âmbito nacional, a obrigatoriedade da reserva de no mínimo um terço da carga horária dos professores para atividades extraclasse. Guesser e Hobold (2024, p. 137) apontam que “a hora-atividade é frequentemente comprometida por demandas burocráticas”, revelando tensões entre a normatização legal e as práticas efetivas de organização do tempo escolar nas redes públicas de ensino.

No contexto da RME de Goiânia, mesmo o Horário de Estudo estando regulamentado desde o Estatuto do Magistério Público de 2000, sua implementação enfrenta obstáculos que afetam a consolidação plena desse direito. As orientações mais recentes da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-Goiânia, 2024) indicam que, em situações de déficit de profissionais, o tempo reservado ao Horário de Estudo, agora com outra nomenclatura, poderá ser utilizado para atendimento aos estudantes:

[...] o professor deverá atender aos estudantes no horário de atividades inerência à docência até que o déficit seja resolvido, considerando a prioridade no atendimento aos estudantes e o cumprimento da carga horária de 21 (vinte e uma) aulas semanais (Goiânia, 2024, p. 14).

Esse dispositivo revela que, em contextos de insuficiência de pessoal e de sobreposição de demandas, o tempo destinado ao Horário de Estudo frequentemente é reduzido em favor das atividades de sala de aula. Tal dinâmica, embora amparada por critérios administrativos, expressa uma contradição presente na organização do trabalho docente: ao mesmo tempo em que a legislação busca garantir condições para o planejamento e estudo integrados à jornada remunerada, a lógica de gestão escolar tende a restringir esses momentos, fragilizando espaços de reflexão coletiva e organização pedagógica conquistados historicamente pela categoria.

A Lei Complementar nº 091/2000, em articulação com a Proposta Político-Pedagógica do mesmo ano, estabeleceu as bases normativas para a constituição do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ao destinar parte da jornada docente às atividades extraclasse, como planejamento, estudo e formação, o poder público municipal formalizou uma reivindicação histórica da categoria, reconhecendo o tempo pedagógico como dimensão constitutiva da docência. No entanto, essa institucionalização inicial ocorreu em meio a contradições inerentes ao processo de valorização do trabalho docente, pois a efetivação do direito dependeu de condições materiais, organizacionais e políticas que, em muitos casos, permaneceram limitadas nas escolas.

Ainda que sua consolidação como política de rede venha a se afirmar nos anos posteriores, os documentos de 2000 já evidenciam um movimento inicial de reconhecimento institucional do Horário de Estudo como parte constitutiva da carreira docente. A análise dessas primeiras normativas permite compreender os fundamentos que sustentam tal conquista no âmbito da legislação municipal. No próximo tópico, será examinada, de forma mais detida, a estrutura do Plano de Carreira de 2000, documento que consolida e organiza os direitos da categoria no interior da RME de Goiânia.

2.5 ANÁLISE DO ESTATUTO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA (2000)

A promulgação do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, instituído pela Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, representou um marco normativo no processo de formalização dos direitos da categoria docente no âmbito da Rede Municipal de Educação (RME). Esse documento legal consolida elementos centrais da

organização do trabalho docente ao regulamentar aspectos como ingresso por concurso, jornada de trabalho, adicionais, licenças, gratificações e formas de progressão na carreira. A elaboração e a aprovação desse estatuto devem ser compreendidas como resultado direto da luta política dos trabalhadores da educação, e não como concessão espontânea por parte do Estado.

Esse processo se insere em um contexto histórico mais amplo, no qual os embates entre capital e trabalho ganham centralidade na conformação das políticas públicas e das condições de existência das categorias profissionais. Como afirma Marx (2013, p. 886) ao refletir sobre o avanço da consciência de classe em meio às contradições do capitalismo:

[...] a estatística oficial engana cada vez mais sobre o verdadeiro volume do pauperismo, à medida que, com a acumulação do capital, desenvolve-se a luta de classes e, por conseguinte, a consciência de si [*Selbstgefühl*] dos trabalhadores. Com isso, a percepção e a resistência da classe operária tendem a se fortalecer, ainda que as tentativas de encobrir a real extensão da miséria sejam cada vez mais sofisticadas.

A constituição do estatuto não deve ser interpretada de forma descontextualizada ou legalista, mas sim como produto da correlação de forças de um determinado período histórico, no qual a mobilização da categoria foi capaz de incidir sobre o Estado para garantir, ao menos em termos formais, direitos que respondessem às necessidades concretas dos profissionais da educação. A seguir, serão analisados os principais dispositivos desse estatuto, com ênfase naqueles que incidem diretamente sobre a jornada de trabalho e a regulamentação da horatividade na RME de Goiânia.

A partir do ano 2000, com a promulgação da Lei Ordinária nº 7.997, de 20 de junho, que criou o Plano de Cargos e Remuneração, e da Lei Complementar nº 091, de 26 de junho, que instituiu o Estatuto dos Servidores do Magistério Público, a Rede Municipal de Educação de Goiânia passou a normatizar formalmente aspectos relativos ao ingresso, à progressão e à jornada de trabalho dos profissionais da educação, incluindo a previsão do Horário de Estudo.

A aprovação do Estatuto e do Plano de Cargos e Remuneração, em 2000, estabeleceu as bases legais para a valorização do magistério municipal, mas a expressão histórica dessas políticas somente pode ser compreendida a partir da observação dos dados posteriores à sua implementação. O levantamento de dados sobre o perfil docente da RME de Goiânia, entre 2007 e 2020, permite identificar permanências e transformações que ajudam a compreender os limites e alcances das políticas de carreira.

O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Rede Municipal de

Educação (RME) de Goiânia foi instituído pela Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000, e complementado pela Lei Complementar nº 091, do mesmo ano, que regulamentou o Estatuto dos Servidores do Magistério Público. Essas normativas expressam o movimento de valorização docente observado no início dos anos 2000, marcado por disputas em torno da jornada, da remuneração e das condições de trabalho dos professores. Entre as principais mudanças, destacam-se:

a) Criação de uma tabela de vencimentos:

A Tabela de Vencimentos, constante do Anexo III da Lei nº 7.997/2000 e referida no art. 13, foi estruturada com base em classes e padrões, vinculando a remuneração ao tempo de serviço e à qualificação profissional. Essa organização buscava promover isonomia salarial e incentivar a formação continuada, de modo a articular a valorização financeira ao aprimoramento acadêmico dos docentes.

b) Estabelecimento de critérios para progressão funcional:

Os artigos 6º a 12 da referida lei instituíram as modalidades de progressão horizontal e vertical com base no tempo de serviço, no desempenho e na formação acadêmica. Tais dispositivos, ao organizarem critérios para o avanço na carreira, buscavam promover o desenvolvimento profissional e a valorização funcional dos docentes. No entanto, estudos como o de Nunes e Oliveira (2017) chamam atenção para os riscos de que a ênfase em critérios temporais e a excessiva burocratização na comprovação de títulos acabem por limitar a efetividade dessas medidas:

Apesar de sua previsão normativa, os dispositivos de progressão funcional revelaram-se ineficazes diante das dificuldades práticas enfrentadas pelos professores para atender às exigências documentais, o que contribuiu para o desestímulo à participação nos processos. Entre os obstáculos relatados, destacam-se a complexidade burocrática, a falta de clareza nos critérios e a ausência de apoio institucional para o cumprimento das etapas, fatores que, em conjunto, limitam o alcance das políticas de valorização docente (Nunes; Oliveira, 2017, p. 63).

Essa observação convida à reflexão sobre os desafios que podem surgir entre a formulação legal e sua implementação concreta, mesmo em contextos normativamente favoráveis à valorização da carreira docente.

c) Incentivos para a formação continuada:

O art. 4º da Lei Complementar nº 091/2000 previa a concessão de incentivos financeiros ao profissional da educação que comprovasse formação superior e cursos de pós-graduação. No

entanto, a ausência de regulamentação específica sobre os critérios e procedimentos gerou dificuldades na efetivação equitativa desse benefício, contribuindo para desigualdades no acesso às vantagens previstas.

d) Extinção do cargo de professor eventual:

O art. 5º da Lei nº 7.997/2000 determinou a extinção do cargo de professor eventual com a intenção de reduzir a precarização do vínculo empregatício e garantir maior estabilidade no quadro efetivo. Essa medida foi vista como uma tentativa de enfrentamento à rotatividade e à informalidade presentes nas contratações anteriores.

A leitura atenta dos dispositivos legais que compõem o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério da RME de Goiânia permite identificar que, embora representem avanços na normatização da valorização docente, tais instrumentos carregam em si os limites próprios de políticas formuladas em contextos marcados por disputas históricas e restrições estruturais. As dificuldades de efetivação de direitos como a progressão funcional e os incentivos à formação continuada não podem ser reduzidas a falhas administrativas pontuais, pois expressam contradições entre o previsto na legislação e as condições concretas de sua implementação.

Como observado por Paz (2014, p. 47), “os planos de carreira frequentemente falham em alcançar uma implementação prática que reflita as promessas legais, devido a restrições orçamentárias e falta de vontade política.” Essa constatação evidencia que a institucionalização formal de direitos não garante, por si só, sua efetividade. A efetivação concreta dessas conquistas depende de condições objetivas e de um compromisso político que sustente as bases materiais necessárias para que os dispositivos legais não se limitem ao plano das intenções.

Nessa perspectiva, o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público da RME de Goiânia expressou um momento significativo do movimento histórico de valorização docente, ao incorporar reivindicações acumuladas pela categoria e regulamentar aspectos relacionados à progressão funcional e à estabilidade no trabalho. Sua implementação, contudo, revelou limites que exigiram mobilizações permanentes dos trabalhadores da educação para a garantia dos direitos previstos, demonstrando as contradições entre o conteúdo legal e as condições históricas que condicionam sua efetivação.

Marx (2013, p. 794-795) observa que:

Em seu próprio desenrolar, portanto, o processo capitalista de produção reproduz a cisão entre força de trabalho e condições de trabalho. Com isso, ele reproduz e eterniza as condições de exploração do trabalhador. Não apenas

mantém, mas renova continuamente essa separação, assegurando que o trabalhador dependa, de forma permanente, da venda de sua força de trabalho para sobreviver, enquanto o capital se apropria do produto desse trabalho.

A mobilização coletiva da categoria docente tem desempenhado papel relevante na conquista e regulamentação de direitos no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Desse modo, a organização política dos trabalhadores se apresenta como elemento central no enfrentamento das contradições estruturais que marcam a realidade da escola pública e as condições de trabalho docente. Como aponta Marx (2013, p. 360):

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, [...] esta massa se une, se constitui em classe para si.

No contexto da RME de Goiânia, os avanços normativos promovidos pelo Plano de Carreira e pelo Estatuto do Magistério expressam, em alguma medida, essa atuação organizada da categoria. No entanto, os limites identificados em sua implementação revelam a permanência de contradições entre o que se estabelece na legislação e as condições históricas de trabalho que conformam a docência na rede municipal. Dentre os elementos centrais dessa regulamentação, destaca-se a definição do tempo destinado às atividades extraclasse, cuja trajetória normativa na rede será analisada no próximo capítulo, a partir da constituição do Horário de Estudo como componente da jornada docente.

A análise do Estatuto dos Servidores do Magistério Público e do Plano de Cargos e Remuneração evidencia que, embora essas legislações tenham consolidado importantes avanços na formalização dos direitos docentes e na estruturação da carreira, seus efeitos documentais revelam limites que expressam contradições estruturais. Os registros analisados indicam que a efetivação de dispositivos como a progressão funcional e os incentivos à formação continuada tem sido historicamente tensionada por fatores políticos, orçamentários e administrativos. Tais instrumentos legais, portanto, devem ser compreendidos não apenas como marcos normativos, mas como expressões de lutas históricas e de uma correlação de forças que, ao mesmo tempo em que permite avanços, também impõe barreiras à efetivação dos direitos previstos.

É nesse contexto que se insere a análise desenvolvida no Capítulo 3, dedicada à trajetória de regulamentação e transformação do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de

Goiânia. Previsto nos marcos legais instituídos em 2000 como parte da jornada de trabalho docente, o Horário de Estudo constitui um espaço fundamental para o planejamento, a formação continuada e a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. A investigação de seus desdobramentos ao longo do tempo busca evidenciar como esse direito, ainda que formalmente assegurado, tem sido objeto de disputas e contradições, expressas nas políticas de gestão, no déficit de pessoal e nos processos de precarização, que tensionam a relação entre a legislação e as condições históricas de trabalho docente na rede municipal.

CAPÍTULO 3

HORA-ATIVIDADE E HORÁRIO DE ESTUDO NA RME DE GOIÂNIA: TRAJETÓRIA DA REGULAMENTAÇÃO

Este capítulo analisa o contexto histórico e legislativo que estruturou a regulamentação do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia com base em documentos oficiais e marcos normativos produzidos entre 2000 e 2024. A investigação concentra-se na análise documental de legislações, pareceres, resoluções, portarias e diretrizes administrativas que, em diferentes momentos, normatizaram a jornada docente e a destinação do tempo extraclasse, evidenciando as contradições presentes em sua configuração. A abordagem adotada parte da compreensão de que tais documentos, ao mesmo tempo em que registram decisões institucionais, também expressam disputas políticas e sociais que atravessam a definição do tempo de trabalho docente extraclasse.

Mais do que descrever a trajetória normativa, buscamos compreender como essas regulamentações refletem e produzem movimentos de permanência, tensão e mudança, situando o Horário de Estudo como elemento integrante das políticas de valorização e organização do trabalho docente na RME de Goiânia. A análise considera os documentos como expressões do movimento histórico, reconhecendo-os como produtos e produtores das relações sociais que os constituem.

Nesse sentido, esta análise busca contribuir para a compreensão do Horário de Estudo como mecanismo previsto para a valorização e a qualificação do trabalho docente por meio da investigação de sua trajetória normativa e das contradições evidenciadas nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO HORÁRIO DE ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

O Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia foi regulamentado de forma progressiva, ao longo das últimas décadas, como parte dos movimentos de normatização do tempo extraclasse docente. Sua configuração atual decorre de disputas políticas e institucionais em torno da organização da jornada, atravessadas por diferentes orientações administrativas e mudanças na legislação municipal e federal.

Após o período da ditadura militar, o Brasil enfrentou um processo de transição democrática que buscou preservar a ordem socioeconômica estabelecida, ainda que sob um novo formato político. Como aponta Saviani (2008, p. 310):

A transição democrática se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro.

Goiânia iniciou sua reconfiguração democrática e, em 1986, Daniel Antônio de Oliveira assumiu como o primeiro prefeito eleito após o regime militar, representando o PMDB. Sua gestão, porém, foi interrompida em 1987, dando lugar ao interventor Joaquim Roriz, nomeado pelo governador do estado e alinhado às diretrizes autoritárias remanescentes. Em 1988, Daniel Antônio reassumiu o cargo e, no ano seguinte, foi eleito Nion Albernaz, também pelo PMDB, dando início a um período de maior estabilidade política. Durante sua gestão, foi sancionada a Lei Complementar nº 11, de 11 de maio de 1992, que instituiu o primeiro Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia. Essa lei abriu caminho para a futura Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, que instituiu o Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Goiânia (Goiânia, 2000b).

Com a eleição de Darci Accorsi (1993-1996), pelo PT, as demandas dos trabalhadores da educação ganharam maior visibilidade. Esse período foi marcado pela intensificação das mobilizações dos servidores da RME e pelo fortalecimento dos debates sobre a jornada de trabalho docente, especialmente quanto à necessidade de um tempo específico destinado às atividades pedagógicas realizadas sem a presença de estudantes. Essa indeterminação da jornada, no entanto, já era objeto de disputa em âmbito nacional. Como destacam Sousa e Moura (2021, p. 12):

[...] vemos que embora tenha havido, nas últimas décadas, avanços na garantia da hora-atividade no plano legal, permanece a necessidade de ampliação desse tempo, de modo a atender as necessidades de trabalho do professor da educação básica que não se restringem a ministrar aulas. Trata-se de uma luta que se tornou evidente desde o final dos anos 1980 e permanece como campo de disputa.

Na gestão seguinte, novamente sob o governo de Nion Albernaz (1997-2000), pelo PSDB, as discussões sobre a organização do tempo de trabalho docente foram retomadas e ampliadas. Em 1998, com a implantação do Sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento

Humano na RME de Goiânia, o planejamento pedagógico passou a figurar com maior destaque nas propostas educacionais, sinalizando um movimento de reconhecimento institucional do tempo destinado à organização do trabalho docente.

Nessa perspectiva, considerando o recorte histórico delimitado por esta pesquisa, que compreende o período de 2000 a 2024, serão analisados, neste capítulo, documentos legais e normativos produzidos no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia que tratam da regulamentação do tempo de trabalho docente, em especial da hora-atividade e do Horário de Estudo. São eles:

Quadro 1 - Relação de documentos analisados em pesquisa documental, com recorte temporal de 1999 a 2024, da Rede Municipal de Educação de Goiânia

Nº	Documento	Ano	Prefeito	Tipo	Descrição
1	Parecer CME nº 082	1999	Nion Albernaz, PSDB, 1997-2000	Proposta Pedagógica	Aprova o projeto “Escola para o Século XXI” e estrutura os ciclos e o Horário de Estudo na RME.
2	Lei Complementar nº 091	2000	Nion Albernaz, PSDB, 1997-2000	Estatuto	Institui o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, regulamentando jornada e Hora-Atividade.
3	Parecer CME nº 068	2000	Nion Albernaz, PSDB, 1997-2000	Proposta Pedagógica	Aprova a Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental da EAJA, incluindo o Horário de Estudo.
4	Resolução CME nº 214	2004	Pedro Wilson, PT, 2001-2004	Proposta Pedagógica	Aprova a PPP dos Ciclos de Formação, organizando a estrutura docente e o Horário de Estudo.
5	Portaria SME nº 057	2006	Iris Rezende, PMDB, 2005-2008	Diretriz Administrativa	Define diretrizes para o ano letivo de 2007, detalhando as atribuições da Hora-Atividade e Horário de Estudo.
6	Parecer CME nº 094	2008	Iris Rezende, PMDB, 2005-2008	Proposta Pedagógica	Reafirma o papel do professor coordenador e da formação continuada nos ciclos.
7	Portaria SME nº 073	2009	Iris Rezende, PMDB, 2009-2010	Diretriz Administrativa	Define a organização do ano letivo de 2010, com detalhamento da carga horária docente e uso do Horário de Estudo.
8	Diretrizes Trienais SME	2011	Paulo Garcia, PT, 2010-2012	Diretriz Administrativa	Define organização docente para o triênio 2012-2014, reforçando as atribuições do Horário de Estudo.
9	Parecer CME nº 060	2013	Paulo Garcia, PT, 2013-2016	Proposta de Formação	Aprova a Política de Formação Continuada da SME, articulando-a ao Horário de Estudo.
10	Resolução CME nº 128	2016	Paulo Garcia, PT, 2013-2016	Proposta Pedagógica	Atualiza a PPP da RME e redefine o uso do Horário de Estudo com foco na flexibilidade pedagógica.
11	Documento SME - EJA	2022	Rogério Cruz, Solidariedade, 2021-2024	Organização Pedagógica	Substitui o termo Horário de Estudo por Atividade Inerente à Docência (AID), ampliando suas atribuições.

12	Orientações SME	2023	Rogério Cruz, Solidariedade, 2021-2024	Diretriz Administrativa	Regulamenta a AID, vinculando-a a funções administrativas e substituições docentes.
13	Diretrizes SME	2024	Rogério Cruz, Patriota, 2021-2024	Diretriz Administrativa	Reduz a carga de AID para duas aulas semanais e mantém sua função compensatória diante do déficit docente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os documentos elencados no Quadro 1 compõem o corpus analisado neste estudo e abrangem diferentes naturezas normativas e pedagógicas produzidas entre 1999 e 2024 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia. Incluem legislações estruturantes, como o Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 091/2000), pareceres e resoluções do CME que aprovam propostas político-pedagógicas, portarias e diretrizes administrativas da SME, além de orientações internas e documentos recentes que modificam a denominação e as atribuições do Horário de Estudo, transformando-o em Atividade Inerente à Docência (AID). Esses registros foram selecionados por expressarem, ao longo do período investigado, os movimentos de normatização e reconfiguração do tempo extraclasse docente, evidenciando, nos próprios textos oficiais, as disputas e contradições que marcam sua definição e transformações na legislação e diretrizes da RME de Goiânia.

A análise desses documentos será conduzida por meio da técnica de análise documental, orientada por uma perspectiva histórico-crítica, conforme os princípios metodológicos apresentados na introdução. Seguindo Cellard (2012), a leitura dos documentos compreende etapas sucessivas: exame do contexto histórico de produção, identificação dos autores e de sua intencionalidade, avaliação da autenticidade e confiabilidade, análise da natureza dos textos (jurídica, administrativa, pedagógica) e estudo dos conceitos-chave presentes, de modo a construir inferências e relações entre os diferentes registros normativos. Essa leitura é cumulativa e crítica, buscando não apenas o conteúdo explícito, mas também o que se encontra silenciado ou subentendido.

Orientada pela perspectiva dialética, a análise parte do aparente (o imediato) em direção ao mediato (a essência), reconhecendo os documentos como simultaneamente produto e produtores de relações sociais e políticas. Para se alcançar essa compreensão, mobilizam-se categorias analíticas fundamentais: contradição, como expressão dos conflitos e disputas que atravessam a normatização da jornada e do Horário de Estudo; totalidade, que permite situar os documentos em seu contexto histórico mais amplo, articulando políticas locais e nacionais;

mediação, como processo que relaciona as prescrições normativas às transformações estruturais da educação; e reprodução e autoconservação (Cury, 2000), que revelam como as políticas tendem a manter, ainda que em movimento, determinadas lógicas estruturais, mesmo em processos de mudança. A categoria de hegemonia também se faz presente ao evidenciar como diferentes projetos políticos disputam o sentido atribuído ao Horário de Estudo no interior da RME de Goiânia.

A consolidação do Horário de Estudo como parte da jornada docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia se fundamenta em um conjunto articulado de normativas produzidas entre 1999 e 2000, durante a gestão de Nion Albernaz (PSDB). O Parecer CME nº 082/1999 aprova o projeto “Escola para o Século XXI” e introduz a organização por ciclos de formação, propondo uma reestruturação pedagógica que, ao mesmo tempo, exige e legitima a ampliação do tempo destinado ao planejamento docente.

No ano seguinte, a promulgação da Lei Complementar nº 091/2000 — que institui o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia — formaliza, no Art. 13, § 2º, a destinação de 30% da jornada para atividades extraclasse, criando as bases legais para a institucionalização da hora-atividade. Ainda em 2000, o Parecer CME nº 068 aprova a Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), incluindo dispositivos que reconhecem explicitamente o Horário de Estudo como componente da organização do tempo escolar.

O Art. 13, § 2º, do Estatuto do Magistério Público Municipal, estabeleceu que:

[...] 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação será destinada a atividades de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa na área educacional, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento aos alunos, à comunidade escolar e à população, colaboração com a Administração Municipal, elaboração de atividades e avaliações, participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento de atividades de suporte pedagógico, de capacitação e técnico-educacionais especializadas, *de acordo com a proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes* (Goiânia, 2000b, p. 3, grifos nossos).

Essa determinação legal para a organização de tempos destinados ao planejamento pedagógico no interior das unidades escolares, o que, posteriormente, passou a ser identificado como Horário de Estudo. A formalização dessa prática ocorreu na Proposta Político-Pedagógica (PPP) da RME, publicada em 2004, durante a gestão do prefeito Pedro Wilson, 2001-2004, (PT). Nesse documento, observamos um esforço institucional para reconhecer o planejamento coletivo e a formação docente como dimensões centrais da jornada de trabalho.

A partir de 2005, com o retorno de Iris Rezende (PMDB) à Prefeitura de Goiânia, político que havia sido cassado durante a ditadura militar e posteriormente reconduzido ao cargo, iniciou-se um novo ciclo político e administrativo na cidade, que teve continuidade sob a gestão de seu vice, Paulo Garcia (PT). Apesar de apresentar, em determinados aspectos, um discurso alinhado a pautas progressistas, essa gestão operou sob a lógica de racionalização administrativa típica das políticas neoliberais.

No plano normativo, três documentos se destacam nesse período. A Portaria SME nº 057/2006, elaborada no contexto das diretrizes para o ano letivo de 2007, especifica o papel da hora-atividade e do Horário de Estudo, estabelecendo parâmetros para seu uso nas escolas. Em seguida, o Parecer CME nº 094/2008 reafirma a centralidade da formação continuada no interior dos ciclos de aprendizagem, destacando o papel do professor coordenador e seu vínculo com a organização do tempo pedagógico. Já a Portaria SME nº 073/2009, voltada para a estruturação do ano letivo de 2010, aprofunda o detalhamento da carga horária docente e das atribuições relacionadas ao Horário de Estudo.

Em meio a esse contexto, a promulgação da Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional e a obrigatoriedade de reserva de um terço da jornada docente para atividades extraclasse, representou um marco jurídico relevante. Ainda que a RME de Goiânia já previsse, desde 2000, a hora-atividade em sua legislação local, a inserção dessa garantia no ordenamento jurídico nacional fortaleceu a política ao ampliar sua legitimidade e dificultar retrocessos. Como analisam Libâneo e Freitas (2018, p. 20):

[...] as políticas educacionais, sob a égide do neoliberalismo e por meio da estratégia de internacionalização, estão provocando nas escolas e salas de aula, no trabalho dos professores, na atividade pedagógica e didática e no futuro destas e das próximas gerações de crianças e jovens, negando-lhes o direito ao desenvolvimento mais amplo por meio da educação escolar.

No contexto das gestões de Paulo Garcia (PT), entre 2010 e 2016, observamos a manutenção do Horário de Estudo como componente formal da jornada docente, mas com reconfigurações que refletem tanto a disputa de sentidos sobre seu papel quanto as mudanças no direcionamento político-pedagógico da Rede Municipal de Educação. As Diretrizes Trienais da Secretaria Municipal de Educação, elaboradas em 2011 para o período de 2012 a 2014, reafirmam as atribuições do Horário de Estudo, buscando consolidá-lo como espaço de planejamento e formação continuada. Em 2013, o Parecer CME nº 060 aprova a Política de Formação Continuada da rede, articulando-a, explicitamente, ao tempo reservado para o Horário de Estudo, o que denota um esforço normativo de integrar o desenvolvimento

profissional docente à organização da jornada laboral. Já a Resolução CME nº 128, de 2016, atualiza a Proposta Político-Pedagógica da RME e redefine o uso do Horário de Estudo com foco na “flexibilidade pedagógica”, expressão que, embora carregue potencial de inovação, também pode ser lida como indicativo de uma tendência à relativização dos direitos conquistados, abrindo margem para interpretações diversas sobre a gestão do tempo docente nas unidades escolares.

Durante a gestão de Iris Rezende (MDB), no período de 2017 a 2020, não foi produzido nenhum documento orientador pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que tratasse do Horário de Estudo, da hora-atividade ou da organização pedagógica do trabalho docente. Essa ausência normativa, longe de indicar neutralidade administrativa, pode ser compreendida, como apontam Oliveira (2017) e Alves e Oliveira (2022), como parte das disputas e tensões que atravessam as políticas educacionais. A análise documental, ao considerar não apenas os conteúdos explícitos dos textos oficiais, mas também as omissões e lacunas, possibilita apreender como essas descontinuidades expressam direções e escolhas políticas assumidas pelas gestões, tornando-se elementos significativos para a compreensão dos rumos da política educacional no período.

Na gestão de Rogério Cruz (2021-2024), a fragilidade do Horário de Estudo tornou-se mais perceptível, refletindo as tensões entre a lógica de valorização do trabalho docente e a adoção de medidas administrativas pautadas por critérios de racionalização e contenção de recursos. As orientações produzidas pela Secretaria Municipal de Educação nos últimos anos desse ciclo indicam uma reconfiguração das atribuições da Hora-Atividade e do Horário de Estudo, agora sob a nomenclatura de Atividade Inerente à Docência (AID), e uma crescente sobreposição entre tempo de planejamento e atividades de substituição, atendimento e suporte administrativo.

As Diretrizes para Modulação dos Profissionais da Educação para o ano de 2025 (Ofício Circular nº 084/2024), publicadas ainda no final da gestão Rogério Cruz, propõem a redução da carga de AID para duas aulas semanais no Ensino Fundamental, mantendo sua vinculação a demandas escolares imediatas. Tal medida enfraquece o tempo docente destinado ao planejamento pedagógico, o que, segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 110), compromete as condições necessárias à autonomia profissional, já que “a autonomia, portanto, não depende apenas do próprio sujeito, mas, também, das condições materiais de sua existência, de sua atividade, das relações sociais no contexto do qual faz parte e em que atua”.

A trajetória do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia revela movimentos contraditórios que expressam as disputas políticas e econômicas em torno da

gestão pública e da organização do trabalho docente. Ao longo dos anos, mudanças nas diretrizes de modulação, nas propostas político-pedagógicas e nas legislações municipais evidenciam tanto avanços na regulamentação do tempo destinado ao planejamento e à formação quanto retrocessos associados a políticas de ajuste e racionalização de recursos. Essas transformações refletem a correlação de forças entre a valorização do trabalho docente e as estratégias administrativas que tendem a subordinar a educação às demandas de eficiência e controle.

Esta pesquisa baseou-se em documentos oficiais produzidos entre os anos de 1999 e 2024, abrangendo leis federais e municipais, pareceres, resoluções, portarias e propostas político-pedagógicas elaboradas por diferentes instâncias da RME de Goiânia. Para a coleta desses materiais, recorreremos à Secretaria Municipal de Educação e Esporte (por meio da Diretoria Pedagógica – DIRPED), ao Conselho Municipal de Educação (CME), bem como a algumas unidades escolares da rede. Abaixo, apresentamos a relação dos documentos selecionados, de acordo com o objeto da investigação: o Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

1) GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Projeto Escola para o Século XXI. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia. (Aprovado parecer nº 083/99 de 27 de agosto de 1999). Goiânia: CME, 1999.

O Projeto Escola para o Século XXI, aprovado pelo Parecer CME nº 082/1999, insere-se no contexto de reestruturação curricular da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e representa um dos primeiros movimentos formais no sentido de reorganizar a prática pedagógica sob a lógica dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Inicialmente implementado em escolas-piloto, o documento estabelece diretrizes que buscavam romper com a estrutura seriada tradicional e propunha uma organização por ciclos, centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. O parecer enfatiza a necessidade de planejamento sistemático como eixo estruturante da ação docente, prevendo expressamente atividades como planejamento semanal, reuniões de estudo, cursos de formação e oficinas educativas, destinadas não apenas aos professores, mas também a outros segmentos da comunidade escolar:

[...] o processo de planejamento deverá incluir propostas de ações, tais como: planejamento semanal, reuniões de estudos, de pais, da comunidade e Conselho Escolar, cursos de formação, oficinas educativas para pais e funcionários administrativos e recuperação paralela (Goiânia, CME, Parecer nº 082/1999, p. 5).

Mesmo ainda não utilizando a expressão “Horário de Estudo”, tal como seria posteriormente formalizada, o documento sinaliza a inclusão de momentos destinados ao planejamento e à formação docente como parte da organização do tempo escolar. Pode ser compreendido como um primeiro indicativo normativo de um movimento voltado à consolidação de tempos pedagógicos sistemáticos na jornada dos professores da RME, articulado a valores propostos pela própria rede, como a democratização do ensino, a participação da comunidade escolar e o compromisso com a formação cidadã.

2) GOIÂNIA. Gabinete do Prefeito. Lei Complementar nº 091. Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia, 2000.

A Lei Complementar nº 091, promulgada em 2000, institui o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, estabelecendo normas que regulamentam o ingresso, a jornada de trabalho, os direitos, os deveres e a organização funcional da carreira docente. Um dos pontos centrais dessa legislação para o nosso objeto de estudo é a formalização da Hora-Atividade como parte integrante da jornada laboral, associando-a a um conjunto de tarefas pedagógicas voltado à qualificação do trabalho docente.

O artigo 13 da referida lei define:

§ 2º - 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação, no exercício da docência, será destinada a atividades extra-classe, para o desenvolvimento de trabalhos de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento a alunos e à comunidade, colaboração com a administração da escola, elaboração de atividades e avaliações e participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

§ 3º - As horas-aula destinadas a atividades extra-classe poderão ser cumpridas na unidade escolar, conforme projeto político-pedagógico da escola (Goiânia, 2000b, p. 3).

A redação desses dispositivos aponta para a vinculação entre o tempo destinado à Hora-Atividade e as diretrizes do projeto político-pedagógico das escolas, o que indica uma tentativa de integrar o planejamento, a formação continuada e outras ações pedagógicas à dinâmica institucional das unidades educacionais.

3) GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Aprovada pelo

**Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Parecer nº 068, de 25 de outubro de 2000).
Goiânia: CME, 2000.**

O Parecer CME nº 068, de 25 de outubro de 2000, aprova a Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), no período noturno, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Trata-se de um dos primeiros documentos oficiais em que o Horário de Estudo aparece formalmente vinculado à organização da jornada docente, com previsão explícita de tempos destinados à capacitação e à formação continuada no interior da estrutura escolar. Segundo o parecer:

O Secretário Municipal da Educação, Professor Jônathas Silva, encaminha a este Conselho para apreciação e aprovação a “Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – Período Noturno”, a ser desenvolvida na Rede Municipal de Ensino, no período de 2000 a 2003 (Goiânia, CME, Parecer nº 068, 2000, p. 1).

Dentre as diretrizes apresentadas, destacam-se a previsão de cursos de formação continuada e a organização de momentos sistemáticos para estudo e planejamento dos professores:

- Cursos de formação continuada, destinados aos professores de 1ª à 4ª série, em períodos quinzenais; aos de 5ª à 8ª série, períodos mensais, sendo concedido a eles um dia para capacitação e estudos;
- [...]
- disponibilidade, nas turmas de 1ª à 4ª série, de mais um professor (dinizador), cujo trabalho, além de enriquecer as atividades pedagógicas, supre a ausência do professor da turma quando for necessário o seu comparecimento a cursos (Goiânia, CME, Parecer nº 068, 2000, p. 3).

É importante destacar que, embora o documento analisado se refira especificamente à modalidade da EAJA, informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), ao Conselho Municipal de Educação (CME) e às escolas da rede indicam que existia, à época, algum documento orientador, semelhante para o Ensino Fundamental regular, também contendo a previsão normativa de tempos escolares sem o atendimento direto aos estudantes voltados a estudos, planejamento e formação. No entanto, até o momento da conclusão desta pesquisa, esse documento não foi localizado nos arquivos físicos ou digitais das instituições consultadas.

4) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução nº 214, de 09 de dezembro de 2004). Goiânia: SME, 2004.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) aprovada pela Resolução CME nº 214, de 9 de dezembro de 2004, constitui um importante marco na reorganização do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), sob a gestão da professora Walderês Nunes Loureiro, então secretária municipal de Educação e docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Entre as medidas normativas, destaca-se a ampliação da equipe docente nas escolas, com a previsão de uma proporção de 1,5 professores por turma nos ciclos I, II e III. Essa diretriz, detalhada nas páginas 37 a 39 do documento, indica a inclusão de um professor dinamizador para cada conjunto de quatro turmas, cuja atuação deve ser compartilhada com os demais docentes, favorecendo a flexibilização do tempo pedagógico e a organização coletiva do trabalho escolar (Goiânia, 2004, p. 37-39).

Essa estrutura organizacional contribuiu para a criação de condições materiais que favorecessem o planejamento pedagógico e a formação continuada dos professores, ainda que o termo “Horário de Estudo” não tenha aparecido formalmente nomeado no documento. A função do professor dinamizador é apresentada como parte de uma proposta mais ampla de reestruturação da dinâmica pedagógica:

É importante ressaltar que a proposta de trabalho para o professor dinamizador não objetivou a criação de um professor substituto para cobrir faltas ou um professor para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem e realizar o chamado “reforço”. Antes, propõe o acréscimo de mais um profissional a cada quatro turmas no coletivo do primeiro ciclo, com o objetivo de dinamizar o trabalho e proporcionar maiores alternativas de organização dos tempos e dos espaços escolares (Goiânia, 2004, p. 38).

No que diz respeito à organização do tempo-espaço pedagógico, o documento ressalta que a permanência do professor na escola deve incluir, entre outras ações, o desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas, tais como estudo, planejamento e formação.

No que se refere à organização dos tempos/espaços do trabalho pedagógico na escola, são importantes algumas conquistas na organização do espaço escolar, dentre elas, a reestruturação do tempo do professor na escola, que passou a prever *horário de estudo* e tempo para outras atividades pedagógicas (Goiânia, 2004, p. 44).

Complementando essa orientação, a proposta pedagógica também apresenta sugestões explícitas de utilização do horário destinado à coordenação do trabalho pedagógico, evidenciando a expectativa de que esses momentos extrapolassem o planejamento individual e promovessem práticas coletivas e formativas.

Desse modo, são sugeridas algumas possibilidades de utilização do horário de coordenação do trabalho pedagógico:

1. Planejamento em pequenos grupos - Esse momento pode ser utilizado para que os professores reunidos em pequenos grupos possam, conjuntamente,

planejar, discutir, organizar, avaliar o alcance dos objetivos propostos, e replanejar suas ações ressignificando o trabalho pedagógico;

2. Atendimento individual ao aluno - Esse momento poderá, também, ser aproveitado para o atendimento aos alunos, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um, respeitando suas diferentes características;

3. Atendimento a pais e à comunidade - Esse tempo constitui-se, ainda, como uma alternativa para aproximação entre pais, comunidade e escola, favorecendo um trabalho conjunto em benefício do aluno;

4. Estudo de temas específicos - É uma oportunidade de aprofundamento teórico do educador sobre as diferentes temáticas relacionadas à educação e à construção de uma proposta de organização do ensino com base nos ciclos de formação e desenvolvimento humano;

5. Organização, seleção e confecção de material pedagógico - Nesse tempo, o educador poderá organizar, selecionar e confeccionar o material a ser utilizado nos projetos desenvolvidos nos ciclos, de forma a enriquecer e atender as diferenças e particularidades de seus educandos;

6. Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação - Esse tempo possibilita encontros coletivos entre diferentes unidades escolares, Unidades Regionais e Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência para trocas de experiências, discussões, estudos, reflexão teórica e prática com o objetivo de organizar e ressignificar ações que orientem o trabalho pedagógico;

7. Discussão e registro parcial do processo de avaliação - Este momento é de fundamental importância no contexto do processo avaliativo, devendo ser aproveitado para a socialização das observações individuais feitas durante as diversas situações do processo de ensino aprendizagem, bem como para o registro parcial do processo avaliativo. (Goiânia, 2004, p. 45-46).

Essas diretrizes evidenciam um esforço por parte da Secretaria Municipal de Educação para institucionalizar o tempo pedagógico do professor como parte integrante da estrutura escolar, articulando-o a práticas de formação, planejamento e diálogo com a comunidade escolar. Embora o termo “Horário de Estudo” ainda não estivesse plenamente sistematizado, os elementos apresentados sinalizam para sua consolidação progressiva no interior das normativas da rede municipal.

5) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Organização do ano letivo 2007. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Portaria n ° 057, de 19 de dezembro de 2006). Goiânia: SME, 2006.

As Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2007 refletem um período de mudanças significativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia, sob a gestão da secretária de Educação, Prof.^a Márcia Pereira Carvalho, que possuía vínculos com a iniciativa privada da educação goianiense. O documento trouxe novas exigências para os professores, especialmente no que se refere à formação continuada. Determinava que os profissionais da educação deveriam participar de formações oferecidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da

Educação de Goiânia – CEFPE, “no horário de estudo e fora dele” (Goiânia, 2006, p. 10), sobrecarregando o Horário de Estudo com atribuições inicialmente previstas para o Horário de Atividades.

No item 4, o documento detalha a organização do tempo de trabalho do professor, explicitando as diferentes funções atribuídas ao Horário de Estudo e às demais atividades pedagógicas. Está posto:

- 4 – Horário de efetivo trabalho com o educando, horário de estudo e de outras atividades pedagógicas nas Unidades Educacionais.
- A carga horária semanal do Professor deverá ser distribuída da seguinte forma:
 - Mínimo de 17h de efetivo trabalho com o educando;
 - 9h de hora-atividade;
 - 4h de horário de estudo e outras atividades pedagógicas, para serem cumpridas da seguinte forma:
 - Planejamento em pequenos grupos;
 - Formação Continuada, devendo a Escola se organizar para a saída do Professor quando solicitada pelo DEPE/CEFPE;
 - Atendimento individual ao educando;
 - Atendimento aos Pais e comunidade;
 - Estudo de temas específicos;
 - Organização, seleção e confecção de material pedagógico;
 - Fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
 - Discussão e registro do processo avaliativo (Goiânia, 2006, p. 32).

Tais alterações sugerem uma reconfiguração do Horário de Estudo, que passa a concentrar múltiplas funções pedagógicas e administrativas, incluindo atividades que antes se vinculavam majoritariamente ao campo do planejamento coletivo e da formação interna à unidade escolar. Ainda que o documento propusesse uma distribuição específica do tempo semanal, a multiplicidade de atribuições indicadas levanta questões quanto à viabilidade de sua execução nas condições materiais disponíveis, especialmente diante da ausência de referência à ampliação do número de profissionais nas escolas, como ocorria em diretrizes anteriores.

A análise das Diretrizes de 2007, instituídas pela Portaria nº 057/2006, permite identificar mudanças significativas na organização do tempo de trabalho docente em relação às propostas anteriores, como a Proposta Político-Pedagógica de 2004. Enquanto essa última privilegiava a criação de condições estruturais para o planejamento pedagógico e a formação coletiva por meio da ampliação do número de professores por turma e da presença do professor dinamizador, as novas diretrizes de 2007 introduzem um detalhamento mais sistemático das atividades previstas no Horário de Estudo, com ênfase na formação continuada, no atendimento individualizado e em ações administrativas e comunitárias. A menção expressa de que tais

formações poderiam ocorrer “no horário de estudo e fora dele” (Goiânia, 2006, p. 10) sinaliza uma expansão das atribuições desse tempo, agora vinculado de maneira mais direta à execução de demandas externas à autonomia da escola, como as convocações do CEFPE.

6) GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer n° 094, de 27 de junho de 2008). Goiânia: CME, 2008.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP), de 2008, aprovada por meio do Parecer CME n° 094, apresenta continuidade em relação à versão de 2004, sem alterações substanciais nos princípios e diretrizes gerais da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Elaborado durante a gestão da secretária Márcia Pereira Carvalho, o documento mantém a defesa de uma estrutura pedagógica que assegure condições para o planejamento coletivo e a formação continuada dos professores, com atenção à presença de um maior número de profissionais nas unidades escolares.

O documento descreve de forma detalhada as atribuições do professor-coordenador, cuja atuação é apontada como elemento estratégico na articulação pedagógica, na organização dos tempos escolares e no apoio aos processos formativos. Segundo o texto,

[...] esse profissional é escolhido por seus pares e tem flexibilidade no seu horário para articular discussões, organizar os momentos de estudo dos professores e orientar-lhes, atender aos educandos e pais, organizar o Conselho de Ciclo, contribuir com o processo avaliativo dos educandos, subsidiar e auxiliar os demais professores no atendimento individualizado, participar de formação continuada, dentre outras atividades (Goiânia, 2008, p. 8).

O destaque dado à atuação do professor-coordenador, com atribuições diversas que envolvem tanto a mediação pedagógica quanto a formação interna da equipe docente, reforça a perspectiva de valorização do trabalho coletivo e da formação em serviço. O acúmulo de responsabilidades atribuídas a esse profissional pode ser observado como um ponto de atenção para os estudos futuros sobre as condições de efetivação do Horário de Estudo no contexto da rede.

Ademais, o Parecer CME n° 094/2008 aponta para a necessidade de informações mais sistematizadas sobre a execução do Plano Municipal de Educação (PME), especialmente no que se refere à prioridade n° 5, voltada à valorização dos trabalhadores da educação. Nessa direção, o Conselho solicitou formalmente à SME um relatório que demonstrasse ações concretas nesse campo. O documento registra a cobrança por “[...] valorização dos

trabalhadores da educação, com particular atenção à formação inicial e continuada, tanto para professores como para funcionários administrativos” (Goiânia, 2008, p. 12).

Tal cobrança expressa a preocupação do Conselho com a implementação efetiva das metas do PME, sobretudo no que diz respeito ao compromisso com a formação permanente e à valorização dos diferentes segmentos profissionais da educação pública municipal.

7) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Organização do ano letivo de 2010. Aprovada pela Secretaria Municipal de Educação (Portaria n ° 73, de 17 de novembro de 2009). Goiânia: SME, 2009.

As Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2010, instituídas pela Portaria SME nº 073/2009, foram elaboradas ainda sob a gestão da professora Márcia Pereira de Carvalho. Diferentemente das diretrizes anteriores, este documento não passou pela apreciação formal do Conselho Municipal de Educação (CME), sendo diretamente aprovado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa mudança de tramitação normativa sugere uma alteração na dinâmica de formulação das diretrizes, reduzindo o papel consultivo do CME nesse processo específico.

Na apresentação do documento, a secretária destaca sua função como referência para os profissionais da Rede Municipal de Educação (RME), com ênfase na compreensão e aplicação coletiva das orientações:

Dado sua importância, recomendamos a todos – profissionais da educação e servidores administrativos – e em especial àqueles com cargo de direção, que se inteirem das disposições contidas neste documento, compreendendo-o, não só em suas particularidades, mas em seu conjunto, como alicerce para o atendimento na RME, cuja qualidade é nossa meta (Goiânia, 2009, p. 3).

No Capítulo IV, que trata da Formação Continuada, o documento explicita os papéis atribuídos à SME, às unidades escolares e aos professores na realização das ações formativas. As responsabilidades incluem desde a convocação dos profissionais até o acompanhamento institucional dos processos de formação, como se observa no seguinte trecho:

Compete à SME, por intermédio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE): [...] convocar profissionais da educação para participar de ações formativas coordenadas e promovidas pelo CEFPE, conforme necessidade para implementação das Propostas Político-Pedagógicas da RME [...] e ainda compete ao Grupo Diretivo das Unidades Educacionais [...] organizar o trabalho pedagógico de forma a assegurar o horário integral de

estudo destinado aos professores, a fim de que possam participar das ações formativas promovidas pelo CEFPE [...]. (Goiânia, 2009, p. 26).

Tais orientações apontam para um reforço do papel diretivo da SME na organização das formações, o que pode ser entendido como uma tentativa de garantir maior alinhamento entre as ações das escolas e as diretrizes da rede.

No que diz respeito ao Horário de Estudo, as diretrizes de 2010 mantêm a divisão semanal da jornada docente já presente em documentos anteriores, com a seguinte distribuição:

- Mínimo de 17 horas de efetivo trabalho com o educando;
- 9 horas de hora-atividade, podendo ser utilizadas para atender às convocações da Secretaria Municipal de Educação e da escola, conforme o art. 13 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do município de Goiânia;
- 4 horas de estudo e outras atividades pedagógicas para serem cumpridas seguindo orientações abaixo:
 - planejamento em pequenos grupos; formação continuada, devendo à escola se organizar para saída do professor quando solicitada pelo Departamento Pedagógico/ Centro de Formação de Profissionais da Educação;
 - atendimento aos alunos em sala de aula diante da necessidade da instituição educacional;
 - atendimento individual e/ou em pequenos grupos aos educandos;
 - atendimento aos pais e à comunidade;
 - estudo de temas específicos;
 - organização, seleção e confecção do material pedagógico;
 - participação em fóruns de discussão nas Unidades Regionais de Educação;
 - discussão e registro do processo avaliativo. (Goiânia, 2009, p. 66).

A descrição das atividades atribuídas às 4 horas de estudo e outras atividades pedagógicas inclui planejamento em pequenos grupos, atendimento a alunos e famílias, participação em fóruns e organização de materiais. Essas orientações permanecem coerentes com documentos anteriores, como as Diretrizes de 2007. No entanto, observamos a consolidação de um padrão mais prescritivo, com ênfase na vinculação do Horário de Estudo às convocações externas da SME e na responsabilização das escolas pelo cumprimento integral dessa organização.

Em síntese, o documento de 2009 reforça a normatização da jornada docente com maior detalhamento das atividades previstas e a intensificação das orientações dirigidas pelas instâncias centrais da SME, o que pode ser interpretado, no campo da análise documental, como um movimento de formalização mais rígida das atribuições docentes no interior das unidades escolares.

8) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de organização do ano letivo Triênio 2012 – 2014 – SME Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2011, 93p. Goiânia: SME, 2011.

As Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o Triênio 2012–2014, publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, foram elaboradas sob a gestão da professora Neyde Aparecida da Silva, que assumiu a Secretaria de Educação após experiências anteriores na área sindical e legislativa. Na apresentação do documento, a secretária destaca o processo de elaboração como resultado de articulação entre diferentes setores da SME e instituições representativas da categoria, afirmando que a construção se deu:

[...] mediante o diálogo entre os departamentos responsáveis pela estrutura administrativa e pedagógica das Unidades Regionais Educacionais e instituições de classe como o Conselho de Diretores (CONDIR) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás (SINTEGO). (Goiânia, 2011, p. 4).

Apesar de o documento mencionar a participação dessas entidades, não há referência direta ao Conselho Municipal de Educação (CME) no processo de formulação das diretrizes, diferentemente do que ocorreu em documentos anteriores. Essa ausência pode ser observada como uma alteração na dinâmica institucional de validação das orientações pedagógicas da rede.

No que se refere ao objeto desta pesquisa, o documento mantém as disposições relativas ao Horário de Estudo, tal como formuladas em normativas anteriores, com menção ao dispositivo legal que o sustenta: “conforme o art. 13 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do município de Goiânia” (Goiânia, 2011, p. 70). Não foram identificadas alterações ou acréscimos que indicassem mudanças na organização ou finalidade desse tempo pedagógico.

A análise do documento permite observar a permanência de diretrizes já estabelecidas em versões anteriores, sem indicações explícitas de reestruturações normativas voltadas ao fortalecimento do Horário de Estudo na RME de Goiânia.

9) GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Parecer nº 060, de 18 de dezembro de 2013). Goiânia: CME, 2013.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, aprovada por meio do Parecer CME nº 060/2013, foi

resultado de um processo formal de envio do documento pela gestão da SME ao Conselho Municipal de Educação (CME). O procedimento evidencia uma interlocução entre as duas instâncias no que se refere à definição de diretrizes da política de formação docente na rede municipal.

No documento, registra-se:

A Secretária Municipal de Educação, Professora Neyde Aparecida da Silva, encaminhou a este Conselho, em 17 de abril de 2013, o documento acima identificado para análise e aprovação. Compete ao Conselho Municipal de Educação, conforme o art. 6º, “e” da Lei nº 7.771/97, assessorar o Secretário Municipal de Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar o sistema municipal de ensino, especialmente no que diz respeito ao ensino infantil, fundamental e especial, competência reafirmada no art. 2º, II, “b”, do Regimento Interno deste Órgão (Goiânia, 2013, p. 1-2).

Esse encaminhamento demonstra, no plano normativo, a retomada de um canal de diálogo entre SME e CME, após documentos anteriores não apresentarem essa vinculação formal. A análise do parecer permite observar o reconhecimento, por parte do Conselho, da necessidade de assegurar condições institucionais para o planejamento e a formação docente.

Entre os objetivos destacados pela proposta, figuram orientações específicas voltadas à articulação entre o Projeto Político-Pedagógico das escolas e o desenvolvimento profissional dos educadores. O texto estabelece:

- assegurar momentos de planejamentos e estudos (coletivos, individuais e em grupo) na própria instituição, com a finalidade de promover a articulação e implementação das ações do Projeto Político-Pedagógico;
- [...]
- organizar o trabalho pedagógico de forma a possibilitar a participação dos profissionais da educação nas ações formativas que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. (Goiânia, 2013, p. 7-8).

Esses dispositivos indicam que a formação continuada é concebida como parte estruturante da rotina pedagógica, com ênfase na organização de tempos e espaços voltados à qualificação do trabalho docente. O Horário de Estudo aparece como um tempo institucional que pode ser mobilizado para atender às exigências formativas previstas na proposta.

10) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho

Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016. Goiânia: SME, 2016.

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pela Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016, constitui o último documento dessa natureza elaborado sob a gestão da professora Neyde Aparecida da Silva à frente da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A proposta reafirma a continuidade da política dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano na Rede Municipal de Educação (RME), apresentando diretrizes voltadas à consolidação de práticas pedagógicas baseadas na construção coletiva do trabalho educativo.

O documento ressalta que sua formulação foi resultado de um processo colaborativo envolvendo distintos segmentos da Rede Municipal de Ensino e representantes da sociedade civil:

A construção dessa Proposta ocorreu a partir de um amplo movimento de discussões e reflexões coletivas que envolveu, entre os anos de 2013 e 2016, professores, coordenadores, diretores, apoios pedagógicos, pais e educandos. Representantes de outros seguimentos como o Conselho Municipal de Educação (CME), os Sindicatos e as Universidades também participaram, contribuindo com o debate (Goiânia, 2016, p. 8).

No que tange ao Horário de Estudo, o documento mantém a concepção de tempo pedagógico destinado ao planejamento, estudo e formação, tal como já presente nas propostas anteriores. Entretanto, observamos uma reformulação na maneira como essa previsão é apresentada, com ênfase em orientações mais flexíveis quanto à sua utilização nas diferentes unidades escolares da rede. A proposta prevê que esse tempo pode ser organizado a partir das necessidades específicas das instituições, incluindo usos diversos vinculados ao acompanhamento pedagógico e à formação docente:

Além das possibilidades de flexibilização dos tempos e espaços da organização do trabalho pedagógico, o horário de estudo também deve ser utilizado para o atendimento aos educandos em sala de aula diante da necessidade da instituição educacional; atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos de educandos; atendimento aos pais e à comunidade; organização, seleção e confecção de material pedagógico; discussão e registro do processo avaliativo e, ainda, a realização da formação continuada em contexto ou fora da instituição (Goiânia, 2016, p. 37).

A leitura do documento evidencia uma reorientação da concepção de Horário de Estudo, agora articulada à ideia de flexibilidade organizacional e adequação às realidades locais, sem

deixar de vincular-se ao propósito de formação e planejamento docente. Esse redirecionamento sugere um esforço da SME em incorporar práticas mais contextualizadas de gestão pedagógica, ao mesmo tempo em que demanda atenção quanto à preservação dos espaços institucionais destinados ao desenvolvimento profissional dos educadores.

11) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Organização Pedagógica da EJA - 2023. Goiânia: SME, 2022.

A Organização Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ano de 2023, publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2022, apresenta diretrizes específicas voltadas à organização curricular e funcional dessa modalidade de ensino. O documento, de caráter normativo, foi elaborado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos da SME e aprovado internamente pela própria secretaria, sem registros de apreciação pelo Conselho Municipal de Educação (CME) ou de consulta a instâncias representativas da categoria docente, como sindicatos, universidades ou conselhos escolares. Esse aspecto o distingue de propostas anteriores, nas quais a participação coletiva e institucional aparecia de forma mais explicitada nos textos normativos.

Uma das alterações introduzidas refere-se à terminologia adotada para o tempo destinado às atividades pedagógicas extraclasse. O termo “Horário de Estudo”, recorrente em documentos anteriores da rede, é substituído por “Atividade Inerente à Docência” (AID). Essa mudança é fundamentada na Lei Complementar nº 091/2000, que regulamenta a jornada docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O documento divulga que:

Conforme orientação legal, o professor, além das horas destinadas à regência, desenvolverá, sob orientação da Coordenação Pedagógica, atividades de atendimento aos estudantes, elaboração de material didático, participação nos momentos de formação continuada de acordo com o cronograma da SME, dentre outras atividades (Goiânia, 2022, p. 30).

Em relação à formação continuada, a orientação é de que ela ocorra, preferencialmente, durante o tempo reservado às AID, como descrito:

Quando a SME, por meio da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor), for responsável pela organização da formação e se esta formação for por componente curricular, ela será, preferencialmente, no dia destinado às AID, prevista no cronograma semanal de aulas apresentado no tópico 10.1 deste documento (Goiânia, 2022, p. 34).

Ainda que juridicamente amparada, a substituição do termo carrega implicações simbólicas na forma como o tempo pedagógico extraclasse é compreendido. A ausência de diretrizes explícitas sobre a destinação desse tempo para o planejamento coletivo e a reflexão pedagógica marcam uma distinção em relação a documentos anteriores da RME que utilizavam a expressão “Horário de Estudo” para designar esse componente da jornada docente.

Ressaltamos que a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEREJA) da SME divulgou formalmente este documento como orientação específica para a modalidade EJA no ano letivo de 2023. No entanto, até o momento da análise, não foi localizado documento equivalente voltado ao Ensino Fundamental regular, com diretrizes organizacionais semelhantes para o mesmo período. Essa informação é relevante para o entendimento das normativas vigentes no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia durante o recorte temporal da pesquisa.

12) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Orientações para Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024. Goiânia: SME, 2023.

O documento Orientações para Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024, publicado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), apresenta diretrizes voltadas à organização do quadro docente para o ano letivo de 2024. A partir desse instrumento normativo, formaliza-se a consolidação do termo Atividades Inerentes à Docência (AID), em substituição ao termo Horário de Estudo, utilizado em propostas anteriores da Rede Municipal de Educação (RME).

A análise do documento revelou que as AID passam a abranger um conjunto mais amplo de ações, incluindo não apenas planejamento e estudos, mas também atribuições como atendimento a estudantes, substituição de colegas ausentes e aulas compartilhadas. A orientação dessas atividades é atribuída ao coordenador pedagógico da unidade escolar. O trecho a seguir especifica as funções previstas:

Será garantido a todos os PE-II que atuam no Ensino Fundamental o horário de Atividade Inerente à Docência, conforme estabelece a Lei Complementar Nº 091, de 26 de junho de 2000 [...]. 30% (trinta por cento) da carga horária do Profissional da Educação será destinada a atividades de planejamento das tarefas docentes, atividades de pesquisa na área educacional, reuniões pedagógicas, confecção de material didático-pedagógico, atendimento aos alunos, à comunidade escolar e à população, colaboração com a Administração Municipal, elaboração de atividades e avaliações, participação em cursos de aperfeiçoamento profissional, no desenvolvimento de atividades de suporte pedagógico, de capacitação e técnico educacionais especializadas [...]. Conforme orientação legal, o professor, além das horas destinadas à

regência, desenvolverá, sob orientação da Coordenação Pedagógica, atividades de atendimento aos estudantes, elaboração de material didático, participação nos momentos de formação continuada [...]. (Goiânia, 2023, p. 30-31).

O trecho citado evidencia uma ampliação das funções associadas às AID em relação ao uso tradicional do Horário de Estudo, que se voltava, prioritariamente, ao planejamento e às ações formativas. Além dessas atribuições, o documento prevê atividades como atendimento a estudantes, apoio à comunidade escolar e substituição de professores, sob orientação da coordenação pedagógica. Com a carga horária destinada a essas atividades fixada em três aulas semanais, configura-se uma reorganização desse tempo de trabalho, que passa a contemplar tanto ações voltadas ao planejamento e à formação quanto tarefas vinculadas ao cotidiano das unidades escolares.

Com base na análise documental, verificamos que as orientações apresentadas no documento de 2023 diferem das normativas anteriores quanto ao uso das horas destinadas às atividades extraclasse. O texto normativo estabelece que, além do planejamento, estudo e participação em formações, as AID também englobam ações vinculadas ao cotidiano escolar, como atendimento a estudantes, substituição de professores e apoio à comunidade. Essa configuração indica uma reorganização das atribuições previstas para esse tempo de trabalho, cujos desdobramentos sobre as práticas docentes exigem investigação em contextos escolares para melhor compreensão.

13) GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes de Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2025. Goiânia: SME, 2024.

As Diretrizes de Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2025 foram publicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no final da gestão do prefeito Rogério Cruz (2021–2024), já sob orientação da equipe de transição do governo do prefeito eleito Sandro Mabel – União Brasil (2025–2028), liderada pela futura secretária de Educação, Gisele Faria, amplamente divulgada pela mídia local. O documento traz orientações normativas para a distribuição da carga horária docente, com ênfase na reorganização das AID.

Uma das principais alterações apresentadas é a redução do tempo destinado às AID no Ensino Fundamental para duas aulas por semana, como registrado no item 5.18:

No Ensino Fundamental, a atividade inerente à docência – **3 (três) aulas por semana** – faz parte da carga horária do professor na escola, momento que deve

ser dedicado ao trabalho docente sob a orientação do professor coordenador na realização das seguintes atividades:

- **atender aos estudantes (substituição na ausência de professores);**
- participar das ações de formação continuada oferecidas pela SME;
- organizar, selecionar, registrar e sistematizar o material pedagógico;
- atender e dialogar com as famílias e/ou responsáveis sobre o processo de aprendizagem dos estudantes;
- dialogar com o professor coordenador sobre os avanços e desafios no processo de ensino/aprendizagem;
- realizar aulas compartilhadas;
- fazer pesquisas/estudos relacionados à sua prática profissional;
- desenvolver outras atividades necessárias ao trabalho docente (Goiânia, 2024, p. 12, grifos nossos).

O documento estabelece que a substituição de professores ausentes constitui a primeira atribuição prevista para o tempo destinado às AID. Nesses casos, esse período deve ser direcionado ao atendimento direto aos estudantes, de modo a suprir carências temporárias no quadro docente:

Na unidade educacional com déficit de profissional da educação PE-II, em um componente curricular específico, o professor deverá atender aos estudantes no horário de atividade inerente à docência até que o déficit seja resolvido, considerando a prioridade no atendimento aos estudantes e o cumprimento da carga horária de 21 (vinte e uma) aulas semanais (Goiânia, 2024, p. 4).

Considerando a análise dos dispositivos normativos, verificamos que as Atividades Inerentes à Docência (AID) contemplam funções como a substituição de professores ausentes, atendimento a estudantes, organização e sistematização de materiais pedagógicos, participação em formações continuadas promovidas pela SME, diálogos com famílias e coordenação pedagógica, além do desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionados à prática docente. O tempo reservado para essas atividades, atualmente fixado em duas aulas semanais, inclui momentos destinados ao planejamento e à formação, articulados a ações que buscam garantir o funcionamento regular das unidades escolares.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, instituído pela Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, apresenta metas e estratégias que dialogam com as diretrizes nacionais ao buscar a melhoria das condições educacionais, com destaque para a valorização docente. O documento prevê condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada, além de mecanismos de participação institucional, como o Fórum Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação (Goiânia, 2015). Entre as metas específicas, a de nº 17 orienta a “garantir o cumprimento dos planos de carreira, de modo a buscar constantemente a valorização dos(as) profissionais do magistério” (Goiânia, 2015, meta 17.3), sinalizando a necessidade de

assegurar políticas estruturadas que reconheçam e sustentem o desenvolvimento profissional dos educadores.

O potencial normativo do PME 2015-2025 não garante sua efetivação na Rede Municipal de Educação de Goiânia que tem sido limitada por fatores como a diminuição de profissionais efetivos, a ampliação de vínculos temporários e a sobrecarga de funções pedagógicas e administrativas atribuídas aos docentes. Documentos institucionais e normativos da rede evidenciam que espaços como o Horário de Estudo, inicialmente concebido para planejamento e formação, vêm sendo progressivamente absorvidos por demandas operacionais, como substituições, registros e atividades de suporte às escolas, o que compromete sua função formativa. Como apontam Silva e Nogueira (2013, p. 13), essa distância entre o que a legislação prevê e a realidade concreta revela-se com intensidade nos municípios, onde “as desigualdades educacionais se mostram mais acentuadas”.

Essas contradições podem ser compreendidas à luz da crítica de Marx (2013, p. 142), para quem a intensificação do trabalho no modo de produção capitalista eleva as exigências laborais sem, necessariamente, melhorar as condições de vida e trabalho dos trabalhadores: “a subordinação do trabalho à lógica do mercado resulta na intensificação das exigências sobre os trabalhadores, ao mesmo tempo em que reduz suas condições de vida e trabalho”. No contexto da RME de Goiânia, o tensionamento entre as metas do PME e a realidade das escolas evidencia como políticas que prometem valorização e formação continuada podem ser esvaziadas quando não acompanhadas de condições materiais e institucionais que assegurem a efetividade de espaços como o Horário de Estudo.

Ao longo dos documentos analisados, a regulamentação do tempo destinado ao planejamento pedagógico e à formação continuada passou por mudanças significativas em sua nomenclatura, organização e atribuições. A substituição do termo “Horário de Estudo” por “Atividades Inerentes à Docência” (AID), presente nas diretrizes mais recentes, evidencia um processo de reconfiguração normativa conduzido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Entre os aspectos identificados, observamos a inclusão de atividades como o atendimento direto a estudantes, inclusive em situações de substituição de professores ausentes, o que indica um redirecionamento das funções originalmente voltadas à reflexão, ao estudo e ao planejamento coletivo.

Além da mudança de terminologia e atribuições, também verificamos uma redução progressiva na carga horária semanal destinada a esse tempo pedagógico extraclasse. Inicialmente estruturado em quatro horas-aula, o tempo destinado às AID foi reduzido para três, e posteriormente para apenas duas aulas semanais. Essas alterações apontam para

transformações no modo como o tempo docente tem sido organizado institucionalmente e serão objeto de aprofundamento no tópico seguinte, que apresenta os documentos sistematizados e os eixos interpretativos construídos a partir da análise documental realizada nesta pesquisa.

Dessa forma, a trajetória normativa do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, entre 2000 e 2024, evidencia avanços, reconfigurações e retrocessos que expressam tanto a disputa de projetos educacionais quanto as tensões entre a valorização docente e as exigências administrativas da gestão pública. As mudanças de nomenclatura e atribuições, como a transformação do Horário de Estudo em AID, associadas à redução progressiva da carga horária destinada a esse tempo pedagógico, indicam um deslocamento de sua função original, voltada ao planejamento e à formação, para atividades operacionais e compensatórias. Essas alterações, articuladas às metas do Plano Municipal de Educação (2015-2025) e aos documentos normativos da rede, revelam contradições significativas na efetivação das políticas de valorização profissional, que serão aprofundadas no tópico seguinte, dedicado à análise dos movimentos e tensões que marcam a trajetória do Horário de Estudo na RME de Goiânia.

3.2 MOVIMENTOS E CONTRADIÇÕES NA TRAJETÓRIA DO HORÁRIO DE ESTUDO NA RME DE GOIÂNIA

O sistema de ensino do município de Goiânia é regido por políticas e diretrizes que estruturam a organização da educação pública e definem as condições de trabalho dos docentes. A Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000, que institui o Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia, configura-se como um marco na regulação da carreira dos profissionais da educação, estabelecendo direitos, deveres e benefícios específicos. Segundo o Art. 1º, “Esta lei dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e regulamenta suas atividades específicas, estabelecendo normas sobre seus direitos, vantagens e deveres” (Goiânia, 2000b).

A Lei Complementar nº 091 trouxe avanços significativos para os educadores da Rede Municipal ao instituir, entre outros dispositivos, o “Horário de Estudo” ou o que veio a ser o horário de “Atividade Inerente à Docência” (AID), um período semanal inicial de quatro horas, mas que nos últimos dois anos passou a ser de somente duas horas dedicadas ao trabalho extraclasse. Esse tempo se destina a atividades como substituição de défits, planejamento de aulas, desenvolvimento de materiais pedagógicos e realização de avaliações com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e valorizar a carreira docente. A implementação prática desse benefício nas escolas da RME de Goiânia tem revelado alguns desafios. A redução

do tempo destinado ao trabalho extraclasse reflete uma lógica administrativa que prioriza a eficiência organizacional em detrimento das condições reais de trabalho dos professores, desvirtuando os objetivos iniciais da política. Escalado como alvo das políticas de controle, “o processo de culpabilização do professor tem sido amplamente propagado. Nesse mesmo sentido, o sistema de avaliação nacional tem sido usado contra a imagem social do docente, que acaba tendo que suportar em seus ombros o peso de uma educação limitada ao mínimo básico” (Libâneo; Freitas, 2018, p. 273). A intensificação do trabalho docente e a limitação de espaços para reflexão pedagógica comprometem não apenas a valorização profissional, mas também a efetividade do processo educativo.

A análise da aplicação da Lei Complementar nº 091/2000, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia, permite identificar contradições entre os objetivos declarados pela legislação e as condições concretas de sua implementação. Embora o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia tenha formalizado o Horário de Estudo como parte da jornada docente, os documentos orientadores da RME analisados não evidenciam diretrizes sistemáticas voltadas à sua consolidação como tempo destinado ao planejamento pedagógico coletivo e à formação continuada. A ausência de políticas institucionais que assegurem o acompanhamento e a efetivação desse tempo pedagógico tem resultado variações significativas entre as unidades escolares quanto à sua organização e uso. Tal constatação sugere a necessidade de aprofundamento da investigação sobre os desdobramentos dessa política no interior das escolas, especialmente no que se refere às condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico extraclasse.

O Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia, aliado ao Plano de Carreira do Magistério estabelecido pela Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000, busca estruturar a progressão e valorização profissional dos educadores da RME. O Plano de Carreira introduz critérios para o avanço profissional e remuneração, considerando a formação acadêmica e o tempo de serviço dos docentes, como apontam Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 362). No entanto, a implementação desses planos de carreira, no contexto da RME de Goiânia, ainda enfrenta desafios que limitam sua efetividade em promover uma política de valorização docente, proporcionando ricos momentos de estudo, planejamento e formação continuada dos docentes.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, reforça a valorização dos profissionais da educação e a criação de planos de carreira. A LDB, de 1996, complementa essas diretrizes, enfatizando a necessidade de progressão na carreira e de formação continuada para os educadores. Como observam Santos, Gomes e Prado (2022, p. 1013), os planos de

carreira são fundamentais para a valorização dos professores, desde que acompanhem políticas educacionais eficazes e contem com critérios justos para progressão e financiamento adequado. A Lei Complementar nº 091 representa um avanço, mas, sem a estrutura necessária para implementação, o impacto de suas disposições torna-se limitado.

Outro marco relevante para a valorização docente é a Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério. Essa lei, fruto de lutas históricas dos educadores, determina que os professores da educação básica tenham 2/3 da carga horária voltada para atividades de interação com os alunos e 1/3 destinado às atividades extraclasse, incluindo planejamento e formação continuada (Gouveia; Ferraz, 2017). No entanto, segundo Furtado e Aguiar (2019), a aplicação desse 1/3 extraclasse, conhecido como Hora-atividade, ainda enfrenta dificuldades de implementação prática nas redes municipais seja por ausência de políticas locais ou com políticas de implantação insipientes, como é o caso da RME de Goiânia.

O contexto da aprovação da Lei nº 11.738/2008 foi marcado pelo fortalecimento das lutas sindicais e da mobilização dos educadores, evidenciando o esforço dos professores pela efetivação de seus direitos em meio a limitações práticas e desafios estruturais nas redes de ensino. A ausência de uma implementação consistente e de suporte institucional transforma o que deveria representar um avanço para a valorização da categoria em mais um fator de intensificação do trabalho docente, afetando tanto o bem-estar dos profissionais quanto as condições concretas para a realização do trabalho pedagógico nas escolas.

O Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) foi concebido como um espaço pedagógico destinado ao planejamento, à formação continuada e à reflexão docente. Sua implementação inicial remonta ao Projeto Escola para o Século XXI, em 1999, como parte de um movimento de reestruturação curricular e valorização do trabalho docente na capital goiana (Goiânia, CME, 1999). Desde então, o Horário de Estudo passou por diversas modificações, refletindo avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais locais.

A implementação desse dispositivo foi regulamentada pela Lei Complementar nº 091/2000, que instituiu o Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia. Essa legislação incorporou o Horário de Estudo como parte integrante da carreira docente, expressando um momento significativo das lutas pela valorização e pela reorganização do trabalho pedagógico no município (Goiânia, 2000). Ao longo das últimas décadas, a forma de organização e o uso desse tempo pedagógico têm refletido as contradições do trabalho docente, marcadas por processos de intensificação, flexibilização e precarização, que condicionam as possibilidades de efetivação desse direito no contexto das políticas educacionais locais.

A trajetória do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) evidencia um processo dinâmico, marcado por avanços e retrocessos ao longo das décadas. A análise de suas transformações reflete tanto a influência de políticas públicas quanto os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no exercício de suas funções. A seguir, apresentamos uma linha do tempo, destacando os períodos-chave que transformaram a concepção e a implementação desse dispositivo pedagógico.

1999–2004: Concepção e Primeiros Avanços

O Horário de Estudo foi introduzido na Rede Municipal de Educação de Goiânia no contexto da Proposta Curricular de 1999, a qual instituiu os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como alternativa ao modelo seriado. Essa proposta buscava reorganizar o processo pedagógico com base na centralidade do estudante, articulando princípios como a flexibilidade curricular e a superação de práticas fragmentadas. Nesse escopo, o Horário de Estudo foi formalizado como parte da jornada de trabalho docente, voltado à organização coletiva do trabalho pedagógico, ao planejamento e à formação continuada (Goiânia, CME, 1999).

Apesar dessa formulação normativa, a efetivação do Horário de Estudo enfrentou limitações objetivas nas unidades escolares. Documentos e registros institucionais da época indicam dificuldades como a ausência de espaços adequados, carência de recursos materiais e restrições no tempo efetivo destinado à atividade. Essas condições revelam tensões entre o previsto nas normativas e as possibilidades reais de sua concretização nas escolas da rede.

A Proposta Político-Pedagógica de 2004 reafirmou a presença do Horário de Estudo ao lhe destinar quatro horas semanais e vinculá-lo à organização do trabalho pedagógico (Goiânia, SME, 2004). A ausência de informações nos documentos analisados sobre processos de monitoramento e avaliação impede verificar como essa proposta foi efetivamente implementada, apontando a necessidade de investigações que aprofundassem esse aspecto em estudos futuros.

Nesse período, os documentos analisados evidenciam uma contradição crescente entre o sentido pedagógico atribuído ao Horário de Estudo e as demandas administrativas que passaram a incidir sobre sua execução nas escolas. Em diferentes registros institucionais, observam-se práticas de reconfiguração desse tempo, inicialmente voltado ao planejamento e à reflexão coletiva, para atender a exigências de natureza burocrática, como substituições de aulas e cumprimento de tarefas operacionais. Essa apropriação administrativa do tempo pedagógico expressa um movimento de subordinação do trabalho docente à lógica da gestão escolar, o que

limita sua dimensão formativa e coletiva e revela a disputa permanente entre as finalidades educativas e os imperativos organizacionais da rede municipal.

A análise documental do período entre 1999 e 2004 permite identificar mediações contraditórias entre a formulação das políticas e sua implementação prática. Tais mediações expressam as condições estruturais e institucionais que condicionam o desenvolvimento de propostas voltadas à organização do trabalho docente. A efetivação do Horário de Estudo como tempo pedagógico requer, desde suas origens, não apenas reconhecimento normativo, mas também suporte material, acompanhamento institucional e a superação de obstáculos históricos presentes na estrutura das redes públicas de ensino.

2005–2010: Expansão e Sobrecarga

Entre os anos de 2005 e 2010, documentos da Rede Municipal de Educação de Goiânia indicam uma reconfiguração do Horário de Estudo, cuja função formativa passou a coexistir com outras demandas institucionais. As Diretrizes de Organização de 2007 atribuíram ao Horário de Estudo atividades adicionais, como atendimento a pais e estudantes, além de sua utilização em substituições eventuais de aulas (Goiânia, SME, 2006). Essas determinações expressam uma ampliação de responsabilidades que incidem diretamente sobre o tempo destinado ao planejamento coletivo e à formação docente.

A intensificação do trabalho docente deve ser compreendida a partir das condições objetivas em que ele se realiza, articuladas às relações de emprego, à organização do trabalho e às determinações do modo de produção capitalista, analisam Oliveira e Assunção (2010). A ampliação de tarefas atribuídas aos professores sem a correspondente ampliação das condições objetivas de trabalho pode ser interpretada como expressão da intensificação e da reorganização funcional do tempo docente.

As Diretrizes de Modulação de 2010 reforçaram essa tendência ao vincular o Horário de Estudo a tarefas operacionais e administrativas. Relatórios institucionais mencionam a utilização desse tempo para responder a demandas emergenciais das escolas, sem relação direta com o planejamento pedagógico (Goiânia, SME, 2009).

Soma-se a esse cenário a persistência de condições materiais limitadas nas unidades escolares. Nesse sentido, Gouveia e Ferraz (2016, p. 293) dizem: “o nível de financiamento impacta diretamente a valorização salarial e a organização do tempo de trabalho, inclusive no que se refere ao direito à hora-atividade”.

O período de 2005 a 2010 evidencia contradições entre os objetivos inicialmente formulados para o Horário de Estudo e as transformações que ocorreram em sua execução

cotidiana. Tais contradições expressam os limites estruturais e políticos da rede municipal em garantir a efetivação de propostas que assegurem tempo pedagógico efetivo para a formação e o planejamento docente.

2011–2024: Redefinições e a Introdução das AID

A partir de 2022, com a instituição das Atividades Inerentes à Docência (AID) na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o Horário de Estudo foi formalmente substituído como parte integrante da jornada docente. Essa mudança não se limitou à nomenclatura, mas implicou alterações significativas na organização do tempo pedagógico extraclasse, estabelecido nas Diretrizes de Modulação de 2024, que delimitaram apenas duas horas semanais para esse componente, priorizando sua utilização em funções operacionais, como cobertura de ausências e atendimento a demandas administrativas (Goiânia, SME, 2024).

A análise documental desse período aponta para uma reconfiguração do tempo pedagógico que desloca progressivamente o foco da formação e do planejamento para atividades de natureza organizacional e emergencial. Libâneo e Freitas (2018), ao discutirem os impactos das reformas educacionais recentes, assinalam que esse tipo de gestão tende a reduzir a centralidade da atividade pedagógica, aproximando o trabalho docente de um modelo técnico-operacional.

No interior dessa dinâmica, observamos o aprofundamento de elementos relacionados à intensificação do trabalho docente. O acúmulo de funções e a sobreposição de tarefas em tempo reduzido impactam a organização coletiva do trabalho pedagógico, dificultando sua efetivação nas unidades escolares. O referencial analítico proposto por Mainardes (2006) contribui para a compreensão dessas contradições, especialmente ao considerar os diferentes contextos do ciclo de políticas: de influência, de formulação, de prática e de resultados. O autor destaca que:

[...] o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Trata-se de um espaço marcado por relações de poder e por disputas simbólicas e materiais, no qual a atuação de redes sociais, organizações não governamentais, organismos internacionais, mídia e setores empresariais é determinante para moldar a agenda educacional e os sentidos atribuídos às políticas (Mainardes, 2006, p. 51).

Sob essa perspectiva, a trajetória do Horário de Estudo e sua substituição pelas AID evidenciam disputas em torno da definição do tempo de trabalho pedagógico na rede. A ausência de diretrizes que assegurem condições materiais, acompanhamento sistemático e

preservação da dimensão coletiva do trabalho docente sinaliza a necessidade de revisão das políticas institucionais voltadas à valorização docente, de modo que contemplem não apenas a formulação normativa, mas também os meios efetivos de sua implementação no cotidiano escolar.

A trajetória do Horário de Estudo na RME de Goiânia, desde sua formalização em 1999 e 2000 até sua reconfiguração recente como AID, evidencia contradições persistentes entre a valorização docente prevista nos marcos normativos e as práticas administrativas que orientam a gestão escolar. Os documentos analisados apontam que a organização do tempo pedagógico tem sido tensionada por demandas emergenciais e operacionais, o que restringe o espaço destinado ao planejamento e à formação coletiva. Esses elementos expressam um movimento de intensificação do trabalho e de redução do tempo extraclasse, revelando limites estruturais que atravessam a política educacional do município e condicionam a efetivação desse direito no cotidiano escolar. Diante dessas contradições, o próximo item apresenta a análise detalhada dos documentos normativos que estruturaram, ao longo de duas décadas, tanto o Horário de Estudo quanto os dispositivos de carreira docente, buscando evidenciar como esses marcos legais dialogam, se tensionam e se transformam na prática cotidiana das escolas da rede.

3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS RELACIONADOS AO HORÁRIO DE ESTUDO E CARREIRA DOCENTE

A análise da legislação voltada para o Horário de Estudo e a carreira docente revela avanços importantes nas garantias de direitos e na valorização dos professores, mas também evidencia a discrepância entre o que é proposto legalmente e a realidade vivenciada pelos docentes na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Este tópico examina as principais leis e documentos que estruturam o Horário de Estudo e a carreira docente, explorando as implicações e limitações de sua implementação prática e discutindo como a falta de condições adequadas compromete a eficácia dessas normativas.

A Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Nacional para os profissionais do magistério, constitui um marco na valorização docente ao estabelecer que um terço da carga horária dos professores seja destinado a atividades extraclasse. Essas atividades compreendem o planejamento de aulas, a avaliação das práticas pedagógicas e a formação continuada — componentes que contribuem de forma decisiva para a consolidação de uma prática docente qualificada. Sobre esse aspecto, Gouveia e Ferraz (2017, p. 14) afirmam:

Portanto, aos olhos de prefeitos e governadores, a questão da hora-atividade se apresenta como um problema de ordem econômica a ser equacionado. Em contrapartida, na pauta sindical e na luta dos professores, a hora-atividade já se apresentava como uma questão de organização do trabalho e de condições para a qualidade do ensino.

Essa dualidade de concepções evidencia uma contradição estrutural nas políticas educacionais: de um lado, a gestão municipal tende a enquadrar o tempo destinado à hora-atividade dentro de uma lógica de contenção orçamentária e racionalização administrativa; de outro, as reivindicações docentes, expressas em documentos sindicais e propostas pedagógicas, afirmam esse tempo como dimensão essencial da qualidade do trabalho pedagógico e da valorização profissional. Tal divergência reflete diferentes projetos de educação e evidencia como as disputas em torno da gestão do tempo escolar se articulam às condições concretas de trabalho nas escolas públicas.

A implementação prática dessa legislação enfrenta desafios consideráveis na RME de Goiânia. Os documentos analisados indicam que os docentes têm encontrado obstáculos para utilizar o Horário de Estudo em conformidade com suas finalidades formativas. A recorrência de déficits no quadro docente, associada à demora na reposição de profissionais e à sobreposição de demandas nas unidades escolares, tem implicado a utilização do tempo destinado ao Horário de Estudo para suprir ausências e atender necessidades emergenciais. Tal dinâmica evidencia a fragilidade da gestão do tempo pedagógico e revela como a insuficiência de condições institucionais reconfigura o sentido originalmente previsto para esse direito, reduzindo suas possibilidades formativas e coletivas.

Esse quadro reflete uma disfunção estrutural que impede que o Horário de Estudo cumpra seu papel primordial de garantir a qualificação do trabalho docente, pois, assinalam Silva, Miranda e Bordas (2022, p. 4):

Com a desculpa da racionalização do Estado e a compreensão da educação como custo e não como investimento, as políticas de cunho neoliberal acabaram por fazer com que as condições de trabalho do professor entrassem em franco declínio, tanto pela desvalorização da profissão por conta do achatamento salarial quanto pela criação de novas funções docentes na escola.

A racionalização do Estado, acompanhada da compreensão da educação como custo e não como investimento, reflete a lógica neoliberal que permeia as políticas educacionais contemporâneas. A desvalorização da profissão e a ampliação das atribuições docentes nas escolas resultam em um cenário de sobrecarga e intensificação do trabalho, que enfraquece a efetividade de políticas como o Horário de Estudo. Nessa conjuntura, o tempo destinado ao

planejamento e à formação tende a ser ressignificado pela lógica administrativa, tornando-se um espaço constantemente tensionado entre as necessidades pedagógicas e as imposições organizacionais do sistema escolar.

A Lei Complementar nº 091/2000, conhecida como Estatuto dos Servidores do Magistério de Goiânia, institui direitos e deveres para os profissionais da educação na rede municipal, incluindo a regulamentação do Horário de Estudo. Essa legislação levou ao estabelecimento de quatro horas semanais dedicadas às AID com o objetivo de proporcionar aos docentes tempo para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas além das atividades em sala de aula. A implementação dessa legislação na RME de Goiânia encontra limitações significativas. Como apontam Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009), apesar de o Horário de Estudo ser uma política de valorização relevante, sua eficácia é severamente prejudicada pela falta de condições adequadas para a sua utilização, o que compromete o alcance dos objetivos estabelecidos.

Uma das principais barreiras à efetividade do Horário de Estudo é a falta de infraestrutura adequada nas escolas. Segundo Gouveia e Ferraz (2017), muitos docentes não dispõem de espaços apropriados para estudo e planejamento dentro das unidades escolares, o que dificulta a utilização efetiva do Horário de Estudo para suas finalidades originais. Em vez de aproveitarem esse tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, muitos professores acabam sobrecarregados com funções administrativas ou, ainda, precisam cobrir a ausência de outros profissionais devido à falta de substitutos, o que reduz o tempo efetivamente dedicado ao planejamento e à formação pedagógica. Gouveia e Ferraz (2017, p. 14) afirmam:

[...] a regulamentação da hora atividade, que deveria garantir condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente, acaba sendo um desafio em razão das condições estruturais precárias e da carência de recursos humanos que tornam o planejamento docente um processo muito mais complexo do que o legislado.

Essa sobrecarga de funções desvia o foco do tempo de estudo, comprometendo o propósito de aprimorar um ensino de qualidade socialmente referenciado e enfraquecendo as políticas de valorização docente.

Ademais, Gatti (2013) alerta para a ausência de políticas locais que promovam um acompanhamento contínuo e apoio à aplicação do Horário de Estudo, o que resulta em práticas inconsistentes entre as unidades escolares e na aplicação desuniforme das diretrizes. A falta de um sistema de apoio e fiscalização eficiente compromete a eficácia do Horário de Estudo, que

se torna uma medida com resultados desiguais, dependendo das condições específicas de cada unidade escolar. Como Gatti (2013, p. 52) afirma:

A implementação do Horário de Estudo e das políticas relacionadas depende não apenas do cumprimento das leis, mas de um acompanhamento sistemático que garanta que as condições de trabalho sejam devidamente atendidas, algo que, na prática, tem sido negligenciado. Para que esse direito se efetive, é necessário que haja clareza nos objetivos, definição de responsabilidades e mecanismos de monitoramento, de forma a evitar que a previsão legal se converta em letra morta diante das dificuldades cotidianas enfrentadas nas escolas.

Outro documento com grande consideração para a valorização da carreira docente na RME de Goiânia é o Plano de Carreira do Magistério, instituído pela Lei nº 7.997/2000. O plano foi concebido para garantir a progressão profissional dos educadores, estabelecendo critérios baseados na formação acadêmica e no tempo de serviço. Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) afirmam: os planos de carreira são estruturas necessárias para a valorização dos professores, pois contribuem para o desenvolvimento profissional ao longo da trajetória de trabalho.

Os planos de carreira, ao proporcionarem a progressão profissional, têm um papel importante na valorização dos professores. No entanto, sua eficácia depende de uma implementação robusta, que vá além da criação de diretrizes, garantindo que essas políticas se materializem na prática. Isso exige a definição de critérios claros, a oferta de condições objetivas para que os docentes atendam às exigências e a existência de mecanismos que assegurem a efetividade das normas, evitando que o plano se reduza a um documento formal sem impacto real no cotidiano escolar (Pimentel; Palazzo; Oliveira, 2009, p. 367).

Para que esses planos sejam eficazes, é imprescindível que suas diretrizes sejam aplicadas de maneira consistente e que contemplem não apenas a remuneração, mas também a estrutura e as condições de trabalho, aspectos que, na prática, muitas vezes são negligenciados.

Na RME de Goiânia, a aplicação do Plano de Carreira enfrenta desafios que comprometem sua efetividade. Embora o plano estabeleça critérios claros de progressão profissional, como a valorização da formação e o tempo de serviço, a falta de recursos e de políticas de acompanhamento eficazes dificulta a implementação integral desses critérios. Como resultado, muitos docentes não percebem o impacto positivo esperado em sua trajetória profissional, o que compromete o desenvolvimento e a valorização da carreira docente. Santos, Gomes e Prado (2022) defendem que, para que um plano de carreira seja eficaz, ele precisa ser respaldado por políticas educacionais robustas e eficazes, que garantam um ambiente de

trabalho justo e uma progressão baseada em critérios claros e bem aplicados. Além disso, é necessário que haja supervisão adequada para que o plano cumpra sua função de promoção e valorização do magistério. Como afirmam os autores:

Para que o plano de carreira seja efetivo, é necessário que ele seja respaldado por uma política educacional que valorize não apenas o aspecto financeiro, mas também a qualidade do trabalho e as condições de exercício da profissão. Isso inclui um acompanhamento contínuo e supervisão adequada, sem o que, qualquer progresso se torna insustentável (Santos; Gomes; Prado, 2022, p. 58).

A análise crítica das legislações voltadas para o Horário de Estudo e para a carreira docente, no contexto da RME de Goiânia, revela uma distância significativa entre as diretrizes legais e a realidade cotidiana dos professores. Embora a Lei nº 11.738/2008, a Lei Complementar nº 091/2000 e o Plano de Carreira busquem estabelecer condições para a valorização e o desenvolvimento profissional dos docentes, a aplicação dessas leis esbarra em limitações estruturais e organizacionais que prejudicam sua efetividade. Como observam Silva, Miranda e Bordas (2022), o controle e a burocratização das práticas pedagógicas acabam impondo uma sobrecarga aos docentes, restringindo o uso do Horário de Estudo e reduzindo sua autonomia para desenvolver o trabalho pedagógico de forma plena.

A flexibilização do trabalho docente, discutido por Antunes (2018), agrava ainda mais o cenário. Na RME de Goiânia, essa flexibilização se manifesta na constante adaptação dos professores a diferentes funções, muitas vezes em detrimento de atividades pedagógicas fundamentais ao desenvolvimento pedagógico educativo. Antunes (2018, p. 49) destaca que “a flexibilização, sob o discurso de eficiência, reduz a segurança do trabalhador e fragiliza a efetivação das políticas de valorização”, o que se reflete na precarização das condições de trabalho e na ineficácia das políticas de valorização implementadas no município. A flexibilização do trabalho, frequentemente justificada como meio de ampliar a eficiência, desarticula condições fundamentais para a organização do trabalho docente, resultando em sobrecarga de tarefas e responsabilidades que fragilizam os espaços de planejamento, estudo e reflexão pedagógica no interior da jornada.

A análise comparativa entre as legislações e sua efetivação evidencia que, embora os marcos normativos representem avanços para a valorização docente, sua implementação na RME de Goiânia encontra limites concretos, como a carência de infraestrutura que permita a contratação em tempo hábil de docentes, a sobrecarga de atribuições e a insuficiência de políticas locais capazes de garantir o cumprimento pleno dos direitos assegurados em lei. Essas

fragilidades evidenciam limites na materialização das políticas educacionais, revelando contradições entre a prescrição legal e as condições históricas que configuram o trabalho docente na rede municipal. Diante dessas tensões, o próximo tópico examina como o Horário de Estudo, progressivamente transformado em AID, vem sendo efetivado de maneira contraditória na rede, ora como espaço pedagógico destinado à formação e ao planejamento coletivo, ora como recurso administrativo para suprir demandas emergenciais, impactando diretamente a organização do trabalho docente.

3.4 AS FORMAS CONTRADITÓRIAS DE EFETIVAÇÃO DO HORÁRIO DE ESTUDO NA RME DE GOIÂNIA

O Horário de Estudo, previsto nas políticas educacionais da rede como um tempo destinado ao planejamento, à formação continuada e à reflexão coletiva, tem assumido diferentes significados e modos de materialização ao longo de sua trajetória. A análise documental evidencia que, embora concebido como espaço pedagógico de valorização e organização do trabalho docente, sua efetivação vem ocorrendo de forma contraditória, permeada por tensões entre as demandas pedagógicas e as exigências administrativas da rede. Contudo, a trajetória desse tempo pedagógico na Rede Municipal de Educação de Goiânia revela contradições que evidenciam a distância entre sua formulação legal e a realidade cotidiana. Como observa Guergolet (2023, p. 17), “esse momento da Hora-atividade [...] é importante para manter a qualidade da ação docente, mas a implantação da lei e a oferta dessa Hora-atividade, simplesmente, não garantem a execução e a produtividade que se pretendia quando da publicação dela”. A criação normativa, isoladamente, não assegura sua efetivação como instrumento de valorização e de qualificação do trabalho docente, sendo necessário analisar as condições materiais e institucionais que condicionam sua aplicação.

Essas limitações se intensificam diante de um contexto em que a legislação nacional, a exemplo da Lei nº 11.738/2008, garante que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, Art. 2º, § 4º), assegurando um terço para atividades extraclasse. Documentos normativos e registros institucionais demonstram que, na RME de Goiânia, o tempo destinado ao Horário de Estudo foi progressivamente reduzido de quatro para duas aulas semanais, sendo frequentemente absorvido por demandas administrativas e substituições eventuais. Essa dinâmica, somada à ausência de políticas estruturadas de reposição docente, aprofunda o quadro de intensificação do trabalho e fragiliza a dimensão coletiva desse tempo pedagógico. Como observam Libâneo e Freitas (2018, p. 90-91), “a falta de condições

materiais, de infraestrutura e de planejamento pedagógico mais bem elaborado” compromete a efetividade dessas atividades; e, conforme Davis e Oliveira (2015, p. 88), “a sobrecarga de trabalho reduz a capacidade do professor de se dedicar ao planejamento e à formação contínua”.

A incorporação de tarefas burocráticas e administrativas ao Horário de Estudo reforça esse processo de esvaziamento pedagógico. Atividades como elaboração de relatórios, preenchimento de formulários e atendimento a demandas externas à dinâmica educativa deslocam o foco do planejamento e da formação coletiva para a execução de tarefas imediatas. Essa reconfiguração expressa as contradições entre o trabalho prescrito e o trabalho real: enquanto a normativa o define como momento destinado ao estudo, à reflexão e à construção coletiva do fazer pedagógico, as condições institucionais o transformam em tempo subordinado à lógica da gestão escolar. Desse modo, o Horário de Estudo, em vez de potencializar a autonomia e a cooperação entre os docentes, tende a reproduzir a fragmentação e a intensificação do trabalho educativo.

O fortalecimento do caráter formativo e coletivo do Horário de Estudo constitui condição indispensável para que ele cumpra sua função de valorização e qualificação do trabalho docente. Autores como Tardif (2014) e Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) defendem a necessidade de práticas colaborativas de planejamento e formação, em que os professores possam compartilhar saberes, analisar criticamente suas experiências e articular a escola com outras instâncias formativas, como as universidades. Tardif (2014, p. 280) enfatiza que as escolas devem se tornar “lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. Para que essa perspectiva se concretize na RME de Goiânia, é essencial que o Horário de Estudo seja protegido de usos que desvirtuem seu sentido pedagógico e que políticas públicas locais assegurem infraestrutura, acompanhamento e condições de trabalho adequadas. Assim, esse espaço poderá contribuir efetivamente para a formação contínua, a construção coletiva do trabalho pedagógico e a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A incorporação de tarefas administrativas ao Horário de Estudo expressa uma reconfiguração do tempo pedagógico, que passa a ser orientado por demandas burocráticas em vez de por necessidades formativas. Esse deslocamento de finalidade evidencia a contradição entre o sentido atribuído pelas normativas, voltado à reflexão, ao planejamento e à formação contínua, e as condições institucionais que subordinam esse espaço à lógica gerencial da escola. Nessa dinâmica, o tempo destinado ao estudo coletivo perde sua dimensão emancipadora e tende a se converter em instrumento de controle e execução, o que impacta diretamente a autonomia docente e o caráter coletivo do trabalho pedagógico.

O fortalecimento do planejamento coletivo se configura como estratégia essencial para que o Horário de Estudo cumpra sua função na organização do trabalho pedagógico. Tardif (2014) aponta que o planejamento colaborativo permite aos professores compartilhar experiências, construir saberes coletivos e alinhar estratégias pedagógicas, favorecendo práticas mais articuladas às necessidades dos estudantes. Para o autor, essa dinâmica só se efetiva plenamente quando a escola se conecta a outras instâncias formativas, pois:

Resulta na criação de diferentes redes de parceria entre as universidades e as escolas. As escolas tornam-se lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica, onde professores, formadores e pesquisadores trabalham juntos na elaboração de novos saberes e práticas, integrando a experiência do cotidiano escolar com as contribuições da pesquisa acadêmica (Tardif, 2014, p. 280).

Esse vínculo amplia as possibilidades formativas e contribui para consolidar o caráter coletivo do trabalho docente, fortalecendo o papel da escola como espaço de formação e de produção de saberes. O uso do Horário de Estudo como espaço para a formação continuada e para o aperfeiçoamento profissional requer, portanto, condições institucionais que assegurem sua efetiva realização, com acompanhamento pedagógico e infraestrutura adequada. Nesse sentido, Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 104) defendem que a transformação do trabalho pedagógico depende de:

Condições que permitam aos docentes desenvolver seu trabalho em um ambiente de respeito e apoio, onde possam aprimorar continuamente seus conhecimentos e práticas, favorecendo a troca de experiências, o trabalho coletivo e a reflexão crítica sobre sua atuação, de modo a potencializar o impacto de sua prática na aprendizagem dos estudantes.

A incorporação de momentos sistemáticos de estudo e aperfeiçoamento ao Horário de Estudo pressupõe condições institucionais que garantam sua efetiva realização como tempo formativo e coletivo. Contudo, sua consolidação depende de políticas de valorização docente que assegurem acompanhamento pedagógico, infraestrutura adequada e estabilidade organizacional, de modo que esse espaço não seja reduzido a um tempo residual nas rotinas escolares. A materialização desse direito, portanto, não se limita à previsão normativa, mas requer mediações concretas entre a política e a prática, entre o prescrito e o vivido no cotidiano das escolas.

A efetivação do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia expressa, assim, uma contradição própria das políticas educacionais contemporâneas: ao mesmo tempo em que busca promover a valorização e a autonomia docente, sua aplicação ocorre em contextos marcados por insuficiência de infraestrutura, instabilidade contratual e intensificação do trabalho. Como analisam Gouveia e Ferraz (2017, p. 74), “a intensificação do trabalho, derivada de encargos externos ao planejamento pedagógico, enfraquece a qualidade das práticas escolares ao restringir o tempo de estudo e de organização coletiva”. A superação desses limites exige políticas públicas que articulem condições materiais, tempo pedagógico protegido e acompanhamento institucional, de forma que o Horário de Estudo se realize como instrumento de valorização profissional e de fortalecimento da escola pública como espaço de formação e emancipação humana.

Partindo desses desafios, torna-se essencial fortalecer práticas colaborativas e ações formativas que requalifiquem o uso do Horário de Estudo. Sendo assim, Tardif (2014) defende o planejamento coletivo como recurso pedagógico capaz de fomentar o compartilhamento de experiências e a construção de saberes comuns, elementos fundamentais para a consolidação de uma identidade profissional sólida. Para o autor, “o planejamento colaborativo constitui um instrumento poderoso para fortalecer a prática docente e promover um saber coletivo” (Tardif, 2014, p. 89). A institucionalização de práticas de formação continuada nesse espaço é imprescindível para que os professores possam enfrentar as demandas em constante transformação no campo educacional.

Esse compromisso com a valorização docente e com o uso qualificado do Horário de Estudo é condição fundamental para se consolidar uma educação pública socialmente referenciada e comprometida com a formação integral dos estudantes. Apesar de previsto legalmente, esse tempo pedagógico somente cumprirá sua função caso seja acompanhado por políticas públicas que garantam condições estruturais adequadas, apoio institucional e monitoramento sistemático, de modo que sua aplicação prática corresponda à finalidade de qualificar o trabalho docente e promover uma educação mais justa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos compreender as determinações históricas, legais e institucionais que incidem sobre a carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), com foco na regulamentação do trabalho pedagógico a partir da Lei Complementar nº 091/2000, que instituiu o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município. Essa discussão se insere no campo mais amplo das políticas públicas de valorização docente no Brasil, nas quais o tempo destinado ao planejamento, estudo e formação continuada é reconhecido como condição essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualidade social da educação. Assim, compreender o Horário de Estudo significa também refletir sobre o modo como o Estado organiza e reconhece o trabalho do professor, revelando as disputas históricas que atravessam as políticas educacionais e suas formas de materialização nas redes de ensino.

Esse estatuto estabeleceu fundamentos para a organização da jornada docente, definiu direitos e deveres da categoria e previu instrumentos vinculados à valorização e ao desenvolvimento do trabalho educativo, entre os quais o Horário de Estudo se destaca como conquista formalmente assegurada. A promulgação do Estatuto do Magistério configurou um marco normativo ao prever, entre outros elementos, a destinação de tempo para planejamento e formação, assim como a estruturação da carreira segundo critérios de titulação e tempo de serviço.

A investigação desenvolvida ao longo desta dissertação permitiu compreender como as políticas de valorização docente se materializam e, também se contradizem, na regulamentação do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Ao analisar o percurso histórico e normativo do Horário de Estudo, foi possível evidenciar as múltiplas mediações entre o que as leis asseguram e o que as práticas institucionais realizam, desvelando as tensões que atravessam a organização do tempo escolar e a definição das condições de trabalho dos professores. Essa aproximação entre a legislação e sua efetivação concreta possibilitou compreender o movimento contraditório que marca a consolidação das políticas de valorização docente: ao mesmo tempo em que afirmam o reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo, submetem seu trabalho a lógicas administrativas que limitam sua autonomia e seu tempo de formação.

Nesse percurso analítico, a pesquisa alcançou o propósito de compreender o Horário de Estudo como expressão histórica das disputas em torno do trabalho docente e como parte constitutiva das políticas públicas educacionais. A análise documental dos marcos legais, entre

eles a Lei Complementar nº 091/2000 e a Lei nº 11.738/2008, bem como dos documentos orientadores e Propostas Político-Pedagógicas da RME, permitiu apreender como o direito ao tempo de planejamento e formação foi sendo reinterpretado e reelaborado pelas gestões municipais. Assim, o estudo não apenas respondeu à questão que o originou, mas demonstrou que a compreensão da carreira docente e de suas condições de trabalho exige examinar a historicidade das normas e as práticas políticas que as sustentam. As evidências levantadas mostram que a efetividade dos dispositivos legais depende de mediações institucionais e da ação coletiva dos docentes, reafirmando o caráter processual e disputado da valorização do magistério.

O primeiro capítulo ofereceu os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta investigação, ao discutir o trabalho e o trabalho docente como categorias ontológicas e socialmente determinadas. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, o texto evidenciou que o trabalho docente não se reduz à execução de tarefas pedagógicas, mas constitui uma atividade humana essencial, atravessada por contradições e mediações que expressam as relações sociais de produção. Ao recuperar autores como Marx, Saviani, Antunes, Freire e Tardif, a análise permitiu compreender que a docência, como forma particular de trabalho, reflete tanto a materialidade das condições impostas pelo sistema capitalista quanto as possibilidades de emancipação que emergem na prática educativa. Esse primeiro movimento teórico foi fundamental para situar o Horário de Estudo como expressão concreta das condições objetivas de trabalho e como mediação entre a valorização docente e a luta pela autonomia pedagógica.

O segundo capítulo aprofundou o exame da carreira docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, tomando como eixo o Estatuto dos Servidores do Magistério Público (Lei Complementar nº 091/2000) e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (Lei nº 7.997/2000). A análise documental desses dispositivos evidenciou que, mesmo representando avanços significativos no reconhecimento legal dos direitos dos professores, sua efetivação foi historicamente condicionada por disputas políticas e por limites institucionais. O capítulo mostrou que o Estatuto, ao destinar percentual da jornada para atividades extraclasse, estabeleceu as bases normativas do Horário de Estudo, concebido como tempo destinado à formação e ao planejamento coletivo. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a implementação dessas previsões legais foi marcada por tensões, resultantes das mudanças de gestão e das orientações político-administrativas que redefiniram, de forma recorrente, o sentido atribuído a esse tempo pedagógico. Essa constatação reforçou a ideia de que a valorização docente, mais

do que um ato jurídico, é um processo histórico dependente de condições materiais e de mobilização social.

O terceiro capítulo consolidou a análise documental ao investigar a trajetória da regulamentação do Horário de Estudo entre 2000 e 2024, por meio de leis, pareceres, portarias e Propostas Político-Pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Goiânia. O estudo revelou que esse componente da jornada, originalmente previsto como espaço de formação e reflexão coletiva, sofreu sucessivas reinterpretações que o aproximaram de práticas administrativas e operacionais. A documentação analisada mostrou que a redução do tempo destinado ao Horário de Estudo, a substituição de sua nomenclatura para Atividades Inerentes à Docência e a incorporação de tarefas burocráticas alteraram seu sentido pedagógico, configurando um processo de redefinição institucional do trabalho docente. Ao mesmo tempo, evidenciou-se a resistência dos professores e de suas entidades representativas, que, por meio de mobilização e diálogo político, buscaram preservar o caráter formativo e coletivo desse tempo. O capítulo, portanto, revelou o Horário de Estudo como um campo de disputa entre a lógica da valorização e a racionalidade gerencial, elemento que sintetiza as contradições centrais discutidas ao longo de toda a dissertação.

O conjunto das análises empreendidas nesta dissertação revelou que o tempo docente, materializado na Rede Municipal de Educação de Goiânia por meio do Horário de Estudo e, posteriormente, das Atividades Inerentes à Docência (AID), constitui uma dimensão estratégica da valorização do magistério e, ao mesmo tempo, um espaço de disputa política e institucional. Ao longo de mais de duas décadas, observou-se que as regulamentações e reconfigurações desse tempo expressam não apenas ajustes administrativos, mas transformações profundas na compreensão do próprio trabalho docente. A cada mudança de gestão, as formas de controle, uso e destinação do tempo do professor evidenciaram diferentes projetos de educação e de sociedade, oscilando entre perspectivas formativas e racionalidades gerenciais.

Os resultados da pesquisa demonstram que a luta pelo tempo docente é, em essência, uma luta pela autonomia do trabalho pedagógico. Quando o Horário de Estudo foi instituído como tempo de planejamento e formação, consagrou-se, politicamente, o reconhecimento de que a docência exige momentos destinados à reflexão e ao estudo. Entretanto, a documentação analisada mostra que a incorporação de atividades administrativas e a compressão desse tempo a poucas horas-aula implicaram em sua progressiva descaracterização. Assim, o tempo que deveria servir à elaboração coletiva do trabalho escolar passou a ser frequentemente apropriado para responder a demandas burocráticas, revelando a contradição entre a normatização da valorização docente e as práticas que tendem submetê-la à lógica da produtividade.

Outro achado relevante refere-se ao papel dos professores e de suas entidades representativas na defesa desse tempo como direito e como espaço formativo. As mobilizações, os registros em atas e as reivindicações documentadas ao longo dos anos confirmam que o Horário de Estudo, ainda que reconfigurado em AID, continua sendo um território de resistência pedagógica. Essa resistência se expressa na tentativa de preservar o caráter coletivo, crítico e reflexivo do trabalho docente frente às tentativas de sua fragmentação. O estudo evidencia, portanto, que o tempo docente é uma categoria concreta de análise que permite compreender as contradições estruturais da política de valorização do magistério: nele se manifestam os limites das políticas públicas e, simultaneamente, as possibilidades de sua superação pela ação coletiva dos trabalhadores da educação.

As contradições evidenciadas ao longo da pesquisa abrem um campo fecundo para novos estudos sobre as formas de organização do trabalho docente e suas implicações na efetividade das políticas de valorização. A análise do Horário de Estudo e das Atividades Inerentes à Docência revelou que a disputa pelo tempo de trabalho ultrapassa a dimensão normativa e adquire contornos políticos e pedagógicos que merecem aprofundamento. Pesquisas futuras poderão investigar como essas reconfigurações do tempo docente interferem nas práticas pedagógicas cotidianas, nas possibilidades de formação continuada e na permanência dos professores na carreira, considerando os efeitos dessas mudanças sobre a identidade e a coletividade docente.

Outra perspectiva promissora reside na ampliação do olhar comparativo. Estudos interredes envolvendo, por exemplo, outras redes municipais goianas, a rede estadual de educação e até redes de outros estados, poderiam contribuir para se compreender em que medida as formas de regulamentação do tempo docente guardam semelhanças ou especificidades históricas. Análises de caráter longitudinal também podem evidenciar como as políticas de gestão de pessoal e os arranjos institucionais impactam a continuidade ou a ruptura das conquistas relacionadas ao tempo pedagógico. Essa ampliação comparativa é fundamental para identificar regularidades e singularidades na conformação das políticas de valorização docente em contextos distintos, permitindo compreender o Horário de Estudo como expressão histórica de lutas mais amplas da categoria.

A articulação entre o campo das políticas públicas e a dimensão subjetiva do trabalho docente constitui outro eixo a ser explorado em investigações futuras. Pesquisas qualitativas, com base em entrevistas ou narrativas de professores, poderiam revelar como os sujeitos vivenciam, interpretam e resistem às redefinições do tempo de trabalho. Tal abordagem permitiria não apenas aprofundar o entendimento da materialidade das políticas, mas também

evidenciar as mediações entre estrutura e experiência, entre o prescrito e o vivido, dimensões indissociáveis na análise crítica da docência como prática social e historicamente determinada.

Os resultados desta pesquisa reafirmam a centralidade do trabalho docente como prática social e como mediação essencial na concretização do direito à educação pública. Ao revelar as disputas em torno do tempo docente, aqui materializado nas formas do Horário de Estudo e das Atividades Inerentes à Docência (AID), o estudo contribui para desvelar as contradições presentes nas políticas de valorização do magistério, que muitas vezes proclamam o reconhecimento da docência enquanto reduzem, na prática, os tempos e espaços necessários ao seu exercício crítico e coletivo. Nesse sentido, a investigação não se limita a compreender a realidade, mas se propõe a iluminá-la, evidenciando que a efetivação do direito ao tempo pedagógico é um indicador concreto da qualidade social da educação e do compromisso público com o trabalho do professor.

Do ponto de vista das políticas públicas, esta pesquisa oferece elementos para se repensar a organização da jornada docente e as condições institucionais que a sustentam. Ao explicitar a trajetória de regulamentações e reconfigurações do Horário de Estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o estudo fornece subsídios para que gestores, sindicatos, conselhos de educação e professores possam refletir criticamente sobre as finalidades do tempo pedagógico e sobre as condições de sua efetivação. A valorização do magistério, como demonstrado, exige mais do que dispositivos legais: requer políticas sustentadas por financiamento adequado, tempos reais de estudo e planejamento, e reconhecimento social da complexidade do trabalho educativo.

Na dimensão social, esta dissertação contribui para o fortalecimento de uma consciência crítica sobre o papel do professor e sobre a importância do tempo destinado à sua formação e ao seu trabalho coletivo. Ao sistematizar a trajetória do Horário de Estudo e revelar as lutas que o constituem, a pesquisa reafirma que a defesa desse tempo é, em última instância, uma defesa da escola pública como espaço de formação humana, de produção de conhecimento e de resistência às tendências de precarização do trabalho. Assim, a contribuição deste estudo não se restringe ao campo acadêmico, mas se estende à prática social, apontando para a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a emancipação dos sujeitos e com a consolidação de um projeto de educação pública historicamente referenciado nas lutas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

ALMEIDA, Renato Barros de; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira de. Base conceitual da formação continuada de professores nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 469-486, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp1.14818>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 399-413, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho).

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura *et al.* As interferências do modo de produção capitalista na educação escolar brasileira. In: CONEDU-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46466>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Maria Elizabeth de *et al.* Resistências à precarização no trabalho docente: posicionamentos teóricos e metodológicos. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 2, p. 1-14, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

BERNARDO, Fernanda Aparecida *et al.* Trabalho como fundamento ontológico de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética para a educação em química. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-28, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8671015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/index.php/histedbr/article/view/8671015>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRANDALIZE, Fabiane Aparecida. **Condições de trabalho dos professores das redes municipais de ensino dos municípios da microrregião de Irati**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2021.

BRANDALIZE, L. T.; MASSON, G. Contribuições do materialismo histórico-dialético para refletir sobre a valorização docente e hora-atividade da microrregião de Irati-PR. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, p. 1-13, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20220.004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20220>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, DF: CNE/MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público**. Brasília, DF: MEC/Fundescola, 2000. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/Planos_Carreira_Remuneracao_Final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 2 de outubro de 2012**. Revisão do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=117291-pceb018-12-1&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Valorização do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **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**. Organizado por Sérgio Roberto Gomes de Souza. Brasília, DF: MEC/SASE, 2016. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/planos-de-carreira>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: principais resultados**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanço do Plano Nacional de Educação 2024**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/balanco-do-pne-2024/>. Acesso em: 20 out. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

COGO, T. P.; BRANCHER, V. R.; CARDOSO, J. B. Formação permanente do professorado: novas tendências. **RIS-Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, RS, v. 2, n. 2, p. 286-291, 19 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i2.10970>. Disponível em: <https://insignare.com.br/revista/index.php/ris/article/view/131>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Ana Maria Gimenez *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Victor Civita, out. 2009. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/elatorio_profissao_docente_gatt.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

CRUZ, Jefferson Silva da. Trabalho docente: a importância do desenvolvimento da aprendizagem significativa no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA_ID1150_25112019141412.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 14 jun. 2024.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 18, p. 241-256, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1982-9548.v9i18.a33791>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 159-176, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rde.v6i11.30240>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FORMIGA, Arsenia Pereira de Sousa Medeiros. **A hora-atividade na Rede Municipal de São Luís**: realidades e perspectivas. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H. C. L. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação. In: SILVA, A. M.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Retratos da escola no Brasil**. Brasília, DF: CNTE, 2004. p. 819-842.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FURLANETE, José Carlos; CZERNISZ, Roseli Salete; SANTOS, Juliane Nogueira. A jornada de trabalho e a hora-atividade. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. esp., p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36482>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora-atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, 2019. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1098>. Acesso em: 14 set. 2024.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 208-229, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2819>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portal/educarrevista>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, velhos problemas**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.unesco.org/br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Projeto Escola para o Século XXI: Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. (Aprovado Parecer nº 083/99 de 27 de agosto de 1999). Goiânia: CME, 1999.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Parecer nº 068, de 25 de outubro de 2000). Goiânia: CME, 2000.

GOIÂNIA. **Lei nº 7.997, de 20 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: Diário Oficial do Município, 2000a.

GOIÂNIA. **Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: Diário Oficial do Município, 2000b.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução nº 214, de 9 de dezembro de 2004). Goiânia: SME, 2004.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do ano letivo 2007**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Portaria nº 057, de 19 de dezembro de 2006). Goiânia: SME, 2006.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer nº 094, de 27 de junho de 2008). Goiânia: CME, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do ano letivo de 2010**. Aprovada pela Secretaria Municipal de Educação (Portaria nº 073, de 17 de novembro de 2009). Goiânia: SME, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Organização do ano letivo Triênio 2012–2014**. Goiânia: SME, 2011.

GOIÂNIA. Conselho Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia (Parecer nº 060, de 18 de dezembro de 2013). Goiânia: CME, 2013.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial do Município, 2015.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016. Goiânia: SME, 2016.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Organização Pedagógica da EJA – 2023**. Goiânia: SME, 2022.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2024**. Goiânia: SME, 2023.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de Modulação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2025**. Goiânia: SME, 2024.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Financiamento da educação e luta sindical: conflitos em uma grande rede de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 285-302, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.educacoesociedade.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GUERGOLET, Viviane Alves. **A hora-atividade do professor**: determinações da lei e as potencialidades desse momento e espaço de formação e organização do trabalho docente. 2023. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33946/2/horaatividadeformacaoprofessores_p roduto.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira; HOBOLD, Márcia de Souza. Condições de trabalho de docentes na hora-atividade: tensões e vigilância da rede de ensino. **Retratos da Escola**,

Brasília, DF, v. 18, n. 40, p. 135-154, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HARVEY, David. O novo imperialismo: acumulação por espoliação. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 17, n. 42, p. 39-64, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v17i42.4746>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dossiê temático trabalho docente e desenvolvimento profissional: o trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-114, jul./dez. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Maria Geralda de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022>. Acesso em: 11 jun. 2024.

KARAM, Cinara Menegotto Cavalheiro; PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. A contradição entre trabalho ontológico e trabalho no modo de produção capitalista na perspectiva marxista. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 11, n. 1, p. 5-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v11i1.46902>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LADEIRA, Thalles Azevedo. **O adoecimento de professores das escolas estaduais de Santo Antônio de Pádua/RJ**: uma análise a partir dos processos de precarização do trabalho. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Do_cente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, SP, v. 8, n. 16, p. 28-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/747>. Acesso em: 10 jul. 2024.

NAJAR, M. I. P.; LUNARDI, E. M. Desenvolvimento profissional docente na perspectiva da participação sindical: diálogos propositivos para qualificação do plano de carreira dos professores municipais de Santa Maria/RS. **RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 189–205, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.13114. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13114>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=a7ad8ad9-33bd-4cdd-851b-a1fa9481fdf5>. Acesso em: 22 maio 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136184>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 327-334, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/wRjTczsPWB3MdLvJgB69kHg>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. p. 1-4. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/390.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PARDIN, Deysiane Pereira; ARAGÃO, Ariane Martins. Início da carreira docente: perspectivas e reflexões. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE – INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA - PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA, 5., 2018, Dourados. Anais [...]. Dourados: UEMS, 2018.

PAZ, Fábio Mariano da. Carreira docente no Brasil: desafios e perspectivas. **Avesso do Avesso**, v. 12, n. 12, p. 39-58, nov. 2014. Disponível em: https://feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v12_artigo04_carreira.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? Pesquisa em síntese. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000200009>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000200009>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RODRIGUES, Maria Prazeres Alves. **Um estudo sobre o trabalho docente no ensino público municipal: o caso do polivalente – o trabalho docente em escolas públicas municipais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão Pública) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira-BA, 2019. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/20192_TCCconcluidos/RODRIGUES_EstudoTrabalhoDocente_ColegioPolivalente.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSSI, Caio Corrêa de. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 5, 9 fev. 2021. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SANTOS, Isabela Macena; GOMES, Eva Pauliana da Silva; PRADO, Edna Cristina dos. Planos de carreira e valorização docente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 36, p. 1011-1029, set./dez. 2022.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.020>

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, e68301, 2019. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692019000100034&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Scheila Ribeiro de Abreu e; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **O Plano Municipal de Educação no contexto do desenvolvimento local e da cultura da escola**. In: ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2013. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/ScheilaRibeiroDeAbreuESilva_GT1_integral.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

SINTEGO. **Boletim da Rede Municipal de Educação de Goiânia – Administrativos/as – nº 089, novembro de 2023**. Goiânia: Boletim Informativo do SINTEGO, 2023. Disponível em: <https://sintego.org.br/midias/downloads/22112023115152.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2024.

SOUSA, Adriana e Silva; MOURA, Dante Henrique. Jornada de trabalho e docência: uma análise da hora-atividade na rede estadual do Piauí. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, e19125, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2024.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.167**. Brasília, DF: STF, 2011. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=626497>. Acesso em: 24 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMAZINI, Leandro; JACOMINI, Márcia Aparecida. Política de valorização docente e carreira de professores da educação básica no estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 115-137, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092019000100115&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Laboratório de Dados Educacionais. **Plataforma de dados educacionais**. Curitiba: UFPR/UFG, [2024]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/#/indicadores/>. Acesso em: 28 dez. 2024.