



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação
continuada

Florianópolis

2020

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação
continuada

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guesser , Silvia Zimmermann Pereira
Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos
Iniciais : contributos para a formação continuada / Silvia
Zimmermann Pereira Guesser ; orientadora, Márcia de
Souza Hobold, 2020.
217 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Hora-atividade. 3. Formação continuada.
4. Necessidades formativas. 5. Cultura. I. Hobold, Márcia
de Souza . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação
continuada

O presente trabalho, em nível de mestrado, foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Andressa Grazielle Brandt, Dr.^a
Instituto Federal Catarinense – IFC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão, que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenadora do Curso

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold
Orientadora

2020, Florianópolis.

Dedico este trabalho ao meu esposo, Lucinério Guessser, pelo amor e paciência; aos meus três amados filhos, Andrey Guessser, Luis Antônio Guessser e José Carlos Guessser; à minha orientadora, Márcia de Souza Holbold, pela amorosidade e ensinamentos; e aos(as) professores(as) que incansavelmente lutam contra a precarização da escola pública, das condições de trabalho, dos seus direitos e dos direitos de seus alunos para uma formação libertadora.

AGRADECIMENTOS

A última parte a ser escrita da presente dissertação, de tamanha importância na minha trajetória acadêmica. Jamais pensei que chegaria tão longe: adentrar em uma Universidade Pública Federal em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Manter-se nesse espaço universitário não foi fácil, pois, como professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, constatei que o município carece de regulamentação que incentive os(as) professores(as) a buscarem a formação continuada em nível *stricto sensu*. Derramei muitas lágrimas ao receber uma carta do Ministério Público de Santa Catarina, motivada por uma denúncia que questionava minhas idas à UFSC para estudar. Sempre busquei a regulamentação legal, para que não houvesse prejuízos financeiros ao cofre público municipal. Contudo, não por falta de vontade de minha parte, foram-me negadas a licença sem vencimento e a redução de carga horária de trabalho, até que solicitei desconto na folha de pagamento. Toda essa situação sempre foi formalizada por protocolos, que renderam uma extensa documentação, posteriormente apresentada ao Ministério Público, cujo parecer, após alguns meses, foi favorável a mim. Considero necessário fazer este relato nesta parte de agradecimentos, para deixar registrado minha gratidão às pessoas que não me permitiram desistir e, assim como eu, acreditam que estudar não é crime, mas sim direito de todos e dever do Estado. Não busco compaixão, mas tão somente inspirar aos(as) professores(s) a mobilizar o coletivo para o enfrentamento deste capitalismo, que a todo custo tenta nos destruir.

Assim, quero agradecer a fé que tenho em Deus, pois Ele me fortalece e me dá esperança de que dias melhores virão.

À minha mãe, Sônia Zimmermann, que, assim como muitas mulheres brasileiras, muito trabalhou e sofreu para que seus três filhos tivessem na mesa a refeição de cada dia. Apesar das dificuldades, seu carinho e cuidado nunca nos faltaram.

Ao meu pai, Valtair Nechel Pereira, conhecido como 'Juruna' (*in memoriam*), que, apesar de não conseguir vencer o alcoolismo, fez-me compreender que uma infância traumática, quando não tratada, traz sérias consequências para a vida. Mas, ainda assim, foi um homem que, de maneira peculiar, amou-nos e deixou boas memórias na minha vida.

À minha irmã, Valcione, e ao meu irmão, Vanderson, por compartilharem comigo os momentos de alegria, as tristezas e a superação dos traumas de infância, sempre unidos para seguirmos em frente.

À família que constitui com meu marido, Lucinério Guessser, companheiro de vida, que, com sua dedicação e paciência, sempre me apoiou. Amado esposo, que compartilha comigo a educação dos nossos três filhos, nossos amores incondicionais: o primogênito, Andrey Guessser, Luís Antônio Guessser e José Carlos Guessser.

Aos meus filhos, por compreenderem a minha ausência nos momentos em que me procuravam para conversar ou brincar, e tudo que eu lhes pedia era um pouco de silêncio. Mesmo assim, o caçula, José, dava um jeitinho de ficar ao meu lado, rabiscando meus livros e artigos; quando me dava conta do repentino silêncio, o meu pequeno adormecia.

Aos meus sogros, Isaura Apolônia Schappo Guessser e Estevão Guessser, por todo apoio e cuidado com os meus filhos; vocês são presentes de Deus em minha vida.

À minha querida e amada orientadora e professora, Dr.^a Márcia de Souza Hobold: quanta saudade senti do seu abraço apertado e energizante durante este período de isolamento social por conta da pandemia de Covid-19. Você é um ser de muita luz, uma mãe acadêmica rodeada de muitos filhos, que anseiam por seus ensinamentos, por onde você passa deixa a sua marca de bondade e generosidade, e não menos o compromisso de me orientar na realização desta dissertação, para assim assegurar o aprofundamento teórico necessário. Gratidão por tudo, principalmente pelo seu sim em me aceitar como sua orientanda!

Agradeço às professoras que ofertaram as disciplinas do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC: Prof.^a Dr.^a Aparecida Lapa de Aguiar, Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho, Prof.^a Dr.^a Eneida Oto Schiroma, Prof.^a Dr.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Prof.^a Dr.^a Nelita Bortolotto, Prof.^a Dr.^a Olinda Evangelista e Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, por provocarem em mim tamanha mudança em tão pouco tempo.

Gratidão novamente à Prof.^a Dr.^a Aparecida Lapa de Aguiar, à Prof.^a Dr.^a Andressa Grazielle Brandt e à Prof.^a Dr.^a Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, pela participação nas bancas de qualificação e defesa do mestrado. Gentilmente, vocês dedicaram tempo para a leitura e contribuíram para a melhoria da escrita desta dissertação.

À minha querida irmã acadêmica, Juliana Priscila Gomes, por quem nutro profunda admiração. Pessoa de luz, que muito me ensinou a respeito da militância e da conscientização, bem como que, dentro do capitalismo, só existem duas classes: a classe trabalhadora e a classe burguesa. A partir dessa concepção, passei a olhar o mundo com outros olhos. Agradeço-a pela companhia maravilhosa em nossa viagem ao Rio de Janeiro, no evento da ANPED Nacional. Quanta riqueza! Visitas a museus e praças, conversas com

pessoas de outras regiões do Brasil e belas fotografias com os autores que admiramos: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Miguel G. Arroyo, Luiz Carlos de Freitas e Hermengarda Alves Lüdke.

Às minhas amigas ‘Pacholas’: Anésia Maria Martins Furtado, Sandra Regina, Jéssica Lins de Sousa, Grasiela Darski Costa e Juliana Priscila Gomes, pelos momentos de leitura, informações burocráticas, pelos cafés e almoços, pelas risadas, pelo ombro amigo nos momentos de desânimo, pelos eventos, pelo passeio memorável na cidade de Curitiba.

A todos(as) os(as) colegas do grupo de pesquisa Foppe, pelas discussões e contribuições durante o processo formativo desta pesquisadora.

Às(aos) colegas orientadas(os) da Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, do grupo de pesquisas Forpe: Cristiane Antunes Espindola Zapelini, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi, Gislaine Cristhiane Berri de Sousa, Juliano Agapito e Zenira Malacarne Signori, pelo incentivo, pelas sugestões sobre o meu campo de pesquisa e, principalmente, pela amizade.

Às minhas queridas alunas, que um dia compartilharam sua infância comigo e, hoje, adultas, são minhas companheiras de trabalho e estudos na UFSC: Beatriz Silveira, Camila Besen Koch e Leticia Junkes.

Aos queridos casais de amigos Fernanda e Nelinho, Mariazinha e Daniel, que compreenderam a minha ausência e a do meu esposo nas atividades de lazer dos finais de semana, muito embora, sempre que possível, nós nos encontrássemos para fazer uma trilha ou um passeio.

À Lidiane Ventura Fraga, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e me tranquilizando diante dos enfrentamentos burocráticos necessários à minha permanência no mestrado.

À Bruna Nau Malagoli, pela partilha de conhecimentos e orientações que me permitiram concorrer a uma vaga no mestrado na UFSC.

Aos(às) meus(minhas) colegas de trabalho na Rede Municipal de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos, por todo apoio.

A todos os professores e professoras participantes desta pesquisa, que abriram mão do seu tempo de hora-atividade ou de lazer para responder ao questionário. Sem vocês, esta dissertação não seria possível.

Por fim, à Universidade Federal de Santa Catarina.

[Nesta sociedade capitalista, em que o Estado não cumpre com o seu papel], “[...] não temos hoje objetivo de formar seres humano-históricos, cidadãos que aprendam a ler e a escrever (mas que realmente leiam e escrevam), que tenham acesso à cultura de um modo geral, que tenham acesso à literatura, à arte, a conhecimentos técnicos de ciências, filosofia etc.: fazer-se cidadão, formar-se em sua integralidade, aprendendo não apenas o comum das disciplinas escolares tradicionais, mas aprendendo também a cantar, a dançar, a usar o seu corpo, a discutir, a fazer política, isso que seria uma educação de verdade, a razão de ser de uma educação” (PARO, 2012a, p. 247).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objeto de investigação a hora-atividade dos professores(as). O objetivo geral foi conhecer o que realizam os(as) professores(as) na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas e, como questão central, de que maneira a hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos(as) professores(as) e contribuir com os processos de ensino-aprendizagem. Participaram da pesquisa quinze professores(as) concursados(as)/efetivos(as), que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários. Para a análise dos dados, recorreu-se à metodologia de abordagem qualitativa de André (1983, 2010, 2013, 2014); e para a análise dos dados, à análise de conteúdo de Bardin (1977) e Franco (2018). O aporte teórico da pesquisa esteve centrado nos estudos de Arroyo (2013, 2015), Freire (1994, 1996, 2001) e Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2017, 2019), no que concerne à profissão docente; em Freitas (2010, 2012, 2014) e Libâneo (1994, 2012, 2018), no que diz respeito à compreensão das relações humanas referentes à qualidade na educação; e em Campos (2002) Freire (1992, 1994, 1996), Burke (1997), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003, 2007), sobre o conceito de cultura. Os resultados demonstram que, para os(as) professores(as) que participaram da pesquisa, a regulamentação da hora-atividade torna-se mais um momento para sobrecarregar o(a) docente com atividades de preparação e planejamento, elaboração e correção de provas, realização de serviços burocráticos, entre outras atribuições demandadas pela gestão da escola e pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta Rede, vigora uma organização de tempos que não possibilita aos(as) professores(as) encontrarem-se formalmente para dialogar com o coletivo, tampouco lhes permite uma formação continuada em serviço, em outros espaços formativos que não na escola. Nessa perspectiva, a pesquisa propõe um enfrentado às condições impostas pela Rede, de modo que haja mobilização do coletivo de professores(as) comprometidos(as) com uma educação libertadora, que inspire nos alunos a luta por não se conformarem às condições impostas pelo capitalismo.

Palavras-chave: Hora-atividade. Formação continuada. Necessidades formativas. Cultura.

ABSTRACT

This master's thesis had as its object of investigation the teachers' activity time. The general objective was to know what teachers do in the activity hour, as well as their training needs and, as a central question, how the activity time, as a right acquired nationally since 2008, can enhance the continuing education of teachers and contribute to the teaching-learning processes? Fifteen teachers who took part in the research / permanent staff participated in the research, who work in the early years of elementary school, in the Municipal Education and Culture Network of the Municipality of Antônio Carlos, SC. For data collection, questionnaires were used. For data analysis, André's (1983, 2010, 2013, 2014) qualitative approach methodology was used; and for data analysis, content analysis by Bardin (1977) and Franco (2018). The theoretical contribution of the research was centered on the studies of Arroyo (2013, 2015), Freire (1994, 1996, 2001) and Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2017, 2019), with regard to the teaching profession; in Freitas (2010, 2012, 2014) and Libâneo (1994, 2012, 2018), with regard to the understanding of human relations regarding quality in education; and Campos (2002) Freire (1992, 1994, 1996), Burke (1997), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira and Candau (2003, 2007), about the concept of culture. The results demonstrate that, for the teachers who participated in the research, the regulation of the activity-hour becomes another moment to burden the teacher with activities of preparation and planning, preparation and correction of tests, carrying out bureaucratic services, among other duties demanded by the school management and the Municipal Department of Education. In this Network, there is an organization of times that does not allow teachers to meet formally to dialogue with the collective, nor does it allow them to continue on-the-job training, in other training spaces other than the school. In this perspective, the research proposes a confrontation with the conditions imposed by the Network, so that there is mobilization of the collective of teachers committed to a liberating education, that inspire in the students the struggle to not conform to the conditions imposed by capitalism.

Keywords: Activity time. Continuing education. Training needs. Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Antônio Carlos na Região da Grande Florianópolis	33
Figura 2 – Modelo de síntese elaborado por Michael Huberman	107
Figura 3 – Representação do resultado obtido no questionamento n° 2.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Carga horária docente na Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, SC, por gênero – 2019 100
- Gráfico 2** – Tempo de atuação dos(as) professores(as) na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC – 2019..... 107
- Gráfico 3** – Tempo de atuação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC, em sua unidade educativa – 2019..... 109
- Gráfico 4** – Sugestões dos(as) professores(as) pesquisados(as) para o uso/planejamento da hora-atividade 159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Número de funcionários da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos ...	35
Tabela 2	– Composição da jornada de trabalho dos professores e hora-atividade	54
Tabela 3	– Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes – 2008/2019	66
Tabela 4	– Levantamento da produção acadêmica na BDTD – 2008/2019	70
Tabela 5	– Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd – 2009/2018	71
Tabela 6	– Composição dos(as) docentes, conforme o gênero.....	95
Tabela 7	– Composição dos(as) respondentes, conforme o gênero e a idade	97
Tabela 8	– Composição dos(as) respondentes conforme estado civil e número de filhos	98
Tabela 9	– Composição dos(as) respondentes conforme o número de filhos e o gênero.....	99
Tabela 10	– Momentos de lazer manifestados pelos(as) 15 professores(as) pesquisados(as)	111
Tabela 11	– Identificação das categorias explicitadas pelos(as) professores(as) ao explicarem o que determinou a escolha do local para realização da hora-atividade.....	128
Tabela 12	– Atividades realizadas pelos(as) professores pesquisados(as) durante a hora-atividade.....	134
Tabela 13	– Sugestões dos(as) professores(as) para o uso/planejamento da hora-atividade.	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Nomenclaturas destinadas à hora-atividade por estado.....	53
Quadro 2	– Resumos não disponibilizados no portal Capes	68
Quadro 3	– Pesquisas selecionadas pelos descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’ – Capes	72
Quadro 4	– Formação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, SC – 2019	103
Quadro 5	– Análise do tempo de docência dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC, de acordo com Huberman – 2019.....	108
Quadro 6	– Organização para discussão do subcapítulo 5.2.....	116
Quadro 7	– Organização da hora-atividade nas três unidades escolares pesquisadas.....	117
Quadro 8	– Respostas dos(as) professores(as) à quarta pergunta: o que determinou essa escolha?	127
Quadro 9	– Organização para a compreensão dos dados analisados	141
Quadro 10	– Comentários dos(as) professores(as) referentes à hora-atividade	170

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
Apeoesp	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEMSA	Fomento Econômico Mexicano
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Foppe	Formação de Professores e Práticas de Ensino
Forpe	Formação de Professores e Práticas de Ensino
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Profissional da Educação
Fundef	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
Suped	Sujeitos Processos Educativos e Docência
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANTÔNIO CARLOS	27
2.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARLOS	27
2.2	CONHECENDO A ATUAL REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANTÔNIO CARLOS	33
3	HORA-ATIVIDADE: ANÁLISES TEÓRICAS E LEGISLAÇÃO	38
3.1	O CONCEITO DE HORA-ATIVIDADE: O QUE MUDOU A PARTIR DA LEI Nº 11.738/2008?	38
3.2	HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARLOS	58
3.3	PESQUISAS CORRELATAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE	63
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
4.1	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	85
4.2	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	90
5	A HORA-ATIVIDADE DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS E SEUS CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE RELATAM OS(AS) PROFESSORES(AS)?	94
5.1	PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA	94
5.2	CONCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE A HORA-ATIVIDADE	115
5.3	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DURANTE A HORA-ATIVIDADE	141
5.4	NECESSIDADES FORMATIVAS DOS(DAS) PROFESSORES(AS) NA HORA-ATIVIDADE	149
5.5	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) ALÉM DAS OFERECIDAS PELA REDE DE ENSINO	159
6	HORA-ATIVIDADE: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE EM SERVIÇO	176
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – Matriz de referência de pesquisa	205
	APÊNDICE B – Questionário utilizado na coleta dos dados	208
	ANEXO A – Autorização Secretaria de Educação e Cultura de Antônio Carlos	213
	ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP	214

1 INTRODUÇÃO

Não esqueci que a infância tem sido nossa cúmplice ao longo da história da pedagogia e da nossa condição de pedagogos. Infância e adolescência que cada dia estão mais desafiadoras nas ruas e também nas escolas. Seu rosto desfigurado é tão parecido com o nosso rosto desfigurado.

Que trajetos tão parecidos, infelizmente tão paralelos e ignorados! Que saberes e artes do ofício estamos reaprendendo para sermos pedagogos dessa infância negada e desfigurada? (ARROYO, 2013).

A infância é nossa cúmplice ao longo da nossa história. Enquanto criança, muito sonhei em tornar-me professora alfabetizadora, muitas dificuldades enfrentei, mas nunca pensei em desistir e, a cada etapa vencida, almejava alcançar uma nova meta. O sonho realizou-se, mas com ele vieram os desafios, as indagações, a não submissão a um sistema educacional usado para atender a interesses políticos de governo¹, que, interpelados por pautas que não atendem aos interesses sociais, mas contraditoriamente, cooptam e controlam a oferta dos serviços públicos.

Uma vez que o projeto educacional de governo implica considerar e articular-se a um projeto de sociedade que atenda aos interesses de desenvolvimento econômico, fruto da globalização econômica, vê-se que não há criação de mecanismos que deem continuidade às políticas educacionais, isto é, projetos de Estado, e não de governo.

Contudo, o Estado é o processo de desenvolvimento do capital; logo, não é neutro. A cada crise econômica do capital, ocorrerão novos ajustes da sociedade; ou seja, quem não é capitalista, é subordinado ao capital, logo o Estado, que é capitalista e burguês, incumbe-se de organizar e regular o trabalho da classe trabalhadora. Nesse viés, as políticas assistencialistas seguram o confronto em favor do sistema capitalista, e as forças oponentes e antagônicas ao poder do Estado estão sob o domínio do capital. Desse modo, por meio de planos de governo e de acordos internacionais, implantam-se políticas educacionais para a formação do capital humano, de maneira a preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Em vista disso, para que haja o bom desenvolvimento da economia, importa que a educação consiga desempenhar a formação de um trabalhador que atenda às exigências do mercado.

¹ De acordo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), na modernidade, o termo reporta-se fundamentalmente às atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao moderno Estado capitalista ou dele emanam. Esse conceito está relacionado ao poder do Estado, ou sociedade política, em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar e intervir em favor de um grupo social definido, para o exercício do domínio exclusivo sobre um território e a defesa de suas fronteiras.

Enquanto cursava a graduação presencial em Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no período noturno, eu também atuava como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período diurno. Algumas vezes, com carga horária de 20 horas semanais, em outras, com carga horária de 40 horas. Durante esse período, estudando e trabalhando, o cansaço e o desânimo conviviam em minha mente, mas a vontade de realizar o sonho suplantava os ímpetus momentâneos de desistir.

No ano de 2008, concluí a graduação em Pedagogia: estava habilitada/certificada a lecionar. As palavras de Arroyo (2013, p. 29) expressam meus sentimentos na ocasião:

O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem serás reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso da incompetência-competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que real, para adiar esse reconhecimento?

Desse momento em diante, a comunidade escolar passou a me reconhecer como professora. Em 2010, após aprovação em concurso público de provas e títulos, efetivei-me na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, em Santa Catarina, lecionando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária semanal de 40 horas. Durante minha trajetória como professora, tanto ACT como efetiva, a hora-atividade nas escolas municipais de Antônio Carlos me foi negada, tornando o trabalho difícil, pois as atividades de planejamento, elaboração e correção de provas, confecção de jogos, entre outras atividades inerentes à profissão, eram realizadas após o expediente, ou seja, em casa. Foi durante essas caminhadas e vivências que fui me apercebendo de que não se trata de amor à profissão, mas sim de respeito, de reconhecimento aos trabalhadores de uma classe profissional, que, como outros, têm uma vida além dos muros da escola.

Considerando as transformações na educação brasileira ao longo do seu processo histórico, a legislação educacional registra sucessivas leis ou dispositivos legais de ampliação das garantias profissionais dos professores brasileiros, dentre os quais a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – e a Lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008 – Lei do Piso –, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, instituído pelo art. 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e reconhece a hora-atividade como de extrema relevância para a organização do trabalho pedagógico do professor.

No entanto, no decorrer da implementação da Lei nº 11.738/2008, que também garante ao professor 1/3 de sua jornada de trabalho para o desempenho de atividades profissionais de não interação com os educandos, Scholochuski (2017) constatou que o espaço/tempo reservado ao planejamento, inserido na carga horária de trabalho do(a) professor(a), é denominado de diversas formas,² tais como: hora-atividade, hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), hora de trabalho pedagógico individual, jornada extraclasse, atividade extraclasse ou horas-aula-atividade, a depender da região do Brasil.

Assim sendo, além de ter diferentes nomenclaturas, esse momento também se caracteriza por diferenças nas suas maneiras de organização e nas suas atribuições, fato que me intrigava, principalmente a sua não aplicabilidade na Redes Municipais de Educação de Antônio Carlos e de municípios vizinhos.

Enquanto os profissionais da Educação Básica³ buscavam a efetividade do direito à hora-atividade, a maioria dos estados e municípios posicionavam-se contra, argumentado que os custos gerados pela aplicabilidade da Lei nº 11.738/2008 representavam fator de risco às contas públicas. Os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul, do Paraná, do Ceará e de Santa Catarina, ainda no ano de 2008, com apoio de outros cinco governadores, dos estados de Roraima, de São Paulo, do Tocantins, de Minas Gerais e do Distrito Federal, recorreram ao Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 4.167/DF, a fim de obstar a aplicação da referida Lei.

Ao longo desse processo, debates e ações que envolveram o cumprimento da Lei do Piso e a construção ou adequação de planos de carreira e de remuneração tiveram como parâmetro as legislações que tratam da valorização profissional e também as que impõem limites para gastos com pessoal, não obstante, em alguns cenários, elas possam entrar em contradição, a exemplo da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101, de 4 de abril de 2000), que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e institui limites para os gastos com pessoal.

Entre o dilema de cumprir a Lei nº 11.738/2008 ou incorrer em irresponsabilidade fiscal, não é cabível fazer com que os(as) professor(as) levem trabalho para casa, sob o pretexto do impacto financeiro causado à administração pública. Enquanto professora, essa situação me incomodava, pois o trabalho era tão intenso que inviabilizava, durante o

² Neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão ‘horas-atividade’, que é utilizada, no município de Antônio Carlos, no estado de Santa Catarina e na maioria dos estados brasileiros, para definir os espaços/tempos de planejamento inseridos na jornada de trabalho dos professores.

³ De acordo com a LDBEN/1996, no Brasil, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

expediente, o planejamento, a elaboração das avaliações, o atendimento aos pais, a reflexão da prática e a aquisição de novos conhecimentos e principalmente: liberdade para buscar formação continuada e cultural em serviço.

No ano de 2017, ser convidada para assumir o cargo de diretora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos foi um momento de felicidade, embora eu fosse consciente dos desafios que me aguardavam. Na situação de gestora, precisava garantir aos professores o direito à hora-atividade. Em busca de soluções para o problema, foram contratados mais professores para lecionar outras disciplinas, a fim de assegurar aos demais a hora-atividade. Tudo resolvido? Não! Surgiram diversos imprevistos, tais como: alguns(mas) professores(as) se ausentavam, outros(as) ficavam ociosos(as) e solicitavam o dia de ‘folga’. Esta palavra me incomodava. E muito. Para além da garantia do direito à hora-atividade, fazia-se de suma importância assegurar esse momento.

Diante dessa situação, nasceu a vontade de investigar o que pensavam os(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos a respeito da hora-atividade e quais as suas necessidades formativas, ou seja, eu precisava saber mais, para assim poder subsidiá-los na organização desse tempo-espaço e suas respectivas atribuições.

Em meio a essa conjuntura, percebi que tal problemática necessitava de um estudo aprofundado, fundamentado teoricamente. Então, no ano de 2018, diante dessas inquietudes, esta professora/pesquisadora inscreveu-se no processo seletivo para mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O caminho foi difícil, visto que acessar uma vaga no nível mais alto da hierarquia do ensino, sobretudo em uma universidade federal, de melhor qualidade e gratuita, era tarefa quase impossível para uma professora cuja Educação Básica se dera na rede pública, e a graduação em uma universidade particular.

Conforme descreve Chauí (2003, p. 13), adentrar em uma universidade pública é para poucos, mas esta instituição só deixará de ser “[...] um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público”. Contudo, apesar das dificuldades, muito esperançosa, pois, como dizia o poeta Fernando Pessoa, “Somos do tamanho dos nossos sonhos!”, fui aprovada na Linha de Pesquisa ‘Sujeitos, Processos Educativos e Docência’ (Suped) e presenteada com um dos mais belos tesouros de minha vida: a Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, que compartilhou seu conhecimento desde a minha entrada no mestrado, orientando-me em todos os caminhos percorridos nesta jornada. Compactuando do mesmo pensamento de Freire (1991, p. 58), descrevo minha orientadora: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às

quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Ao iniciar o mestrado, já no segundo semestre do ano de 2018, cursei duas disciplinas. Uma delas foi ‘Formação de professores: dimensões conceituais e histórias’, ministrada pelas Professoras Doutoras Márcia de Souza Hobold e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, para assim compreender o processo histórico, político e conceitual sobre a formação de professores, buscando informar-me sobre o estado das pesquisas nesta área e os principais referenciais teóricos e de análise, bem como sobre a formação continuada, analisando seus termos, concepções e perspectivas. Neste mesmo semestre, cursei também a disciplina ‘Seminário de Dissertação’, ministrada pelas Professoras Doutoras Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Nelita Bortoloto, buscando compreender o processo de constituição da pesquisa, a produção de conhecimento e as atividades acadêmico-científicas no âmbito da Pós-Graduação em Educação, além de ampliar a capacidade de leitura e produção escrita.

Durante o primeiro semestre de 2019, frequentei a disciplina ‘Políticas Públicas para a Educação’, ofertada pela Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia, que muito colaborou para a fundamentação da presente dissertação, pois me permitiu compreender os determinantes das políticas públicas para a educação e forneceu-me subsídios teórico-metodológicos para pesquisar as políticas públicas educacionais. Ainda neste semestre, cursei também a disciplina ‘Infância e Escolarização: dimensões históricas e conceituais’, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Diana Carvalho de Carvalho, cujos referenciais teóricos permitiram-me compreender o processo histórico de constituição da escola moderna e os sujeitos do processo educacional – as crianças –, trabalhando a ideia de infância na atualidade.

No segundo semestre do ano de 2019, cursei a disciplina ‘Propostas internacionais para a educação e contrarreformas no Brasil’, ministrada pelas Professoras Doutoras Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista, cujas discussões versavam acerca das transformações do capitalismo contemporâneo e seus desdobramentos sobre o trabalho, a educação e a política. A disciplina compreendia o estudo e a análise dos documentos de organizações multilaterais para a Educação 2030, sistematizando os tópicos relativos às contrarreformas que atingem os trabalhadores no Brasil, em particular os(as) professores(as), bem como dos interesses, das estratégias e da ação dos aparelhos privados de hegemonia na educação, de modo a fornecer subsídios teórico-metodológicos a nós, pós-graduandos, para a utilização de análise documental em pesquisas que articulem trabalho, educação e política.

Concomitantemente, desde a minha admissão no mestrado, passei a integrar o Grupo de Pesquisa ‘Formação de Professores e Práticas de Ensino’ (Foppe), o qual tem o objetivo de realizar pesquisas referentes à profissão docente, aos processos de formação, às práticas de ensino, às condições de trabalho, identidades e saberes docentes e aos currículos e suas implicações no trabalho dos professores. Fazer parte deste grupo de pesquisa me possibilitou leitura, reflexão, discussões e participações em eventos acadêmico-científicos. Vinculados ao Foppe, todos nós, orientandos de mestrado e doutorado da Prof.^a Márcia, integrávamos o projeto de pesquisa ‘Formação de Professores e Práticas de Ensino’ (Forpe), na perspectiva de promover aprendizagens coletivas de orientação e de pesquisar a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, as diferentes práticas de ensino, bem como as políticas de formação docente.

Durante essa caminhada, a participação nas disciplinas e nos grupos de pesquisa me permitiu ampliar o repertório teórico, de modo a desenvolver a escrita desta dissertação. Dessa forma, a pesquisa *Hora-Atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada* justifica-se pela necessidade de investigar as ações cotidianas dos(as) professores(as) relativas ao tempo destinado para hora-atividade nas unidades escolares municipais de Antônio Carlos, partindo do princípio de que é um direito cuja função destina-se ao estudo, ao planejamento e à avaliação. Ou seja, tem-se como pressuposto que é neste tempo/espço que o(a) professor(a) poderá planejar o encaminhamento metodológico de sua prática pedagógica, estabelecer diálogos com seus pares, com a equipe pedagógica da escola e com as famílias, estudar, pesquisar, participar de formações continuadas, enfim, realizar atividades inerentes à profissão, mas sem a interação com os educandos, ou seja, atividades extraclasse. Assim sendo, cada sistema de ensino tem a incumbência de assegurar, ao longo da jornada de trabalho do(a) professor(a), momentos de hora-atividade dedicados ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados no ambiente escolar, em sua residência ou em outros espaços que lhe permitam elaborar tarefas relacionadas à sua profissão.

Na busca por reconhecimento profissional, os(as) professores(as) não podem firmar a sua posição se, ao mesmo tempo, não afirmarem a sua profissão (NÓVOA, 2017). Assim, partindo-se do pressuposto de que o conhecimento científico é a base da profissão docente, considera-se a hora-atividade como aporte para a formação continuada de professores. No entanto, há certo afastamento entre o chão da escola e a universidade: se é por meio da academia que nos inteiramos e nos apoderamos da teoria, por que nos permitimos afastar dos

conhecimentos elaborados na academia? Não pretendo culpabilizar a nós, professores(as), mas o que nos faz aceitar a condição de trabalhadores reprodutores de resultados?

A esse respeito, Evangelista (2016, p. 1) afirma que “[...] a suposta falta de competências gerou degradação social da profissão [...]”, decorrente das mudanças estruturais capitalistas e da reforma do aparelho de Estado após 1990. O fato é que “[...] não é possível ver nas políticas destinadas ao professor, deflagradas particularmente nos últimos 15 anos, a sua consideração como sujeito histórico, de conhecimento, de direitos, de consciência” (EVANGELISTA, 2016, p. 1).

Para estruturação e direcionamento da pesquisa, foi elaborada a seguinte pergunta de investigação: de que maneira a hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos(as) professores(as) e contribuir com os processos de ensino-aprendizagem?

A partir dessa questão norteadora, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa conhecer o que realizam os(as) professores(as) na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas.

O objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar como se constitui a hora-atividade e quais as atividades realizadas pelos(as) professores(as) durante esse momento;
- Compreender de que maneira a hora-atividade contribui (ou não) para as atividades de planejamento;
- Identificar as necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as);
- Compreender de que maneira a hora-atividade pode contribuir para a formação continuada dos(as) professores(as).

Por meio dos objetivos específicos, buscou-se compreender, em consulta aos(as) professores(as), as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as concepções dos(as) professores(as) sobre a hora-atividade?
- Que atividades os(as) professores(as) realizam durante a hora-atividade?
- Quais as necessidades formativas os(as) professores(as) sugerem na hora-atividade?
- Que atividades, em relação à formação continuada, são realizadas pelos(as) docentes, além das oferecidas pela Rede de Ensino?

Este estudo fundamentou-se na investigação de abordagem qualitativa, com análise dos instrumentos de coleta de dados, neste caso, o questionário, realizado com 15

professores(as) concursados(as)/efetivos(as). Também foram analisados documentos que contextualizam as ações sobre a formação continuada dos(as) professores(as) e a legislação relativa ao Plano de Cargos e Salários dos(as) professores(as) vigente no município de Antônio Carlos, para compreender a estrutura e as atribuições da hora-atividade.

A presente dissertação está estruturada, inicialmente, com a introdução do trabalho, na qual são apresentados o delineamento da pesquisa e as motivações da pesquisadora em investigar o tema ‘hora-atividade’, bem como os elementos que contribuíram para a elaboração da questão central do estudo, a justificativa, os objetivos, a problematização e a metodologia utilizada.

Além da introdução, a presente pesquisa organiza-se em mais cinco capítulos, os quais serão resumidamente apresentados. O segundo capítulo contempla um breve apanhado histórico do Município de Antônio Carlos e de como sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura está constituída atualmente.

No terceiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos referentes à constitucionalidade da hora-atividade, sua finalidade e organização, uma vez que é nesse tempo e espaço que o(a) professor(a) tem a possibilidade de realizar sua formação continuada, trocar experiências, refletir sobre a sua prática e adquirir novos conhecimentos culturais e sociais. Buscou-se fundamentar esta pesquisa a partir das discussões de autores como André (1983, 2010, 2013, 2014), no que diz respeito ao embasamento da metodologia, ao rigor da pesquisa e à formação continuada; Arroyo (2013, 2015), Freire (1994, 1996, 2001) e Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2017, 2019), no que concerne à profissão docente; e Freitas (2010, 2012, 2014) e Libâneo (1994, 2012, 2018), para compreensão das relações humanas referentes à qualidade na educação.

No quarto capítulo, apresentam-se o campo de pesquisa, os sujeitos pesquisados, a metodologia do trabalho, os dados empíricos e as discussões a eles pertinentes. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado aos (às) professores(as), com o objetivo de elucidar as questões norteadoras da pesquisa, respeitando-se os procedimentos éticos e cada sujeito envolvido no processo.

O quinto capítulo traz os resultados acerca dos objetivos traçados nesta pesquisa, aclara as questões norteadoras e apresenta considerações acerca da pertinência da hora-atividade, além de contribuições para sua reestruturação, de maneira a possibilitar aos(as) professores(as) novas perspectivas de organização, como uma permanente atividade de formação e aprendizagem docente, para além das unidades escolares, considerando-a como jornada de trabalho.

Partindo do pressuposto de que a cultura é parte do processo de humanização, mas que seu conceito ainda é motivo de discussão, pois não há uma única definição do termo, o sexto capítulo discorre sobre o conceito de cultura à luz de autores como Burke (1997), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003, 2007), entre outros autores já apresentados nesta pesquisa. Compreende-se que o espaço escolar é um dos espaços em que é possível disponibilizar o acesso ao conhecimento de toda e qualquer forma de manifestação da cultura. Desse modo, reconhece-se a necessidade de ampliar os horizontes culturais, que não se limitam apenas a um tipo de cultura, tampouco podem deixar de levar em conta que os alunos também são portadores de cultura e, por sua vez, têm o direito de conhecer outras culturas construídas historicamente pela humanidade. Porém, para que esse movimento ocorra, é preciso que os(as) professores(as) tenham a possibilidade de experienciar outros espaços formativos, para além dos muros da escola, caso contrário, se não lhes forem possibilitados o reconhecimento da sua cultura e o acesso a espaços de produção cultural, os docentes certamente privarão seus alunos de acessarem um ensino culturalmente humano. Em vista disso, o sexto capítulo propõe-se a discutir a hora-atividade do(a) professor(a) como possível momento de formação continuada em serviço, buscando diferentes espaços culturais, assim como outros sujeitos que promovam a mediação de reflexão. A cultura construída historicamente pela humanidade, seja ela elitizada ou popular, deve ser discutida, apresentada e presente nas salas de aula, processo para o qual o(a) professor(a) é essencial.

Como desfecho da presente pesquisa, apresentam-se as considerações finais, nas quais discorre-se sobre a análise dos dados e suas respectivas interpretações.

2 A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANTÔNIO CARLOS

A necessidade de preservar a memória coletiva leva à produção da história e de espaços de memória que são, sobretudo, lugares de disputa de poder. A memória preservada é aquela que servirá de modelo, a predominante, a hegemônica e por isso geradora de conflitos.

Evidencia-se cada vez mais a necessidade de se sentir parte, de reforçar identidades. É assim que a cidade, espaço de diversidade, se torna também o espaço de lutas pelo patrimônio, onde nem todos estão representados. (GUEDES, 2012, p. 105).

Neste capítulo, tem-se a intenção de apresentar brevemente a formação histórica do município de Antônio Carlos, haja vista que só há compreensão do presente e possibilidades de avanços para o futuro quando se conhece o passado. A contextualização histórica deste município parte de uma bibliografia memorialista local. Diante da carência de informações documentais referentes ao povoamento da cidade, buscou-se no acervo da Biblioteca Municipal Professor Lauro Junkes possíveis obras sobre o assunto, mas os poucos livros encontrados dedicam-se especificamente à colonização alemã.

Na sequência, apresenta-se o processo de formação da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARLOS

Na busca por compreensão sobre o passado e a formação do Município de Antônio Carlos, fez-se a análise das publicações de Rogério Kremer⁴ (2007, 2010, 2013, 2018) e da obra *Alto Biguaçu: narrativa cultural tetrarracial*, de autoria de Raulino Reitz⁵ (1988). Desse modo, compreende-se que:

⁴ Rogério Kremer é graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), oficial de farmácia, membro da Academia de Letras São João Evangelista da Barra de Biguaçu e membro-fundador da Academia Alcantareense de Letras de São Pedro de Alcântara. É proprietário de um Arquivo Histórico sobre Antônio Carlos e autor de 26 livros, dos quais 13 foram escritos em coautoria. Atualmente, está com 3 livros no prelo.

⁵ Raulino Reitz, nascido no município de Antônio Carlos, foi um padre católico, botânico e historiador brasileiro, criador de algumas obras, entre as quais: *Frutos da imigração: história e genealogia da família Reitz – lista de imigrantes, viagens* (1963); *Alto Biguaçu: narrativa cultural tetrarracial* (1988); e *Santa Bárbara – primeiro núcleo da colonização alemã em Santa Catarina* (1991).

Não há povo sem história, e faz parte da caminhada de um povo conservar viva essa história. Mesmo povos de culturas muito primitivas preservam o patrimônio do passado, mesmo que seja apenas em forma de lendas ou de memórias repassadas oralmente. Pode-se afirmar que quanto mais uma comunidade humana vive do passado, mas ela é capaz de progredir para o futuro. (SCHLICKMANN, 2007 *apud* KREMER, 2007, p. 177).

Localizado na Região da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina, o município de Antônio Carlos, no início de sua colonização, pertencia ao Território de São Miguel da Terra Firme, onde hoje fica a cidade de Biguaçu. De acordo com os registros históricos, a cidade era totalmente habitada pelos índios Laklãnõ,⁶ também chamados de Bugres, Xokleng ou Botocudos, os quais sobreviviam da caça, da pesca, de frutos silvestres e do palmito extraído da Jussara (KREMER, 2018). É lamentável a ausência de registros históricos no município que relatem a organização social, política, cultural e espacial dos povos indígenas e suas contribuições para a formação do povo de Antônio Carlos.

Tal apagamento nos registros históricos da cidade evidencia a negação do povo indígena, provavelmente decorrente da colonização alemã, que considerava os índios primitivos, selvagens e atrasados. De tal maneira, pouco se encontra escrito nos livros de Kremer (2007, 2018) e de Reitz (1988) sobre os índios que habitavam o atual município de Antônio Carlos.

Desse modo, acredita-se que é por meio da pesquisa de cunho científico em etnicidade que se fará o registro e anúncio de alguns traços da história do povo indígena Laklãnõ/Bugre/Xokleng no município de Antônio Carlos, assim como se resgatará o respeito à sua história e suas contribuições para a formação do povo antônio-carlense, que não se constituiu de apenas um grupo étnico (alemães), mas de muitos outros povos.

Em continuidade à temporalidade história de formação do município de Antônio Carlos, registra-se que, a partir do ano de 1830, alguns alemães, vindos de Husnrück, Alemanha, os quais já habitavam a Colônia de São Pedro de Alcântara, SC, território doado pelo Império, estavam descontentes com suas terras, pois, para eles, o terreno era acidentado e impróprio para as práticas agrícolas intensivas. Desse modo, passaram a procurar terras que fossem produtivas, com abundância de água. Na busca por um território adequado ao plantio, em 6 de maio de 1830, João Henrique Soechting, acompanhado de sua mulher, Guiomar da

⁶ De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA) (2018), respaldado por Luciano (2006) e Santos (1973), por muito tempo, pesquisadores e alguns colonizadores denominavam os índios Laklãnõ de Botocudos e Xokleng. Os índios Laklãnõ relatam que, por muito tempo, foram identificados com a nomenclatura Xokleng, que significa “aranha” ou “taipa”, ao passo que Laklãnõ quer dizer “gente do sol” ou “gente ligeira” (ISA, 2020). O fato é que se faz necessário apresentar e popularizar a defesa identitária incorporada pelos índios Laklãnõ como um determinante na defesa identitária externa, assim como na luta em defesa da sua cultura.

Silva, e do filho menor de um ano, Júlio César, com mais algumas famílias e cinco solteiros,⁷ passaram a colonizar a Comunidade do Louro, situada no Sítio Rio Biguaçu, terras essas já habitadas por índios. Na história da colonização alemã em Santa Catarina, o município de Antônio Carlos é reconhecido como o segundo Núcleo Alemão do estado.

Os alemães que chegaram após 1840 encontraram grande parte das planícies desta terra ocupada por açorianos fazendeiros e senhores de escravos.⁸ Com a Abolição da Escravatura, em 13 de maio de 1888, a maioria desses fazendeiros transformou suas fazendas em pequenas propriedades, vendendo-as aos agricultores alemães, que passaram a ter convivência diária com os negros. Segundo relatos orais, muitos dos negros passaram a falar também o idioma *hunsrückisch*.⁹

Novamente, ressalta-se a carência de documentos sobre as relações de trabalho e convivência, a organização familiar e os locais de moradia de negros e colonizadores alemães. Percebe-se a existência de uma memória oprimida, orgulhosa de lembrar do período da colonização alemã, mas silente sobre a existência de índios e negros nesta cidade.

Ralph Ellison (1990, p. 7), no livro *O homem invisível*, descreve o quão cruel é a invisibilidade dos negros na sociedade:

Sou um homem invisível. [...] Um homem de substância, de carne e osso, fibras e líquidos – talvez posso até dizer que possuo uma mente. Sou invisível, compreendam, simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Tal como essas cabeças sem corpo exibidas nos mafuás de circo, estou, por assim dizer, cercado de espelhos de vidro duro e deformante. Quem se aproxima de mim vê apenas o que me cerca, a si mesmo, ou os inventos de sua própria imaginação – na verdade, tudo e qualquer coisa, menos eu.

Tal carência de documentos salienta a necessidade de aprofundamento em pesquisas teórico-metodológicas, na busca por veracidade e pelo devido respeito a todos aqueles que constituíram e construirão a cidade de Antônio Carlos.

A origem política do município ocorreu com a criação da Lei Estadual nº 928, de 6 de novembro de 1963, fundamentada no Decreto Estadual nº 24, de 9 de novembro de 1930, que alterou o nome do Distrito de Louro, criado pela Lei Municipal de Biguaçu nº 121, de 15 de julho de 1919, para Antônio Carlos. Deve-se essa homenagem ao político liberal Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (Filho). No dia 21 de dezembro de 1963, deu-se a posse ao

⁷ No livro *Antônio Carlos, Armazém de Memórias: 1980-2018*, Kremer (2018, p. 20-21) registra quem são essas famílias e os homens solteiros.

⁸ Para conhecer quem eram os senhores de engenho e os negros que habitavam o atual município de Antônio Carlos, consulte: KREMER, Rogério. *A importância do negro no cenário de Antônio Carlos*. Florianópolis: Edição do autor, 2013.

⁹ Língua falada pelos ancestrais germânicos, em decorrência da imigração alemã.

primeiro prefeito provisório, Theodósio Maurício Wanderley, e, no dia 3 de outubro de 1965, elegeu-se o primeiro prefeito de Antônio Carlos, Sebastião João Pauli.

Nesse processo histórico de emancipação política, a educação também se moldava. Registra-se que

A alfabetização em Antônio Carlos teve o seu início com muitas dificuldades. Não havia escolas públicas e nem particulares. A aprendizagem acontecia com a transmissão de conhecimentos de pais para filhos. Cada um ensinava aquilo que podia. Com o decorrer dos tempos, foram surgindo o professor ambulante, as escolas: comunitárias, particulares, paroquiais, públicas e o Mobral [Movimento Brasileiro de Alfabetização]. (KREMER, 2018, p. 183).

De acordo com registros históricos e relatos orais, a primeira organização escolar do município aconteceu logo após a chegada dos imigrantes alemães, no ano de 1830. Conta-se que os colonos das comunidades de Louro e Morro do Gato criaram uma Escola Comunitária Alemã noturna, que não tinha um prédio próprio. As aulas aconteciam na casa de quem soubesse ler e escrever um pouco, e assim uns ensinavam os outros. Somente a partir do ano de 1880 fundaram-se as Escolas Paroquiais Alemães, as quais eram bilíngues: ensinavam-se as línguas portuguesa e alemã. No ano de 1937, as Escolas Paroquiais bilíngues foram acusadas de subversão, sendo ordenado o seu fechamento. Mombach (2012, p. 32) afirma sobre o assunto:

No Brasil, foi durante o período do Estado Novo (1937-1945), sob o governo de Getúlio Vargas, que se instaurou pela primeira vez um regime de governo autoritário, amplamente conhecido como o período da ditadura. Entre as medidas tomadas por Vargas está a campanha de nacionalização, que tinha como objetivo integrar os imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira. Nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas deveriam ser ministradas em português e era proibido o ensino de outras línguas estrangeiras. Em 1939, medidas mais drásticas foram adotadas: houve a proibição de falar uma língua estrangeira em público – inclusive durante celebrações religiosas – e o fechamento de diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (ginástica, corais, tiro ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas). Em 1942, com a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, as repressões ficaram ainda mais violentas, pessoas que não falassem português eram presas e parte da memória dos imigrantes foi destruída (jornais, revistas, livros, documentos etc.)

A população escolar sempre foi predominantemente de etnia alemã. Segundo registros históricos, até a década de 1950 existiam mais alunos negros do que brancos nas escolas de Louro de Fora e da Encruzilhada (hoje, centro de Antônio Carlos). Já nas escolas interioranas do município não existe registro de alunos negros. A partir dos anos de 1960, muitos dos negros que viviam em Antônio Carlos foram residir nos bairros de Florianópolis, nos

municípios vizinhos e também em Blumenau, por falarem o idioma *hunsrückisch*. Em razão da falta de registros, não se sabe ao certo quais motivos os levaram a sair de Antônio Carlos.

É pertinente relatar que, até 1970, a maioria das crianças adentrava nas escolas após completar 9 anos de idade, pois cresciam muito pouco e tinham muita dificuldade de aprendizagem, já que a maneira de ensinar era pautada nos antigos métodos de alfabetização, de caráter bastante mecanicista. Os índices indicavam um elevado número de reprovações e de evasão escolar, e era comum encontrar alunos com quase 18 anos de idade nas escolas da época. De fato, para muitos desses alunos, o pouco que aprendiam era na escola, já que em casa não tinham tempo para estudar, pois precisavam trabalhar na roça e no lar.

Registra-se que, à época, as escolas de Antônio Carlos eram carentes de material escolar, não havia alimentação na escola e muitos alunos estavam desnutridos, pois suas famílias eram constituídas por um grande número de pessoas, faltando-lhes, portanto, alimentos. Assim, grande parte das crianças não conseguia levar lanche para a escola. Foi a partir de 1960¹⁰ que o governo passou a fornecer merenda escolar. Nesse período, as crianças dirigiam-se à escola a pé, a cavalo e, posteriormente, ao menos algumas, de bicicleta.

No ano de 1881, instalou-se a primeira Escola Pública Mista da Freguesia de São Pedro Apóstolo. Contam os relatos orais que os alunos dessa escola, em sua maioria de origem alemã, aprendiam a ler e a escrever em português, por isso havia muita dificuldade de aprendizagem, em razão da exígua comunicação entre os alunos alemães e o professor, que falava somente o português. No período entre 1914 e 1934, foram instituídas as escolas particulares e duas escolas ambulantes. A partir de 1980, vários segmentos escolares de denominação mista estadual ou isolada estadual/municipal foram instalados nas comunidades do município. E, no ano seguinte, teve início o atendimento à Educação Infantil.

Mesmo emancipado politicamente, entre os anos de 1965 a 1988, não havia secretarias municipais especializadas em Antônio Carlos, como as de educação, de saúde, de obras, entre outras. Cabia aos secretários-gerais administrar todas as secretarias do município. Com a promulgação da Lei Municipal nº 381, de 28 de março de 1989, que dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Antônio Carlos, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, com a seguinte nomenclatura e organização:

¹⁰ Como parte da política de diminuição da desnutrição infantil no país, que perdurou até o ano de 1979, o então presidente, Jucelino Kubitschek de Oliveira, na data de 31 de março de 1955, por meio do Decreto nº 37.106, criou a 'Campanha de Merenda Escolar', atual Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), executado e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta é a mais antiga política pública de segurança alimentar e nutricional do Brasil. Disponível em: encurtador.com.br/bfrLZ. Acesso em: 10 nov. 2019.

Ao Departamento de Educação, Cultura e Esportes compete desenvolver as atividades relacionadas com:

- I. Educação Municipal do 1º e 2º graus;
- II. Supervisão do Ensino Municipal;
- III. Cultura e Manifestações Artísticas;
- IV. Desporto Municipal. (ANTÔNIO CARLOS, 1989, art. 22).

Ao regulamentar em lei a estrutura gerencial da Secretaria de Educação e demais secretarias, o município passou a ter independência e autonomia para administrar. Em 1991, com a promulgação da Lei Municipal nº 494, de 30 de julho, as escolas estaduais existentes em Antônio Carlos passaram a ser municipais, exceto a Escola de Educação Básica,¹¹ que hoje é a única no município a atender alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Compreendendo a importância da organização educacional no município, no ano de 1993, foi criada a Lei nº 588, de 27 de abril, posteriormente revogada pela Lei nº 1.288, de 31 de outubro de 2010, atualmente em vigor, que dispõe sobre a organização, o funcionamento, a competência, a nomeação e a manutenção do Conselho Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, órgão de caráter deliberativo, normativo, propositivo, consultivo, fiscalizador e avaliador da execução das políticas de Educação Municipal.

Com o crescimento do número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, no ano de 2000, todas as escolas do município, que ainda atendiam com classes multisseriadas,¹² uniram-se em Núcleos, de acordo com o zoneamento. Dessa maneira, o atendimento passou a contar com um professor por série, modelo que perdura até os dias atuais. Atualmente, a Rede é formada por Centros Municipais de Educação Infantil, Escolas e Núcleos Escolares.

Ainda em 2010, foi regulamentado e estruturado o Sistema Municipal de Ensino de Antônio Carlos, por meio da Lei nº 1.289, de 31 de outubro, que dispõe sobre sua organização, seu funcionamento e sua manutenção, com suporte na LDBEN/1996. Dessa forma, em seu processo histórico, a Rede foi se constituindo e se organizando de maneira a garantir e contribuir para a aprendizagem de todos.

¹¹ Optou-se por preservar o nome de todas as escolas do município de Antônio Carlos, a fim de mantê-las em anonimato. Recomenda-se a leitura dos livros de Kremer (2007, 2010, 2018).

¹² As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries, que são gerenciadas por um mesmo professor. Para melhor compreensão desta organização, confira Ximenes-Rocha e Colares (2013).

2.2 CONHECENDO A ATUAL REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANTÔNIO CARLOS

A cidade de Antônio Carlos está localizada a 32 quilômetros da capital catarinense e faz divisa com os municípios de Angelina, Biguaçu, Major Gercino, São João Batista, São José e São Pedro de Alcântara. Na sequência (Figura 1), é possível ver a localização do município de Antônio Carlos na Região da Grande Florianópolis e no Estado de Santa Catarina:

Figura 1 – Localização geográfica do município de Antônio Carlos na Região da Grande Florianópolis



Fonte: <https://www.antoniocarlos.sc.gov.br>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu último Censo, realizado em 2010, a cidade de Antônio Carlos tinha 7.458 habitantes e uma densidade populacional de 32,62 hab./km². Desse total, 3.757 habitantes eram do sexo masculino (50,37%), e 3.701 do sexo feminino (49,63%). A maioria da população vivia na zona urbana (5.117 hab. ou 68,61%); e o restante, na zona rural (2.341 hab. ou 31,39%) (IBGE, 2010).

A cidade de Antônio Carlos é conhecida como a maior produtora de hortaliças de Santa Catarina, com produção média anual de 150 mil toneladas. A agricultura impulsiona a economia do município. Pelo menos 80% das famílias antônio-carlenses vivem da produção e comercialização de hortifrutigranjeiros, com produção agrícola convencional e também orgânica. Na cidade existe a fábrica de refrigerantes FEMSA, que produz a Coca-Cola, bem como outras empresas de pequeno porte.

Antônio Carlos proporciona aos munícipes e turistas parques aquáticos, turismo religioso e belezas naturais, além de guardar a maior reserva particular de Mata Atlântica do estado de Santa Catarina.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura conta com uma equipe composta de uma secretária de educação, um coordenador de cultura, um coordenador de educação, uma diretora de ensino, uma diretora de projetos e articulações com o Ministério da Educação (MEC), uma técnica pedagógica da Educação Infantil, uma técnica pedagógica dos Anos Iniciais, uma nutricionista, uma fonoaudióloga, uma psicóloga e um responsável por compras de suprimentos.

A Rede é formada por 4 Centros de Educação Infantil, um dos quais com atendimento em tempo integral, com 11 horas diárias. Atende à faixa-etária de 4 meses a 5 anos, totalizando 563 crianças. No Ensino Fundamental, oferta os Anos Iniciais (do 1º ao 5º) em 3 escolas, somando 1.041 alunos. Vale destacar que a Rede não atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos são transferidos para a única escola Estadual de Antônio Carlos, que oferta o Ensino Fundamental e Médio, e não há escolas particulares no município. A Rede oferece aos seus munícipes escola de música, reforço escolar no contraturno, alfabetização para jovens e adultos, Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de projeto de leitura nas escolas, em parceria com as famílias.

Diariamente, uma frota composta de seis ônibus, seis micro-ônibus, uma Van e dois utilitários¹³ transporta as crianças e os adolescentes do município até as escolas. Aos estudantes de nível superior é ofertado o passe escolar e um ônibus noturno, que os conduz até as universidades dos municípios de Biguaçu e São José.

Para suprir a demanda, a Rede conta com aproximadamente 190 funcionários, entre efetivos e ACTs, que atendem à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e à EJA. Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição dos funcionários da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, lócus desta pesquisa:

¹³ Veículo automóvel utilizado no transporte de pequenas cargas e também de passageiros. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/utilitarios>. Acesso em: 21 de abr. de 2020.

Tabela 1 – Número de funcionários da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos

Profissão/ estabilidade	Quantidade	Profissão/contrato em caráter temporário	Quantidade
Profissionais da Secretaria Municipal de Educação	11	Professores prestadores de serviços Musicais	5
Professores da Educação Infantil	49	Professores da Educação Infantil	10
Professores dos Anos Iniciais	19	Professores dos Anos Iniciais	8
Professor Escola de Música	1	Auxiliares de Educação Infantil	13
Professores em funções de direção escolar e secretaria.	6	Agentes de Serviços Gerais	4
Bibliotecárias	2	Monitores de Transporte Escolar	12
Agentes de Serviços Gerais efetivos	26	Estagiários estudantes de Pedagogia	9
Motoristas de Transporte Escolar	13		
Oficial de manutenção e conservação	2		
Total	129	190	61

Fonte: organizada pela autora com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos (abril/2019).

Todos esses funcionários são responsáveis por colaborar com o processo de ensino-aprendizagem das crianças e alunos da Rede. No que se refere à parte documental, a Rede é constituída por Plano Municipal de Educação (PME) (Lei nº 1.264, de 9 de março de 2010), Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos servidores/profissionais do magistério (Lei nº 1.356, de 1º de novembro de 2011), Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Diretrizes Curriculares.

A Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos não é diferente das demais cidades brasileiras, ou seja, seu sistema de ensino também é condicionado aos padrões de qualidade impostos pelo MEC. Por meio de avaliações de larga-escala padronizadas, o ensino é gerenciado de acordo com os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cuja média é calculada com os dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar e as médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sem levar em consideração as condições emocionais e socioeconômicas dos estudantes, tampouco as condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2012).

Consoante ao entendimento e à defesa de que a qualidade da educação não deve ser medida, ranqueada ou usada como *outdoor* por escolas e Secretarias de Educação, optou-se por não apresentar o quadro com os resultados do Ideb¹⁴ da Rede Municipal de Educação de

¹⁴ Para consultar o resultado do município de Antônio Carlos, acesse: <https://bit.ly/2SPeTr2>.

Antônio Carlos. É pertinente pensar que as avaliações de larga escala nacionais priorizam o estreitamento curricular, enfocando o ensino de português e matemática e banalizando o desenvolvimento dos alunos nas disciplinas de formação humana, além de reforçarem o controle sobre a pessoa do professor (FREITAS, 2012).

Cada dia mais, a educação brasileira vem sendo orientada por políticas educacionais que atendem aos interesses dos mercados interno e internacional, consolidando o processo de formação do cidadão produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Atreladas a essas mudanças, propõem-se novas necessidades ao plano educacional, inclusive do ponto de vista político. De acordo com Sordi e Freitas (2013, p. 87), “[...] os administradores públicos se encontram na desconfortável situação de ter que mostrar resultados em curto espaço de tempo – não mais do que quatro anos. Surge, então, o desejo de encontrar atalhos para a agora pretendida qualidade da educação”.

Na atual conjuntura educacional brasileira, conforme descrevem Sordi e Freitas (2013, p. 92), a qualidade da educação implica dois movimentos políticos educacionais, a saber:

[...] **um primeiro** escolhe o professor como o ator principal para em seguida responsabilizá-lo, exclusivamente, pelos resultados da escola, submetendo-o a processos meritocráticos associados a avaliações de desempenho que definem seu próprio salário. Este é o caminho escolhido pelos reformadores empresariais da educação. **Um segundo** propõe confiança irrestrita no professor, pela elevação de sua qualificação, salários adequados, condições de trabalho, número de alunos reduzido em sala de aula. (grifos nossos).

De fato, os dois modelos apresentados por Sordi e Freitas (2013, p. 92) padecem “[...] de uma ‘centralidade no professor’, que implica o apagamento dos demais atores escolares [...]”. Desse modo, ao(à) professor(a) é atribuída a responsabilização pelos resultados da educação, sejam eles satisfatórios ou não. Em vista disso, evidencia-se que o(a) professor(a) carrega consigo um fardo pesado, pois enfrenta sozinho(a) a tarefa de ensinar. Como afirma Freitas (2014, p. 54),

[...] a educação será sempre responsabilizada – independentemente dos resultados. Se forem positivos, a educação será cobrada por aumentar a qualidade para elevar a produtividade, se forem negativos, será responsabilizada por não ter produzido a elevação da qualidade, travado o avanço da produtividade e ter derrubado a competitividade internacional do país.

A esse respeito, Correia, Arelaro e Freitas (2015, p. 1.280) alertam que “[...] controlar as avaliações significa ter o poder de induzir os outros a fazer o que se deseja [...]”, ou seja, é projeto dos reformadores empresariais “[...] articular a necessidade de se qualificar para as novas formas de organização do trabalho produtivo” (FREITAS, 2014, p 48).

Em síntese, pensar em educação de qualidade implica que o Estado garanta a todas as crianças e jovens os direitos fundamentais para a formação humana: “[...] o direito à alimentação, o direito à habitação, ao trabalho, à moradia, à renda, etc. Não há como defender um direito isolado dos outros, pois um depende do outro” (FREITAS, 2014, p. 54). Comunga-se da ideia de que a almejada qualidade na educação somente ocorrerá a partir das garantias sociais fundamentais fora do espaço escolar e, posteriormente, com a oferta dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, qual sejam: os conhecimentos da ciência, da cultura e da arte.

3 HORA-ATIVIDADE: ANÁLISES TEÓRICAS E LEGISLAÇÃO

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (BONDIA, 2002, p. 21).

Este capítulo estrutura-se em três subcapítulos, nos quais se descreve o processo histórico de luta e valorização do magistério. No primeiro subcapítulo, parte-se da premissa de conceitualização do termo trabalho e apresentam-se as suas implicações até os dias atuais, assim como uma breve contextualização histórica das reformas educacionais no Brasil e da luta econômica e política dos profissionais do magistério por valorização profissional. No subcapítulo seguinte, trata-se de apresentar e discutir a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, nos seus aspectos políticos e administrativos. No subcapítulo final, apresentam-se pesquisas correlatas acerca dos descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’, com a finalidade de conhecer o que vem sendo estudado e a relevância desses estudos para o campo investigativo.

3.1 O CONCEITO DE HORA-ATIVIDADE: O QUE MUDOU A PARTIR DA LEI Nº 11.738/2008?

Pela própria experiência humana, torna-se essencial conhecer a **palavra**, o sentido e as lembranças a que ela nos remete. Antes de discutir e refletir sobre a hora-atividade, portanto, é necessário compreender que esse tempo se constitui nas relações de trabalho. Assim sendo, buscou-se conhecer a origem da palavra **trabalho** e suas implicações até os dias atuais. No dicionário etimológico, a definição da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, termo formado pela junção entre os elementos *tri*, que significa ‘três’, e *palum*, que significa ‘madeira’. *Tripalium* era o nome de um instrumento de tortura constituído de três estacas de madeira afiadas, comum na região europeia, em tempos remotos. Desse modo, originalmente,

‘trabalhar’ significava ‘ser torturado’.¹⁵ No dicionário de língua portuguesa, encontram-se diferentes definições, mas, neste trabalho, optou-se por utilizar: “[...] conjunto de atividades produtivas ou intelectuais exercidas pelo homem para gerar uma utilidade e alcançar determinado fim”.¹⁶

Para aprofundar a compreensão sobre o **trabalho**, recorre-se, inevitavelmente, a Marx e à sua reflexão sobre o tema, visto que, no contexto histórico, até os dias atuais, vivemos em uma organização de sociedade baseada no capitalismo. Não se teve a pretensão de tratar com profundidade sua teoria, contudo é inevitável fazer menção às ideias de Karl Marx ao se dissertar sobre trabalho e hora-atividade.

É nesta direção que Marx (2019, p. 211) define o trabalho como um processo de que participam o ser humano e a natureza, no qual, com sua própria ação, o ser humano impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. O trabalho se caracteriza como uma tarefa exclusivamente humana, pois, diferentemente dos animais, antes de executar e pôr forças nos movimentos de seu corpo, o ser humano mentaliza; antes de transformar a realidade, projeta. Dessa forma, “[...] no fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 2019, p. 212). Antes de transformar o material com que opera, o ser humano previamente já o havia imaginado. Logo, refletir sobre esse movimento leva à compreensão do processo de trabalho como uma atividade dirigida, com o fim de criar valores de uso, de adequar os elementos naturais às necessidades humanas (MARX, 2019).

Na perspectiva marxista, à concepção de trabalho subjazem três elementos fundamentais, a saber: é por meio do trabalho que se exerce uma atividade para um fim, o trabalho é aplicado sobre um objeto, e os instrumentos são aplicados ao trabalho. Nessa lógica, no sistema capitalista, ocorre uma transmutação do produto do trabalho humano, que passa de objeto à mercadoria e, como mercadoria, adquire valor de troca, pelo qual será comercializado. Desse modo, o trabalhador deixa de ser detentor de sua força de trabalho; ao trocá-la com o capitalista, obtém uma quantia em dinheiro para comprar os produtos que não consegue produzir, tal como descrito por Marx (2019, p. 228):

Ao se converter dinheiro em mercadorias que servem de elementos materiais de novo produto ou de fatores do processo de trabalho e ao se incorporar força de trabalho viva à materialidade morta desses elementos, transforma-se valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em capital, em valor que se amplia, um monstro animado que começa a “trabalhar”, como se tivesse o diabo no corpo.

¹⁵ Cf.: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>.

¹⁶ Cf.: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trabalho/>.

Dessa forma, o ser humano não produz o trabalho conforme as suas necessidades, mas sim conforme imposição do capitalista, que explora seus trabalhadores. É fato que a maioria da sociedade é constituída por aqueles que nada possuem; por consequência, esses trabalhadores atendem à lógica do capitalista, que lhes remunera pouco. Ou seja, por necessitarem da remuneração do seu trabalho para sobreviver, os trabalhadores sujeitam-se às imposições do capitalista, que passa a explorá-los e a escravizá-los, beneficiando-se do trabalho de baixo custo. Para tanto, como possuidor do dinheiro, o capitalista compra a força de trabalho e determina o período de tempo e o valor pago aos seus trabalhadores, definindo, por conseguinte, a jornada diária de trabalho.

Marx (2019) afirma que, sob a forma de atividade produtiva adequada a um fim, seja ele qual for, o trabalho atribui valor ao objeto sobre o qual opera, devido ao tempo empenhado em sua modificação. Desse modo, “A capacidade de trabalho é o próprio trabalhador, que se faz vender por um período de tempo estipulado” (SWEEZY, 1976, p. 88). Ele trabalha e produz, até o final da sua jornada de trabalho, mercadorias que contêm em si um determinado valor, que Marx chamou de ‘mais-valia’. Como toda mercadoria, a força de trabalho é unidade de valor de uso e valor de troca, portanto, sendo um valor de troca, atribui-se à força de trabalho um preço, que chamamos de salário.

Os(as) professores(as), seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo, possuem uma história e fazem parte de uma construção social e cultural que tem muito a ver com a história do trabalho, dos(as) trabalhadores(as), de seus saberes e ofícios. “Com a história do fazer-se da cultura operária [...]” (ARROYO, 2013, p. 25), é no autorreconhecimento como classe trabalhadora que os(as) professores(as) passam a lutar econômica e politicamente pela revalorização profissional que nunca tiveram. Arroyo (2013) descreve as dificuldades que os(as) professores(as) têm de afirmar seu próprio ofício e seus saberes específicos, pois, ao longo do processo histórico-profissional, sua imagem social foi vinculada a um ofício pobre, utilitarista, acatado e adestrado. Basta lembrar que, no alvorecer da profissão em nosso país, bastava saber ensinar as primeiras letras para ser professor(a).

Em geral, na atualidade, a busca por reconhecimento profissional perpassa as condições impostas pelas políticas educacionais mercantis. Logo, o(a) professor(a), na sua constante busca por reconhecimento profissional, precisa primeiramente conhecer-se a si próprio(a) e a sua importância na sociedade. Appiah (2012, p. 83) descreve que o respeito não é algo que se ganha ou conquista, pois sua construção é algo particular, de dentro, logo, se a “[...] sua humanidade lhe dá o direito ao respeito, então ela lhe dá o direito até de respeitar a si mesmo!”. Na constante busca por reconhecimento profissional, a categoria precisou, e ainda

precisa, lutar contra a cultura imposta pelo capitalismo. Assim descreve Fernandes (1987, p. 30):

O professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir nova cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente. [...] Hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, até quer imitar os operários na luta econômica e política.

Em busca de valorização profissional, os(as) professores(as) travaram diversas lutas por melhores condições de trabalho e remuneração ao longo da história. Registra-se que a “[...] primeira referência a um piso salarial nacional se data no ano de 1822, registrada em portaria imperial, o qual chegou a ser promulgado em 1827”, mas nunca implementado (BRASIL, 2012b, p. 6).

No Brasil, os primeiros sinais de regulamentação da carreira docente na Educação Básica foram implementados pela CF/1988. Em seu art. 206, inciso V, estabelece que a valorização dos profissionais da educação escolar deve garantir, na forma da lei, planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos(as) professores(as) das redes públicas (BRASIL, 1988). Porém, poucos foram os estados e municípios que regulamentaram os dispositivos da CF/1988 em suas redes públicas de ensino. Em decorrência da ausência de elaboração e execução dos planos de carreira, mobilizações e greves de profissionais da educação ocorreram em todo o território nacional.

Uma breve referência à história da educação no Brasil se faz necessária, para que se possa compreender que a carreira e a valorização do(a) professor(a) brasileiro(a) foram corporificadas em consonância com o processo de organização da educação no país. Partindo-se dessa ideia, fez-se o recorte histórico a partir da discussão e elaboração da primeira LDBEN, instituída pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e duas vezes reformulada: a primeira pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e a segunda pela Lei nº 9.394/1996 (CUNHA; XAVIER, 2007).

As discussões sobre a LDBEN/1961 tiveram início em 18 de setembro de 1946, por iniciativa do então ministro da educação, Clemente Marín, que, dando continuidade ao cumprimento de determinação constitucional, organizou uma comissão, em que estavam representadas as principais correntes do pensamento educacional, e encarregou-a de redigir um anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso, no qual se prescrevia um estatuto legal para todo o ensino no país (CUNHA; XAVIER, 2007).

No ano de 1948, o anteprojeto de lei foi enviado ao Congresso. Ao longo dos 13 anos em que esteve submetido à discussão no âmbito do Estado e da sociedade civil, recebeu

numerosas emendas e vários substitutivos. Em dado momento, debatia-se a quem incumbiria os repasses públicos: se ao ensino obrigatório, gratuito e laico ou às instituições privadas, que ministravam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias. Consta nos registros documentais que, após a renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, com a posse do vice-presidente João Goulart, o Congresso elaborou e aprovou um texto conciliador para a LDBEN/1961, com o qual manteve a estrutura tradicional do ensino, sem tratar da valorização do profissional da educação escolar (CUNHA; XAVIER, 2007).

Registra-se que, após dez anos de vigência da LDBEN/1961, já no período de regime militar (1964-1985), com o aceleramento do crescimento econômico – o chamado ‘milagre brasileiro’ –, de acordo com Saviani (2007, p. 372, grifos do autor), “[...] os militares forjaram as palavras de ordem *Brasil grande e Brasil potência*”. Foi nesse contexto que se deu a elaboração e aprovação da Lei nº 5.692/1971, que tratava da reestruturação do ensino de primeiro e segundo graus, assinada e sancionada pelo presidente Emilio Médici (CUNHA; XAVIER, 2007).

Ressalta-se que o projeto político deste período consistia na contenção da demanda por Ensino Superior, retratada na LDBEN/1971, capítulo V, uma lei incompatível com as necessidades dos professores e especialistas. Contudo, nela se descreveram os primeiros indícios de valorização da carreira docente, como se pode observar nos artigos 34 a 40:

Art. 34. A admissão de professôres [*sic passim*] e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as **exigências de formação constantes** desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professôres e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um **estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus**, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professôres e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente [*sic*] dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino **estimularão**, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de Educação**.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professôres e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a **maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem**.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior. (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Devido à mudança no cenário político nacional, várias entidades da sociedade civil, juntamente com o Fórum Nacional de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito, apresentaram uma proposta para o anteprojeto da nova Carta Constitucional, divulgado em junho de 1987. A partir da promulgação da CF/1988, ficou estabelecido que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

A CF/1988 outorgou à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, gerando muitos debates e embates durante a reelaboração da LDBEN/1996, assim como sucessivas emendas ao texto constitucional. Contudo, os debates sobre a nova LDBEN foram paralisados temporariamente, por conta da instalação de uma “crise moral” em nosso país (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 3). Em 29 de setembro de 1992, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de *impeachment*¹⁷ do presidente Fernando Collor de Mello. Empossados o vice-presidente Itamar Franco e o novo titular da pasta da Educação, Murilo Hegel, novamente se estabeleceu uma forte defesa pela ação conjunta das esferas federal, estadual e municipal, em um esforço permanente por parte do Estado para assegurar a universalização da educação e garantir um padrão de qualidade mínimo em todo o território nacional.

A estruturação do ensino prevista pela primeira versão da LDBEN/1961 rejeitava a presença do Estado no delineamento de normas para a educação, pois se defendia que esta deveria ser ministrada sob a responsabilidade da iniciativa privada. Após um longo período de tramitação, em 20 de dezembro de 1996, o texto da LDBEN/1996 foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e publicado no Diário Oficial da União três dias depois, em 23 de dezembro.

Todavia, a atual LDBEN não foi aprovada com o intuito de beneficiar o ensino dos cidadãos brasileiros ou valorizar a formação docente, mas sim de atender à lógica do

¹⁷ Lei nº 1.738, de 10 de abril de 1950. De acordo com a Constituição Federal, art. 52, parágrafo único, a inabilitação citada no art. 2º desta lei passou para 8 (oito) anos. Vide ADPF nº 378/2015 (Decisão de Julgamento no STF publicada no DOU de 21/12/2015 e Acórdão publicado no DOU de 18/8/2016). Disponível em: <https://bit.ly/2SQyNCg>. Acesso em: 29 de julho de 2019.

mercado. Ou seja, diante da crise capitalista mundial que eclodiu na década de 1970, foi necessário reconduzir a reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo a substituição do fordismo pelo toyotismo (SAVIANI, 2007). No entanto é necessário compreender que estes dois modelos de produção agiram fortemente sobre as políticas educacionais do Brasil. Dessa forma, descreve Saviani (2007, p. 427):

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização de trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time*, que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Nessas condições, “[...] a educação é um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47), reforçando a importância da educação escolar para a formação/qualificação destes trabalhadores, com a crença de que a educação pode contribuir nos processos econômico-produtivos. Nesse contexto, “[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2007, p. 428). Contudo, na ordem do capitalismo, ter acesso a diferentes níveis de escolaridade não garante emprego para todos, e, para os que o têm, o capitalismo simula uma crise econômica, com o propósito de desmontar o direito do trabalhador, aumentando a jornada de trabalho e a idade de aposentaria, além de estimular o desenvolvimento de uma atitude mais individualista e defensiva, até o ponto de o trabalhador aceitar perdas trabalhistas para garantir a sua empregabilidade.

Cumprido esclarecer, porém, que as diretrizes e bases da educação brasileira não têm o poder, por si sós, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a valorização dos profissionais do ensino. Não obstante isso, faz-se necessário compreender que a educação está em plena sintonia com as forças de mercado e a ordem capitalista. Assim descreve o excerto:

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante, muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma

aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiado. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

De acordo com Paro (2018, p. 25), as políticas públicas de educação na contemporaneidade apresentam duas grandes ameaças, que rondam o direito à educação, a saber: “[...] **a razão mercantil** que orienta as políticas públicas educacionais e **o amadorismo** dos que cuidam dos assuntos da educação” (grifos nossos). Logo, entende-se que, na sociedade capitalista,

A razão mercantil, como a expressão indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. No campo econômico, é ela que rege a compra e venda de mercadorias quase sempre visando não apenas à troca de bens de serviço, mas também à apropriação ampliada de tais produtos. [...] Nas políticas educacionais, a razão mercantil se faz presente de duas formas básicas: uma diretamente relacionada à resolução de questões econômicas e outra não diretamente relacionada a essas questões, mas que se reporta ao mesmo paradigma no encaminhamento das soluções. (PARO, 2018, p. 26-27).

No entanto, nessa cadeia de produção e valor, o professor torna-se útil para formar, aos moldes do mercado, os futuros trabalhadores, que atenderão às necessidades dos interesses econômicos particulares, bem como aos interesses dos “[...] responsáveis pelas políticas públicas, que têm em vista um horizonte mais amplo de crescimento econômico do país” (PARO, 2018, p. 28). Em obediência à imposição do mercado, mesmo que de forma inconsciente, o professor é forçado a ter consciência de classe e, como tal, a assumir-se como classe trabalhadora, buscando, por meio da manifestação política, a efetivação (apenas) de seus direitos, porém, muitas vezes, ignorando que a luta contra a imposição do mercado visa constituir uma educação para a formação de “personalidades humano-históricas” (PARO, 2018, p. 126).

Tratando-se de consciência, convém citar Marx e Engels (1977, p. 37):

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo, por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.

Marx e Engels (1977) ressaltam que o conhecimento da realidade possibilita a transformação, pois não é a consciência que determina a vida, mas a vida determina a consciência, portanto, do ponto de vista da existência humana, a consciência é um produto social.

Compreender o conceito de ‘sujeito de direito’ implica alcançar seu pleno desenvolvimento no capitalismo, bem como a compreensão de que a categoria dos(as)

professores(as), assim como as dos(as) demais servidores(as) ou trabalhadores(as) públicos(as), por meio de suas lutas, quando faz a defesa do público como um espaço de direito, defende não apenas os seus direitos “[...] mas dos cidadãos e sobretudo das classes trabalhadoras, das camadas populares que só serão sujeitos de direitos na afirmação dos espaços e serviços públicos [...]”, que dependem da ação do Estado para serem concretizados (ARROYO, 2013, p. 193).

Diante das constantes reformas educacionais no Brasil, alinhadas às políticas do Banco Mundial, que vêm sendo implementadas desde 1990, tem-se hoje subsídios para um projeto de educação que possa atender às necessidades econômicas do país. Nesse movimento de reformas, tornava-se necessário criar condições educacionais para a formação do cidadão produtivo, haja vista que a maioria da população carecia de educação fundamental.

Leis anteriores à LDBEN/1996 já demonstravam preocupação com a formação dos(as) professores(as), “[...] pois estes passavam por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 282).

Contudo, para atender às exigências do mercado, impôs-se a necessidade de moldar o novo perfil de professor, tendo em vista que esse profissional é o agente formador das futuras gerações de trabalhadores e, como tal, precisa constituir-se de uma série de qualificações, conforme descrevem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 58), a saber: “[...] [qualificação] profissional de competência, profissionalismo, devotamento, competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade, ou seja, professor edificante, qualificado e treinado”.

Buscando atender aos interesses do capital e ao trabalho em torno da educação, ainda nos anos de 1990, o sistema educacional brasileiro foi tomado por constantes medidas de reformas. A partir do documento intitulado *Questões críticas da educação brasileira* (SALM; FOGAÇA, 1995), elaborado no primeiro ano de governo do Fernando Henrique Cardoso, em 1995, passou-se a discutir estratégias para a educação brasileira. Os objetivos do documento visavam atender às exigências do mercado internacional e interno, que “dariam o tom da LDBEN” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 65).

Uma das propostas apresentadas em *Questões críticas da educação brasileira* (SALM; FOGAÇA, 1995) diz respeito a uma ampla reestruturação da educação, em seus diferentes níveis. No documento, discorre-se sobre as recomendações para a formação de professores, prescrevendo-se a revisão e implantação dos currículos dos cursos de graduação para as quatro primeiras séries do 1º grau (o atual Ensino Fundamental), a formação de professores

alfabetizadores em nível superior, a extinção dos cursos de habilitação em magistério e a estruturação dos planos de carreira (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No âmbito da formação docente, muitas mudanças ocorreram com a nova LDBEN e com as resoluções que a acompanharam. Nos artigos 61 a 67, a referida lei descreve as finalidades e os fundamentos da formação dos profissionais do magistério, bem como os níveis de formação para atuação na Educação Básica e Superior. No que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, estabeleceu-se o seguinte:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2015).

Compreende-se que é princípio constitucional (BRASIL, 1988, art. 206) a valorização dos profissionais da educação escolar e princípio específico a necessidade de um piso salarial nacional (BRASIL, 2012, p. 17). Na busca pela regulamentação e valorização da carreira docente, documentos legais como a CF/1988 e a LDBEN/1996 apresentam e resguardam os direitos dos professores em todo o território nacional. No entanto, estados e municípios não os cumprem em sua integralidade, ocasionando sucessivas manifestações e insatisfação por parte dos profissionais da educação diante das desigualdades salariais.

A CF/1988 estabelece que no mínimo 25% das receitas tributárias de estados e municípios devem ser aplicadas na educação, incluídos os recursos recebidos por transferências entre governos, assim como 18% dos impostos (BRASIL, 1996, p. 3), aplicação esta que deve incluir o investimento na valorização do magistério. Outra tentativa ocorreu por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Este fundo consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série do antigo 1º grau), na remuneração e habilitação dos professores leigos e na promoção da equalização social de oportunidades para todas as regiões do Brasil.

Em vista disso, a LDBEN/1996 estabeleceu a obrigatoriedade de investimento de, no mínimo, 60% dos seus recursos em pagamento dos profissionais do magistério, muito embora não apresentasse uma proposta de piso ou teto salarial nacional. Contudo, cada sistema de ensino, estadual ou municipal, a partir dos recursos disponíveis e em obediência aos critérios definidos por normas legais de seu nível de governo, deveria contemplar a remuneração dos professores nos seus respectivos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério.

O Fundef vigorou de 1998 a 2006, até ser substituído, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência estabelecida para o período 2007-2020, criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Registra-se que, após o término do Fundeb, tramitaram propostas parlamentares na Câmara dos Deputados e no Senado pela permanência do Fundo. Contudo, houve divergências sobre a composição orçamentária e o repasse da União, que atualmente é de 10% do valor total dos fundos de estados e municípios. De acordo com informações publicadas na Revista Carta Capital:

No Senado, tramitam as propostas de emenda constitucional PEC 65/2019 e PEC 33/2019, e na Câmara dos Deputados, a PEC 15-A/2015. Ambas preveem a renovação do fundo e a necessidade de torná-lo permanente na Constituição (sem data de validade como prevê a lei atual), mas apontam diferentes caminhos para o aumento da contribuição da União. A PEC 65/19 fala em ampliar dos atuais 10% para 40% a complementação da União em 11 anos; a PEC 33/2019, aponta uma complementação de 30% em três anos; já a PEC 15/15 prevê um salto inicial da complementação para 15% e uma progressão até chegar a 30%, em dez anos. (BASÍLIO, 2019).

A esse respeito, no dia 5 de março de 2020, Freitas publicou em seu *blog*, ‘Avaliação Educacional’, uma nota intitulada *Fundeb: vitória de Pirro?*, na qual afirma que a inclusão das verbas do salário-educação no financiamento do Fundeb reduz o repasse financeiro da União em 15%, ainda que nominalmente diga-se que aumentou para 20%. Além disso, outra demanda seria o repasse de recursos condicionado a resultados de desempenho das redes – o velho mote da reforma empresarial. Freitas (2020) chama a atenção para o seguinte fato:

Há ainda outro aspecto menos tratado no debate do Fundeb: mais verbas para a educação, ainda que a conta-gotas – não significa mais verbas para a educação pública de gestão pública. O MEC não esconde seu desejo na implantação dos “vouchers”, que permitiriam que estes recursos fossem parar nas mãos dos empresários e [Organizações não Governamentais] ONGs que operam no campo educacional.

Anteriormente à reflexão acima mencionada, em 11 de fevereiro, Freitas (2020) sugeria em seu *blog* a adoção de uma defesa mais enfática não apenas de

[...] mais verbas para o Fundeb, mas [de] ***mais verbas vinculadas à educação pública de gestão pública***. Alerta: não basta dizer ***educação pública*** apenas, pois as terceirizadas serão consideradas ‘educação pública’ pelo fato de que continuariam supostamente ‘reguladas’ pelo Estado. (grifos do autor).

Data-se no dia 22 de julho de 2020, na Câmara dos Deputados, foi aprovado a PEC nº 15/2015, renovando o Fundeb com a finalidade de torná-lo uma política permanente de financiamento da Educação Básica. A relatora da PEC nº 15/2015, deputada professora Dorinha Seabra Rezende, após negociação de modificação do texto referenciado com o governo federal, subiu a complementação da União de forma gradativa até o ano de 2026, dos atuais 10% para 23% da contribuição total dos estados e municípios.

No curso da escrita desta pesquisa, no dia 25 de agosto de 2020, com 79 votos favoráveis no primeiro e no segundo turnos das votações, o Senado Federal aprovou a PEC nº 26/2020, que torna permanente o Fundeb. Cabe dizer que não houve tempo hábil para estudar e discutir as implicações da referida PEC, que passará a fazer parte da Constituição como a EC nº 108 (SENADO..., 2020).

De fato, é importante destacar que, por meio deste fundo, incorporaram-se todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando seu financiamento. No entanto, quando criaram o Fundeb como um novo fundo, mas com a mesma aplicabilidade, o piso salarial nacional aos(as) professores(as) não foi regulamentado. A metodologia permaneceu a mesma: aplica-se no mínimo

[...] 60% do Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério e os recursos restantes (de até 40% do total) devem ser direcionados para despesas diversas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), realizadas na educação básica, na forma prevista na LDB nº 9.394/96 no artigo 70. (BRASIL, 2008, p. 21).

Evidencia-se que, ao longo de muitas décadas, várias foram as tentativas de regulamentar a organização do ensino, assim como de estabelecer garantias e condições de trabalho aos(as) professores(as). É pertinente refletir que, no Brasil, por muito tempo, os(as) professores(as) sequer alcançaram o valor mínimo nacional. Com base na CF/1988, na LDBEN/1996, na Lei nº 9.424/1996 (Fundef) e na Lei nº 11.494/2007 (Fundeb), foi possível fazer com que a proposta evoluísse, até consolidar-se com a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Plano Salarial Profissional Nacional.

De fato, tanto o Fundef quanto o Fundeb estão ancorados na CF/1988 e na LDBEN/1996, orientando os sistemas de ensino estaduais e municipais a aplicarem os recursos repassados também na capacitação de professores leigos, ou seja, professores que estavam em exercício na carreira do magistério, mas não possuíam habilitação para o exercício da profissão no nível de ensino em que atuavam. Assim, a LDBEN/1996, no Título VI – Dos Profissionais da Educação,¹⁸ estabeleceu como qualificação mínima:

Art. 62.¹⁹ **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena**, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão **promover a formação inicial, a continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios **adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação** de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. [...]. (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Nesse contexto de criação e execução de Fundos – primeiro o Fundef, depois o Fundeb –, com amplo debate envolvendo a sociedade, os gestores das três esferas de governo e o Congresso Nacional, foi aprovada, em caráter definitivo, a Lei nº 11.738/2008, resultado de dois Projetos de Lei: um oriundo do Ministério da Educação (MEC), e outro do Senado Federal (PL nº 7.431/2006). A Lei nº 11.738/2008 possui abrangência nacional, estruturando a carreira dos profissionais do magistério público da Educação Básica em três pilares: salário, formação e jornada de trabalho (BRASIL, 2012, p. 17).

A Lei nº 11.738/2008 está estruturada em oito artigos, que subscrevem e determinam que o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica deve ser igual ou superior ao valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais (valor da época da publicação da Lei). Hoje, no ano de 2019, com base na metodologia de cálculo do Fundeb, o valor do Piso Salarial Profissional Nacional é de R\$ 2.557,74 (dois mil

¹⁸ Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.

¹⁹ Redação do *caput* dada pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que também lhe acrescentou os §§ 4º a 6º; §§ 1º a 3º acrescidos pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.

quinhentos e cinquenta e sete reais e setenta e quatro centavos),²⁰ pagos por uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ou fração proporcional. Na composição da jornada de trabalho, observa-se o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 para a hora-atividade, dedicada à realização de planejamento, à organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização de atividades. Vale destacar que a referida Lei estabeleceu que:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério **até 31 de dezembro de 2009**, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Mesmo que a Lei 11.738/2008 estivesse alicerçada na CF/1988 e na LDBEN/1996, estados e municípios se posicionaram contra, argumentado que os custos advindos de sua aplicação representavam fator de risco às contas públicas. Os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul, do Paraná, do Ceará e de Santa Catarina, ainda no ano de 2008, com apoio de outros cinco governadores, dos estados de Roraima, de São Paulo, do Tocantins, de Minas Gerais e do Distrito Federal, acionaram o STF, por meio da Adin nº 4.167/DF, para obstar a aplicabilidade da referida Lei.

Em vista do exposto, evoca-se Marx (2019, p. 271):

O capitalista compra a força de trabalho pelo valor diário. Seu valor de uso lhe pertence durante a jornada de trabalho. Obtém, portanto, o direito de fazer o trabalhador trabalhar para ele durante um dia de trabalho. Mas que é um dia de trabalho? Será menor que um dia natural de vida? Menor de quanto? O capitalista tem seu próprio ponto de vista sobre esse extremo, a fronteira necessária da jornada de trabalho. Como capitalista, apenas personifica o capital. Sua alma é a alma do capital.

Como já indicado, o poder de Estado nega reconhecimento ao trabalhador. Em 17 de dezembro de 2008, a Adin dos governadores foi parcialmente atendida pelo STF, que proferiu medida cautelar para suspender provisoriamente dois pontos da Lei nº 11.735/2008: a composição da jornada de trabalho e a vinculação do piso salarial aos vencimentos iniciais das carreiras, passando a ser referência para o pagamento do piso a remuneração, e não o vencimento inicial dos profissionais do magistério. Após 1.015 dias de aprovação, em 7 de abril de 2011, a Lei 11.735/2008 foi definitiva e integralmente declarada constitucional, devendo ser aplicada por todos os entes federados.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 de agosto de 2019.

Analisando-se a trajetória percorrida pelos professores na busca pela efetividade de uma lei que atendesse especificamente à necessidade de regulamentar o piso salarial e a composição da jornada de trabalho dos profissionais do magistério, muito embora a Lei nº 11.738/2008 tenha sido declarada integralmente constitucional e, portanto, deva ser aplicada em todo o território nacional, a resistência em aplicá-la ensejou enfrentamentos entre os integrantes do magistério da educação pública e os governos estaduais. Em razão dessa situação, e em face de diferentes interpretações e enfoques por parte de autoridades, gestores educacionais e profissionais da educação, o assunto virou objeto de discussão na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da qual resultou o Parecer nº 18, de 2 de outubro de 2012.

A instituição do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica expressa o resultado das manifestações dos professores, que saíram às ruas e lutaram coletivamente por um reconhecimento social que lhes tem sido negado. Contudo, diferentemente de outras áreas da atividade humana, a educação não produz mercadoria, mas sim forma pessoas.

Arroyo (2013) nos incita a refletir que, enquanto trabalhadores em educação, afirmamo-nos em um campo de valores sociais, no qual a sociedade se divide entre valores e direitos; nas manifestações por melhores condições de trabalho, o professor evidencia para a sociedade os deveres dos governantes e os direitos dos cidadãos.

Não pensamos que depois de uma greve os professores entendam mais de sua matéria ou dos métodos de transmiti-las. Entretanto nestas reflexões vamos nos aproximando de outras dimensões da docência, do ofício de mestre-educador e aí possivelmente as lutas da categoria têm mexido e muito. Têm se aproximado de uma cultura profissional com traços antes não tão assumidos. Penso em convicções morais novas, mais explicitadas, por exemplo, a convicção moral que os professores afirmam em suas lutas e manifestações. Ficou claro à sociedade e aos diversos grupos sociais que o magistério está identificado como a luta por direitos, pelo direito mais elementar de todo trabalhador ao reconhecimento do valor do trabalho, ao tratamento justo como educadores, ao valor da educação na sociedade, a seu valor social como profissionais da educação. (ARROYO, 2013, p. 191).

Nessa constante, supostamente superadas as discussões sobre a legalidade da Lei nº 11.738/2008, o Parecer CNE/CEB nº 18/2012 passou a estabelecer que a organização da jornada de trabalho do professor é de até 40 horas semanais e, em referência ao § 4º do art. 2º da referida lei, 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) e de 1/3 para o desempenho de atividades profissionais de não interação com os educandos, estas últimas nomeadas de diversas formas,

com diferentes maneiras de organização e atribuições diversas em âmbito nacional. A esse respeito, Scholochuski (2017) realizou uma consulta aos Planos de Carreira do Magistério Estadual de todos os estados brasileiros, com a finalidade de descobrir o termo utilizado para definir os espaços de planejamento inseridos na jornada de trabalho do professor. Após a consulta, Scholochuski (2017) organizou suas evidências, apresentadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Nomenclaturas destinadas à hora-atividade por estado

Estado	Nomenclatura
Acre – AC	Horas de atividades
Alagoas – AL	Horas-atividade
Amapá – AP	Hora-Atividade:
Amazonas – AM	Hora-atividade
Bahia – BA	Atividade Complementar (AC)
Ceará – CE	Atividades extraclasse
Distrito Federal – DF	Hora-atividade
Espírito Santo – ES	Horas-atividade
Goiás – GO	Horas-atividade
Maranhão – MA	Atividades extraclasse
Mato Grosso – MT	Hora-atividade
Mato Grosso do Sul – MS	Hora-atividade
Minas Gerais – MG	Horas de atividades
Pará – PA	Hora-atividade
Paraíba – PB	Outras atividades
Paraná – PR	Hora-atividade
Pernambuco - PE	Horas-aula atividade
Piauí – PI	Planejamento escolar /preparação pedagógica
Roraima – RR	Atividades extraclasse
Rondônia – RO	Hora para planejamento na escola e horas para formação continuada e/ou atividades independentes
Rio de Janeiro – RJ	Hora-atividade
Rio Grande do Norte – RN	Hora-atividade:
Rio Grande do Sul – RS	Horas-atividade
Santa Catarina – SC	Hora-atividade
São Paulo – SP	Horas-permanência
	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)
	Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)
Sergipe – SE	Horário de estudo e atividades pedagógicas
Tocantins – TO	Hora-atividade

Fonte: Scholochuski (2017, p. 17543).

Com efeito, a LDBEN/1996 estabelece que este momento é um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, V). No Parecer CNE/CEB nº 18/2012, os momentos de não interação com os educandos recebem a nomenclatura de ‘atividades extraclasse’.

Segundo o Parecer, este terço da jornada de trabalho do(a) professor(a) destinado ao desempenho de atividades profissionais de não interação com os(as) estudantes será organizado por cada Unidade da Federação. Independentemente do tempo de duração de cada

aula, que varia de acordo com os sistemas ou redes de ensino, no que diz respeito à composição da jornada de trabalho dos professores, aplica-se o que estabelece a legislação, conforme demonstra-se na Tabela 2:

Tabela 2 – Composição da jornada de trabalho dos professores e hora-atividade

Duração total da jornada	Interação com os estudantes	Atividades extraclasse
40	26,66 ⁽¹⁾	13,33
39	26,00	13,00
38	25,33	12,66
37	24,66	12,33
36	24,00	12,00
35	23,33	11,66
34	22,66	11,33
33	22,00	11,00
32	21,33	10,66
31	20,66	10,33
30	20,00	10,00
29	19,33	9,66
28	18,66	9,33
27	18,00	9,00
26	17,33	8,66
25	16,66	8,33
24	16,00	8,00
23	15,33	7,66
22	14,66	7,33
21	14,00	7,00
20	13,33	6,66
19	12,66	6,33
18	12,00	6,00
17	11,33	5,66
16	10,66	5,33
15	10,00	5,00
14	9,33	4,66
13	8,66	4,33
12	8,00	4,00

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 18/2012 (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Nota: ⁽¹⁾ Observa-se que são 26,66 unidades, de acordo com a duração definida pelo sistema ou rede de ensino (60 minutos, 50 minutos, 45 minutos ou qualquer outra que o sistema ou rede tenha decidido).

A organização da jornada de trabalho dos professores estipulada pela Lei nº 11.738/2008 suscita muitas dúvidas, especificamente em relação ao 1/3 de hora-atividade. Sabe-se que a LDBEN/1996 assegura aos(às) estudantes o direito a 800 horas anuais, lecionadas em 200 dias letivos, além de estabelecer como dever de cada professor(a) dispor de 2/3 de sua jornada de trabalho para a interação com os educandos, a fim de que possa ter condições de usufruir 1/3 de hora-atividade para desempenhar o seu ofício.

O que se busca explicar é a compreensão de que a hora-atividade faz parte da composição de uma jornada de trabalho, ainda que possa ser organizada de maneiras diferentes, desde que respeite as cargas horárias, conforme apresenta-se na Tabela 2. Quando respeitados os 2/3 de interação com educandos e 1/3 para atividades extraclasse, esses tempos resultam em “[...] importantes subsídios sobre as condições de trabalho que precisam ser oferecidas para que a educação, de fato, se realize” (PARO, 2018, p. 113), lembrando-se que é por meio da hora-atividade que o(a) professor(a) evita estender seu tempo de trabalho além dos limites de sua jornada.

Dessa forma, não convém que as Secretarias de Educação enquadrem como hora-atividade as formações ocorridas antes de começar as aulas com os alunos na jornada de trabalho do(a) professor(a), tampouco as horas do recesso escolar. O período que antecede os dias letivos e o recesso escolar precisam ser utilizados como mais um instrumento para reflexão sobre a prática docente, que se defronta com o cotidiano, ou seja, para “[...] a ressignificação das suas práticas e escolhas” (ARROYO, 2013, p. 151). O Parecer CNE/CEB nº 18/2012 sugere algumas ações para o período da hora-atividade:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnar-se-á no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;
Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;
Avaliação: corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos. (BRASIL, 2012, p. 27).

Ressalta-se que o espaço da hora-atividade como momento de formação continuada dentro da jornada de trabalho do(a) professor(a) não deve se limitar somente ao local de trabalho, haja vista que grande parte das escolas que compõem as Redes de Ensino do país foram construídas há muito tempo e, no momento de sua construção, não contemplavam espaços e tecnologias que hoje são considerados essenciais. Em suma, viabilizar condições para que os(as) professores(as) possam desenvolver um trabalho coletivo é fundamental, tanto

para a construção da identidade profissional dos(as) docentes quanto para a escola, evitando que se torne uma atividade burocrática, individualizada, fragmentada e desconectada dos processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, quando parecia que a referida constitucionalidade do art. 2º, §4º, da Lei nº 11.738/2008 tornara de fato a hora-atividade um direito dos(as) profissionais do magistério, o STF, em meio ao caos mundial por conta da pandemia da Covid-19,²¹ julgou procedente o pedido do estado de Santa Catarina, que, novamente não satisfeito com a decisão de constitucionalidade da hora-atividade, promulgada em 7 de abril de 2011, sorrateiramente movimentava, desde o ano de 2015, uma nova ação em sede de Recurso Extraordinário (RE nº 936790) na Suprema Corte. Eis que, em um cenário de crise econômica mundial, o Governo Federal e o Congresso Brasileiro não mediram esforços para promover projetos de desmonte dos direitos sociais e trabalhistas em nome da ‘salvação’ econômica.

O argumento utilizado pelo estado de Santa Catarina continuava a sustentar a inconstitucionalidade do referido dispositivo legal, por entender que, no ano de 2009, o caso não se havia resolvido de forma definitiva pela Corte, em virtude do empate na votação da Adin (nº 4.167). Além disso, argumentava que o art. 61, § 1º, inciso II, alínea “c”, da CF/1988 havia sido violado, ferindo o pacto federativo, o que significa dizer que a União não pode legislar sobre aspectos funcionais das demais unidades federativas.

Em defesa do direito dos profissionais do magistério à fração de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sindute), o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte (Sinte), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a União também requereram o ingresso no processo como terceiros interessados, a exemplo do que fizeram, em 30 de outubro de 2017, os estados do Acre, de Alagoas, do Amapá, do Amazonas, da Bahia, de Goiás, do Maranhão, do Mato Grosso do Sul, do Pará, da Paraíba, do Piauí, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul, de Roraima, por meio da Petição/STF nº 59.162/2017.

²¹ De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, a Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. A doença rapidamente alastrou-se pelo mundo, forçando a adoção de medidas sanitárias de isolamento social. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 22 jun. 2020.

O Ministro Marco Aurélio de Mello, relator da Adin que requeria a inconstitucionalidade da hora-atividade, alegava que o tema é passível de repetição em inúmeros casos, sustentando que tal decisão ‘feria’ o princípio de autonomia das Unidades da Federação, previsto na CF/1988, e, portanto, reclamava a análise por parte do STF.

Em continuidade aos ataques aos direitos dos(as) profissionais do magistério, o então relator, Ministro Marco Aurélio, acionou, em caráter excepcional, o sistema virtual para votação do Recurso Extraordinário de Santa Catarina (RE 936790) sobre a constitucionalidade definitiva do 1/3 de hora-atividade para o magistério da Educação Básica. O processo virtual iniciou-se no dia 22 de maio de 2020 e encerrou-se na noite do dia 28 de maio de 2020. Registra-se que, na ocasião, foram sete votos favoráveis à constitucionalidade da hora-atividade contra três. Desse modo, o STF assegurou o direito a 1/3 de hora-atividade, conforme estabelece a redação do artigo 2º, §4º, da Lei 11.738/2008: “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, 2020).

Dito isso, é importante apresentar a decisão final do STF:

Decisão: O Tribunal, por maioria, apreciando o tema 958 da repercussão geral, negou provimento ao Recurso Extraordinário, nos termos do voto do Ministro Edson Fachin, Redator para o acórdão, vencidos os Ministros Marco Aurélio (Relator), Luiz Fux e Gilmar Mendes. Foi fixada a seguinte tese: **É constitucional a norma geral federal que reserva fração mínima de um terço da carga horária dos professores da Educação Básica para dedicação às atividades extraclasse.** O Ministro Alexandre de Moraes negou provimento ao Recurso Extraordinário fixando tese diversa. Falaram: pelo recorrente, o Dr. Weber Luiz de Oliveira, Procurador do Estado de Santa Catarina; pelo *amicus curiae* Estado do Rio Grande do Sul, o Dr. Nei Fernando Marques Brum, Procurador do Estado; e, pelo *amicus curiae* Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte - SINTE, o Dr. Cláudio Santos da Silva. Não participou deste julgamento, por motivo de licença médica, o Ministro Dias Toffoli (Presidente). Plenário, Sessão Virtual de 22.5.2020 a 28.5.2020. (BRASIL, 2020, p. 1, grifos nossos.)

Contudo, não obstante as tentativas do projeto capitalista para enfraquecer e fragilizar as entidades representativas da classe trabalhadora (sindicatos), estas não mediram esforços para mobilizar os profissionais da educação por meio das redes sociais, a fim de pressionar os ministros do STF a declarar a constitucionalidade da Lei do Piso integralmente, inclusive da hora-atividade.

Evidencia-se que, neste período de isolamento social por conta da pandemia da Covid-19, para certos setores do governo, pouco importa a vida, pouco importa a luta histórica dos(as) trabalhadores(as) em defesa dos seus direitos e de sua dignidade. O que importa é a supremacia capitalista.

3.2 HORA-ATIVIDADE NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARLOS

A estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC, nos aspectos políticos e administrativos, está alicerçada nos documentos legislativos de ordem nacional e municipal. Como em todo o país, estruturou-se conforme as reformas educacionais nacionais; primeiro com a implantação da LDBEN/1961, que estabeleceu a organização do sistema de ensino. Adiante, no período de governança dos militares, deu-se “[...] a elaboração e aprovação da segunda versão da LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual instituiu as diretrizes e bases do ensino do primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário e médio” (SAVIANI, 2007, p. 372).

Na reorganização do ensino, fundamentado na concepção neotecnista, completou-se o processo de regulamentação da LDBEN/1996, que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (SAVIANI, 2007). A partir da vigência desta Lei, os estados, o Distrito Federal e os municípios foram obrigados a elaborar planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001).

A partir da aprovação da CF/1988, assim como os demais estados e municípios brasileiros, a cidade de Antônio Carlos legalizou sua estrutura administrativa, por meio da Lei Orgânica do Município, de 5 de novembro de 1990. Consecutivamente, mediante a necessidade de organizar e regulamentar seu sistema de ensino, foi criado o Conselho Municipal de Educação, por meio das Leis nº 588/1993, nº 662, de 19 de julho de 1994, e nº 1.288/2010.

Tratando-se das garantias profissionais dos(as) professores(as) no Sistema de Ensino do município de Antônio Carlos, no que diz respeito à legalidade, as reformas educacionais aconteceram efetivamente a partir dos anos de 1990. A trajetória é recente, fundamentada nas três mais importantes leis em matéria educacional: a CF/1988, a LDBEN/1996 e a Lei nº 11.738/2008, que criou o Piso Nacional e os Planos de Carreira, muito embora a legislação não tenha sido suficiente para garantir a valorização dos profissionais do magistério. Contudo, por imposição de uma agenda política nacional, o município foi obrigado, em atendimento à Lei 11.738/2008, a elaborar com seus docentes o Plano de Cargos e Salários. O Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério do Município de Antônio Carlos foi aprovado pela Lei nº 1.356/2011, ao passo que o Plano Municipal de Educação foi instituído pela Lei nº 1.485, de 18 de agosto de 2015, que revogou a Lei nº 1.264/2010.

No que tange à temática de formação e valorização de professores, a Lei nº 1.356/2011, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do

magistério do município de Antônio Carlos, encontra-se em consonância com a Lei 11.738/2018, ao determinar que 2/3 da jornada do(a) professor(a), seja ela de 20, 30 ou 40 horas semanais, sejam exercidos em atividades de regência e 1/3 seja destinado à hora-atividade. O direito à hora-atividade dos (das) professores(as) do município de Antônio Carlos é tratado no Capítulo II da Lei nº 1.356/2011, que versa sobre a jornada de trabalho:

Art. 27. A jornada de trabalho do servidor professor poderá ser de: 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta), ou 40 (quarenta) horas semanais, **incluídas as horas-atividade, destinadas às atividades extraclasse que deverão ser cumpridas na unidade escolar.**

§ 1º - As horas-atividade a que se refere o “Caput” deste artigo são destinadas, prioritariamente, às organizações dos programas da disciplina ou disciplinas a cargo do professor, ao planejamento das aulas, escrituração dos diários de classe, correção dos trabalhos escolares, correção das provas de verificação da aprendizagem e a atribuição das respectivas notas. **Em segundo plano e esporadicamente, poderão também ser utilizadas para reuniões pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional de acordo com as propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.**

§ 2º - O total de horas destinadas às horas-atividade será de um 1/3 (um terço) de sua jornada de trabalho, de acordo com o previsto no § 4º do Art. 2º da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, ou regulamentações posteriores desta Lei.

§ 3º - Para atender necessidades eventuais do ensino e atendimento dos alunos, o professor poderá ultrapassar o número de aulas determinado em cada carga horária, desde que em período diferente da sua atuação regular remunerando-se as aulas excedentes, acrescidas de 50% (cinquenta por cento) por aula ministrada, calculada sobre o valor do seu respectivo vencimento.

Art. 28. O professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil cumprirá jornada de trabalho de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais, incluída as horas-atividade.

§ 1º - No período destinado às horas-atividade a que se refere o “Caput” deste artigo, serão oferecidas ao aluno as disciplinas de: Educação Física, Artes e/ou outras disciplinas, ministradas por professores habilitados do quadro de pessoal do magistério ou por profissional legalmente autorizado.

Art. 29. A jornada semanal de trabalho do professor deverá ser **obrigatoriamente, cumprida e completada onde for necessário**, inclusive em mais de um estabelecimento de ensino, quando for o caso. (ANTÔNIO CARLOS, 2011, grifos nossos).

O *caput* do art. 27 da Lei nº 1.356/2011 estabelece que as atividades extraclasse deverão ser cumpridas na unidade escolar. Já no título V - Da valorização dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, referente à progressão funcional, no qual se trata da progressão por horas de aperfeiçoamento, consta, no art. 13, que os professores deverão apresentar no mínimo 80 horas de atualização e/ou aperfeiçoamento em cursos que possuam carga horária presencial mínima de 20% (vinte por cento) e estejam diretamente relacionados à sua disciplina ou área de atuação, realizados no período anterior à operacionalização da progressão (ANTÔNIO CARLOS, 2011, p. 6). Vale dizer que a progressão destes(as) profissionais acontece anualmente.

Assim, pode-se identificar uma ‘sutil’ dominação. É certo que, se deve cumprir a sua hora-atividade na escola e que seu aperfeiçoamento deverá ser no mínimo 20% presencial, o(a) professor(a) deverá se aperfeiçoar após a sua jornada de trabalho. Para efeito do que diz a lei, os sistemas de ensino têm a liberdade de organizar o tempo de composição da jornada de trabalho de cada professor, tendo o cuidado de não ultrapassar o teto de 40 horas semanais. Sendo assim, a hora-atividade deve ser incluída na jornada de trabalho do(a) professor(a).

Defende-se que, nos dias atuais, não é aceitável que os(as) professores(as) continuem sua jornada de trabalho em seus lares por ausência de organização dos horários destinados ao planejamento, à elaboração e à correção de provas, à formação continuada e a outras atividades inerentes à profissão durante a sua jornada de trabalho. Pensando-se nisso e idealizando-se a hora-atividade como direito adquirido, faz-se necessário que este momento se efetive como espaço possível de formação continuada em serviço, possibilitando ao(à) professor(a), por meio da teoria, responder seus questionamentos e problemas da prática pedagógica, tomando a teoria como embasamento para a sua ação, visando a uma ação de transformação. A este respeito, assim se pronuncia Nóvoa (1992, p. 95):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [*sic*] e que facilite as dinâmicas de auto-formação [*sic*] participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [*sic*] próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Desse modo, evidencia-se a impossibilidade de o(a) professor(a) construir conhecimento com seus alunos se a ele(a) não é permitido o acesso ao conhecimento de maneira libertadora. Em vista do art. 27 da Lei 1.356/2011, em que se estipula que “[...] as horas-atividade, destinadas a atividades extraclasse, deverão ser cumpridas na unidade escolar” (ANTÔNIO CARLOS, 2011), é forçoso lembrar que, para Marx (2019, p. 271),

O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome em seu proveito o tempo que tem disponível, furta do capitalista.

[...]

O capitalista afirma seu direito, como comprador, quando procura prolongar o mais possível, um dia de trabalho em dois. [...] Ocorre assim uma antinomia, direito contra direito, ambos baseados na lei de troca de mercadorias. Entre direitos iguais e opostos, decide a força. (MARX, 2019, p. 273).

A crítica a estas políticas assumida neste trabalho se fundamenta no fato de existir uma imposição de que as horas-atividade sejam realizadas somente na unidade escolar, de maneira consentida ou não pela classe dos professores da Rede de Ensino em estudo, o que demonstra

o controle exercido sobre a jornada de trabalho destes profissionais. Outro fator preponderante é que o aperfeiçoamento só acontecerá por iniciativa e necessidade da Rede, tal como descrito no § 1º do art. 27 da Lei nº 1.356/2011: “[...] Em segundo plano e esporadicamente, poderão também ser utilizadas [as horas-atividade] para reuniões pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional, de acordo com as propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação” (ANTÔNIO CARLOS, 2011). De fato, veem-se as condições a que são submetidos os(as) professores(as) dessa Rede. Assim descrevem Shiroma e Evangelista (2015, p. 334):

Professores não estão sendo combatidos porque são anacrônicos, mas porque podem recusar a reconversão, podem anunciar o novo, podem formar crianças, jovens e adultos, nos campos e nas cidades, que questionem a ordem social presente, que pensem historicamente e que arquitetem o futuro e a transição para outra ordem social.

No entanto, só haverá mudança se houver o reconhecimento da existência de um problema. Sendo assim, questiona-se: quais direitos estes professores têm garantido?

A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção de políticas públicas. É *aprender a intervir como professor*. (NÓVOA, 2017, p. 1.130, grifos do autor).

É importante contextualizar que os trabalhadores desta Rede não têm representação sindical constituída. Quando se trata de lutas de classe e manifestações sociais de professores(as), não há registro de ocorrências dessa ordem em Antônio Carlos. Não obstante isso, este trabalho não tem a pretensão de dizer que os(as) professores(as) do município não têm consciência de classe, mas sim mostrar que, para além das mobilizações e greves, esses encontros são momentos em que os(as) professores(as) aprendem mais sobre si mesmos do que sobre conteúdos ou métodos. São momentos “[...] de paixão em que nos aprendemos mestres, brigamos com as formas de ser impostas e tentamos destruí-las para construir outra imagem” (ARROYO, 2013, p. 36).

Assim como descreve Arroyo (2013), essa relação apaixonada, de amor e ódio, possibilita-nos aprender formas diferentes, mais nossas, de ser e de vivenciar o magistério. Para que a formação tenha significado para o(a) professor(a), este(a) profissional deve ser ouvido(a) e atendido(a) individualmente e depois em coletivo. Afirma-se que a busca pela formação continuada sempre parte da necessidade coletiva, e os sistemas de ensino desconsideram as particularidades e reais necessidades dos professores. No entanto, assim

como diz Nóvoa (2017, p. 1.131), “[...] fala-se da formação de professores como uma espécie de ‘salvação’ para todos os problemas educativos”. Na concepção do autor, ter cautela com esses discursos é essencial, pois basta um pequeno passo para responsabilizar ou culpabilizar o(a) professor(a) pelos resultados da educação, e este não é o caminho a ser seguido.

Arroyo (2013, p. 41), nas suas reflexões sobre a formação continuada dos professores, adverte:

[...] mestre, antes de tentar descobrir teu verdadeiro rosto pense no espelho que te reflete. Esse espelho, de longos tempos, é o caráter inconcluso do ser humano. Ser um possível e não um dado. Logo ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio.

Antes de propor a formação continuada aos(às) professores(as), é necessário refletir sobre as suas necessidades profissionais individuais, pois, como ressalta Arroyo (2013, p. 41), “[...] pensar em mexer com formação humana é pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso”.

De fato, tanto a Lei nº 11.738/2008 quanto o Plano de Cargos e Salários do magistério do município de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, trazem a possibilidade de os professores buscarem a formação em serviço (formação continuada dentro da carga horária, na própria escola ou em outros espaços), ao definirem que no mínimo 1/3 da jornada de trabalho será dedicado às atividades pedagógicas e ao processo de qualificação profissional docente.

Com a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE, de validade decenal, cujas metas devem ser cumpridas até 2024 (BRASIL, 2014). A referida lei impôs a estados e municípios a incumbência de, no prazo de um ano, editar seus planos decenais, em observância às regras do PNE, ou seja, adaptando os instrumentos já existentes, bem como de elaborar, em um período de dois anos, lei que disciplinasse a gestão democrática da educação pública em sua esfera de jurisdição.

Com efeito, o município de Antônio Carlos reelaborou seu Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 1.485/2015, que definiu a política educacional para todos os níveis e modalidades de ensino dos sistemas de educação em âmbito municipal. No que diz respeito à formação continuada de professores(as), em contraposição ao que diz o capítulo II, art. 6º, da Lei 1.356/2011, que estabelece que o professor só poderá exercer sua hora-atividade dentro da escola, a Meta 14 do Plano Municipal de Educação desse município definiu a seguinte estratégia:

14.6 **Garantir** que o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município estabeleça a possibilidade de licença remunerada e incentivo para a qualificação profissional. (ANTÔNIO CARLOS, 2015, grifo nosso).

Não obstante o exposto, o proclamado direito à formação continuada limita-se à boa vontade dos gestores, que alegam que a elaboração ou revisão de um plano deve ter em conta o equilíbrio financeiro das contas públicas, para que possa ser executado, hoje e no futuro, em sintonia com os demais investimentos e assegurar uma educação de qualidade, pois os recursos destinados à educação não devem ser empregados exclusivamente na remuneração do(a) professor(a). Nessa tarefa de administrar a educação, com uma visão pragmatista, impossibilita-se o(a) professor(a) de buscar uma formação que atenda às suas necessidades práticas, ou seja, “[...] o magistério é submetido a um controle refinado” (FREITAS, 2014, p. 56). Concomitantemente, os(as) professores(as) desta Rede sentem a necessidade de mudança, mas não conseguem definir o rumo. Há um excesso de legislação, redundante e repetitiva, que se traduz em pobreza de práticas. Assim descreve Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (grifos do autor).

Para além do que diz a Lei, acredita-se que o momento da hora-atividade é propício para que o professor tenha contato com a ciência, com a literatura e com a arte, assim como para que entabule diálogo com seus pares, porquanto todos estes fatores sejam favoráveis à formação do professor, assim como à qualidade na educação. No entanto, percebe-se que a realidade dessa Rede não propicia estes momentos de interação, discussão e formação para além do espaço escolar, visto que, em seu Plano de Carreira, consta a obrigatoriedade da realização da hora-atividade na unidade escolar.

3.3 PESQUISAS CORRELATAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE

A hora-atividade é constituída por um período, dentro da jornada de trabalho do professor, para a realização de atividades inerentes à sua profissão e corresponde ao momento de estudo, planejamento, avaliação, encaminhamento metodológico da prática pedagógica, diálogos com os pares, com a equipe pedagógica da escola e com as famílias, bem como de pesquisa e participação em espaços de formação continuada.

Em relação às terminologias utilizadas nessa temática de pesquisa, visando-se adotar as melhores nomenclaturas neste trabalho, utilizou-se o estudo de Sholochuski (2017), que consiste de um mapeamento das terminologias usadas nos estados brasileiros para designar espaços/tempos de planejamento e estudos incluídos na carga-horária docente. Desse modo, na busca por pesquisas correlatas, foram selecionadas como descritores as seguintes nomenclaturas: ‘hora-atividade’, por ser a nomenclatura utilizada no município de Antônio Carlos e no território catarinense; ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘hora de trabalho pedagógico individual’, por serem expressões correntes no estado mais populoso do Brasil, São Paulo; e ‘atividades extraclasse’, por designar o terço da jornada de trabalho do professor dedicado a atividades de não interação com os estudantes, conforme o texto da Lei nº 11.738/2008.

Elencado os descritores a serem pesquisados, realizou-se um mapeamento das produções no meio acadêmico, também reconhecido como levantamento das pesquisas correlatas ao objeto de estudo referente à hora-atividade, com a finalidade de conhecer o que vem sendo estudado sobre a temática e também de mensurar a relevância deste estudo para o campo investigativo.

Nos meses de julho e agosto de 2019, foi realizado o levantamento bibliográfico no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como mencionado anteriormente, foram elencados os seguintes descritores para as buscas: ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’, ‘hora de trabalho pedagógico individual’ e ‘atividades extraclasse’. Para esta busca de pesquisas relacionadas ao objeto de estudo, definiu-se o recorte temporal de 2008 e 2019, visto que, a partir de 2008, foi aprovada e publicada a Lei 11.738/2008, a qual estabeleceu um piso salarial nacional aos professores, de modo a determinar a jornada de trabalho e a sua respectiva composição, seja ela dentro ou fora de sala de aula, definido o limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A coleta das produções acadêmicas no catálogo da Capes, por meio dos descritores elencados e dos critérios estabelecidos, obteve 101 trabalhos, porém os que foram defendidos no primeiro semestre de 2019 ainda não estavam disponíveis até o fim da coleta de dados.

Desse montante, após a leitura dos resumos, das palavras-chave e dos títulos, doze trabalhos foram selecionados, pois abordavam temáticas que guardavam relação direta com a hora-atividade, a HTPC e as atividades extraclasse. No entanto, não foram encontradas

pesquisas que tratassem da hora de trabalho pedagógico individual, motivo pelo qual este descritor foi excluído do levantamento. Na Tabela 3, a seguir, apresentam-se detalhes acerca dos trabalhos encontrados com cada descritor:

Tabela 3 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes – 2008/2019 (continua)

Banco de Teses da Capes								
Ano	Nível	Hora-atividade		Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo		Atividades Extraclasse		Trabalho por ano/ selecionados
		N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	
2008	Mestrado	2	1	2	–	–	–	5/1
	Doutorado	1	–	–	–	–	–	
2009	Mestrado	–	–	2	–	4	–	6/0
	Doutorado	–	–	–	–	–	–	
2010	Mestrado	–	–	–	–	1	–	2
	Doutorado	–	–	–	–	1	–	
2011	Mestrado	2	1	1	–	2	–	6/1
	Doutorado	–	–	–	–	1	–	
2012	Mestrado	–	–	–	–	1	–	1/0
	Doutorado	–	–	–	–	–	–	
2013	Mestrado	5	2	1	1	3	–	10/3
	Doutorado	1	–	–	–	–	–	
2014	Mestrado	4	–	–	–	4	–	8/0
	Doutorado	–	–	–	–	–	–	
2015	Mestrado	3	1	–	–	1	–	7/1
	Doutorado	–	–	1	–	2	–	
2016	Mestrado	7	–	2	1	10	–	19/1
	Doutorado	–	–	–	–	–	–	

Tabela 4 – Levantamento da produção acadêmica no Banco de Teses da Capes – 2008/2019 (conclusão)

Banco de Teses da Capes								
Ano	Nível	Hora-atividade		Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo		Atividades Extraclasse		Trabalho por ano/ selecionados
		N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	N^a de trabalhos encontrados	N^a de trabalhos selecionados	
2017	Mestrado	4	–	1	–	9	1	20/1
	Doutorado	1	–	–	–	5	–	
2018	Mestrado	8	4	1	–	6	–	17/4
	Doutorado	1	–	–	–	1	–	
2019	Mestrado	–	–	–	–	–	–	–
	Doutorado	–	–	–	–	–	–	
Total		39	9	11	2	51	1	101/12
Total de trabalhos encontrados							101	
Total de trabalhos selecionados							12	

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Nota: Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Dos 101 trabalhos selecionados, 18 não possuíam resumo e foram apresentados antes de a Plataforma Sucupira ser instituída. Dessa forma, foi necessário realizar a pesquisa na plataforma BDTD. No Quadro 2, apresenta-se o detalhamento das pesquisas não disponíveis no Portal da Capes:

Quadro 2 – Resumos não disponibilizados no portal Capes

Resumos não disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes				
Descritores	Data da Defesa	Nível	Autor(a)	Título
Hora-atividade	01/12/2011	Mestrado	HADDAD, Cristhyane Ramos	A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?
	01/07/2008	Mestrado	CZEKALSKI, Rejane Aparecida	Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR.
	01/03/2011	Mestrado	SILVA, Ilson Dias da.	Educação Física e Matemática: um estudo sobre a prática educativa interdisciplinar na Rede Municipal de Cuiabá.
Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo	01/09/2011	Mestrado	OLIVEIRA, Ana Paula Souza Brito de	Orientação pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar.
	01/10/2009	Mestrado	ODDI, Vanderlei Sanches	Percepções de professores de Matemática do Ensino Médio sobre o Projeto “São Paulo faz Escola”: um estudo em duas escolas de uma cidade da Grande São Paulo.
	01/09/2008	Mestrado	ROMANO, Simone Santoro	Formação continuada: um plano para o ensino de Matemática desenvolvido com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.
	01/04/2009	Mestrado	OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de	A constituição da profissionalidade dos docentes de Matemática na voz do professor iniciante.
	01/03/2008	Mestrado	MENDES, Cintia Cristina Teixeira	HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?
Atividades extraclasse	01/03/2011	Mestrado	ROCHA, Michelle Araujo	Psicologia e lazer: um estudo sobre o tempo liberado da escola da infância contemporânea.
	01/03/2012	Mestrado	MARQUES, Margarete Oleiro	Ambiente escolar e atividade física em escolares de Pelotas, RS.

Quadro 2 – Resumos não disponibilizados no portal Capes (conclusão)

Resumos não disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes				
Descritores	Data da Defesa	Nível	Autor(a)	Título
Atividades extraclasse	01/10/2009	Mestrado	LI, Ye	A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa uso da linguagem.
	01/10/2009	Mestrado	MAGALHÃES, Simone Fernanda Silva	Reflexões de alunos e professores de licenciatura em Biologia e Matemática sobre a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação.
	01/09/2019	Mestrado	BARRO, Mario Roberto	<i>Blogs</i> como ferramenta de apoio ao ensino presencial em uma disciplina de comunicação científica para graduandos em Química.
	01/03/2011	Doutorado	BARBOSA, Andreza	Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.
	01/04/2010	Mestrado	MELO, Paula Suellen Frota de	Política pública para juventude: a implementação do Projovem urbano em Iranduba/AM.
	01/02/2011	Mestrado	MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes	A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica.
	01/08/2010	Mestrado	Toscano, Mônica Dias Palitot	Relação entre sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem no contexto escolar.
	01/03/2009	Mestrado	CARDOSO, Maisa	Percurso dos gêneros do narrar no ensino de língua materna: um diagnóstico com foco nos alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

Mediante a ausência de resumos nos trabalhos apresentados no portal da Capes, acessou-se a BDTD, para averiguar se estes trabalhos constavam no portal. Dessa forma, foi realizada uma busca pelo título da obra e, posteriormente, pelo nome dos autores. Registrou-se a ausência das dissertações de autoria de: Haddad (2011),²² Silva (2011), Magalhães (2009) e Matias (2011).

Uma nova busca foi realizada, com a finalidade de encontrar os trabalhos não disponíveis. Acessou-se o portal *Pergamum* das universidades, no qual foram achadas apenas as fichas catalográficas dos trabalhos de Matias e Haddad. Ressalta-se que somente o trabalho de autoria de Haddad foi encontrado, após contato direto com a autora.

Dando-se continuidade à busca, acessou-se novamente o portal da BDTD, com a finalidade de encontrar produções acadêmicas, tendo sido utilizados os mesmos critérios

²² Encontra-se disponível a Tese intitulada *Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação* (HADDAD, 2016).

adotados durante a pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Com os descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’, foram encontradas treze dissertações. Após a leitura dos títulos e resumos, observou-se que havia duplicidade de trabalhos nos dois ambientes pesquisados. Três dissertações não constavam da lista com o descritor ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’, contudo constatou-se que o nome do autor constava do catálogo. Na Tabela 4, apresenta-se o levantamento da produção acadêmica na BDTD:

Tabela 5 – Levantamento da produção acadêmica na BDTD – 2008/2019

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD					
Ano	Nível	Hora-atividade	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo	Atividades Extraclasse	Total
		Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos encontrados	
2012	Mestrado	–	–	1	1
	Doutorado	–	–	–	–
2013	Mestrado	1	–	–	1
	Doutorado	–	–	–	–
2014	Mestrado	1	1	–	2
	Doutorado	–	–	–	–
2016	Mestrado	1	2	–	3
	Doutorado	–	–	–	–
2017	Mestrado	–	1	2	3
	Doutorado	–	–	–	–
2018	Mestrado	2	–	1	3
	Doutorado	–	–	–	–
Total de trabalhos encontrados				13	

Fonte: elaborada pela autora.

Durante a busca na segunda base de dados da BDTD, foram encontradas três dissertações que já haviam sido selecionadas no Portal Capes. Portanto, as dissertações de autoria de Mêrces (2018), Paiva (2017) e Sholochuski (2018) foram consideradas duplicadas. Concluídas as buscas por trabalhos que referenciassem os descritores desta pesquisa, passou-se ao *site* da ANPEd nacional, no qual foram utilizados os mesmos descritores, porém os trabalhos do ano de 2019 não puderam fazer parte do levantamento, porque a busca coincidiu

com a realização da 39ª Reunião Anual da entidade,²³ cujos anais, portanto, ainda não haviam sido publicados. Cabe salientar que no Portal da ANPEd não constavam os trabalhos da 33ª Reunião Anual, realizada em Caxambu, MG, em outubro de 2010. Salienta-se que o *site* foi acessado em diferentes dias e horários, e mesmo assim os trabalhos desse evento não estavam disponíveis para pesquisa.

Este procedimento de pesquisa aconteceu no Grupo de Trabalho (GT) 8, que trata da formação de professores, e no GT 9, que discute a temática trabalho e educação. Foram coletados 235 artigos: 142 no GT 8, e 93 no GT 9. Após leitura cuidadosa, selecionaram-se dois artigos do GT 8 e um do GT 9.

Tabela 6 – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd – 2009/2018

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd					
Reunião/Ano ⁽¹⁾	GT 8	Trabalho selecionado	GT 9	Trabalho selecionado	Trabalho por ano/seleção
32ª reunião – 2009	21	–	12	–	33/–
34ª reunião – 2011	22	–	16	–	38/–
35ª reunião – 2012	22	1	13	1	35/2
36ª reunião – 2013	18	–	10	–	28/–
37ª reunião – 2015	36	1	21	–	57/1
38ª reunião – 2017	23	–	21	–	44/–
Total de Trabalhos	142	2	93	1	235/3

Fonte: elaborada pela autora com dados obtidos na página institucional da ANPEd.

Nota: ⁽¹⁾ os dados da 33ª reunião, realizada em 2010, não estavam disponíveis para consulta no momento em que a pesquisa foi realizada.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Observa-se que no GT 8 (Formação de Professores) há um número maior de artigos, bem como na 37ª Reunião, realizada em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Neste GT, foram selecionados os seguintes trabalhos: *Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense* (COSTA, RAMOS 2012) e *Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar* (GAMA, 2015); e no GT9, *O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização* (OLIVEIRA, BERNARDES, 2012).

²³ A 39ª Reunião Nacional da ANPEd ocorreu entre os dias 20 e 24 de outubro de 2019, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói, RJ.

Explanados os caminhos percorridos durante a realização do levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os 101 trabalhos encontrados, 52 não guardavam relação direta com os descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’. Contudo, as pesquisas com o descritor ‘atividades extraclasse’ apresentam-se como um apoio ao processo de aprendizagem aos alunos que, no contraturno de aula, participam de atividades esportivas ou digitais, como um suporte para receberem orientações e sanarem dúvidas, ou seja, para receberem apoio educacional por meio das atividades extraclasse.

Outros 34 trabalhos não demonstraram ter relação direta com os descritores, no entanto propiciaram a reflexão sobre o trabalho docente, o tempo/espaço e as necessidades formativas dos professores. Desse modo, entre teses, dissertações e artigos, foram selecionadas 15 pesquisas que dialogam diretamente com o objeto de estudo desta dissertação, a saber, a hora-atividade de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, no Quadro 3, são apresentados os estudos incluídos na revisão:

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas pelos descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’ – Capes (continua)

Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes				
Descritor: ‘hora-atividade’				
Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo de produção
2008	Czekalski, Rejane Aparecida	Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba - PR	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Dissertação
2011	Haddad, Cristhyane Ramos	A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Dissertação
2013	Artigas, Nádia	A política da hora-atividade na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Dissertação
2013	Jacques, Ana Silvia	Condições de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Universidade da Região de Joinville (Univille)	Dissertação
2015	Stockmann, Daniel	Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dissertação
2016	Fracaro, Marcos Antônio	Formação continuada <i>online</i> para o professor pedagogo aplicar durante a hora-atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do Município de Quatro Barras/PR	Centro Universitário Internacional (Uninter)	Dissertação

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas pelos descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividades extraclasse’ – Capes (conclusão)

Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes				
Descritor: ‘hora-atividade’				
Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo de produção
2018	Almeida, Soeli Fagundes de	A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação
2018	Rautenberg, Jessica	Formação continuada de professoras da Educação Infantil: em análise a hora-atividade.	Universidade Regional de Blumenau (Furb)	Dissertação
2018	Scholochuski, Virginia do Carmo Pabst	O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Dissertação
Descritor ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’				
Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo de produção
2013	Aragão, Rosimar José de	A hora de trabalho pedagógico coletivo a partir da implementação da Lei Complementar no 613/2011: estudo de caso em uma escola municipal de Limeira – SP	UFJF	Dissertação
2016	Innocenti, Thamirys Desiree	Possibilidades formativas das HTPCs: um olhar a partir de professores polivalentes	Universidade Católica de Santos (Unisantos)	Dissertação
Descritor ‘atividades extraclasse’				
Ano	Autor	Título	Universidade	Tipo de produção
2017	Paiva, Cintia Aletheia de	A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da Rede Estadual de Minas Gerais	UFJF	Dissertação

Fonte: elaborada pela autora.

A seguir, são apresentados os resultados descritivos das pesquisas que compõem o Quadro 3.

Na pesquisa *Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR*, Czekalski (2008) conclui que, após muito esforço e luta dos professores, a hora-atividade passou a integrar o contexto da Educação Básica no estado do Paraná, a partir da implantação da Lei Estadual nº 13.807, de 30 de setembro de 2002. Esta Lei regulamenta o período de 20% da carga horária dos professores da Educação Básica para o desempenho da função da docência em estudos, planejamentos, preparação de aulas, entre outras atividades inerentes à profissão. A autora buscou, por meio da pesquisa, analisar as possibilidades de

utilização do tempo/espço da hora-atividade para formação continuada em serviço. O estudo apresenta como aportes teóricos Nóvoa, Imbernon, Zeichner e Candau, entre outros autores, além da análise documental de diferentes instâncias do sistema educacional, de nível nacional e estadual. A fim de estudar as questões pertinentes ao cotidiano escolar, a pesquisadora definiu como campo dois estabelecimentos de ensino público; e como sujeitos, professores(as) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Czekalski (2008) utilizou a pesquisa qualitativa com enfoque dialético.

Os resultados apontaram que os(as) professores(as) tinham consciência da hora-atividade como fruto de uma conquista política da categoria docente que veio para amenizar a sobrecarga na realização de suas tarefas, bem como reconheceram a importância de utilizarem esse tempo/espço para formação continuada em serviço e como momento de integração e troca de experiências com os(as) colegas. Contudo, a pesquisa revelou que 20% de hora-atividade está longe de atender às necessidades reais de trabalho do(a) professor(a). A autora conclui “[...] que, embora a formação continuada em serviço seja um direito de cada professor, e que caiba ao Estado cumprir com seu dever quanto à viabilização dessa questão [...]” (CZEKALSKI, 2008, p. 108), esse direito só pode ser mantido se os professores continuarem coesos e mobilizados, sobretudo conscientes e comprometidos com uma luta em que os interesses coletivos estejam acima dos interesses individuais, ou seja, se tiverem consciência política.

A dissertação de Cristhyane Ramos Haddad (2011), intitulada *A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?*, assim como a de Czekalski (2008), desenvolve um estudo baseado na Lei Estadual nº 13.807/2002 (PARANÁ, 2002), a qual estabelece que, da carga horária semanal do(a) professor(a), deve-se destinar um percentual de 20% para hora-atividade. Em consonância, apresenta as contribuições da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei nº 11.738/2008, que institui que, em uma carga semanal de trabalho de 40 horas, 2/3 são destinados à interação com os educandos, e 1/3 deve ser destinado à hora-atividade. Em contraposição ao que diz a Lei Estadual, os(as) professores(as) buscam, por meio da Lei Federal, a instituição do percentual de 1/3 da hora-atividade em suas cargas de trabalho.

A pesquisa de Haddad (2011) se utilizou de entrevistas estruturadas com as pedagogas²⁴ de dez escolas de Ensino Fundamental, séries finais (5º à 8ª série – 6º ao 9º ano), da Rede Estadual de Ensino no município de Curitiba, PR.

No decorrer da pesquisa, a autora evidenciou que as questões burocráticas no trabalho do(a) professor(a) e no trabalho das pedagogas tomam grande parte do tempo desses(as) profissionais, impossibilitando ações mais efetivas no acompanhamento do processo pedagógico. Haddad (2011) constatou que a hora-atividade não tem sido utilizada como um momento de formação dos(as) professores(as), tendo em vista que as pedagogas raramente conseguem acompanhá-la.

De fato, Haddad (2011) acredita que, por meio da mediação das pedagogas, o processo de elaboração do plano de trabalho na hora-atividade possa se tornar um espaço propiciador de formação continuada para os(as) professores(as), na medida em que possibilita a realização de leituras e estudos.

No decorrer da pesquisa, a autora apontou a necessidade de maiores investimentos nos cursos de formação de professores, bem como de condições de trabalho adequadas, o que implica a redução do número de alunos nas salas de aula e salários dignos. Isso possibilitaria a redução da carga horária de trabalho do(a) professor(a), refletindo em um melhor acompanhamento do processo pedagógico.

Outra pesquisa pertinente, intitulada *A política da hora-atividade na Rede Estadual de Educação do estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto*, de autoria de Nádia Artigas (2013), também apresenta um estudo similar aos de Czekalski (2008) e Haddad (2011), guiando-se pela Lei Estadual nº 13.807/2002 (PARANÁ, 2002). Artigas (2013) buscou discutir as políticas públicas e educacionais por meio de uma abordagem de análise documental e bibliográfica. A autora discorreu sobre a maneira como a hora-atividade alterou o trabalho pedagógico no âmbito escolar e quais os possíveis impactos trazidos pelo aumento do tempo remunerado estabelecido pela Lei Federal nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional em âmbito nacional, e pela Lei Complementar Estadual nº 155, de 8 de

²⁴ Haddad (2011, p. 107) descreve o pedagogo como o profissional cuja a função é mediar o trabalho do(a) professor(a) no processo de ensino-aprendizagem, “[...] responsável pela organização do trabalho pedagógico, junto ao coletivo de professores, de forma a sequenciar o saber escolar para efeito dos processos de transmissão-assimilação nos espaços e tempos escolares”. Para Libâneo (2018, p. 109), “[...] a função desses especialistas varia conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-específica”. A esse respeito, o autor ressalta que a formação específica dos profissionais que exercem a função de coordenadores pedagógicos tem sido motivo de bastante polêmica entre os educadores.

maio de 2013, que alterou o Estatuto do Magistério do Paraná, com a ampliação da carga horária da hora-atividade na jornada de trabalho dos professores do Estado. Os dados analisados foram coletados no ano de 2017, em escolas de um Núcleo Regional de Educação (NRE) do Paraná localizado na Região Metropolitana de Curitiba. Evidenciou-se que

[...] a política da hora-atividade ainda carece de se aproximar da forma como as ações, dela decorrentes, vêm se materializando gradativamente nas escolas públicas. Do ponto de vista de nossa inserção profissional, aplaudimos a conquista dos professores na legitimação da hora atividade em sua carga de trabalho e vivenciamos o esforço que as escolas estão fazendo para cumprir o que a legislação determina, apesar da falta de condições para que ela se efetive na mesma perspectiva. (ARTIGAS, 2013, p. 140-141).

O estudo de Jacques (2013), *Condições de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, apresentou as condições de trabalho dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa e se articulou ao método *survey*, justificado pelo número elevado de docentes (170). A autora evidenciou a intensificação do trabalho dos(as) professores(as), apontando também a necessidade de valorização salarial e profissional, melhoramento na infraestrutura física do ambiente escolar, cursos voltados à alfabetização, língua portuguesa e matemática, além da organização de grupos de estudo no ambiente escolar. A pesquisa mostrou “[...] o compromisso e a preocupação que os docentes externam com a aprendizagem dos alunos e do que necessitam para melhoria das suas condições de trabalho” (JACQUES, 2013, p. 144).

O estudo de Stockmann (2015), *Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul*, é uma pesquisa qualitativa, de metodologia ancorada na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na entrevista semiestruturada com lideranças e ex-dirigentes sindicais do estado do Mato Grosso do Sul. O autor expõe as condições sociológicas e históricas da luta trabalhista docente, marcada por forte protagonismo sindical em prol de melhores condições de vida, em especial da preparação de suas atividades de ensino, apresentando também os caminhos que culminaram na Lei Federal nº 11.738/2008, além da estruturação e da consolidação da hora-atividade no Mato Grosso do Sul.

Em dissertação nomeada *Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora-atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR*, Fracaro (2016) propõe a formação continuada *online* para o(a) professor(a) pedagogo(a) aplicar durante a hora-atividade concentrada. O autor utilizou metodologia de abordagem qualitativa e, como fonte de pesquisa, os levantamentos

bibliográfico, documental e da legislação educacional. No campo teórico, foram utilizados autores como: Chimentão, Imbernón, Libâneo, Nóvoa, Saviani e Vasconcellos. Fracaro (2016) apresenta a discussão em torno da formação continuada na modalidade à distância, no espaço/tempo da hora-atividade. Na construção desses ambientes formadores *online*, tomou como base os documentos legislativos que tratam da valorização dos profissionais da educação, como a LDBEN/1996, a Lei Estadual nº 13.807/2002 (PARANÁ, 2002), a Lei Complementar Estadual nº 174, de 3 de julho de 2014 (PARANÁ, 2014), e a Lei Federal nº 11.738/2008.

A pesquisa em questão aconteceu em três escolas públicas estaduais do Paraná, com aproximadamente 14 professores(as) pedagogos(as) e 45 professores(as), cuja maioria atuava em mais de uma escola. A pesquisa de Fracaro (2016) demonstrou que a formação do profissional da educação não se resume a formar o bom e competente profissional, mas sim a prepará-lo de forma teórica e prática para desempenhar as funções que lhe são previamente estabelecidas, dentre as quais a mediação com o corpo docente. Para tanto, o autor conclui que a hora-atividade é um importante momento para discutir o processo pedagógico e buscar a solução para os problemas, tendo a teoria como referencial norteador.

Outra pesquisa pertinente é apresentada por Almeida (2018), intitulada *A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da Regional Ouro Preto do Oeste (RO)*, na qual a autora aborda a implementação da hora-atividade no âmbito da Lei Federal nº 11.738/08, que, em consonância com a LDBEN/1996, reorganiza a jornada docente.

A pesquisa dialogou com a formação continuada dos professores em serviço durante a hora-atividade e utilizou-se do método estudo de caso, com abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a análise documental, os grupos focais e a pesquisa bibliográfica. Durante o processo investigativo, revelaram-se a fragilidade da aplicação da hora-atividade, a ausência de formação para gestores escolares, as falhas no processo de monitoramento e avaliação, o tempo dos professores e gestores como terreno conflituoso, a gestão pedagógica limitante, as frágeis concepções acerca da formação continuada na escola e os conflitos latentes e evidentes no campo relacional. O estudo também explorou as possibilidades para efetivação da formação continuada na escola e proporcionou o avanço da reflexão teórica sobre as implicações das políticas públicas voltadas à formação docente e o seu complexo processo de implementação.

Outra pesquisa pertinente, de autoria de Rautenberg (2018), denominada *Formação continuada de professoras da Educação Infantil: em análise a hora-atividade*, propôs-se a

investigar a hora-atividade, bem como a compreender suas implicações como um tempo/espço de formação continuada de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, SC. A dissertação utilizou a abordagem qualitativa, definindo como campo de pesquisa doze Centros de Educação Infantil (CEI), de diferentes regiões de Blumenau. Objetivou especificamente averiguar as condições de tempo/espço para a realização da formação continuada na hora-atividade e apreciar as atividades desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil. A pesquisa utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, além de registros de observações em notas de campo e consultas aos PPPs dos CEIs investigados. Contudo, os resultados evidenciaram que, embora o tempo destinado à hora-atividade tenha sido definido por lei, não há, em todos os CEIs, espço adequado para tanto. Além disso, o autor também constatou que a formação continuada na hora-atividade acontece em muitos CEIs, mas predomina uma perspectiva individualizada de formação. Por fim, apontou a necessidade de ampliação do tempo da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, conforme a legislação nacional.

Scholochuski (2018), em sua dissertação, nomeada *O trabalho docente no espço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré*, apresenta como objeto de investigação o trabalho docente na hora-atividade desenvolvido por professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, pontualmente nas duas únicas escolas do município de Almirante Tamandaré. Scholochuski (2018) partiu de uma análise da educação brasileira desde as duas últimas décadas do século XX, até chegar à conjuntura atual, buscando compreender em que contexto se deu a conquista da hora-atividade, o aumento do seu percentual e o recente retrocesso da carga horária dessa atividade docente. A autora utilizou a abordagem de pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as), de observação participante do espço/tempo da hora-atividade e de análise documental. Para analisar o material coletado, Scholochuski (2018) se apoiou na análise de conteúdo proposta por Bardin. A pesquisadora evidenciou que os(as) professores(as) dedicam a maior parte do seu trabalho nesse espço-tempo para realizar atividades imediatistas, voltadas ao planejamento das aulas e às burocracias cristalizadas no seu cotidiano de trabalho, e dificilmente estudam durante a hora-atividade. O pedagogo se encontra sobrecarregado de atividades na escola e não consegue organizar momentos de estudos e reflexão durante o espço-tempo da hora-atividade. Scholochuski (2018) também verificou que o retrocesso do percentual da hora-atividade e a sobrecarga de trabalho desmotivaram os(as) docentes, pois a quantidade de trabalho aumentou ao ponto de se verem obrigados(as) a levar trabalho para realizar em suas casas. A autora

concluiu que a hora-atividade não é um benefício concedido aos(as) professores(as), mas, ao contrário, um direito conquistado pela categoria e garantido por lei, fruto de lutas e resistências em busca de melhores condições de trabalho e de qualidade para o ensino ofertado à população.

Assim, dando-se continuidade à apresentação de pesquisas que tiveram como objetivo averiguar as atribuições e os sentidos conferidos ao momento destinado aos estudos e ao planejamento docente fora da sala de aula, cuja nomenclatura é distinta em âmbito nacional, explanou-se, até o momento, de maneira resumida, sobre os achados com o descritor ‘hora-atividade’, contudo afirma-se que a terminologia ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ também envolve a não interação do docente com o educando.

Nesse sentido, Borduche (2013), em sua dissertação, *A hora de trabalho pedagógico coletivo a partir da implementação da Lei Complementar nº 613/2011: estudo de caso em uma escola municipal de Limeira-SP*, partiu do pressuposto de que a formação continuada de professores desenvolvida no contexto da prática tem a finalidade de propor reflexões e orientar a prática docente. A dissertação de Aragão (2013) investigou a utilização da HTPC em uma escola da Rede Municipal de Limeira, SP. A referida pesquisa lançou mão da abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da análise documental, de entrevistas e de questionários. Com o intuito de entender o tempo da HTPC, a pesquisadora aplicou questionários a 12 professores e desenvolveu entrevistas semiestruturadas com a diretora, a professora coordenadora e o coordenador do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), subsede Limeira. Por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, a autora constatou que a implementação, na Rede Municipal de Limeira, da Lei Complementar Municipal nº 613, de 20 de dezembro de 2011, não foi acompanhada de ações que subsidiassem o trabalho desenvolvido pela equipe gestora da escola, de forma que esta não está preparada para o desenvolvimento da formação do(a) professor(a). Além disso, os horários em que os encontros acontecem são inadequados ao trabalho coletivo, na avaliação da autora. Aragão (2013) conclui que ter assegurado em lei o tempo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da formação docente não significa que essas ações de fato aconteçam.

Na dissertação *Possibilidades formativas das HTPCs: um olhar a partir de professores polivalentes*, Innocenti (2016) investigou quais são e como se constituem as possibilidades formativas desenvolvidas na HTCP de uma escola pública da Baixada Santista. Ao pesquisar os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a autora buscou dados na pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, ancorada no aporte

teórico de pesquisadores como Fusari, Charlot, Nóvoa, Imbernón, Garcia, Sacristán, Pimenta, Franco, Ghedin, Libâneo, Silva Junior, entre outros. Após analisar os dados coletados durante a pesquisa, Innocenti (2016) apresenta três contribuições para o espaço/tempo das HTPCs: a) ampliar, sem interrupções, o tempo cronológico das reuniões e fazer com que não seja optativo, pois se trata de um ambiente coletivo destinado à reestruturação das práticas pedagógicas; b) garantir a participação de todos os membros da equipe pedagógica nas formações de docentes ocorridas durante as HTPCs; c) melhorar as condições de trabalho dos(as) professores polivalentes(as), sendo necessário, portanto, que as políticas públicas brasileiras se transformem, no intuito de proporcionar uma educação de qualidade à população. E o princípio dessa mudança se inicia com os(as) professores(as). Para tanto, é necessário garantir condições de trabalho para o(a) professor(a), e uma dessas condições seria sua permanência em uma única unidade escolar, cuja jornada de trabalho desejável seria: 1/3 com os alunos, 1/3 com seus pares, aprendendo a trabalhar em equipe, rompendo o individualismo, e 1/3 consigo mesmo, planejando, pesquisando, estudando, criando aulas interessantes/desafiadoras, entre outras atividades. Não é utopia, no entender da pesquisadora, mas sim um apontamento real e necessário.

Com o descritor ‘atividades extraclasse’, foi obtido apenas um trabalho. O estudo *A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da Rede Estadual de Minas Gerais*, de Paiva (2017), discute como as horas de atividades extraclasse são organizadas na unidade escolar referenciada, visto que esse momento é uma conquista para o trabalho docente. A autora descreve, em sua pesquisa, o contexto de implementação das horas de atividades extraclasse em âmbito nacional e estadual, assim como na escola estudada, analisando criticamente a organização e o funcionamento das horas de atividades extraclasse e avaliando as práticas da gestão, no sentido de contribuir para que o corpo docente aproveite da melhor forma possível esse momento. Para tanto, Paiva (2017) utilizou metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que teve como foco o caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Como ferramentas de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as 2 supervisoras e aplicados questionários a 27 professores(as). A pesquisa revelou que, apesar de haver o cumprimento das horas de atividades extraclasse, a equipe gestora poderia fazer com que elas fossem melhor aproveitadas pelos(as) professores(as), no intuito de atender às suas necessidades. Partindo da análise dos dados, a pesquisadora verificou que a falta de um lugar específico, o número reduzido de professores durante as reuniões pedagógicas, a falta de cumprimento mais direcionado e a ausência de formações continuadas são fatores que

prejudicam o cumprimento das horas de atividades extraclasse. Contudo, Paiva (2017) conclui que muitas dessas questões não dependem dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas sim de discussões e debates acerca do planejamento e da gestão da hora de atividade extraclasse diante da necessidade de melhorar a utilização desse tempo.

No Portal da ANPEd, foram selecionados três **artigos**. O primeiro, apresentado no GT 8 da 35ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida de 21 a 24 de outubro de 2012, em Porto de Galinhas, PE, de autoria de Costa e Ramos (2012), intitulado *Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense*, trata das relações entre as características do trabalho e a formação da identidade docente, entrelaçadas com o lugar de atuação destes(as) profissionais. A pesquisa, com metodologia qualitativa, fundamentou-se em um estudo de caso, tendo como sujeitos as professoras atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola em Austin, bairro de Nova Iguaçu, município pertencente à Baixada Fluminense, RJ. O levantamento dos dados ocorreu por meio de observação direta, questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa evidenciou que o processo de construção da identidade profissional passa necessariamente pelo lugar, que contribui para esta construção, porém não se encerra nele.

Nesta mesma reunião da ANPEd, no GT 9 (Trabalho e Educação), Oliveira e Bernardes (2012) apresentou *O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização*, artigo cuja perspectiva visou dialogar com o conceito do lazer para além das dimensões temporal e individual, considerando-o como uma produção social humana de cunho histórico, cultural e político. Em seu artigo, Oliveira e Bernardes (2012) defendem que, a partir do contexto social, é possível identificar em que condições e circunstâncias a realização do lazer pode ser considerada como atividade passível de potencializar o desenvolvimento humano. No âmbito do processo de produção capitalista, a autora, à luz de Marx (2008) e Marx e Engels (2005), afirma que o indivíduo deixa de satisfazer suas necessidades e passa a consumir cultura e a comprar cada vez mais mercadorias, satisfazendo assim às necessidades do capital, ou seja, vivendo de maneira alienada.

Desse modo, Oliveira e Bernardes (2012) reflete que, na sociedade capitalista, os bens culturais não estão disponíveis a todos os homens, o que impossibilita que alguns indivíduos produzam e se apropriem da cultura elaborada historicamente, ficando à margem do desenvolvimento humano e restringindo suas vidas à satisfação das necessidades de sobrevivência. É por meio da Educação que os indivíduos se inserem em um processo de apropriação da cultura elaborada historicamente, logo o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitem o descanso, o divertimento e o

desenvolvimento do homem. Nesse sentido, a autora conclui que somente poderemos entender o lazer como atividade promotora do processo de humanização se compreendermos o trabalho na mesma relação e com a mesma condição de promotor do desenvolvimento humano, como atividade humana.

No artigo *Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar*, de autoria de Gama (2015), apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorrida entre os dias 4 e 8 de outubro de 2015, na UFSC, em Florianópolis, SC, a autora, por meio da pesquisa qualitativa, apresenta o resultado de entrevistas narrativas realizadas com oito professores(as) regentes de sala e cinco professores(as) da equipe diretiva de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, durante os anos de 2010 e 2011. O artigo aborda também o interesse da autora em saber, na perspectiva da ergonomia, o que os(as) trabalhadores(as) realmente fazem, como fazem, por que fazem e se podem fazê-lo melhor.²⁵ A pesquisa revelou que os(as) professores(as) buscam justificar suas ações de trabalho em fatores sobre os quais possuem pouca ou nenhuma ingerência, como os tempos e espaços escolares, os recursos disponíveis, a opinião dos colegas, eximindo, de certa maneira, suas formações, seus saberes e seus conhecimentos profissionais. A pesquisa apontou a confusa relação entre vida pessoal e profissional, bem como o sentimento de conformismo e aceitação da ordem vigente e das prescrições como regras a serem cumpridas sem maiores questionamentos. Em vista disso, Gama (2015) conclui que há uma tradição e um ritualismo subjacentes às práticas docentes, evidenciando uma forma ingênua e simplificada de conceber a profissão e o trabalho que os(as) professores(as) desempenham.

Em síntese, os trabalhos encontrados nos portais da Capes, da BDTD e da ANPEd são pesquisas pontuais a respeito do tempo/espaço de não interação com os educandos, nas quais, por meio de diferentes nomenclaturas, busca-se regulamentar, na composição da jornada de trabalho do(a) professor(a), o equivalente a 1/3 para atividades de estudos e planejamento fora da sala de aula.

Nesse sentido, no que interessa a este estudo, as pesquisas selecionadas buscam demarcar a trajetória política educacional brasileira acerca da valorização do trabalho dos(as) professores(as), contextualizando toda a luta histórica da categoria, as correlações de forças,

²⁵ Segundo Gama (2015, p. 2), ergonomia é uma disciplina que busca compreender a interação entre o ser humano e os outros elementos que constituem uma situação de trabalho. Ao contrário dos princípios básicos que deram origem a esta disciplina, que buscavam adaptar o indivíduo ao posto de trabalho, a ergonomia tem sido utilizada e estudada como uma abordagem teórico-metodológica que possibilita tornar os contextos de trabalho e todos os seus elementos constitutivos compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações dos profissionais.

as resistências e os avanços em seu caminho para conquistar melhores condições de trabalho e garantir uma educação de qualidade.

Assim, nesta busca bibliográfica, pôde-se observar que a maioria dos trabalhos optou por uma metodologia de pesquisa qualitativa, entre os quais predominam os estudos relacionados ao tempo/espço destinados ao planejamento docente. Contudo, ressalta-se que não foram encontrados estudos relacionados às escolas privadas, no que tange às condições de trabalho dos professores, às características e ao tempo de trabalho semanal e anual, ao número de horas de interação com os educandos, ao número de alunos por sala, ao salário dos professores ou à organização da hora-atividade. Nesse sentido, evidencia-se um silenciamento dos estudos e das pesquisas sobre os professores que atuam em redes privadas de educação, suas condições de trabalho, suas interações no cotidiano com os outros professores, com gestores, demais trabalhadores da escola, pais e educandos, a maneira com que assumem e transformam suas necessidades profissionais. De fato, a ausência de pesquisas na rede privada causa certa inquietação, pois será que as condições de trabalho, a composição da carga horária e as atribuições desses(as) professores(as) são as mesmas dos(as) da rede pública?

As condições de trabalho dos(as) professores(as) variam entre os países, entre os sistemas público e particular, entre redes de educação e escolas de um único país, até mesmo se, como o nosso, ele possuir legislação nacional comum a todos, a fim de regularizar o número de horas trabalhadas, o número de alunos por classes e os salários, pois o gerenciamento dessas características da jornada de trabalho obedece às peculiaridades de cada unidade educativa. Dessa forma, surgem as seguintes indagações: os professores das escolas particulares têm acesso à hora-atividade, isto é, a período reservado para estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho? As atividades inerentes à sua profissão são realizadas dentro da jornada de trabalho ou adentram seus lares, à noite, seus fins de semana e, muitas vezes, seus períodos de férias? Esse “[...] trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 135), no entanto, se a atividade se caracteriza como trabalho, deve ser realizada durante a jornada de trabalho, respeitando o tempo de descanso do(a) professor(a).

Entre os trabalhos selecionados, há oito produções do Região Sul do país: cinco dissertações do Paraná, duas de Santa Catarina e uma do Rio Grande do Sul. Após a leitura minuciosa destes trabalhos, constatou-se que, devido ao posicionamento contrário à Lei 11.738/2008 por parte dos governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, do Rio Grande do Sul, do Paraná, do Ceará e de Santa Catarina, ainda no ano de 2008, outros cinco

governadores, dos estados de Roraima, de São Paulo, do Tocantins, de Minas Gerais e do Distrito Federal, ingressaram com a Adin nº 4.167/DF no STF, o que ocasionou um retardamento da valorização do trabalho dos professores e motivou os pesquisadores a investigar as condições de trabalho dos docentes e a aplicabilidade da referida Lei.

Nota-se que, nos artigos, teses e dissertações que estudam os descritores ‘hora-atividade’, ‘hora de trabalho pedagógico coletivo’ e ‘atividade extraclasse’, apesar das diferentes nomenclaturas com que é tratado no território nacional, este tempo/espço deixa de ser uma reivindicação de organização do trabalho e assume a característica de um direito, que, não obstante, ainda encontra muitas barreiras diante do capitalismo, que busca intensificar e desestabilizar o trabalho docente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Neste capítulo, apresenta-se a natureza desta pesquisa, cujos procedimentos metodológicos foram fundamentados na perspectiva qualitativa e, quanto à análise dos dados, na análise de conteúdo. A opção por utilizar a metodologia qualitativa foi fundamentada nas discussões de André (1983, 2007, 2013, 2018), Gatti e André (2010), Lüdke e André (2018). Na análise de conteúdo, discute-se à luz de Bardin (1977) e Franco (2018), ao passo que a articulação entre a metodologia qualitativa e a análise de conteúdo foi embasada em Bogdan e Biklen (1994). Do mesmo modo, para conceituar alguns procedimentos adotados nesta pesquisa, recorreu-se ao campo da metodologia, em especial aos estudos de Lakatos e Marconi (2003).

Com base nos autores referenciados, o presente capítulo pretende explicar a escolha metodológica, a descrição metodológica da pesquisa e o processo de análise dos dados.

4.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A escolha pela metodologia qualitativa é decorrente da defesa de “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, contrapondo-se às pesquisas fundamentadas em “[...] esquema quantitativista de ciência, que dividem a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3).

Nesse viés, compreender a metodologia qualitativa no seu contexto histórico é primordial, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 19). Anteriormente à aprovação e ao reconhecimento da investigação educacional, datada de 1954, a referida metodologia era vista como um “trabalho marginal”. Os autores afirmam que o desenvolvimento da investigação qualitativa em educação ganhou destaque durante os anos de 1960, década “[...] marcada por vários e fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos [...] e rebeliões estudantis na França” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 3).

A pesquisa qualitativa surgiu para contrapor-se “[...] [a]o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 2). No Brasil, registra-se que a utilização da metodologia qualitativa teve influência nos “[...] estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, assim como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 4).

Nesse contexto histórico, segundo Gatti e André (2010), no Brasil, a pesquisa qualitativa nasceu sob a influência de pesquisadores ingleses, escoceses, australianos, norte-americanos, mexicanos e também de pesquisadores(as) brasileiros(as), que serviram de fundamentação teórica para muitas pesquisas no país, assim como ampliaram o espectro dos estudos qualitativos.

De acordo com Gatti e André (2010), no Brasil, a pesquisa qualitativa surgiu com mais intensidade nos anos 1980, em grupos de pesquisa que passaram a trabalhar com essas metodologias em várias instituições pelo país, a maior parte em centros de pós-graduação em educação, sob a forma de dissertações e teses, com a tônica na crítica às abordagens quantitativistas e economicistas, implementadas de modo reducionista. Cabe destacar que,

Com as críticas aos limites das investigações de caráter apenas numérico ou experimental, com a propagação do emprego das metodologias da pesquisa-ação e das teorias do conflito, ao lado de um descrédito de que soluções técnicas resolveriam problemas de base da educação brasileira, o perfil da pesquisa educacional se enriquece com novas perspectivas, abrindo espaço a abordagens alternativas, que passam a ser identificadas com os métodos qualitativos. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 6).

É importante destacar que, para além da defesa da utilização da metodologia qualitativa em pesquisas, esse tipo de abordagem foi o resultado de um processo ocorrido nos anos de 1970 e 1980, marcado por contexto político e social de contestação, conforme descrito no excerto a seguir:

[...] num primeiro momento a sociedade é cerceada em sua liberdade de manifestação, na vigência da censura, em que se impõe uma política econômica de acúmulo de capital para uma elite, e em que as tecnologias de diferentes naturezas passam a ser valorizadas com prioridade. Em um segundo momento, deparamo-nos com movimentos sociais diversos que começam a emergir, vêm num crescendo, criando espaços mais abertos para manifestações sócio-culturais [*sic*] e a crítica social, inaugurando-se um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta à democracia. A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, associando a ela a crítica aos métodos clássicos de investigação em educação no Brasil. Então, na década de oitenta encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser a grande fonte da produção da pesquisa educacional – a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em

teorias de inspiração marxista, e/ou, de estudos chamados genericamente de qualitativos. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 6-7).

A esse respeito, diante das realidades investigadas, o uso dos métodos qualitativos propiciou estudos com engajamento mais atuante por parte dos pesquisadores. Contudo, Gatti e André (2010) chamam a atenção para o problema da construção das bases de estudos e pesquisas ditas qualitativas. A esse respeito, as autoras nos levam a refletir se não seria a “[...] precária formação que tivemos e temos, para uso criterioso dos métodos qualitativos” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 10).

De fato, ao optar por uma pesquisa de metodologia qualitativa, seja experiente ou não, o(a) pesquisador(a) envolve-se em uma série de dificuldades e problemas, pois, ao realizar a coleta e análise dos dados pesquisados, depara-se com uma estafante quantidade de material para ser estudado (ANDRÉ, 1983). A esse respeito, faz-se a defesa da utilização da metodologia de análise de conteúdo, por entender-se a importância da organização sistemática para a análise dos dados da pesquisa qualitativa, “[...] com o objectivo [*sic*] de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir [ao(à) pesquisador(a)] apresentar aos outros aquilo que encontrou” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Desse modo, para aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação dos dados coletados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados obtidos na pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, Franco (2018, p. 21) descreve que “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido”. Bardin (1977, p. 21-22) afirma que, nos anos de 1950 a 1960,

No plano metodológico [...], na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa, é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. [...] para além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas “desbloqueiam”, então, a análise de conteúdo. [...] toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações.

Para Bardin (1977, p. 115), a pesquisa qualitativa emana de um campo “[...] intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses”. Desse modo, entende-se que a análise dos dados qualitativos não deve rejeitar toda e qualquer forma de quantificação. Buscando-se o rigor e, portanto, a quantificação, “[...] compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a inferência (variáveis inferidas

a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos” (BARDIN, 1977, p. 116).

Diante da compreensão explanada até o momento, a pesquisa qualitativa vem “[...] a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 4).

Segundo as contribuições de Lüdke e André (2018, p. 1-2), “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. As autoras ainda ressaltam que, por meio da pesquisa, é possível obter “[...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 2).

É sabido que a metodologia se constitui dos procedimentos tomados pelo(a) pesquisador(a) em busca da resolução de sua questão-problema, bem como pode ser compreendida como um conjunto de métodos ou caminhos que serão percorridos no intuito de obter respostas para algumas questões que podem fundamentar a pesquisa. O processo metodológico da pesquisa foi delineado em um percurso investigativo de abordagem qualitativa, no qual se utilizou, por entender-se necessária, a metodologia de análise de conteúdo, que tem como ponto de partida “[...] a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12).

Tendo-se em vista a importância da escolha metodológica que norteou a presente dissertação, tornou-se necessária a elaboração de um plano de pesquisa, aqui nomeado de **matriz de referência** (Anexo A). Por meio deste instrumento, foi possível organizar e desenhar o percurso investigativo do estudo, estruturado com o título, o objeto de estudo, os referenciais teóricos, o lócus da pesquisa, as instituições participantes, os aportes metodológicos, a técnica de análise dos dados, a questão norteadora da pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como as questões que constituíram o questionário aplicado aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos.

A matriz de referência se fez presente durante todo o processo de pesquisa, pois não se tratava de uma tarefa de execução rápida, mas sim de uma pesquisa que partiu da necessidade

do estudo aprofundado de um problema e, como tal, teve a responsabilidade de aproximar “[...] a vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3).

Projetou-se a matriz de referência por entender-se que o “[...] delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar os dados a fim de responder à pergunta do investigador” (FRANCO, 2018, p. 39), contudo um bom plano de pesquisa permite explicitar na íntegra os procedimentos, a seleção e a amostra dos dados coletados para a análise. Em suma, é necessária a apropriação do conteúdo do material analisado por parte do pesquisador. Dessa maneira, Franco (2018, p. 39) descreve que “[...] um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados”.

Para Lüdke e André (2018), à medida que a pesquisa vai se desenvolvendo, é fundamental o contato inicial com a documentação existente, pois é por meio dos materiais escritos que se constituirão as evidências que fundamentarão as afirmações e declarações do(a) pesquisador(a). As autoras também afirmam que a “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos,²⁶ seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 44-45).

Para tanto, para a obtenção dos dados que constituíram esta dissertação, foram utilizados três procedimentos: a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário aos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, SC.

Para dar procedimento à pesquisa, foi necessário proceder à coleta e à seleção dos documentos pertinentes a esta dissertação. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 174), “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Desse modo, no âmbito da análise documental, coletou-se uma série de documentos oficiais, como a legislação federal aplicável ao caso, os Pareceres e as Resoluções do CNE, além da legislação do município de Antônio Carlos. Nas palavras de André (2013, p. 100), “[...] documentos são muito úteis [...] porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base

²⁶ Para Bogdan e Biklen (1994, p. 149), “O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise de dados, incluem materiais que os investigadores registam activamente [*sic*], tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais”.

para triangulação²⁷ dos dados”. Lüdke e André (2018, p. 45), por sua vez, afirmam que os “[...] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Tomando como referência os estudos de Lakatos e Marconi (2003, p. 158), a opção pela pesquisa bibliográfica é justificada pelo fato de se tratar de “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi realizada em consulta a livros e artigos científicos especializados na temática pesquisada, pois é importante descobrir se há produção/pesquisas sobre o tema que possam contribuir com a elaboração da dissertação. A pesquisa bibliográfica referenciou os questionamentos sobre a hora-atividade como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008 e como potencializadora da formação continuada dos(as) professores(as), com vistas a colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem.

Durante a pesquisa, acessou-se o *site* da ANPEd nacional, especificamente o GT 8, que trata da formação de professores, e o GT 9, que se propõe a discutir trabalho e educação. Também foram consultados a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos repositórios institucionais de programas de pós-graduação brasileiros.

4.2 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo conhecer o que realizam os(as) professores(as) durante a hora-atividade e quais as suas necessidades formativas. Para tanto, foram analisados os dados referentes à organização e composição da hora-atividade apresentados pelos(as) professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede

²⁷ André (1983, p. 69) explica que a triangulação é uma técnica fundamental para interpretar os dados da pesquisa qualitativa, “[...] triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação”. Esse tipo de técnica geralmente é mais utilizado por um grupo de pesquisadores que estudam um mesmo fenômeno, “[...] eis que comparar e chegar à convergência das informações fornecidas por diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema e classificação dos dados”. Contudo, André (1983, p. 69) alerta para os riscos de haver “[...] um único investigador para a coleta de dados e se este não tiver a possibilidade de discutir suas observações com outros investigadores, o uso de vários métodos ou instrumentos de coleta ou de variados informantes pode significar apenas uma multiplicação dos mesmos pontos de vista”. Desse modo, a autora acredita que os resultados apresentados por um grupo de pesquisadores que estejam estudando um mesmo fenômeno, partilhando “[...] dos mesmos pontos de vista e se tiverem percepções similares dos problemas, dificilmente oferecerão interpretações alternativas para a situação” (ANDRÉ, 1983, p. 69).

Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC, em resposta a um questionário composto de treze questões, fechadas e abertas.

Ao elaborar o questionário, instrumento de pesquisa aplicado aos(as) professores(as) da Rede em estudo, foi necessário compreender a constituição e a classificação das perguntas. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), as perguntas podem ser classificadas, em geral, em três categorias: abertas, fechadas e de múltipla escolha. A esse respeito, detalham as autoras:

Perguntas abertas. Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilitam investigações mais profundas e precisas [...]. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 204).

Perguntas fechadas ou dicotômicas. Também denominadas limitadas ou de alternativas fixas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim e não. [...] Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação: as respostas são mais objetivas. [...] **Perguntas de múltipla escolha.** São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 205-206, grifos no original).

Após os procedimentos de elaboração do questionário, procedeu-se a um aprofundamento teórico e analítico, para o qual foi necessário recorrer à metodologia de análise de conteúdo, pois “[...] [as questões] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 48). As autoras afirmam que, por meio dessa metodologia, ao(à) pesquisador(a) é possibilitada a análise de variações na unidade, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Para tanto, foi necessário trabalhar e impregnar-se das falas escritas e dos questionários coletados durante a pesquisa.

Preliminarmente, contatou-se a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, a fim de solicitar autorização para a pesquisa (Anexo B), requisito necessário para a aprovação do estudo no Comitê de Ética de Pesquisas da UFSC e posterior registro do projeto na Plataforma Brasil. A aprovação ocorreu em 2 de maio de 2019, com o Parecer de nº 3.299.793 e CAAE: 08501119.0.0000.0121 (Anexo C).

Mediante a autorização do Comitê de Ética, sentiu-se a necessidade de reelaborar o questionário e o roteiro de entrevista que haviam sido previamente desenhados na matriz de referência. O instrumento de coleta de dados foi analisado por um grupo de doutorandos(as) e mestrandos(as) e pela orientadora desta pesquisa. Foram sete os(as) pesquisadores(as) que estiverem presentes nesta análise, integrantes do projeto de pesquisa Forpe. Após a reformulação, realizou-se um teste-piloto com uma colega e professora da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, a qual sinalizou que não havia necessidade de novas alterações no instrumento.

Com a autorização para realizar a pesquisa, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos a quantidade de professores(as) efetivos(as) que lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com estas informações, constatou-se que havia 19 professores(as) concursados(as)/efetivos(as) na Rede, dentre os(as) quais 14 profissionais com carga horária semanal de 40 horas, e outros 5 com carga horária de 20 horas. No mês de maio de 2019, a pesquisadora dirigiu-se até o Conselho de Classe das três escolas municipais, para explicar o desenvolvimento da pesquisa, bem como convidar os(as) professores(as) que atendessem aos critérios elencados: ser professor(a) com estabilidade (efetivo/a) na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos e atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após o convite aos(as) professores(as) da Rede, já no mês de junho, foi entregue para cada um(a) dos(as) docentes que atendiam ao perfil da pesquisa um envelope lacrado, contendo duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário. Assim, tendo ou não aceitado participar da pesquisa, os(as) docentes foram orientados(as) a retornar os envelopes em uma urna lacrada, localizada na sala dos professores de cada unidade escolar pesquisada, a fim de preservar a identidade dos(as) participantes.

Com o retorno dos questionários, constatou-se que, dos(as) 19 professores(as), 15 aderiram à proposta, 3 optaram por não participar da pesquisa e 1 docente afastou-se do exercício de sua função por motivos de saúde.

A análise dos dados foi realizada a partir dos registros dos questionários aplicados aos(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC. A versão do questionário utilizado para a coleta dos dados está disponível no Anexo D desta dissertação.

Com o retorno dos questionários, organizou-se o material coletado em uma pasta, composta de cinquenta páginas plásticas, a fim de facilitar a visualização, manipulação e utilização. Posteriormente, fez-se a digitação das mensagens escritas dos professores participantes da pesquisa em tabelas do programa *Word*[®], para melhor visualização do conteúdo. Nesse percurso, foi necessário preservar a identidade dos(as) docentes pesquisados(as). Para tanto, utilizou-se a letra 'P' para identificar cada professor(a), seguida do número correspondente ao respectivo questionário, cuja ordem foi estabelecida aleatoriamente, com o objetivo de manter o anonimato e evitar qualquer vinculação à escola a que pertencem. Ao fim deste procedimento, os(as) professores(as) foram identificados(as) pelos acrônimos P1, P2, P3 até P15.

Conforme afirma Franco (2018, p. 43), “[...] definidos os objetivos da pesquisa, delineado o referencial teórico e conhecido o tipo de material a ser analisado”, o desafio com que se depara o pesquisador é utilizar a metodologia de análise de conteúdo, ou seja, após o encerramento da coleta de dados, feita a opção pela análise de conteúdo para ‘desvelar’ os dados, é necessário organizá-los, buscando destacar os principais achados da pesquisa. Nas palavras de Lüdke e André (2018), é preciso construir um conjunto de categorias descritivas, o que requer sucessivas leituras, que não devem se restringir ao que está explícito, identificando mensagens implícitas, contraditórias e silenciadas.

Franco (2018, p. 72) descreve a produtividade nos seguintes termos:

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

Desse modo, toda a análise das mensagens coletadas no questionário será apresentada no capítulo subsequente, que se refere às categorias constituídas pelos dados da pesquisa.

5 A HORA-ATIVIDADE DOS(AS) PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS E SEUS CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE RELATAM OS(AS) PROFESSORES(AS)?

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Neste capítulo descrevem-se as informações coletadas a partir da pergunta de investigação: de que maneira a ‘hora-atividade’, como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos(as) professores(as) e contribuir nos processos de ensino-aprendizagem? Partindo-se dessa questão norteadora, organizou-se este capítulo em cinco subcapítulos, que serão discutidas a partir do perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, das concepções, das atividades realizadas, das sugestões e das formações realizadas pelos docentes além das oferecidas pela Rede durante a hora-atividade. Dessa maneira, os dados foram analisados à luz de referenciais teóricos previamente selecionados por esta pesquisadora.

5.1 PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para realizar este estudo sobre a hora-atividade como um momento potencializador da formação continuada dos(as) professores(as) e contributo aos processos de ensino-aprendizagem, inicialmente, foi necessário traçar o perfil dos(as) respondentes, no que diz respeito ao gênero, à faixa etária, à quantidade de filhos, ao estado civil, à disciplina de formação, ao tempo de atuação na Rede, ao tempo de atuação na unidade educativa, à carga horária semanal, à quantidade de escolas em que trabalhavam na ocasião e às atividades nos momentos de lazer. Os resultados de todos estes questionamentos serão discutidos a seguir.

Em relação ao gênero dos(as) docentes, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 7 – Composição dos(as) docentes, conforme o gênero

Gênero	Nº de Respondentes	%
Feminino	12	80,00
Masculino	3	20,00
Total	15	100,00

Fonte: elaborada pela autora.

Ao se analisar o gênero dos(as) professores(as) pesquisados(as), observa-se que 80% (n=12) são do sexo feminino e 20% (n=3) são do sexo masculino, evidenciando a prevalência das mulheres na composição do quadro docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta Rede. Apple (1988, p. 23) finaliza um de seus trabalhos com a seguinte reflexão: “o passado ainda está à nossa frente”. Com essa fala, pretende-se enfatizar, a partir dos dados apresentados na Tabela 6, que a feminização da docência é predominante nessa Rede, assim como na própria história do magistério. Fato esse registrado historicamente em diferentes países do mundo e em todo o território brasileiro.

De maneira geral e breve, registra-se nesta análise que a profissão do magistério, no Brasil e em outros países, passou a ser majoritariamente feminina entre finais do século XIX e início do século XX. De acordo com Nunes (2017, p. 102),

A feminização do magistério diz respeito ao processo histórico de transformação da categoria docente em uma categoria predominantemente feminina. Um processo que envolve duas dimensões totalmente inter-relacionadas e indissociáveis: uma de ordem quantitativa, que diz respeito ao crescimento e predominância do número de mulheres na profissão, e outra de ordem qualitativa, que diz respeito à resignificação das características desse trabalho, o qual passa a ser associado, sobretudo, a qualidades tidas enquanto femininas, por exemplo, a maternidade e a sensibilidade.

Contudo, antes da feminização do magistério, uma breve referência histórica à educação no período do Brasil colônia permite-nos afirmar, à luz de Arantes (2011, p. 166), que “[...] foram os jesuítas, por mais de duzentos anos, os educadores do Brasil [...]”, ou seja, o magistério era predominantemente assumido por homens para educação de meninos, “[...] filhos dos índios e mestiços, amparando órfãos portugueses e brasileiros, ocupando-se das famílias e dos filhos dos portugueses”.

Com a saída dos jesuítas e a implantação das reformas pombalinas no Brasil, abriu-se espaço para uma nova profissão, a dos ‘professores régios’. De acordo com Saviani (2007), o primeiro concurso para este tipo de professor ocorreu no ano de 1759, em Pernambuco. Em ritmo lento, o ensino das primeiras letras foi se estendendo pelo Brasil. A oferta das aulas régias ocorria na casa desses professores, caracterizadas como escolas devido ao modo de

organização e às regras. Contudo, esses professores tinham condições precárias de trabalho, entre as quais salários reduzidos e frequentemente atrasados.

Por outro lado, mesmo com o advento das aulas régias, o modelo não impediu que os estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas acontecessem, e destes últimos decorre a ideia da profissão de professor como um sacerdócio, uma missão (SAVIANI, 2007).

De acordo com Saviani (2007), Tardif e Lessard (2009), entre os anos de 1932 e 1969, com o processo de urbanização e o crescimento da agricultura cafeeira e da industrialização no Brasil, sob uma nova configuração social, a educação também passou por mudanças. Ensinar não era mais uma ocupação integral dos religiosos, para os quais o sacerdócio tornou-se a prioridade, ao passo que o ensino se constituía do trabalho intermediário com a comunidade. Assim, os professores leigos “ensinavam na esperança de fazer outra coisa” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 62). Em busca de melhores condições financeiras, os professores homens foram se afastando do magistério, por conta dos baixos salários, que eram insuficientes para sustentar uma família. Entretanto, os homens que permaneceram na educação não estavam em sala de aula, mas sim em posições de autoridade, com mais alta remuneração.

Cabe dizer que, na atual conjuntura do magistério, persiste o número reduzido de professores homens que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Maria Malta Campos (1999, p. 131), “[...] o percentual do contingente feminino é tão mais alto quanto mais se baixa a faixa etária do alunado”, assim como os salários, proporcionalmente mais baixos, e a persistência das concepções tradicionais sobre o papel da mulher na sociedade.

A literatura demonstra, a exemplo de autores como Tardif e Lessard (2009), que a imagem do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é típica do trabalho feminino, tendo em vista as conexões históricas entre o magistério e a feminização no trabalho docente, ao longo das quais as mulheres passaram a ter oportunidade de acessar o ensino, continuar seus estudos e, posteriormente, ingressar em uma carreira profissional. Concomitantemente, o trabalho feminino na educação também era fundamentado na missão e na vocação religiosas da profissão docente, cujas virtudes deveriam ser o devotamento, a generosidade e a maternidade.

Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 175), a profissão docente

[...] se caracteriza pelo fato de não produzir algo tangível, um resultado mensurável, mas atuar para e com alguém, o que exige, ao menos em parte, uma abstração de si mesmo e o envolvimento para com outrem. As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no

outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no ensino, na saúde e em outros “serviços de ajuda”.

Arroyo (2013, p. 128) também destaca a predominância das mulheres no magistério primário na atualidade, acrescentando outra condição que interfere na escolha profissional, qual seja, a de classe:

O magistério será aconselhado pela mãe, pela mídia, pela própria imagem social criada sobre o magistério primário, como coisa de professoras, de mulheres. De algumas mulheres. A imagem feminina do magistério apenas vem reforçar uma imagem social da própria adolescente, jovem de família trabalhadora: ter de encontrar meios de sobrevivência rápidos, adequados à condição de adolescente, mulher trabalhadora. A imagem feminina do magistério corresponde à realidade da adolescente, da jovem, da mulher das camadas populares. Não é uma imagem feminina neutra, mas colada a determinados modos sociais de viver a condição de mulher. Para as adolescentes e as jovens das classes médias e altas não parece o magistério básico como horizonte. Para as filhas de trabalhadores subempregados, o magistério é um dos poucos horizontes possíveis.

De fato, a realidade exposta demonstra que a maioria das mulheres professoras depende de seu trabalho para sobreviver e sustentar a família, não raro em dois ou três expedientes/turnos. A questão de gênero da Rede em estudo corrobora a história do magistério, ou seja, toda e qualquer tarefa associada a uma ocupação ou – como definiram Tardif e Lessard (2009) – a “serviços de ajuda” confirma que, para cuidar de crianças pequenas e lecionar nos Anos Iniciais, ainda são requeridas as características do que se convencionou a chamar de trabalho feminino.

A segunda característica analisada se refere à idade dos(as) professores(as) da Rede, demonstrada na Tabela 7, a seguir:

Tabela 8 – Composição dos(as) respondentes, conforme o gênero e a idade

Idade	Gênero	Número de Respondentes	%
20 – 29	Feminino	2	13,00
	Masculino	–	–
30 - 39	Feminino	3	20,00
	Masculino	2	13,00
40 - 49	Feminino	6	40,00
	Masculino	–	–
50 - 59	Feminino	1	7,00
	Masculino	1	7,00
60 anos ou mais	Feminino	–	–
	Masculino	–	–
Total	Feminino/Masculino	15	100,00

Fonte: elaborada pela autora

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A maioria dos(as) professores(as) respondentes apresenta idade acima dos 40 anos, totalizando 54% (n=8), dos(as) quais 47% (n=7) são mulheres e 7% (n=1) são homens. As mulheres também são a maioria na faixa etária abaixo dos 40 anos, somando 33% (n=5), enquanto os homens respondem apenas por 13% (n=2).

Com o objetivo de conhecer quem são os(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, o questionário contemplou questões sobre o estado civil e o número de filhos. As respostas a estes dois questionamentos foram reunidas na Tabela 8, a seguir:

Tabela 9 – Composição dos(as) respondentes conforme estado civil e número de filhos

Gênero	Estado civil	Nº	%	Filhos			
				Não	%	Sim	%
Feminino	Solteira	1	7,00	—	—	1	7,00
	Casada	7	46,00	1	7,00	6	39,00
	Em união estável	2	13,00	—	—	2	13,00
	Separada/divorciada	2	13,00	—	—	2	13,00
Masculino	Solteiro	1	7,00	1	7,00	—	—
	Casado	1	7,00	—	—	1	7,00
	Em união estável	1	7,00	—	—	1	7,00
	Separado/divorciado	—	—	—	—	—	—

Fonte: elaborada pela autora.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Por meio da representação da Tabela 8, é possível visualizar que, dentre os(as) 15 professores(as) pesquisados(as), 73% (n=11) das mulheres são mães e apenas 13% dos homens são pais (n=2), o que leva a crer que, para além da jornada de trabalho, as professoras assumem outras atividades, pois, muitas vezes, cabe a elas a responsabilidade pelo trabalho familiar, que claramente é maior que a dos homens, devido ao fato de nossa sociedade ainda atribuir as funções de cuidado da família ao gênero feminino. A Tabela 8 também demonstra que 20% (n=3) das professoras mães são solteiras ou separadas/divorciadas, logo responsáveis pelos cuidados dos seus filhos e por prover o sustento do lar.

Para aprofundar o conhecimento sobre quem são esses(as) professores(as) e suas condições de vida, na Tabela 9, a seguir, são apresentados os dados relativos à quantidade de filhos dos(as) 13 professores(as) pais/mães, agrupados por gênero:

Tabela 10 – Composição dos(as) respondentes conforme o número de filhos e o gênero

Gênero	Quantidade de filhos					
	Um	%	Dois	%	Três	%
Feminino	4	31,00	3	24,00	4	31,00
Masculino	1	7,00	1	7,00	–	–

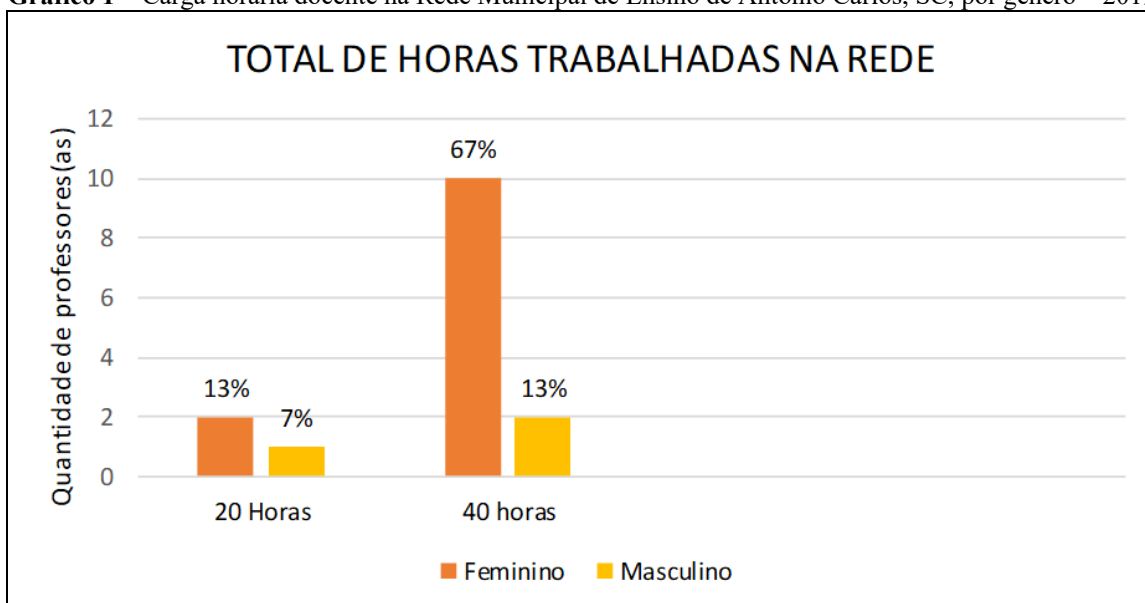
Fonte: elaborada pela autora.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A análise da jornada de trabalho ainda não foi apresentada, contudo é possível inferir que a responsabilidade atribuída às professoras desta Rede sobrepõe-se à dos professores, tendo em vista que os dados apontam que 31% (n=4) das professoras possuem um filho, 24% (n=3) dois filhos, e 31% (n=4) três filhos, ao passo que 7% (n=1) dos professores homens têm um filho, e 7% (n=1) dois filhos. Os dados demonstram que, tanto individual quanto coletivamente, as professoras têm uma quantidade maior de filhos, e disso deduz-se sua dupla jornada de trabalho (profissional e doméstica), pois, historicamente, como demonstrado, os cuidados com os filhos recaem sobre as mulheres. Contudo, também é preciso levar em conta que, diante das conquistas das mulheres no mercado de trabalho, a participação masculina em casa aumentou, bem como o cuidado com os filhos por parte dos homens, possibilitando outras formas de relação e organização familiar entre adultos e crianças.

No que se refere à carga horária de trabalho dos(as) professores(as), representada no Gráfico 1, a maior parte dos(as) profissionais assume carga horária de 40 horas semanais. Desse total, a maior parte 67% (n=10) é composta de professoras, que, por conseguinte, respondem pela maior carga horária de trabalho da Rede.

Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Carga horária docente na Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, SC, por gênero – 2019

Fonte: elaborado pela autora.

A análise do Gráfico 1 e das Tabelas 8 e 9 demonstra que a maioria dos(as) professoras(as) pesquisados(as) são mulheres, mães e exercem uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, além de outras tantas jornadas de trabalho que esta pesquisa não contemplou. Os dados apresentados sugerem que as professoras mulheres assumem um trabalho familiar maior do que o dos professores homens, devido ao fato de pertencerem a um município que mantém presente a cultura germânica, historicamente patriarcal e de família mononuclear. O que se quer dizer com isso?

Tendo em vista que a cultura de uma sociedade deriva primeiramente de seus hábitos e comportamentos, a convivência local pode influenciar os atos das pessoas e as características do ambiente em que vivem. Ser mulher, mãe e professora em uma cidade pequena, de aproximadamente 7.458 habitantes,²⁸ de origem germânica, implica conviver com o machismo imperante nas relações entre gênero e, conseqüentemente, no papel atribuído à mulher na sociedade. De fato, nos limites de uma cidade pequena, em que o intercâmbio cultural tende a ser menor, os homens estão mais sujeitos a reproduzir a cultura em que foram criados, na qual a imagem do provedor ainda goza de grande relevo, fato este que não se pode ignorar. Em uma pesquisa de autoria de Ferreira (2012), demonstra-se o quanto é presente o machismo e até mesmo a discriminação contra outras etnias que compõem o povo brasileiro:

²⁸ Dados coletados no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Faz-se necessário explicar que, no Brasil, cidades com menos 50 mil habitantes são classificadas como *cidades pequenas*. Disponível em: <https://bit.ly/3IHxBwN> e <https://bit.ly/3iWyK1N>.

[...] a distinção que se faz do funcionário “Alemão” para com as demais origens é a de que o “Alemão”, após seu expediente, se dedica à outras atividades, agrícolas ou não, buscando maiores conhecimentos para melhorar seu nível de vida; diferentemente dos demais, que em sua maioria buscam lazer, e procuram relaxar após o turno da fábrica. (FERREIRA, 2012, p. 33).

Desse modo, pode-se constatar que, por mais que as professoras mulheres busquem firmar a equiparação de direitos profissionais e o controle sobre o seu trabalho e a sua vida, ainda persiste, na contemporaneidade, a influência de uma cultura germânica que mantém presente, em seus costumes, a conciliação entre a jornada de trabalho e o lar, assim como atribui, muitas vezes, o cuidado familiar ao gênero feminino.

Contudo, tendo-se em vista as 8 horas diárias em sala de aula, faz-se necessária a garantia de tempos e espaços dentro da jornada de trabalho escolar que permitam aos(as) professores(as) momentos – aqui nomeados de hora-atividade – para elaboração de planejamento e formação, pois sua ausência obriga os(as) professores(as) a levar atividades escolares para casa, ou seja, o trabalho invade a vida privada desses(as) profissionais.

Desse modo, independentemente do gênero, a hora-atividade é fruto de uma reivindicação política por melhores condições de trabalho para os(as) professores(as), sejam homens ou mulheres. A hora-atividade é uma questão legal, uma conquista trabalhista, principalmente para remunerar de maneira justa as inúmeras horas que os(as) professores(as) dispendem com o trabalho escolar em seus lares.

Embora a carga de trabalho dos(as) professores varie, a depender de diversas variáveis, foi a partir da implantação da Lei nº 5.692/1971²⁹ que, em nome da modernidade, passou-se a organizar o Sistema de Ensino Brasileiro em favor das imposições do mercado, permitindo, entre outras coisas, a ampliação da jornada de trabalho docente. Para alguns profissionais do magistério, essa ampliação resulta em sobrecarga de trabalho, pois mantém as professoras condicionadas aos aspectos culturais de responsabilidade e cuidados para com seus familiares, sejam eles afetivos ou financeiros. Não obstante isso, apesar de a carga horária de trabalho variar, o tempo de ensino e a quantidade de alunos por turma são condições que também influenciam na sobrecarga de trabalho do(a) professor(a). De forma

²⁹ A Lei nº 5.692/1971 é resultado do movimento da pedagogia tecnicista, que assume enfoque sistêmico e adota os princípios gerais de eficiência, racionalidade e produtividade, com premissas para organização curricular baseadas em princípios específicos de “[...] integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalização-concentração” (SAVIANI, 2007, p. 377-378). Saviani (2007, p. 382) relata ainda que, no contexto teórico da pedagogia tecnicista, a intenção era a equalização social, identificada com o equilíbrio do sistema, o que de fato não ocorreu, pois a referida pedagogia contribuiu para aumentar o caos no campo educativo, gerando um quadro de “[...] descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”. Arroyo (2013, p. 77) complementa: “Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5.692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal.”

geral, na atual conjuntura, professoras e professores estão em constante busca por conciliação entre suas atividades laborais de ensino e as suas vidas pessoais e familiares.

Comumente, quando se discute ou se investiga o universo profissional dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais, logo se constata que é um território majoritariamente feminino. A crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, assim como o incremento do seu nível de escolarização, possibilitou-lhes o ingresso em profissões anteriormente dominadas pelo universo masculino.

Em vista disso, no Quadro 4, apresenta-se o nível de formação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos:

Quadro 4 – Formação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, SC – 2019

Identificação	Gênero	Graduação ou licenciatura	Modalidade	Nível da Pós-graduação	Modalidade	Tema
P1	Feminino	Pedagogia	Distância	Especialização	Distância	A importância da arte na Educação Inclusiva
P2	Masculino	Educação Física	Presencial	Especialização	Presencial	Futebol de Antônio Carlos, uma abordagem histórica
P3	Masculino	Artes Cênicas	Presencial	Não possui	---	---
P4	Feminino	Pedagogia	Distância	Especialização	Presencial	Avaliação Escolar
		Informática	Distância			
		Licenciatura em matemática	Distância			
P5	Feminino	Pedagogia	Distância	Especialização	Não respondeu	Música e o desenvolvimento infantil
		Letras – Espanhol	Presencial			
P6	Feminino	Artes Visuais	Distância	Especialização	Distância	A influência da desestrutura familiar no processo de ensino-aprendizagem
P7	Feminino	Pedagogia	Não respondeu	Especialização	Presencial	Não respondeu
P8	Feminino	Pedagogia	Presencial	Especialização	Presencial	Gestão
P9	Feminino	Pedagogia	Distância	Especialização	Presencial	Importância da leitura no processo ensino/aprendizagem
P10	Feminino	Pedagogia	Presencial	Especialização	Presencial	Práticas interdisciplinares
P11	Feminino	Pedagogia	Distância	Especialização	Presencial	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
P12	Feminino	Pedagogia	Distância	Não possui	---	---
P13	Masculino	Pedagogia	Presencial	Especialização	Presencial	Avaliação como processo de ensino aprendizagem
P14	Feminino	Pedagogia	Não respondeu	Especialização	Não respondeu	Psicopedagogia e metodologia do ensino de história
P15	Feminino	Pedagogia	Presencial	Especialização	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: elaborado pela autora.

Sinal convencional utilizado: --- Não se aplica.

Analisando-se o Quadro 4, constata-se que todos(as) os(as) professores(as) pesquisados(as) possuem formação em nível superior, pois se trata de uma exigência da Rede. De acordo com o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério do município de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, o(a) candidato(a) a docente, após aprovação em concurso público, deve apresentar habilitação em curso de nível superior de Licenciatura Plena na sua área de atuação. O Plano de Carreira desta Rede também prevê aos profissionais que buscam habilitação profissional em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) o direito a uma remuneração por progressão de nível.

Para além da identificação do nível de formação dos(as) professores(as) pesquisados(as), é importante atentar para as condições de trabalho oferecidas pela Rede, ou seja, para “[...] a qualidade de vida que o professor pode usufruir com o que ganha no desempenho de seu ofício” (PARO, 2018, p. 113). Um dos fatores preponderantes na oferta de ensino de qualidade resulta das condições de trabalho, uma das quais diz respeito a um salário justo e compensador, que dê tranquilidade para o(a) professor(a) exercer o seu ofício, além de programas de formação continuada que não sirvam apenas para o aumento de salário, pois, resumindo-se a isso, perdem o verdadeiro sentido do que deveriam ser: uma formação para a transformação da prática de ensino.

No entanto, não se pode afirmar quais motivações levam os(as) professores(as) a buscar a formação em pós-graduações *lato sensu*. As políticas reformistas instituíram a progressão da carreira docente nos sistemas de ensino brasileiros, um fato preponderante, que não convém ignorar. Note-se que, dos 15 profissionais pesquisados(as), 13 (87%) possuem pós-graduação em educação, com os mais variados temas, e somente 2 (13%) possuem apenas a graduação.

Outro dado importante é a proporção de graduados e pós-graduados na modalidade de ensino à distância (EaD): 9 (50%) docentes realizaram o curso superior à distância, fosse ele a primeira ou a segunda habilitação/licenciatura. Os(as) docentes que realizaram sua formação de maneira presencial totalizam 7 (39%), e os(as) que não responderam à questão somam 2 (11%). Ao contrário dos dados apresentados na habilitação/licenciatura, dos(as) 15 professores(as) pesquisados(as), 8 (54%) responderam que a formação em nível de pós-graduação aconteceu presencialmente, 2 (13%) responderam que foi à distância, 3 (20%) não responderam à questão e 2 (13%) professores(as) não possuem pós-graduação.

No Brasil, a formação de professores(as) na modalidade EaD originou-se de um esforço político para responder aos acordos econômicos celebrados com os organismos internacionais, tendo o seu início no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e,

posteriormente, novas ações executadas no governo Lula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). De acordo com Shiroma (2015, p. 313), a fim de que os governos pudessem “[...] evitar o anunciado apagão de professores, saídas emergenciais foram providenciadas, entre as quais o aumento da oferta de cursos rápidos, incluindo a Educação à Distância (EaD), majoritariamente e escandalosamente oferecida pela esfera privada”. Essa modalidade de ensino apresentou-se como uma saída fácil, rápida e econômica para os governos e lucrativa para os empresários da educação.³⁰

De acordo com os dados apresentados no Quadro 4, constata-se que a Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos, assim como no restante do Brasil, admite apenas professores(as) com formação em nível superior, eximindo-se de promover formação inicial em serviço. Pode-se dizer que essa situação está vinculada à maneira com que, historicamente, a organização do ensino foi se estruturando no Brasil, haja vista que, a partir da década de 1980, o cenário educacional passou por mudanças significativas, especialmente no nível de formação de professores(as).

Com o objetivo de inserir o Brasil no mercado mundial, os governos Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e FHC (1995-1998 e 1999-2002), mantendo o projeto de subordinação ao capital financeiro, passaram a estruturar políticas públicas de cunho social, entre as quais a de educação. De fato, foi no governo FHC que novas políticas e programas de estruturação da educação passaram a acontecer em diferentes âmbitos, graus e níveis de ensino, com a intenção de movimentar o mercado financeiro.

Na tentativa de mudança, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), em “[...] que, pela primeira vez, o presidente brasileiro vir das camadas populares sinalizava que o país poderia tecer uma nova história” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188), algumas das metas de seu programa de governo foram alcançadas, como o Fundeb e a definição custo-qualidade por aluno (CAQ). No segundo governo de Lula (2007-2010), por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu-se como prioridade melhorar a qualidade da Educação Básica, “[...] passando por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de

³⁰ No Brasil a oferta da EaD na formação docente em nível superior é uma das maneiras de atender às orientações internacionais: a mercantilização da educação. A oferta e autorização da EaD delimitou-se nos governos de FHC (1995-2003) e manteve-se nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). Cumpre esclarecer que a EaD é uma atividade lucrativa para os empresários da educação, ou seja, uma via alternativa para a expansão capitalista. Com o crescimento da oferta do EaD na rede pública e privada, “[...] o governo não teve dificuldades em passar a formação do professor para a esfera privada, presenteada ainda com tudo o mais que esse movimento significava em termos de produtos a serem consumidos”, instituindo uma formação de professores(as) pragmática, aligeirada, com decréscimos na formação teórica (EVANGELISTA, 2016, p. 13).

ensino estão ligados, direta ou indiretamente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 192).

Consequentemente, durante o segundo governo Lula, modificações no art. 62 LDBEN/1996 estabeleceram que

Art. 62. [...]

§ 2º **A formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério **poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.**³¹

§ 3º **A formação inicial de profissionais de magistério** dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.³² (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Houve a necessidade de relacionar os dados apresentados com um breve resgate histórico de projetos de governo, para esclarecer o modo com que se constituíram a profissionalização docente e as maneiras de formar os(as) professores(as) no Brasil, bem como a progressão por aperfeiçoamento instituída nos Planos de Carreira do Magistério. Estes projetos denunciam o quanto a política de mercantilização do ensino foi se imiscuindo nas Redes de Ensino, como esclarecem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 99-100):

[...] o arrocho salarial. O critério de remuneração e promoção ‘por competência’, avaliada com base em produtividade e certificações, aumenta o “desejo” e a corrida dos docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação. Quando não as encontram nas instituições públicas de ensino, procuram nas particulares o certificado que lhes será requerido para o exercício da profissão. [...] ampliação desmedida do mercado consumidor de ‘bens e serviços educacionais’.

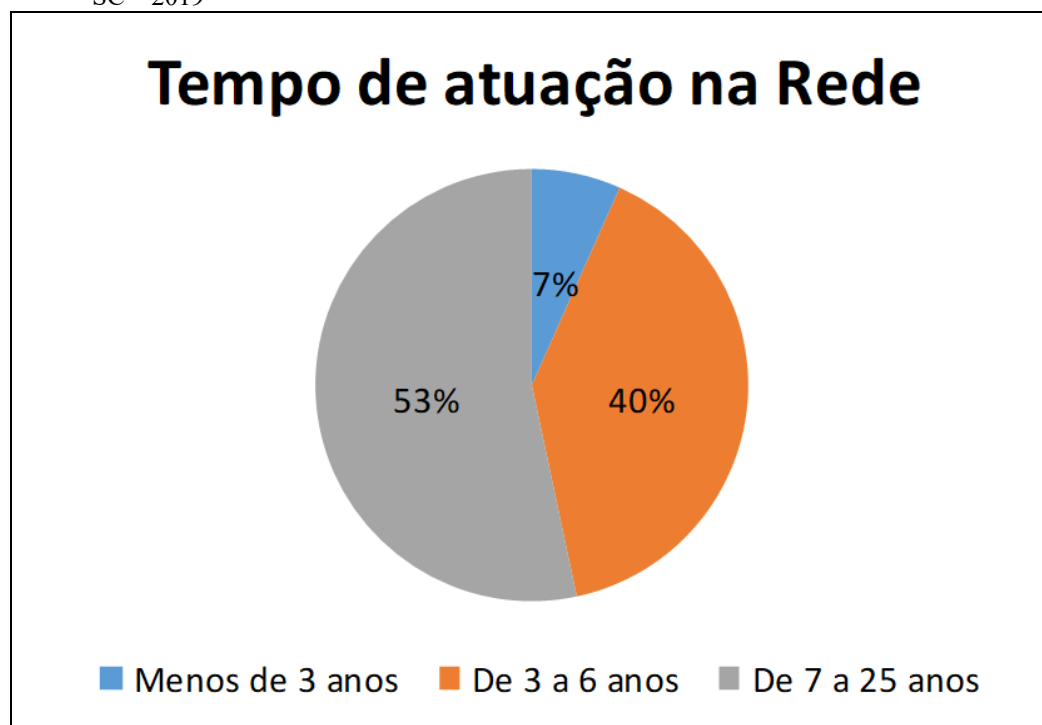
Não obstante isso, cumpre alertar que esta pesquisa não se preocupou em questionar os(as) professores(as) pesquisados(as) sobre as motivações que os(as) levaram a buscar a habilitação e a especialização em nível de pós-graduação. Contudo, pode-se inferir, assim como frisado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), que a formação em nível superior é o resultado do ideário da reforma educacional, que atribuiu ao professor(a) um protagonismo fundamental. “Paradoxalmente, nele identifica as responsabilidades pelas mazelas do sistema público e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82).

Outro dado importante a ser apresentado faz referência ao tempo de atuação na Rede pesquisada, conforme exposto no Gráfico 2:

³¹ Incluído pela Lei nº 12.056, 13 de outubro de 2009.

³² Incluído pela Lei nº 12.056/2009.

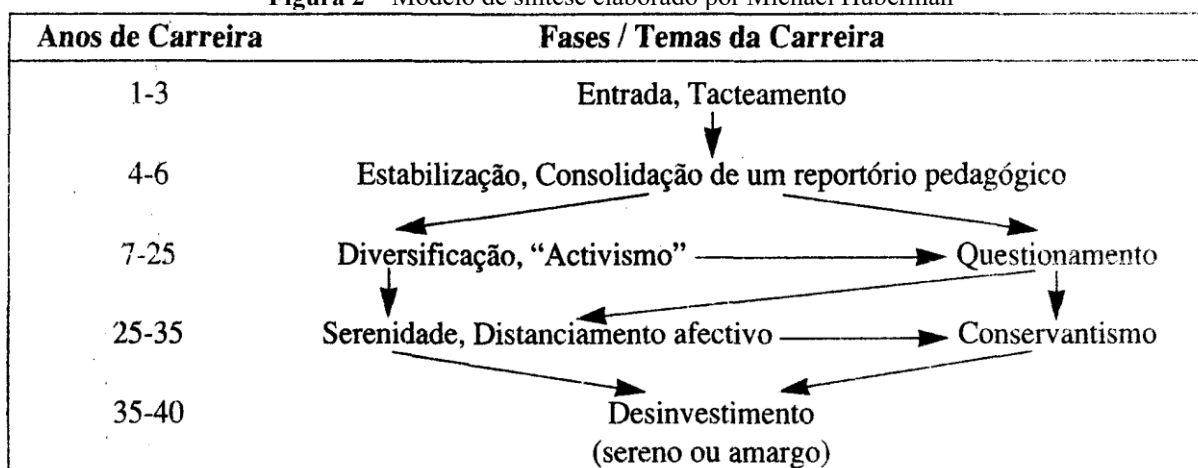
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos(as) professores(as) na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC – 2019



Fonte: elaborado pela autora.

Para interpretar os dados apresentados no Gráfico 2, recorreu-se aos estudos de Huberman (1995), que estabeleceu uma comparação entre determinadas fases da carreira do(a) professora(a) e o tempo de docência. Desse modo, à luz do autor, apresenta-se, na Figura 2, o esquema do percurso temático e também um breve resumo desse conceito. Por meio dos estudos de Huberman (1995), serão analisadas as descrições das fases do exercício da profissão docente, ou seja, dos(as) profissionais que no momento da pesquisa encontravam-se em sala de aula.

Figura 2 – Modelo de síntese elaborado por Michael Huberman



Fonte: Hubermann (1995, p. 47).

Norteando-se na análise e na conceitualização das fases propostas por Huberman (1995), a presente pesquisa apresenta, no Quadro 5, a quantidade de professores(as) da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos em cada fase, de acordo com o tempo de docência, seguida da nomeação do conceito correspondente e do resumo de cada fase referenciada:

Quadro 5 – Análise do tempo de docência dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC, de acordo com Huberman – 2019

Entrada na carreira	Nº de professores (as)	Nomeação do conceito	Descrição da fase
De 1 a 3 anos	1	Entrada	Contacto inicial com as situações de sala de aula, estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, confrontação inicial com a complexibilidade da situação profissional. Dificuldade de fazer face à relação pedagógica, dificuldades com os alunos que criam problemas e com materiais didáticos inadequados.
De 4 a 6 anos	6	Estabilização, consolidação do repertório teórico	Tomada de responsabilidade, escolha de uma identidade pessoal. Afirmam-se a um corpo de profissional e uma independência, perante os colegas com mais experiência, sobretudo, perante as autoridades. Preocupam-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos.
De 7 a 25 anos	8	Diversificação, ativo Questionamento	Característico de percursos individuais, apresentam-se mais divergentes a partir da fase de estabilização. Momento de experimentar e diversificar a sua prática/metodologia de ensino. Buscam novos desafios, são mais empenhados, tentam manter o entusiasmo na profissão com receio de não cair na rotina.
De 25 a 35 anos	---	Serenidade, distanciamento afetivo – Conservantismo	Momento de lamentar o período de “activismo” [<i>sic</i>] ou evocar uma “grande serenidade” em situação de sala de aula. É menos sensível, ou menos vulnerável à avaliação dos outros. O nível de ambição diminui, assim como os investimentos na formação continuada. Em casos específicos, que demandam de um estudo de seus antecedentes, podem ser identificados como “rezingões”.
De 35 a 40 anos	---	Desinvestimento (sereno ou amargo)	Recuo de interiorização no final da carreira profissional, fase do desprendimento.

Fonte: Huberman (1995).

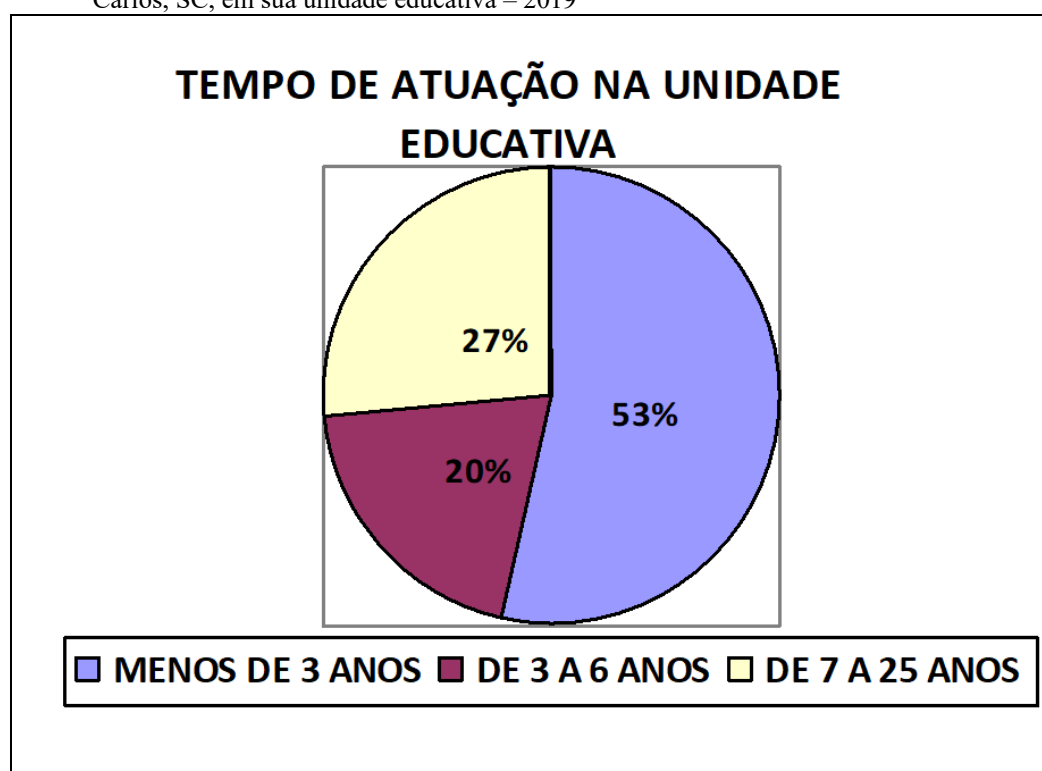
Sinal convencional utilizado: --- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Analisando-se o Quadro 5, constata-se que 7% (n=1) dos(as) professores(as) encontravam-se na fase de entrada, ou seja, na fase de conhecer a organização da Rede e da escola em que trabalhavam, um momento, conforme descreve Huberman (1995), de “sobrevivência e descoberta”. Os 40% (n=6) restantes encontravam-se na fase de estabilização/consolidação do repertório teórico, período de responsabilidade e de empenho nos objetivos didáticos.

Contudo, 53% (n=8), ou seja, a maioria dos(as) profissionais desta Rede, estavam na fase de diversificação/ativo questionamento, apresentando, portanto, um grande potencial para construir e reconstruir novas metodologias de ensino. Nas demais fases descritas por Huberman (1995) não havia professores(as) da Rede pesquisada.

No Gráfico 3, apresenta-se o tempo de serviço dos(as) profissionais pesquisados nas unidades escolares em que atuavam por ocasião da coleta dos dados:

Gráfico 3 – Tempo de atuação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC, em sua unidade educativa – 2019



Fonte: elaborado pela autora.

Diferentemente dos dados analisados no Quadro 5, o período de permanência na escola da maioria dos(as) profissionais (53%, n=8), como demonstrado pelo Gráfico 3, é menor do que três anos, o que corresponde à fase de entrada. Nesse período, os(as) professores(as) estão conhecendo a organização da escola, os(as) outros(as) professores(as) e

demais funcionários, assim como estruturando-se e construindo a prática em sala de aula. Encontravam-se na fase de ‘estabilização, consolidação do repertório teórico’ 27% (n=4) dos(as) professores(as). Hubermann (1995) descreve que esse período se caracteriza pela construção da identidade do(a) professor(a), momento em que afirma uma independência profissional diante dos(as) colegas de trabalho e na sala de aula. Os 20% (n=3) restantes encontravam-se na fase de ‘diversificação, ativo questionamento’, um período em que os(as) profissionais são mais motivados, mais dinâmicos e apresentam mais empenho nas equipes pedagógicas, segundo Huberman (1995).

Por meio da análise documental da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, averiguou-se que os(as) professores(as) não têm estabilidade/permanência na escola, ou seja, fica a critério do gestor manter ou não esses(as) profissionais na mesma unidade educativa. No entanto, analisando-se os documentos da Rede, verificou-se que, desde o ano de 2017, é publicado um edital de escolha de vaga, realizado entre os(as) professores(as) com estabilidade. Os critérios estabelecidos para a escolha são simples: a ordem de colocação na lista obedece ao tempo de serviço efetivo na Rede. São excluídos(as) dessa escolha os(as) professores(as) que estiverem no exercício de cargos comissionados. No entanto, não são disponibilizadas previamente as vagas disponíveis na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nem a escola e as turmas; somente no dia e na hora marcada para a escolha estas informações são apresentadas.

Contudo, a prática de escolher todos os anos a escola e a turma em que os(as) professores(as) trabalharão coloca os(as) docentes em situação de instabilidade, insegurança ou, nos termos de Huberman (1995), em perene período de entrada. Essa dinâmica não lhes permite construir vínculos com seus pares, nem com a comunidade escolar, ou seja, estão sempre em situação de principiantes, além disso, fomenta a concorrência entre os(as) professores(as).

Outra análise realizada por esta pesquisa refere-se aos momentos de lazer, entendido como um tempo de descanso, uma ocupação do tempo livre. Por meio do questionário, os(as) professores(as) assinalaram o que costumam fazer fora do espaço escolar. Por se tratar de uma pergunta que comporta mais de uma opção, a frequência com que cada resposta foi assinalada pode ser observada na Tabela 10, a seguir:

Tabela 11 – Momentos de lazer manifestados pelos(as) 15 professores(as) pesquisados(as)

Atividades de lazer	Quantidade	%
Assistir a novelas e/ou filmes na televisão	10	67,00
Assistir a/ouvir noticiários	10	67,00
Internet e redes sociais	15	100,00
Ouvir música	8	53,00
Ir ao cinema	11	73,00
Ir ao teatro	5	33,00
Ir a shows	3	20,00
Viajar	9	60,00
Realizar atividade física ou esporte em geral	1	7,00
Participar de festas/eventos da sua comunidade	9	60,00
Participar de palestras/cursos voltados à ampliação cultural	2	13,00
Desenvolver alguma atividade artística	3	20,00
Realizar trabalho voluntário em sua comunidade	3	20,00
Outros	3	20,00

Fonte: elaborada pela autora.

Sobre as questões expostas na Tabela 10, evidencia-se que o ‘acesso à internet e redes sociais’ é unânime entre os(as) docentes da Rede pesquisada, ou seja, 100%. Em segundo lugar, ficou o cinema, opção assinalada por 73% (n=11) dos(as) professores(as), seguido de ‘assistir a novelas e/filmes na televisão’ e ‘assistir a/ouvir noticiários’, com 67% (n=10) cada; e de ouvir música, com 53% (n=8).

Oliveira e Bernardes (2012, p. 1-2), em trabalho apresentado na 35^o Reunião da ANPEd, no GT 9, afirmam que

[...] tanto o trabalho alienado quanto o lazer estão inseridos numa estrutura sócio-econômica [*sic*] que transforma todos os bens materiais e ideais em mercadorias que devem ser adquiridas para que se perpetuem as relações de exploração, de poder e consumo dos mesmos produzidos na sociedade capitalista.

O fato é que hoje as pessoas utilizam grande parte do seu tempo para acessar a *internet* e as redes sociais, tornando-se reféns de uma tecnologia que as explora e as condiciona a relacionamentos virtuais, bem como, muitas vezes, compromete seus salários na aquisição de um equipamento eletrônico que muito pouco sabem utilizar.

De acordo com Pereira (2017), em pesquisa de dissertação intitulada *As imagens do professor na rede social “facebook”:* *contradições e relações com a precarização*,

O uso das redes sociais faz parte do dia a dia, é um hábito rotineiro na vida das pessoas, para olhar o que foi publicado, comentar uma foto, compartilhar pensamentos, imagens e notícias. As pessoas buscam neste espaço, e cada dia mais,

uma forma de existir, de expressar a realidade (ou não), de serem vistas, de observar sem se envolver (ou não) etc. A Informação tornou-se uma mercadoria rentável e através das redes sociais chega facilmente e rapidamente a todos, independente da forma e do lugar, popularizando e se fazendo necessária. É neste contexto de rapidez, de fluidez, perecibilidade e do reforço do pensamento capitalista de que “tempo é dinheiro” que se encontram os trabalhadores e suas relações de trabalho. (PEREIRA, 2017, p. 140-141).

Tomando-se o tempo livre como tempo liberado do trabalho ocupacional, pode-se afirmar que as redes sociais, muitas vezes, são utilizadas para atender às necessidades profissionais ou mesmo pessoais dos(as) professores(as), descaracterizando, objetivamente, o tempo de lazer como um tempo para o descanso. A esse respeito, Oliveira e Bernardes (2012, p. 13) afirmam “[...] que o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem”. Contudo, as autoras enfatizam que esse tempo de lazer está inserido no modo de produção capitalista, que transforma as ações de lazer em mercadoria para consumo, a fim de formar o consumidor, ou seja:

[...] muitas ações de lazer podem ser realizadas de forma obrigatória e/ou desprazerosa, dependendo das circunstâncias do momento. A educação pelo e para o lazer, meio e fim educativos que deveriam possibilitar aos homens a vivência do lazer como um direito social, mediatizando a cultura elaborada historicamente, limitam e regulam as ações de descanso, divertimento e desenvolvimento do homem de acordo com interesses econômicos e políticos. Sejam como ações de lazer que se convertem em mercadorias, desenvolvendo o capital; sejam como ações de lazer que distraem os sujeitos dos problemas sociais fazendo com que se conformem com a situação e os descansam e desenvolvem para o mercado de trabalho produtivo. (OLIVEIRA; BERNARDES, 2012, p. 13).

Não obstante o exposto, cumpre alertar que a presente pesquisa não pretende manifestar qualquer repúdio às tecnologias, mas sim ao modo e à finalidade a que estão submetidas no âmbito da vida das pessoas. De acordo com Godoy e Santos (2014, p. 29), o acelerado desenvolvimento das tecnologias e a revolução da informação possibilitaram à mídia uma atuação um tanto quanto perigosa para a sociedade:

[...] a mídia, que tanto é uma parte crítica na infraestrutura material das sociedades modernas, quanto um dos principais meios de circulação das informações nessas sociedades, assume um lugar privilegiado e, **particularmente, perigoso, na inculcação de ideias, de qualquer tipo, na mente das pessoas**. Da mesma forma que a mídia elege um corrupto ou derruba um inocente do poder, ela também aumenta a velocidade com que as informações econômicas, culturais, políticas, religiosas, esportivas etc. são veiculadas, contribuindo para a obtenção de lucros ou prejuízos. É um lugar muito poderoso para ser ocupado apenas por um setor da sociedade, pois acreditamos que os que detêm o monopólio da informação ascendem a uma condição privilegiada nas relações de poder, governança. As tecnologias de comunicação digital e da **informação são os novos sistemas nervosos que enredam numa teia sociedades multiculturais**. (grifos nossos).

Os referidos autores também alertam sobre a revolução cultural e informacional em curso nas relações globais contemporâneas, que os leva a crer que as lutas pelo poder, cada vez mais, serão efetivadas no campo simbólico e discursivo (GODOY; SANTOS, 2014). Nessa linha de raciocínio, é impossível pensar na educação sem remeter-se ao conhecimento do processo histórico-cultural da humanidade. De acordo com Godoy e Santos (2014, p. 15), é a compreensão da cultura que nos dará fundamentos para discutir as questões da contemporaneidade,

[...] a partir da premissa de que a cultura é formada por um conjunto de sistemas de significados que dão sentido às ações humanas, sejam elas as nossas ou as demais, possibilitando o entendimento de que qualquer ação social é cultural e que, por isso, as práticas sociais que expressam, comunicam e produzem significados são práticas de significação, discursivas.

Desse modo, a compreensão de que a cultura e o ser humano são inseparáveis leva-nos a pensar nas relações entre ambos no âmbito da educação. Paro (2018, p. 69) apregoa que “[...] o produto do processo educativo consiste no ser humano educado”. Desse modo, o autor também manifesta sua preocupação diante do uso das tecnologias, no que diz respeito à falta de vigilância dos pais sobre o tempo em que as crianças passam em contato com as tecnologias audiovisuais (PARO, 2018). No entanto há de se questionar: será que essa preocupação recai apenas sobre as crianças? Paro (2018) acrescenta que a razão mercantil tem cada vez mais se aproveitado do equívoco por trás da ideia de que as tecnologias nas escolas darão conta das dificuldades da educação. Trata-se de um grande engano, pois o mercado quer vender a maior quantidade possível de tecnologia ao setor educacional, para assim obter lucro. Com efeito, qualquer produto adquirido pela educação, em especial no Brasil, custa a chegar às salas de aula, e assim que chega, o mercado já o substituiu por outros, de tecnologia mais avançada.

Tendo em vista a educação como propiciadora de formação “[...] humano-histórica, seu objeto é a cultura em sua integridade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crença, tecnologia, direito, enfim tudo que é produzido historicamente” (PARO, 2018, p. 34). Nessa perspectiva, a pesquisa vem fazer a defesa da hora-atividade como um momento propiciador de acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, haja vista que “[...] não há como negar a estreita relação entre práticas escolares e a(s) cultura(s)” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Nesse viés, os dados demonstram que 60% (n=9) dos(as) professores(as) viajam, 33% (n=5) vão ao teatro e 13% (n=2) participam de palestras e cursos voltados à ampliação da

cultura. O que revela que são relativamente poucos(as) os(as) que têm acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade. A formação da cultura deve acontecer desde a tenra idade, no entanto a maioria da população, assim como os(as) professores(as) brasileiros(as), não tem condições financeiras para acessar teatros, museus ou exposições de artes, nem de viajar dentro do nosso país ou para o exterior. Por essa razão, se não é oportunizado aos(as) professores(as) o acesso à cultura, como eles(as) poderão construir com seus alunos conceitos referentes à cultura acumulada historicamente pela humanidade?

De acordo com Paro (2018, p. 59-60),

[...] num processo de aprendizagem, que é construído. Porque, aqui, falar em construção do conhecimento não significa que está produzindo conhecimento novo, mas que se está construindo o processo de apropriação desse ‘conhecimento *produzido* e acumulado’, por meio do ato de conhecer. [...] Na verdade é construção da personalidade do educando pela *cognição*, pela apropriação da cultura, que é também um processo de construção. (grifos do autor).

Todavia, urge compreender que “[...] a figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância” (ARROYO, 2013, p. 39), ou seja, somos a imagem do outro; portanto, pensar na formação humana significa pensar em nossa própria formação, no nosso percurso.

Nesse viés,

Os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis, necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano. (ARROYO, 2013, p. 215).

Em síntese, “[...] o lazer tem como objeto a ocupação do tempo livre do trabalho alienado com ações que possibilitam o descanso, o divertimento e o desenvolvimento do homem” (OLIVEIRA; BERNARDES, 2012, p. 15). Nesse sentido, o momento de lazer precisa ser tratado como um potencializador do desenvolvimento humano. No entanto, para que isso aconteça, precisa ser acessível a todos os cidadãos, haja vista que, na sociedade capitalista, à qual pertencemos, exige-se do trabalhador mais recursos financeiros para alcançar as condições mínimas de acesso a diferentes produções culturais em seus momentos de lazer.

Contudo, são necessários maiores investimentos por parte do Estado em políticas de educação e cultura, de modo a conceber a escola como um importante espaço de iniciação ao acesso à cultura historicamente acumulada pela sociedade. Para tanto, cumpre oportunizar

aos(às) professores(as) uma educação continuada e permanente de acesso à cultura, seja ela elitizada ou popular, pois ambas são resultado de uma mesma cultura.

De acordo com Boris e Cesídio (2007, p. 455), “A cultura compreende a maneira de o sujeito organizar seu pensamento, suas relações interpessoais, seus ideais e sua forma de perceber o mundo. Portanto, a cultura expressa as transformações sociais, históricas, políticas e econômicas que a sociedade sofre”.

Ao longo da história do magistério, tanto os homens quanto as mulheres estiveram sujeitos às transformações sociais e às pressões econômicas. Contudo, não se pode negar que, “[...] em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens” (APPLE, 1987, p. 5). Por muito tempo, a cultura intelectualizada, que era confundida com a educação intelectualizada, consistia na leitura de romances e de poesias, cujo acesso era reservado aos homens que tivessem condições financeiras (BORIS; CESÍDIO, 2007). No processo de inserção das mulheres no mercado de trabalho, o acesso e a oferta da educação passou a ter diferenças explícitas de classe, ou seja, jovens de classe média lecionavam para meninas de classe média em escolas particulares, e as professoras provenientes da classe trabalhadora lecionavam para alunos e alunas também oriundos da classe trabalhadora (APPLE, 1988). Constatou-se que a oferta da educação, até os dias atuais, é resultado de uma dinâmica classista, na qual os conhecimentos ditos elitizados são ofertados aos filhos da burguesia, ao passo que aos filhos dos trabalhadores basta o acesso à escrita e ao cálculo.

Eis que se faz a defesa de que o acesso a diferentes espaços de produção cultural aconteça por meio da hora-atividade, a fim de que os(as) professores(as) possam construir-se como ‘curadores de conhecimento’, facultando aos(às) alunos(as) oportunidades de acessar um ensino culturalmente sensível.

5.2 CONCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE A HORA-ATIVIDADE

Para a realização desta pesquisa, foram definidos e organizados previamente, por meio da questão central, um objetivo geral e quatro objetivos específicos, derivados das questões de pesquisa, que, por sua vez, são constituídas de perguntas que possibilitaram a discussão e a reflexão sobre a hora-atividade dos professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, neste subcapítulo, serão apresentadas as **concepções sobre a hora-atividade do(as) professores(as) pesquisados(as)**. A análise das respostas partiu do primeiro

objetivo traçado para esta pesquisa, qual seja, identificar como se constitui a hora-atividade e quais atividades os(as) docentes realizam durante este momento.

Para a compreensão e o aprofundamento das discussões referentes à análise dos dados coletados na pesquisa, no Quadro 6, a seguir, apresenta-se a organização das questões sobre as quais se irá discorrer neste subcapítulo.

Quadro 6 – Organização para discussão do subcapítulo 5.2

1º Objetivo Específico						
Identificar como se constitui e quais atividades são realizadas pelos(as) professores(as) durante a hora-atividade.						
1º Questão de Pesquisa						
Quais as concepções dos(as) professores(as) sobre a hora-atividade?						
Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7
De que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?	Para responder a este questionário, você está utilizando a sua hora-atividade? Comente.	Você pode escolher o local onde realiza a hora-atividade? É uma opção sua ou uma determinação da Rede?	O que determinou essa escolha?	O local onde você realiza a hora-atividade é adequado? Comente?	Quais atividades você realiza durante a hora-atividade?	Você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme a estruturação do Quadro 6, a primeira pergunta dirigida aos(as) professores(as) participantes desta pesquisa foi: *de que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?*

É importante destacar que todos(as) os(as) 15 professores(as) responderam à primeira pergunta, cujas respostas foram lidas e transcritas na íntegra. Contudo, embora atuem em três unidades educativas diferentes, em razão de a Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos ser relativamente pequena, optou-se por não separar as respostas por escola, de maneira a preservar a identidade dos(as) docentes.

Desse modo, de acordo com os dados obtidos com o questionário, no Quadro 7, apresentam-se as manifestações dos(as) professores(as) em resposta à primeira pergunta:

Quadro 7 – Organização da hora-atividade nas três unidades escolares pesquisadas

P1	Professores de 40 horas – 13 horas e 33 minutos, professores de 20 horas – 6 horas e 40 minutos. A hora-atividade é uma conquista em nossa Rede. São momentos de trocas entre os professores, pesquisas, leituras e planejamento.
P2	Um dia da semana de hora-atividade em uma unidade escolar e uma hora por tarde nas demais.
P3	No meu caso, atendo a três unidades escolares e cumpro hora-atividade em duas. Sendo professor de disciplina específica, minha hora-atividade é organizada em um dia inteiro, mas [com] algumas horas quebradas. Essa não é a realidade da maioria dos professores, que têm sua hora-atividade toda quebrada.
P4	Os professores têm sua hora-atividade nos horários das aulas de Inglês, Artes, Informática e Educação Física.
P5	A hora-atividade é realizada durante as aulas de outras disciplinas, como Artes, Informática, Educação Física e Inglês.
P6	Possuímos 6 horas e 15 minutos de hora-atividade por período. Os professores das áreas de Artes, Inglês, Informática e Educação Física possuem a hora-atividade concentrada em dois períodos e pequenos intervalos durante a semana.
P7	A nossa hora-atividade é diária, temos pelo menos uma hora em cada turno, durante a qual permanecemos no ambiente escolar.
P8	Temos 6 horas e 40 minutos por período.
P9	A hora-atividade é cumprida na escola, enquanto os alunos têm aulas com os professores de outras áreas (Educação Física, Artes, Inglês e Informática).
P10	A hora-atividade é realizada durante as aulas de outras disciplinas. É realizada na escola.
P11	As horas-atividade são organizadas durante as aulas de Informática, Artes, Educação Física e Inglês.
P12	Trabalho 20 horas com o Ensino Fundamental, no período matutino. No total, tenho direito a 6 horas e 20 minutos, organizadas assim: segunda-feira: 1 hora e 2 minutos; terça-feira: 1 hora e 8 minutos; quarta-feira: 1 hora e 2 minutos; quinta-feira: 1 hora e 2 minutos; e sexta-feira: 2 horas e 10 minutos.
P13	Está distribuída nos dias da semana, tem hora-atividade todos os dias.
P14	Por disciplinas: enquanto a professora titular está na sala, o professor de disciplina específica está em outra, assim, quando ele assumir minha turma, estarei em hora-atividade.
P15	Todos os dias da semana. Minha hora-atividade é no momento em que meus alunos têm aula com outro professor (de outras disciplinas).

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas dos(as) professores(as) pesquisados(as) renderam um material de análise rico em detalhes, que nos permitiu constatar os diferentes significados atribuídos à organização da hora-atividade em cada unidade escolar que oferta os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos.

As respostas manifestadas pelos(as) professores(as) foram agrupadas de acordo com sete perspectivas de análise: jornada de trabalho, tempo,³³ atribuições, disciplinas,³⁴ distinção na organização, unidades escolares e conquistas. Na Tabela 9, demonstra-se a frequência com

³³ A palavra ‘tempo’ tem origem no latim. Ela é derivada de *tempus* e *temporis*, que significam a divisão da duração em instante, segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, etc. Cf.: <https://bit.ly/2ST4zOR>.

³⁴ Neste caso, faz-se menção ao seguinte significado: área de conhecimento ensinada ou estudada em uma faculdade, em um colégio etc.; matéria. Cf.: <https://bit.ly/3ckxfIv>.

que cada uma dessas perspectivas foi evidenciada nas respostas dos(as) professores(as), bastante similares umas às outras:

Tabela 9 – Síntese das respostas dos(as) professores(as) à questão: de que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?

Organização da hora-atividade na unidade escolar	
Perspectiva identificada	Recorrências
Disciplinas	35
Tempo	27
Unidades escolares	7
Jornada de trabalho	3
Distinção na organização	2
Atribuições	1
Conquista	1
Total	76⁽¹⁾

Fonte: elaborada pela autora.

Nota: ⁽¹⁾ o número de recorrências é superior ao de professores(as) porque as respostas podem ser enquadradas em mais de uma perspectiva de análise.

Como se pode apreender dos relatos e das análises apresentados no Quadro 7 e na Tabela 9, os resultados corroboram o entendimento de Tardif e Lessard (2009), autores para os quais essa frequência de ocorrências se explica porque a escola é uma instituição historicamente estruturada à imagem da sociedade industrial e dos Estados Modernos, logo uma instituição da sociedade do trabalho, que segue os modelos organizacionais do trabalho produtivo.

Contudo, Paro (2012b, p. 606) escreve:

A gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim) [...].

De fato, as respostas apresentadas pelos(as) professores(as) demonstram que a hora-atividade é organizada durante as aulas dos(as) professores(as) das disciplinas específicas (como Artes, Educação Física, Informática e Inglês), sendo essa a recorrência que mais apareceu nas respostas (n=35).

Apesar disso, no que diz respeito à duração e à distribuição ao longo da jornada, as horas-atividade desses(as) professores(as) são organizadas de diferentes formas: algumas são

computadas em horas e minutos, outras em períodos parciais (matutino ou vespertino) ou em período integral, tal como manifestado nas respostas (n=27).

De fato, essa organização ocorre de maneira distinta (n=2), a depender do(a) professor(a), ou seja, caso seja titular da turma, sua hora-atividade será distribuída entre os dias da semana, em períodos curtos, durante os quais os(as) professores(as) das disciplinas específicas atuam com os alunos, a fim de garantir a hora-atividade de seus pares. Para tanto, os(as) professores(as) das disciplinas específicas têm seu tempo da hora-atividade concentrado em um dia inteiro e mais algumas horas distribuídas durante a semana.

No entanto, quando se pensa em uma escola democrática e igualitária para todos, crê-se que a organização da hora-atividade dos(as) professores(as) deveria acontecer de maneira similar. Pois, quando não há organização pariforme entre sujeitos de uma mesma profissão, com a mesma carga horária, essa situação pode gerar conflitos e descontentamento, afetando a organização do trabalho e o perfil dos(as) trabalhadores(as).

Contudo, os(as) professores(as) desta Rede relataram que têm o direito *conquistado* à 1/3 de hora-atividade na composição da jornada de trabalho, assim como manifestado (n=1) por um(a) dos(as) professores. Os(as) professores(as) (n=7) ainda revelaram que o momento da hora-atividade acontece dentro das unidades escolares, de maneira individualizada e fragmentada, impossibilitando o diálogo com os pares ou a formação continuada em serviço, dentro ou fora do ambiente escolar.

De acordo com esta lógica de organização, confirma-se que a hora-atividade desses(as) profissionais é destinada a atividades de preparação e planejamento, à elaboração e correção de provas, à realização de serviços burocráticos, entre outras atribuições demandadas pela gestão da escola e pela Secretaria Municipal de Educação.

Não obstante, compreende-se que a hora-atividade não se resume à realização de atividades inerentes à profissão, pois é no coletivo que o(a) professor(a) é desafiado(a) a refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre seu posicionamento político, ético e social (LIBÂNEO, 2018). De acordo com Libâneo (2018, p. 35), “[...] é imprescindível ter-se a clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto do trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua potencialidade”.

Contudo, não se pode negar que os encontros informais entre os(as) professores(as), sejam eles nos corredores da escola, na sala dos professores, no refeitório, em festividades ou em outras oportunidades de aprendizagem, ocorrem e favorecem o processo de formação continuada.

Conforme descreve Freire (1996, p. 19):

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios.

Para tanto, não se subestima a contribuição dos espaços informais na formação do(a) professor(a), mas é certa e emergente a organização do tempo e do local da hora-atividade de forma coletiva e democrática, visando ao desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a), visto que este momento é um potencializador do desenvolvimento intelectual, assim como um fator de qualidade na vida desses(as) profissionais e, conseqüentemente, na dos alunos.

Para Libâneo (2018, p. 40), “[...] a construção da identidade profissional do professor depende em boa parte das formas de organização do trabalho escolar [...]”, ou seja, não é suficiente apenas garantir aos(as) professores(as) o direito a 1/3 de sua carga horária para hora-atividade, é necessário que esses(as) profissionais compreendam e deem sentido ao momento, que sejam motivados, para, que, juntamente com os(as) demais profissionais da educação que compõem a escola e a Secretaria de Educação, possam refletir na prática e sobre a prática, a fim de construir uma escola de qualidade.

Para Haddad (2011, p. 20),

Não ocorrendo tal mediação o trabalho do professor e do pedagogo perdem o sentido, acabam ficando na esfera do imediatismo e, portanto, da alienação. É preciso superar esta situação pois a legitimidade do trabalho da hora-atividade está em promover a transformação do professor, de forma a superar as condições que alienam o seu trabalho e resgatando o sentido do seu trabalho como um processo de formação humana.

Defende-se que, para além da garantia da hora-atividade, o(a) professor(a) precisa ter a oportunidade de dialogar com seus pares e acessar novos conhecimentos. Conforme descreve Freire (2001, p. 43),

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Quanto mais os(as) professores(as) estiverem condicionados(as) a cumprir um rito diário nas escolas, impossibilitados(as) de acessar outros espaços durante a sua hora-atividade, mais as condições impostas pelo sistema os(as) levam à estagnação. Haja vista que,

na sociedade capitalista em que vivemos, cada vez mais exige-se do cidadão formação contínua, um investimento no desenvolvimento profissional, e com os(as) professores(as) não é diferente. Mas em que momento essa formação pode acontecer?

Diante disso, é inevitável significar a palavra organização, para assim compreender o momento da hora-atividade como um espaço propício à formação contínua, seja ela individual ou coletiva. Para Libâneo (2018, p. 85), “[...] organização significa dispor de forma ordenada, articulada as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação”. No entanto, não se pode pensar em organização sem antes compreender que fazemos parte de uma vida cotidiana, e “[...] todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico” (HELLER, 2014, p. 31).

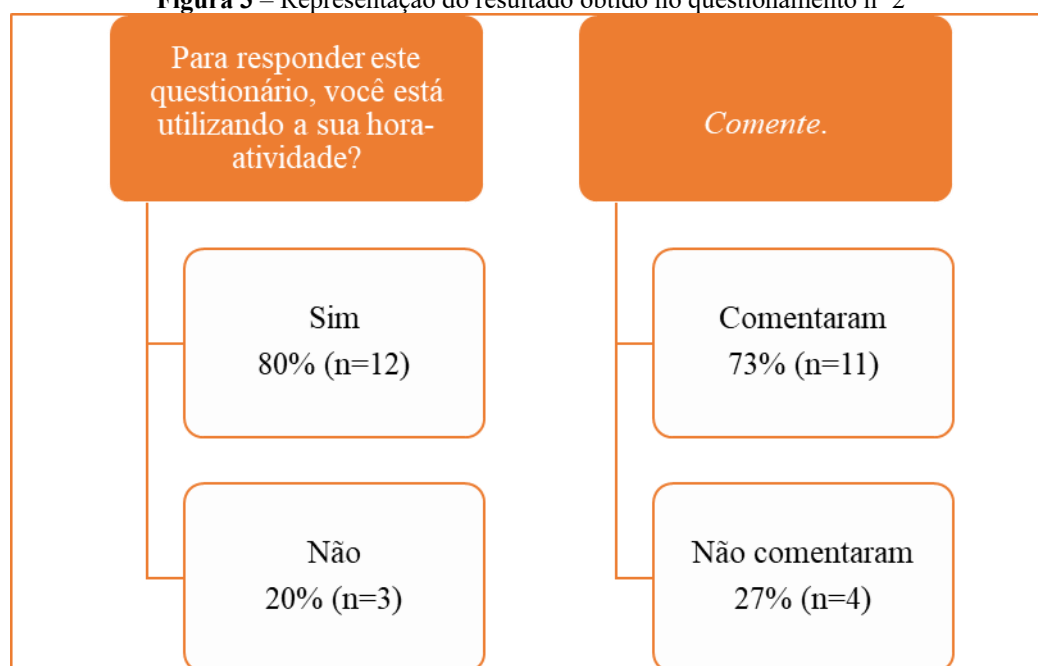
Para Heller (2014, p. 31), é na vida cotidiana que o homem “[...] coloca em ‘funcionamento’ todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”. No entanto, nem todas as capacidades podem ser colocadas em funcionamento, haja vista que não se dispõe de tempo ou de possibilidades para desenvolvê-las em toda a sua intensidade. Segundo a autora, “[...] são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2014, p. 32).

É fato que a organização do cotidiano dos(as) professores(as) pesquisados(as) é constituída em torno da organização do trabalho. Desse modo, dando continuidade ao diálogo, a segunda questão buscou saber dos(as) professores(as) o seguinte: *para responder a este questionário, você está utilizando a sua hora-atividade? Comente.*

Como a anterior, todos(as) (n=15) os(as) participantes responderam à segunda questão. Deste quantitativo, obteve-se quatro informações: 80% (n=12) dos(as) professores(as) responderam que ‘sim’, utilizaram a hora-atividade para responder à pesquisa e 20% (n=3) relataram que ‘não’ a utilizaram. Quando solicitados(as) a comentar, 73% (n=11) acrescentaram comentários às suas respostas e os(as) demais (27%, n=4) optaram por não se pronunciar.

Para se compreender melhor a dinâmica envolvida nesta questão, veja-se a Figura 3:

Figura 3 – Representação do resultado obtido no questionamento nº 2



Fonte: elaborado pela autora.

Os argumentos de que se valeram 80% (n=12) dos professores(as) para justificar a utilização da hora-atividade ao responder à pesquisa podem ser observados nos excertos a seguir:

É o horário para planejar, fazer cursos e responder a um questionário, quando necessário, ou ainda atender os pais de um aluno. (P4).

Usei mais de uma hora-atividade, pois também tive que dar conta das obrigações da turma. (P5).

Realizo atividades relacionadas à educação na minha hora-atividade. Ex.: preenchimento do sistema, planejamento das aulas, correções, escolha de materiais e estudos voltados à minha área. (P9).

Nas horas-atividade, posso realizar diferentes trabalhos voltados à educação. (P10).

Estou utilizando a hora-atividade. (P13).

Porque em casa tenho meus afazeres. (P14).

É o momento que tenho para isso. (P15).

As falas desses(as) professores(as) mostram que a hora-atividade, muitas vezes, é insuficiente para eles(as) realizarem todas as atividades práticas e burocráticas inerentes à profissão. Isso se explica pelo aumento do número de tarefas a serem realizadas pelos(as) professores(as), o que faz com que, frequentemente, tenham que levar trabalho para realizar em suas casas, invadindo os demais tempos de suas vidas.

No que diz respeito à organização da hora-atividade como um tempo para as atividades inerentes à profissão, Signori (2014), em dissertação de mestrado intitulada *Retrato*

do trabalho e educação em Guarapuava-PR: tempo do trabalho e do trabalhador/estudante do ensino noturno da Educação Básica, apresenta um intenso estudo teórico acerca da conceitualização do “tempo de trabalho” e do “tempo do trabalhador”. A autora é da opinião de que

[...] a separação entre tempo de trabalho e tempo livre está desaparecendo, já não se sabe onde cada um começa ou termina, haja vista que ao mesmo tempo em que a jornada formal de trabalho foi sendo reduzida por conta da pressão dos trabalhadores, aumentou-se a flexibilização e intensificação do tempo de trabalho. Assim, surgem outros tempos dedicados ao trabalho e que não estão inclusos na jornada formal, tampouco fazem parte dos contratos ou são remunerados, como por exemplo, o tempo gasto com deslocamentos, com qualificação, trabalhos realizados em casa, dentre outros que estão direta ou indiretamente relacionados ao trabalho. (SIGNORI, 2014, p. 5).

Contudo, nas respostas apresentadas pelos(as) professores(as), constata-se que, mesmo de maneira apressada, eles(as) organizam-se para dar conta de todas as demandas, inclusive para responder a esta pesquisa. O fato é que os(as) professores(as) que utilizaram a sua hora-atividade para responder ao questionário (80%, n=12) demonstraram que se organizam para que o tempo de trabalho não invada seu tempo livre, o que afetaria sobremaneira suas vidas, tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva (SAGRILLO, 2015).

Para Tardif e Lessard (2009, p. 113),

[...] como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo a vida particular, as noites, os fins de semana [...].

Além das horas obrigatórias em serviço, os(as) professores(as) continuam o seu expediente fora da escola, mesmo que inconscientemente. Na verdade, com a intensificação do trabalho, esses(as) profissionais não encontram tempo suficiente durante a sua jornada de trabalho para realizar todas as atividades inerentes à profissão. Inconscientemente, o tempo destinado ao trabalho se torna prioridade na vida dos(as) professores(as), ao ponto de não sobrar tempo para dialogarem com seus pares ou participarem de uma formação continuada em serviço. De acordo com Sagrillo (2015, p. 27), “Sem significação maior do que apenas o cumprimento da rotina, o trabalho fica destituído de sua principal característica: ser uma fonte de realização humana”, haja vista que, desse modo, qualquer mudança torna-se utópica.

Prosseguindo-se com a análise da segunda pergunta, apresentam-se os argumentos dos(as) professores(as) (20%, n=3) que não utilizaram o momento da hora-atividade para responder à pesquisa:

Para responder a esse questionário, não utilizei a hora-atividade. Optei em responder em minha humilde residência. (P1).

Como se trata de uma contribuição ao trabalho de pesquisa de uma colega em caráter particular, preferi responder fora do horário de trabalho, por saber que levaria tempo para responder a contento. (P3).

Esse questionário foi respondido em casa, por opção minha. (P12).

Embora os(as) professores(as) pesquisados(as) gozem de períodos de trabalho semelhantes e, portanto, tenham a opção de realizar na escola ou fora dela as atividades inerentes ao seu trabalho – neste caso, responder a um questionário de pesquisa –, é certo que, devido à intensificação do trabalho, todos(as) continuam a realizar tarefas docentes após o expediente. Como escreveram Tardif e Lerssard (2009, p. 113): após o seu expediente de trabalho, se os(as) professores(as) pensam em seus alunos ou assistem a filmes para utilizar na aula do dia seguinte, então, mesmo que inconscientemente, estão trabalhando, “[...] são residuais e não têm limites precisos”. Arroyo (2013, p. 28) indaga: “[...] como tirar a máscara de professora, de professor quando termina o espetáculo da docência. A máscara virou um modo de ser? Personalidade?”.

De fato, a separação entre o tempo de trabalho e o tempo de vida fora da escola é algo que precisa ser construído individualmente por cada professor(a) e, depois, em coletivo. Contudo, não é fácil essa superação, pois a retirada da ‘máscara’ exige do(a) professor(a) uma ação/transformação, consciência política e consciência de pertencimento de classe: a classe trabalhadora, que defende seus direitos e luta por melhores condições de trabalho e qualidade de vida para si e seus educandos.

É certo que os(as) que optaram por responder ao questionário em casa compreendem que participar de uma pesquisa relacionada ao seu trabalho não faz parte da ocupação do(a) professor(a) na escola. Acredita-se que, em razão da ampliação e da incorporação de novas funções ao trabalho docente, os(as) professores(as) não percebem que, muitas vezes, estão negando-se o direito à reflexão sobre as condições impostas por uma ordem no/do trabalho.

Segundo Evangelista (2016), o(a) professor(a) da Educação Básica pública brasileira encontra-se em uma areia movediça no que tange à sua formação, ao seu trabalho e à sua atuação política. Está-se de acordo com a autora quanto à necessidade de

[...] reconhecer que a política educacional brasileira, hoje, articula-se organicamente à produção do trabalhador para o capital e, por consequência, de um professor reconvertido que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país. (EVANGELISTA, 2016, p. 5).

Ou seja, degrada-se a carreira do(a) professor(a) atribuindo-lhe mais funções e menos condições para a reflexão sobre a sua prática e o meio social em que vive. Desse modo, quanto mais o(a) professor(a) se ocupa das atribuições rotineiras de seu ofício, mais se distancia das discussões para enfrentar as imposições do capital, haja vista que a ordem do capital visa desmoralizar o trabalho do(a) professor(a) e culpabilizá-lo(a) pelo desemprego da futura geração de trabalhadores.

Diante do exposto, “[...] o enfrentamento do contexto analisado precisa abarcar a redução de tempo de trabalho e do quantitativo de obrigações a serem desenvolvidas pelos professores” (SAGRILLO, 2015, p. 195). A defesa não é por um tempo de hora-atividade ocioso, mas sim por condições de organização, de acesso e de participação em espaços democráticos de deliberação, por formação continuada em serviço, por grupos de estudos e/ou outros espaços. No entanto, “[...] o espaço de vida que o cidadão ocupa depende muito das suas escolhas, as quais, muitas vezes, não resultam de escolhas críticas e conscientes, mas ingênuas, por perceber a realidade pelos olhos de outros” (CAMPOS, N., 2002, p. 87).

Neide Campos (2002) afirma que o ser humano busca equilíbrio com o seu desenvolvimento, transforma-se e reforma-se, não consegue calar-se diante de situações inflexíveis e é capaz de julgar o que é bom para si e para o coletivo. De acordo com a autora, “[...] o exercício para a formação crítica faz-se no mundo e para o mundo” (CAMPOS, N., 2002, p. 87). Desse modo, há de se pensar se o sistema capitalista busca “[...] alienar o professor e tornar seu trabalho idêntico ao trabalho forçado da produção capitalista (PARO, 2018, p. 104), o que requer o rompimento do ciclo de opressão que a ordem do capitalismo impõe aos(as) professores(as).

Ao terceiro questionamento – *você pode escolher o local onde realiza a hora-atividade? É uma opção sua ou uma determinação da Rede?* –, 40% (n=6) dos(as) professores(as) responderam que ‘não’ podem escolher o local para realizar a hora-atividade, 33% (n=5) responderam que ‘sim’ e 27% (n=4) não explanaram se podem ou não. No tocante à segunda parte da questão, 67% (n=10) responderam que o local para realizar a hora-atividade é uma determinação da Rede e 33% (n=5) manifestaram que é uma escolha pessoal. Pode-se inferir dos relatos apresentados pelos(as) professores(as) que não há liberdade de escolha para realizar a hora-atividade fora do ambiente escolar, ou seja, trata-se de uma escolha regulada.

De fato, o local para os(as) professores(as) realizarem a hora-atividade está limitado ao espaço físico das unidades escolares da Rede, onde estão condicionados(as) a permanecer durante toda a sua jornada de trabalho, haja vista que a própria legislação que instituiu o Plano

de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria de Educação do município de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, determina que “[...] as horas-atividade, destinadas a atividades extraclasse, deverão ser cumpridas na unidade escolar” (ANTÔNIO CARLOS, 2011, art. 27).

É preciso considerar que a jornada de trabalho desses(as) profissionais é fundamentada no controle. Para tanto, quanto mais se priva o(a) professor(a) de viver e participar de outros espaços de formação, tanto mais ele(a) estará condicionado(a) a reproduzir conhecimentos sem qualquer criticidade. Para que a ruptura com essa condição seja possível, é essencial oportunizar e desenvolver nos(as) professores(as) a capacidade de interferir criticamente na realidade, a fim de que possam transformá-la, e não apenas integrá-la e/ou naturalizá-la.

Analisando-se as respostas para a questão de a hora-atividade ser *uma opção sua ou uma determinação da Rede*, verificou-se que 67% (n=10) dos(as) participantes afirmaram se tratar de uma determinação da Rede, conforme descreveu um(a) dos(as) professores(as):

A rede determina, por meio de lei municipal, que a hora-atividade deve ser cumprida integralmente nas unidades escolares ou em locais definidos a critério da Rede, nos casos de reuniões ou formações. No meu caso, como tenho um dia inteiro de hora-atividade, posso escolher em qual unidade cumpri-la, de acordo com minhas necessidades. (P3).

A exigência de que o cumprimento da hora-atividade se dê nos moldes determinados pela Rede consiste em controle sobre o trabalho alheio, apresentando, de maneira dissimulada, o autoritarismo que tanto repudia-se na gestão capitalista (PARO, 2018).

De fato, a organização da hora-atividade desses(as) professores(as) é arbitrária, pois “[...] as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos professores” (LIBÂNEO, 2018, p. 89), com o objetivo de alienar os(as) docentes, retirando ou diminuindo sua capacidade de pensar e de decidir sobre o próprio trabalho. Entende-se que a organização da hora-atividade deve acontecer de maneira democrático-participativa. Nesse sentido, explicita-se a defesa de Libâneo (2018, p. 89-90):

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade de pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. [...] a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que se centram na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Cumpra esclarecer que, no processo democrático-participativo, o exercício da autonomia implica também deveres e responsabilidades individuais, por meio de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2018). Democracia também é uma “[...] relação de poder, mas não de poder *sobre* o outro, mas de poder *com* o outro ou o poder *para* ambas as partes” (PARO, 2018, p. 48, grifos do autor), ou seja, a democracia faz parte do processo de convivência da humanidade, e, quando não há diálogo, pode-se dizer que há dominação.

Dando-se continuidade à análise, no Quadro 8, apresentam-se as respostas dos(as) professores(aos) ao quarto questionamento: *o que determinou essa escolha?* (do local para a realização da hora-atividade):

Quadro 8 – Respostas dos(as) professores(as) à quarta pergunta: o que determinou essa escolha?

Professores(as)	Respostas
P1	Não respondeu.
P2	Proximidade do outro local de trabalho após o término da aula.
P3	Geralmente cumpro minha hora-atividade com dia cheio na mesma unidade, trocando apenas quando necessário. Essa escolha foi determinada pela proximidade e pelo ambiente mais amplo e com mais computadores.
P4	Minha escolha é a escola que fica mais próxima a minha residência, por tempo e custos.
P5	A determinação veio da Secretaria da Educação do município, não tivemos escolha.
P6	Não podemos escolher o local. Está determinado que devemos permanecer na escola.
P7	Não respondeu.
P8	Acredito que possui uma lei municipal.
P9	Acredito que foi a garantia de usar a hora-atividade para a realização das tarefas escolares.
P10	Acredito que seja alguma lei que determina isso.
P11	Acredito que seja dessa forma para garantir que todos cumpram a jornada de trabalho e não tenham distrações de origem pessoal.
P12	Desde que entrei na Rede foi assim.
P13	A necessidade de cumprir a carga horária.
P14	A Rede Municipal de Ensino.
P15	Cumprir a carga horária.

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas reunidas no Quadro 8 serviram como indicadores para a criação das próximas categorias a serem analisadas (FRANCO, 2018). No Quadro 9, a seguir, apresentam-se as categorias mais recorrentes nas explanações dos(as) professores(as) pesquisados(as) em resposta à quarta pergunta:

Tabela 12 – Identificação das categorias explicitadas pelos(as) professores(as) ao explicarem o que determinou a escolha do local para realização da hora-atividade

Categorias explicitadas pelos(as) professores(as)	Quantidade
<i>Determinação imposta/legalidade</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • A determinação veio da Secretaria de Educação do município; • Não tivemos escolha; • Não podemos escolher o local; • Devemos permanecer na escola; • Acredito na existência de uma lei; • Para que não tenham distrações pessoais; • Para garantir a utilização da hora-atividade; • Para o cumprimento da jornada de trabalho. 	12
<i>Motivações</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade com outro local de trabalho após o término da aula; • Cumprir a hora-atividade na mesma unidade; • Trocando apenas quando necessário; • Na escola que fica mais próxima a minha residência. • Pelo ambiente mais amplo; • Mais computadores; • Redução de tempo; • Redução de despesas. 	9
<i>Autonomia condicionada</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Minha escolha é a escola. 	1
<i>Conformismo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Desde que entrei na Rede foi assim. 	1
Total de manifestações	23 ⁽¹⁾

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: a quantidade é superior ao número de professores(as) pesquisados(as) porque uma mesma resposta pode conter trechos que se enquadram em categorias diferentes.

Como pode ser observado na Tabela 11, na maioria das respostas (n=12), a escolha do local para realização da hora-atividade não advém de uma opção decidida pelo coletivo dos(as) professores(as), mas sim de uma imposição da Rede. De fato, a organização da hora-atividade desta Rede é estabelecida por uma determinação legal que impede os(as) docentes de realizar a hora-atividade em espaços diversos da escola em que trabalham. As escolhas de alguns(mas) professores(as) (n=9) foram atribuídas a motivações de ordem pessoal ou a conveniências oferecidas pela unidade escolar, fato que pode estar relacionado à falsa ideia de que os(as) docentes têm autonomia/liberdade para decidir o local onde vão realizar a hora-atividade (n=1).

Outra manifestação presente nas respostas é o conformismo (n=1); em uma das falas, demonstra-se a aceitação das regras impostas, sem qualquer contestação ou manifestação contrária.

É fato que os dados apresentados no Quadro 8 e na Tabela 11 não são suficientes para formular um julgamento preciso sobre o que determinou a escolha do local para a realização da hora-atividade por parte dos(as) professores(as). Contudo, eles nos permitem realizar algumas inferências. A utilização do termo conformismo, indissociável da condição de adaptação, visa esclarecer que a sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as) faz com que não percebam as condições impostas pela Rede e, conseqüentemente, pelo sistema capitalista, ao qual respondem.

Desse ponto de vista, conformista é quem aceita passivamente, sem questionamentos, as condições de trabalho e de vida que lhe são impostas. O capitalismo exige que “[...] o aperto do parafuso seja rápido e forte. Sem tempo para qualquer possibilidade de reflexão, de agir politicamente no sentido de procurar a melhoria das condições de vida para uma parcela maior da população, e não projetos de satisfação individual ou de pequenos grupos” (SANEH, 2010, p. 218).

De fato, fazer com o(a) trabalhador(a) disponha de condições para reflexão não é projeto do capitalismo; como em qualquer outra profissão, alguns(mas) professores(as) fazem exatamente o que é previsto e determinado pelas normas oficiais, condicionando-se à ação de adaptação e ao conformismo. Atribui-se essa postura de adaptação e conformismo à ausência de condições propiciadoras de discussão e interpretação da realidade durante a sua formação humana. Compreender que “[...] o sujeito faz sempre escolhas pelas mais diversas razões, entre elas, pelas significações construídas ao longo da vida” (CAMPOS, 2002, p. 70), exige reflexão.

Ao que parece,

[...] um indivíduo, quando oprimido, raramente sente-se capaz de mudanças, de interagir e inter-relacionar os fatos. A opressão leva a oprimir, não conscientemente, mas porque o sujeito não acredita na possibilidade de existir o diferente. Então, entrega-se à neutralidade e à passividade de uma vida sem energia. Mudanças revitalizam e a inércia silencia. (CAMPOS, 2002, p. 82).

Para que haja superação da condição de conformismo, o(a) professor(a) precisa questionar-se, assim como os seus espaços de vivência e a sua condição de trabalhador, a fim de “[...] que possa olhar, sentir e compreender o que o mundo lhe oferece” (CAMPOS, 2002, p. 84). Logo, faz-se necessário que os sistemas de ensino ofereçam oportunidades para que o(a) professor(a) desenvolva a capacidade de criticar as condições impostas pelo capitalismo, de modo a refletir e dialogar com seus pares sobre novas possibilidades de organização do trabalho, inclusive da hora-atividade. Para Libâneo (2018, p. 171):

Os recursos físicos, materiais e didáticos dizem respeito a meios como o edifício escolar, as instalações, as salas de direção e coordenação, os laboratórios, a biblioteca, o material, mobiliário e equipamento necessários, materiais didáticos (mapas, vídeos, projetores etc.). O edifício escolar e instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar. Espera-se que a construção seja adequada aos objetivos escolares: pátio de circulação e recreação, bebedouros, ajardinamento, área coberta, salas para a secretaria, direção e coordenação pedagógica, salas de reuniões, salas de professores, secretaria, salas de aula com boa iluminação e arejamento e tamanho adequado ao número de alunos (12 m² por aluno), banheiros limpos, biblioteca, laboratórios, quadras de esporte, cozinha etc. O mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores todas as condições para desenvolvimento do trabalho e garantir qualidade de ensino.

Contraopondo-se ao ideal almejado por Libâneo (2018), as reais condições de infraestrutura das escolas descritas pelos(as) professores(as) pesquisados(as) em resposta ao quinto questionamento – *o local onde você realiza a hora-atividade é adequado? Comente* – estão longe de ser a realidade da maioria das escolas brasileiras. À primeira vista, falar sobre infraestrutura física parece assunto puramente técnico; ao contrário, é indispensável o reconhecimento das instalações e edificações escolares e da disponibilidade de materiais.

A partir dos relatos dos(as) professores(as), observam-se muitas diferenças na infraestrutura física entre as escolas da Rede. É o que se pode constatar a partir da seguinte fala:

Uma das unidades onde trabalho possui um bom espaço para a realização da hora-atividade, com duas salas amplas, computadores e acesso à internet. A outra possui uma pequena sala para os professores, que é também espaço da direção, com apenas um computador. Considero um local inadequado o da segunda unidade, visto que não comporta confortavelmente o número de docentes. A primeira unidade, apesar de ter boa infraestrutura, considero parcialmente adequada pela limitação na conectividade. O bloqueio do acesso a sites de vídeos diminui consideravelmente o rendimento no planejamento de determinados conteúdos e atividades e força os professores a realizarem em casa uma parte do planejamento que poderiam desenvolver na própria unidade escolar. (P3).

A fala apresentada sugere que os(as) professores(as) não dispõem das condições de infraestrutura necessárias para a realização da hora-atividade no espaço escolar. Acredita-se que a infraestrutura das escolas é um fator importante para o trabalho do(a) professor(a); logo, também para o principal objetivo da educação: o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Diante disso, infere-se que as condições de infraestruturas das escolas podem “[...] melhorar ou piorar, dependendo dos investimentos no setor educacional, da capacidade dos sistemas de ensino de ampliarem espaços e recursos educacionais, e de mantê-los em condições de uso e bem conservados” (UNESCO, 2019, p. 69).

A situação descrita por P3 demonstra que, para além das normas legais, que impedem os(as) professores(as) de realizar a hora-atividade fora do espaço escolar, é de fundamental

importância que a Rede disponibilize as condições necessárias para que este momento ocorra com tranquilidade e em condições físicas e materiais adequadas.

Como demonstram as falas dos(as) professores(as) a seguir, há deficiência de infraestrutura em uma ou mais escolas da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos:

[...] muitas vezes, precisamos sair da sala de aula, e não temos um espaço adequado para pesquisar ou para corrigir, planejar. A sala dos professores é usada para o lanche dos funcionários, e, muitas vezes, não podemos utilizá-la. (P7).

Realizo a hora-atividade na sala dos professores ou na minha sala de aula. Geralmente, é adequada, exceto quando a sala dos professores tem muitos funcionários, o que dificulta a concentração e o uso dos computadores. (P9).

[...] poucos computadores, que vários professores precisam usar ao mesmo tempo. Mesmo a sala de lanche, ou seja, barulho, conversa, local inadequado. (P10).

Condicionar os(as) professores(as) e demais funcionários da unidade escolar a permanecerem em uma sala pequena, revezando espaço e tempo para o atendimento e o serviço de secretaria da escola, os momentos de refeição e ainda a realização da hora-atividade, demonstra que não há condições de infraestrutura e até mesmo emocionais para quaisquer dessas atividades. Conforme explanado, a insuficiente quantidade de computadores e o uso restrito da internet também são fatores que prejudicam as condições de trabalho dos(as) professores(as), que necessitam de espaço, tempo e tranquilidade para elaborarem suas atividades de planejamento, leitura, pesquisa e outras inerentes à sua função, assim como para organizarem a formação continuada.

Quando os(as) professores (as) relatam a falta de computadores e o controle no acesso à *internet*, evidencia-se que a Rede condiciona seus(suas) profissionais a permanecerem na contramão dos notáveis avanços tecnológicos. Faz-se a defesa de que cabe aos(às) professores(as) a conscientização sobre o uso da *internet*, mesmo que sejam precários ou insuficientes os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas. Pois é fato – e as falas dos(as) professores(as) corroboram – que, quando não há condições de trabalho, no caso, computador com acesso liberado à *internet*, os(as) docentes continuarão sua jornada de trabalho após o expediente.

Compreende-se que o uso consciente da *internet* no espaço escolar, seja na interação com os alunos, seja na hora-atividade, possibilita aos(às) professores a elaboração de aulas mais criativas e atrativas, além de servir como uma ferramenta pedagógica importante de pesquisa em tempo real. Certamente, adentrar nesta discussão é relevante, mas não faz parte dos objetivos do presente estudo.

Em linhas gerais, a melhoria da infraestrutura das escolas brasileiras deve ser prioridade da área educacional, assim como descrevem as metas e estratégias do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Do mesmo modo, o Plano Municipal de Educação de Antônio Carlos, Lei nº 1.485/2015, assume os mesmos desafios de incrementar a infraestrutura escolar, conforme descrito em suas metas e estratégias, dentre as quais se destacam para análise e discussão a meta 7 e as estratégias 7.3, 7.5, 7.18, 7.19 e 7.32, que descrevem as condições de infraestrutura que o município almeja ofertar até 2024:

7.3 Instituir, em colaboração com a União e o Estado, um conjunto municipal de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do estudante e dos profissionais da educação, **nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis**, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino.

7.5 Formalizar e executar, em parceria com a União e o Estado, os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolares, **à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar**.

7.18 **Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais**, em regime de colaboração com a União e o Estado, para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas, nas instituições educacionais, **com acesso às redes digitais de computadores, inclusive à internet**.

7.19 **Aderir aos parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas e para recursos pedagógicos**, entre outros insumos relevantes, e como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino.

7.32 Promover a renovação, manutenção e criação das bibliotecas com todos os materiais e **infraestrutura necessária à boa aprendizagem** dos estudantes, inclusive biblioteca virtual com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, bem como profissionais especializados e capacitados para a formação de leitores. (ANTÔNIO CARLOS, 2015, grifos nossos).

Diante das estratégias apresentadas, identifica-se a necessidade de uma intervenção imediata nos aspectos relativos à infraestrutura das escolas municipais de Antônio Carlos, pois compreende-se que a infraestrutura física das escolas, quando adequada aos padrões

mínimos³⁵ de qualidade, proporciona um ambiente adequado a todos, tanto a quem trabalha quanto a quem frequenta.

Para tanto, compreende-se que não é suficiente apontar as necessidades, é preciso atitude. Os(as) professores(as), além da responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem dos seus(suas) alunos(as), também precisam assumir-se e identificar-se como membros atuantes e críticos de uma equipe de trabalho, que participam, discutem, tomam decisões coletivas e definem formas de ação junto aos gestores. E mais: é preciso de professores(as) que não se deixem cair na condição de conformismo, nem sejam tutelados(as) por ações e decisões externas. “Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419).

É fato que o trabalho do(a) professor(a) “[...] se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 42), porém

[...] é excessiva e estritamente vinculado a uma rede de obrigações e exigências coletivas de natureza variada (legais, sociais, econômicas, etc.), que lhe confere uma fisionomia particular. O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados. Trata-se de um trabalho cujo desenvolvimento é agendado em conformidade com programas, avaliações e, em sentido global, com os diferentes padrões e mecanismos que direcionam o andamento dos alunos no sistema escolar. [...] o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 42).

³⁵ Para garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino previsto na CF/1988 e na LDBEN/1996, por meio do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) (1995), constituído a partir do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, que, por sua vez, teve origem na participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, “[...] realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial” (BRASIL, 2006, p. 18). O fato é que, por meio da legislação e de planos e programas governamentais, foram estipulados padrões mínimos, assim como financiamento para melhorar e promover o funcionamento da escola de Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ambiente físico escolar. Contudo, outros programas federais foram surgindo, de modo a atender à necessidade de infraestrutura, tais como: Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), PDEE (Programa de Desenvolvimento da Educação Especial – Implantação de Salas Multifuncionais e de Promoção da Acessibilidade), ProInf (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), PAR (Plano de Ações Articuladas). Contudo, é importante destacar que, para alcançar padrões mínimos de qualidade, o Levantamento da Situação Escolar (LSE) e os Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar (PMFE), permitem que gestores façam o mapeamento real da infraestrutura física das escolas da Rede em que atuam, o que reflete nas condições de ensino dos(as) alunos(as). Pode-se constatar que são ações voltadas à melhoria da qualidade da escola, no que diz respeito ao ambiente físico escolar, composto pelo espaço educativo, pelo mobiliário e equipamento escolar, bem como pelo material didático. Para maior detalhamento, consulte-se: *Consolidação e atualização das especificações dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar adotados na primeira versão do Sistema LSE*. Disponível em: <https://bit.ly/2BowksR>. Acesso em: 20 set. 2019. *Padrões mínimos de funcionamento da escola do Ensino Fundamental: manual de implantação*. Disponível em: <https://bit.ly/3cpm807>. Acesso em: 20 set. 2019.

Em consonância com as colocações dos autores acima referenciados, concorda-se com o fato de que o trabalho dos(as) professores(as) pesquisados(as) caracteriza-se amplamente pela codificação e pela burocratização. A fim de melhor compreender as respostas apresentadas pelos(as) professores(as) diante do sexto questionamento: *quais atividades você realiza na hora-atividade?*, a análise apoiou-se no texto da LDBEN/1996, art. 67, inciso V, que estabelece a hora-atividade como um momento destinado aos estudos, ao planejamento e à avaliação. Desse modo, classificam-se, na Tabela 12, as incidências apresentadas de acordo com as atividades realizadas pelos(as) professores(as) durante a hora-atividade:

Tabela 13 – Atividades realizadas pelos(as) professores pesquisados(as) durante a hora-atividade

Atividades realizadas na hora-atividade	Quantidade
<i>Planejamento</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento das aulas; • Organização da sala; • Organização dos materiais; • Pesquisa de atividades; • <i>Download</i> de vídeos e imagens; • Atendimento aos pais; • Impressão de atividades; • Leitura; • Confecção de materiais; • Confecção de murais e cartazes; • Escrita de relatório. 	37
<i>Avaliação</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Correção de tarefas; • Preenchimento do diário <i>online</i>.⁽¹⁾ 	25
<i>Estudos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Formação; • Cursos; • Participação em festivais artísticos; • Estudo. 	06
Total	68

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: ⁽¹⁾ Sistema implantado pela Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos no ano de 2018, para preenchimento do diário de presença ou ausência das crianças e alunos, plano anual, notas das avaliações e relatórios dos alunos especiais.

Percebe-se, na Tabela 12, que a maior parte do tempo de hora-atividade dos(as) professores(as) é utilizada para exercer atividades relacionadas ao planejamento e à avaliação. Essa constatação é justificada pelas manifestações de diferentes atividades relacionadas ao planejamento(n=37) e pelas menções à avaliação (n=25). Os relatos demonstram que o planejamento é utilizado como um mecanismo de padronização e regulação do trabalho do

professor, bem como que o processo de avaliação demanda tempo para a elaboração, a correção e o preenchimento do diário *online*.

O ato de planejar é necessário, faz parte do dia a dia pessoal e profissional do(a) professor(a). Contudo, não deve constituir-se em uma ‘obrigação’, em uma maneira de controlar o trabalho do(a) professor(a). O planejamento atual tampouco deve se limitar a ‘copiar e colar’ o planejamento do ano anterior, ou até mesmo de anos anteriores. É fato que, com o ordenamento e o controle da organização da hora-atividade dos(as) professores(as), o momento que deveria servir para promover a reflexão da prática torna-se um desmobilizador desses(as) trabalhadores(as).

O planejamento docente é um ato diário, ético e político alicerçado na teoria, na reflexão da prática diária, no conhecimento e reconhecimento dos discentes. Para Libâneo (1994, p. 222):

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos de planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações: se não pensamos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo: é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes.

Desse modo, o ato de planejar não deve constituir-se de atividade obrigatória ou ser apenas mais uma tarefa burocrática atribuída ao(à) professor(a), mas sim constituir-se em uma ferramenta importante do fazer docente, que orienta a sua ação e fundamenta a tomada de decisão. A proposta aqui defendida é a utilização da hora-atividade para o exercício das atividades inerentes à profissão do(a) professor(a), sob condições de sua escolha, pois a “[...] liberdade de escolha no processo de ensino e aprendizagem é fundamental e deve ser cultivada, pois é através dela que o sujeito se faz responsável, constrói sua autonomia, descobre seus ‘quereres’, enfim se faz sujeito da sua própria história” (CAMPOS, 2002, p. 129).

Ainda em diálogo com as manifestações dos(as) professores(as) em resposta à sexta pergunta, alguns relatos (n=25) descreveram que o tempo da hora-atividade também é utilizado para avaliação, sendo este um composto do planejamento. De fato, planejar e avaliar são atividades que fazem parte do ofício docente. No entanto, o processo de avaliação descrito

pelos(as) professores(as), além de ser processual, também é burocrático, pois boa parte do tempo da hora-atividade é utilizada para preenchimento do diário *online*.

Assim, “[...] a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho [...]” do(a) professor(a), um instrumento que lhe permite refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bem como “[...] uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, tão pouco deve ser uma atividade que ocupe grande parte do tempo do professor [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Como já tratado anteriormente, no que diz respeito à avaliação desta atividade, Paro (2018, p. 94-95) alerta os que pensam sobre a educação como trabalho:

Avaliar significa, em certo sentido, “aferir o valor de”. Qualquer atividade ou trabalho pode ser avaliado por meio de duas formas. Uma refere-se à atividade em si, enquanto esteja sendo realizada; outra diz respeito aos resultados que essa atividade logra produzir. No primeiro caso, ou seja, avaliar uma atividade em si (aferir o seu valor, saber para que ela “vale”) é verificar em que medida essa atividade está contribuindo para alcançar o resultado que se tem em mente.[...] No segundo caso, trata-se de avaliar o *valor de uso* do produto, ou seja, verificar em que medida esse produto apresenta qualidades que se tinha em mente desde o momento em que se concebeu o trabalho que lhe deu origem. (grifos no original).

Em suma, Paro (2018, p. 95) conclui que “[...] a avaliação no processo antecede a avaliação do produto não apenas cronologicamente, mas também em termos de importância [...]”, e, no caso do ensino, “[...] o produto que se almeja é a própria formação do ser humano-histórico”. No entanto, o que se vê nas políticas públicas de educação é um empenho na aplicação de testes e provas que visa atender às “[...] novas formas de organização do trabalho produtivo, ao mesmo tempo que preserva e amplifica as funções sociais clássicas da escola: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2014, p. 48).

É fato que a avaliação escolar consiste em cumprir uma determinação socialmente imposta pelo capitalismo, com amplo apoio do Estado, ou seja, de diferentes governos, sob diferentes modelos de programas educacionais, mas todos comprometidos em alcançar resultados inatingíveis em avaliações de larga escala. Ora, “[...] é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 437), lançando mão de todos os recursos. Com metas inatingíveis de avaliações em larga escala, abre-se a porta para a mercantilização da educação e para a idealização da qualidade no ensino, pensada pelos reformadores empresariais a fim de projetar a formação dos futuros trabalhadores e fazer com que a iniciativa privada se aposse do repasse de verbas públicas.

E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme critérios de eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2007, p. 437).

Não há dúvida de que o(a) professor(a) tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos, os materiais disponíveis, a participação dos pais e as políticas educativas. Contudo, a intencionalidade da política educacional, histórica e atualmente, não é ofertar ensino de qualidade, mas sim produzir mão de obra que atenda às necessidades do mercado, ou seja, intensificar a apreensão da realidade social.

É certo que não é do interesse do sistema dar condições e liberdade ao(à) professor(a) na hora-atividade, pois, como trabalhador(a), ele(a) deve exercer “[...] um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2007, p. 448). Além disso, por meio deste momento, pode se tornar um fator de risco para a ordem social, pois o(a) professor(a) que se reconhece como sujeito de mudança, com poder de influência e de mobilização de sujeitos, torna-se perigoso(a).

No entanto, para que haja o rompimento com uma educação escolar que se limita a preparar seus alunos para o mercado de trabalho, é necessário que o(a) professor(a) lute e manifeste-se por melhores condições de trabalho. De acordo com Libâneo (1994, p. 47), é necessário que o(a) professor(a) se conscientize do seu compromisso com a sociedade e com seus alunos, preparando-os “[...] para se tornarem cidadãos ativos e participativos na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política [...]”, contrapondo-se ao projeto do capitalismo: limitar “[...] a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contato com a vida e suas contradições” (FREITAS, 2010, p. 209).

As falas apresentadas até o momento pelos(as) professores(as) sinalizam a necessidade de uma formação crítica para a conquista de um espaço escolar socialmente democrático. De fato, como os(as) professores(as) poderão organizar o ensino, propiciando o desenvolvimento da autonomia e da independência aos alunos, se eles(as) próprios(as) não têm liberdade de escolha, nem organização do tempo e do espaço físico que lhes propicie condições de vivenciar e experienciar outros espaços de formação? Infere-se que, enquanto não romperem a barreira do trabalho rotineiro, cronometrado e controlado pelo sistema de ensino, os(as)

professores(as) não terão a possibilidade de construir com os alunos a criticidade do meio social em que vivem.

Na contramão do que foi descrito e discutido até o momento, alguns(as) professores(as) explanaram que realizam atividades diferentes das regulamentadas pela Rede durante a hora-atividade, como pode ser observado nos excertos abaixo:

[...] no tempo que me sobra, vou caminhar. (P2).

[...] conversar com os outros docentes (P3).

[...] vou ao médico ou a outros compromissos que precisam ser realizados durante o período de aula. (P7).

[...] ajudo na escola quando solicitado. (P10).

[...] troca de experiências com colegas, ajudar os colegas de trabalho. (P11)

[...] reforço com alunos e, algumas vezes, troco experiências com meus colegas, quando o mesmo estiver fora de sala, o que acontece uma vez por semana. (P12).

O relato do(a) professor(a) P12 demonstra que, apesar da interação com alunos durante a hora-atividade ser ilegal, conforme descreve a Lei Federal nº 11.738/2008, há uma preocupação com o baixo rendimento escolar, logo ele(a) faz esse tipo de atendimento individualizado durante sua hora-atividade. O fato é que os(as) professores(as), independentemente das condições impostas pelo Sistema de Ensino, utilizam-se do momento da hora-atividade para atender os alunos e assim demonstrar a sua ‘competência’. De fato, a pressão por bons resultados na avaliação externa desencadeia no(a) professor(a) um senso de responsabilidade individual. Registra-se que, com as reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, projetou-se para o século XXI um professor como agente de mudanças, com características de competência, profissionalismo, devotamento e outras competências pedagógicas, tais como empatia, autoridade, paciência e humildade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Como alguns(as) professores(as) arriscaram-se a confessar que utilizam o pouco tempo que lhes sobra durante a hora-atividade para realizar atividades de lazer, ou até mesmo atividades pessoais, poder-se-ia aferir que, aparentemente, há tempo ‘sobrando’, se a situação fosse analisada com os olhos do capitalismo. De fato, até o momento, os(as) professores(as) manifestaram o quanto as condições de seu trabalho são reguladas e controladas pelo sistema de ensino, bem como que continuam a desempenhar em seus lares as atividades inerentes à sua profissão.

Em vista disso, relatar que caminha durante a hora-atividade não deixa de ser também um ato de coragem e ousadia. De acordo com Campos (2002, p. 67), “[...] a conscientização

daquilo que construímos e temos é uma concreta possibilidade de mudanças”. Sob essa ótica, reverter as condições de alienação no trabalho exige atitude crítica, ética e política. Assim como a ação de caminhar, “[...] o olhar, o sentir e o conhecer sistematizador a que o cidadão está condicionado, hoje tem tirado do ser humano a possibilidade de viver o prazer nas coisas simples da vida” (CAMPOS, 2002, p. 71). Devido às imposições do capitalismo, o(a) trabalhador(a) é condicionado a viver padrões e regulamentações estabelecidos pelo sistema de ensino, aceitando-os como uma organização sua.

Avançando na análise, no que diz respeito ao sétimo questionamento – *“você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique –*, dos(as) 15 professores(as) pesquisados(as), 80% (n=12) afirmaram continuar o trabalho em seus lares e 20% (n=3) relataram o contrário. Os argumentos apresentados pelos(as) professores(as) para justificar a extensão da jornada de trabalho em seus lares dizem respeito à insuficiência da hora-atividade e da quantidade de computadores nas escolas, ao acesso limitado à internet, à falta de materiais e ferramentas específicas para produção de trabalhos artísticos, assim como à falta de organização individual.

Do exposto, infere-se que as inúmeras tarefas atribuídas aos(as) professores(as), bem como a falta de condições de infraestrutura física em algumas escolas da Rede em estudo, são fatores preponderantes sobre a continuidade da jornada de trabalho em seus lares, seja para planejar atividades diversificadas, seja para elaborar e corrigir provas, ou ainda preencher o sistema *online*, como relatam os(as) professores(as):

Tudo o que se refere à pesquisa em vídeos sou obrigado a realizar em casa, pois o acesso a esses sites é bloqueado nas unidades escolares. [...] os vídeos são hoje uma fonte riquíssima de pesquisa e fazem parte do planejamento de muitos professores. Alguns materiais que utilizo em minhas aulas são também produzidos em casa, pela falta de ferramentas específicas ou pelo tempo que demanda a produção. Além disso, pesquisa e, eventualmente, a compra de materiais para produção dos trabalhos artísticos também são realizadas fora do horário de trabalho. (P3).

Sim, pois às vezes não há computadores suficientes, então passo as notas para o sistema em casa, faço buscas na internet, confecção de cartazes, correção de atividades avaliativas, baixo filmes, vídeos e músicas, pois na escola isso não é possível, pois o PC é bloqueado. (P11).

Desse modo, a continuação da jornada de trabalho em seus lares demonstra o comprometimento dos professores(as) com a aprendizagem dos seus alunos e com a execução de todas as atividades que lhes são atribuídas.

Um ponto importante a ser analisado, referente às condições de trabalho do(a) professor(a), também diz respeito “[...] ao tipo de qualidade de vida que o professor usufrui com o que ganha no desempenho de seu ofício” (PARO, 2018, p. 113). Aqui não será tratada

a questão pecuniária, por mais que se saiba que, na atual conjuntura educacional capitalista, o projeto seja degradar a vida do trabalhador-professor. Condiciona-se o(a) professor(a) a trabalhar incessante e precariamente, haja vista as condições de infraestrutura das escolas e os baixos salários que recebe, e ainda se ouvem falácias de alguns gestores: - ‘conformem-se e não reclamem, pois a fila de desempregados esta enorme, há muitos como você ou mais capacitados aguardando a oportunidade para fazer o mesmo e receber muito menos’.

De acordo com Paro (2018, p. 115),

[...] é preciso, pois, superar as inspeções autoritárias, [...] pela natureza do ofício que exerce – que não pode reduzir-se à simples busca do salário, mas envolve o compromisso do sujeito que trabalha com o seu objeto de trabalho que é, também ele, um sujeito – o professor precisa ser capaz de se identificar com sua profissão para que o trabalho possa ser realizado com eficácia.

Contudo, as condições de trabalho com que os(as) professores(as) se defrontam diariamente, no ambiente escolar e em seus lares, são fatores que contribuem para o esgotamento emocional e físico da categoria. Em decorrência da intensificação do trabalho docente, Arroyo (2013, p. 206) explica:

[...] não passam de consequências diretas do capitalismo, das relações sociais de produção, das estruturas de poder, da hegemonia ideológica, do neoliberalismo, do imperialismo, da globalização [...]. Logo, como professores(as), não precisamos saber muito da escola, nem de nós, apenas nos olhar nas estruturas e ideologias que nos produzem e reproduzem com tanta fidelidade.

Em síntese, os dados apresentados sobre a hora-atividade como parte da jornada de trabalho do(a) professor(a) denunciam a insuficiência deste momento para a elaboração de atividades como o planejamento, a avaliação e a formação continuada em serviço. Até o momento, verificou-se a intensificação do trabalho docente, o controle dos gestores sobre os tempos e os espaços da hora-atividade, o enfraquecimento do pensamento crítico e a impossibilidade de encontros propiciadores do diálogo entre os professores, o que os(as) condiciona ao isolamento e à individualidade. Em suma, “[...] esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigados na gestão dos sistemas de ensino [...]” (ARROYO, 2013, p. 150), pois esta é a intenção do capitalismo: monitorar e desqualificar o trabalho do(a) professor(a).

5.3 ATIVIDADES REALIZADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DURANTE A HORA-ATIVIDADE

Tão importante quanto a organização do tempo e do espaço físico é conhecer o que fazem os(as) professores(as) durante a hora-atividade, bem como a maneira como a planejam. De acordo com Libâneo (2018, p. 125), o “[...] planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”. Portanto, a ação de planejar refere-se a uma antecipação da prática, constituindo-se de uma atividade de tomada de decisão.

Desse modo, no Quadro 9, apresenta-se a organização desta pesquisa no tocante à compreensão dos dados que serão analisados e discutidos neste subcapítulo:

Quadro 9 – Organização para a compreensão dos dados analisados

2º Objetivo específico Compreender de que maneira a hora-atividade contribui (ou não) para as atividades de planejamento.	
2º Questão de pesquisa Que atividades são realizadas pelos(as) professores(as) durante a hora-atividade?	
Pergunta 8	Pergunta 9
Durante a hora-atividade, você interage com os demais professores, a fim de trocar experiências e ideias? Se sim, como isso acontece?	Durante a hora-atividade, você participa de instâncias democráticas e representativas da educação, como movimentos sociais, conselhos e fóruns? Se sim, de quais?

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta sessão, por meio das questões apresentadas no Quadro 9, foram analisadas as informações fornecidas pelos(as) professores(as) sobre a existência ou não de interação, troca de experiências e ideias durante a hora-atividade, assim como sobre sua possível participação em instâncias democráticas e representativas da educação, com o objetivo de compreender como essas ações poderiam contribuir para o planejamento.

Compreende-se que a interação é parte construtiva e elementar do trabalho dos(as) professores(as), assim como explicam Tardif e Lessart (2009, p. 28):

[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa *práxis* fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de ser

uma simples categoria que exprime a possibilidade do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza a sua verdadeira humanidade. [...] a presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação trabalhador com seu objeto: a interação humana.

Corroborando a ideia da interação entre professores(as) como elemento basilar na construção da identidade docente, recorre-se à necessidade de definir a palavra experiência

[...] como sentido dos afazeres dos homens, isto é, realizações a partir dos conhecimentos construídos nas vivências, que se atende como um conhecimento significativo para um processo de construção de conteúdo subjetivos e objetivos, e conseqüentemente, para a formação do ser humano. (CAMPOS, 2002, p. 27).

De fato, é pertinente conhecer as relações de interação entre os(as) professores(as) durante a hora-atividade, contudo, isso exige do pesquisador um conhecimento da realidade e, por conseguinte, da organização imposta pela Rede no que diz respeito ao trabalho docente.

Ao oitavo questionamento – *na hora-atividade você interage com os demais professores, a fim de trocar experiências e ideias? Se sim, como isso acontece?* –, as respostas revelaram que, dos(as) 15 professores(as) pesquisados(as), 74% (n=11) responderam que ‘sim’, há interação entre os(as) professores(as) durante a hora-atividade, 13% (n=2) disseram que ‘não’ há interação e 13% (n=2) revelaram que ‘às vezes’ ou ‘pouco’ interagem com os(as) demais professores(as).

As respostas a seguir ilustram as motivações da interação entre os(as) professores(as) durante a hora-atividade:

[...] *procuro interagir trocando experiências com as demais professoras da escola.* (P1).

[...] *geralmente acontece de forma espontânea. Ao ver algum colega realizando uma tarefa, a conversa surge, ou na busca de outras opiniões, na realização de alguma atividade. Geralmente, um assunto puxa o outro, e as trocas de experiência vão surgindo espontaneamente.* (P3).

[...] *trocamos ideias sobre os conteúdos ministrados. Geralmente, com a professora que atua com a mesma série/ano.* (P8).

[...] *tiramos dúvidas, buscamos diferentes estratégias, atividades diferenciadas, conversamos sobre nossas angústias referentes aos alunos e desabafamos.* (P11).

[...] *é raro a interação ser para troca de experiências e ideias, [é] mais para conversar sobre assuntos variados.* (P13).

[...] *quando tenho dúvidas, pergunto e sempre encontro alguém disposto a me ajudar.* (P14).

[...] *conversamos sobre ideias de atividades, experiências que deram certo.* (P15).

No tocante a esse grupo de respostas, nota-se que a interação entre os(as) professores(as) desta Rede não é organizada de maneira a lhes proporcionar um momento

direcionado para a troca de experiências, receios, incertezas ou práticas exitosas no exercício da profissão. De fato, segundo Tardif (2002, p. 38), “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por eles validados”. Compreender as experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) significa respeitar “[...] a procura do reencontro do que é constitutivo de sua identidade de mestres: saber fazer educação no cotidiano, o que não pode ser confundido com rotinas” (ARROYO, 2013, p. 230).

Contudo, quando se encontram por acaso na hora-atividade e utilizam este tempo para dialogar e trocar experiências, os(as) professores(as), segundo Arroyo (2013, p. 236), estão contando a sua própria história, “[...] e na longa viagem de retorno para suas casas e para suas escolas, cada história e cada prática trocada se converterá em outra história e outra prática. Troca-se memória coletiva, autoimagens construídas”.

Constata-se que, nos poucos momentos de interação entre os(as) professores(as) na hora-atividade, eles(as) a utilizam para conversar ou ‘desabafar’. Nas palavras de Freire (1996, p. 131), é escutando que aprendemos a falar, ou seja, “[...] o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la”. Freire (1996, p. 131-132) complementa: “[...] é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”.

Em suma, para Freire (1996), é necessário motivar e desafiar quem escuta a falar, a *responder*. Ouvir o(a) outro(a), nas palavras do autor, é “construir a prática democrática de escutar”, ou seja:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação [*sic*]. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p. 135, grifo do autor).

Contudo, os momentos de interação entre os(as) professores(as) devem acontecer na formação docente, em outros momentos e espaços que ultrapassem os muros da escola, e não apenas no período da hora-atividade. Ora, se a educação é uma especificidade humana e um ato de intervir no mundo, logo não é projeto do capital promover interações entre os(as) professores(as). Controlar é a palavra de ordem.

Nesse sentido, é interessante dialogar também a respeito dos excertos apresentados pelos(as) professores(as) sobre a ausência ou insuficiência de interação com seus pares na hora-atividade (‘não’, ‘às vezes’ ou ‘pouca’), por diferentes motivações, assim relatadas:

[...] é muito raro, pois não coincidem as horas-atividade. (P5).

Pouco interajo, pois sou a única docente da disciplina [...] na unidade de ensino. (P6).

Difícilmente conseguimos nos reunir para a troca de ideias, pois todos estão sempre muito atarefados, e não tem outro professor da mesma turma para trocar ideias. (P7).

[...] quando estou em hora-atividade, meus colegas estão em sala. Somente na sexta-feira encontro os colegas na minha hora-atividade, e são raros os momentos de troca de experiência, pois cada um precisa organizar seu planejamento. (P12).

Os relatos apresentados por esses(as) professores(as) confirmam a individualidade do trabalho docente, motivada, em grande parte, pela maneira de organizar o tempo e o espaço das escolas, conforme descreve Nóvoa (2002, p. 39): “[...] a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando os investimentos das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

Ao falar do modo de organização da hora-atividade como um espaço de não interação entre pares, os(as) professores(as) atribuem esse fato à ausência de outro professor(a) da mesma disciplina na escola em que trabalham, ou que leciona na mesma série/ano, bem como ao excesso de atribuições inerentes à profissão. Esses apontamentos descrevem alguns dos complicadores que impedem a interação entre os(as) docentes. De fato, a não interação entre os(as) professores(as) durante a hora-atividade fortalece neles(as) a individualidade do trabalho docente – não por opção própria, mas sim por uma condição imposta pela Rede.

No entanto, evidencia-se que a hora-atividade desses(as) professores(as) não é organizada como um espaço em que possam estar reunidos para dialogar. De acordo com Campos (2002, p. 36), “[...] as vivências somadas às experiências profissionais permitem, no exercício da ação-reflexão-reação, melhor compreender o fazer pedagógico”. Assim, a falta de intencionalidade para a organização de tempo e espaço que propiciem o encontro dos(as)

professores(as) na hora-atividade acaba por caracterizá-la como um momento de regulação e alienação do trabalho.

Conhecer e ouvir as experiências dos(as) colegas é de fundamental importância para que os(as) professores(as) compartilhem das práticas uns(mas) dos(as) outros(as), bem como, nas palavras de Nóvoa (2002, p. 39), para que desempenhem, “[...] simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Acresça-se a isso o fato de que a relação com o coletivo durante a jornada de trabalho possibilita a *reflexividade*³⁶ e uma possível mudança na prática docente. Para Libâneo (2012, p. 65), somente a reflexão não é suficiente, também é necessária “[...] a relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”.

No entanto, é preciso se atentar para uma reflexividade que não se limite à sala de aula, às rotinas e aos condicionantes estruturais do trabalho docente, promovendo a reflexividade com base em uma teoria crítica. Libâneo (2012, p. 85) acrescenta a isso algumas ideias relevantes:

Em relação aos contextos políticos, sociais, institucionais, há que se considerar que não se trata apenas de buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem dos professores pelas competências do pensar, mas também de fazer leitura crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico. Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e agir a ela.

Para finalizar esta discussão, pretende-se mostrar que os(as) professores(as) pesquisados(as) precisam assumir uma postura de reflexividade, pois, se a escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, é por meio dela que desenvolvemos “[...] a cultura reflexiva, que propicia a autonomia, a autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social”. E, “[...] se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico e reflexivo” (LIBÂNEO, 2012, p. 89). Para tanto, há que se lembrar de Freire (1996, p. 85): “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

³⁶ De acordo com Libâneo (2012), a reflexividade é uma das características dos seres racionais conscientes, é uma autoanálise sobre as próprias ações que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros. O autor delinea os sentidos atribuídos à reflexividade, assim como descreve e dialoga com outros autores na afirmação de que a noção de reflexividade não é nova, tampouco se constitui como uma teoria de ensino. Ao contrário, desde que o homem se fez homem, a reflexividade pode ser analisada sob dois tipos básicos: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. Ambas as noções vão se utilizar da intervenção humana para a sociedade.

No decorrer desta pesquisa, foi constatada, em vários momentos, a ausência de participação dos(as) professores(as) nas decisões de organização do trabalho, especificamente sobre a hora-atividade, assim como de participação fora do espaço escolar, em espaços democráticos, de produção social, cultural e de formação continuada durante a jornada de trabalho.

Pensar na organização do trabalho docente como um momento propiciador de interação com o coletivo, para o diálogo e a troca de experiências, assim como na constituição e defesa de espaços democráticos como um potencial formativo dentro do espaço escolar, exige dos(as) professores(as) um posicionamento. Nesse viés, defende-se o pensamento político expresso por Freire (1996, p. 115-116) em um escrito poético sobre ser professor:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vacuidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser, lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenho dos alunos, não canso de me admirar.

De acordo com Freire (1996), ser professor(a) é defender e brigar por um saber de uma escola transformadora, e não reprodutora. Nas palavras de Arroyo (2013, p. 157), a escola não pode ser comparada a um supermercado, “[...] onde nada se produz, apenas se vende, onde encontramos o que é produzido fora”. Em consonância ao apresentado, Gadotti, Freire e Guimarães (1989, p. 64), complementa o pensamento de Freire, ao falar que “[...] numa sociedade de classes o papel do educador tem características específicas: há o que está a serviço da classe dominante e o que está a serviço das classes dominadas”.

Pode-se aferir que “[...] a relação política transforma-se numa relação entre indivíduos, em detrimento da relação de grupos, organizações, entidades e interesses coletivos” (LIBÂNEO, 2018, p. 116). Se as pessoas – e aqui se faz referência aos(as) professores(as) da Rede pesquisada – demonstram ficar à espera das decisões vindas de cima para baixo, cumpre

então alertá-las, segundo Libâneo (2018, p. 116), de que “[...] tem sido essa a prática das elites políticas e econômicas dominantes”.

Em vista disso, para atingir o propósito de verificar se os(as) professores(as) participam de alguma organização democrática, fez-se a seguinte pergunta: *na hora-atividade, você participa de instâncias democráticas e representativas da educação, como movimentos sociais, conselhos e fóruns? Se sim, quais?*

Inicialmente, aponta-se como relevante o fato de que 80% (n=13) dos(as) professoras(as) pesquisados(as) ‘não’ participam de nenhuma instância democrática, fora do espaço escolar, ao passo que apenas 20% (n=3) assinalaram que ‘sim’, participam do Conselho Municipal de Educação. Acrescente-se a esse dado que, em contato por *e-mail* com o setor de Recursos Humanos da Prefeitura do município de Antônio Carlos, para averiguar se os(as) professores(as) da Rede contribuíam com o imposto sindical, descontado compulsoriamente no salário, a pesquisadora foi informada de que nenhum(a) docente contribui com a entidade, tanto os(as) aqui pesquisados(as) quanto os(as) demais.

Contudo, não se pretende discursar sobre os impactos que sofreram os sindicatos de professores(as) e educadores(as) no Brasil, tampouco sobre as motivações dos(as) professores(as) da Rede pesquisada para não contribuírem com o imposto sindical descontado no salário. A intenção, ao mencionar o dado acima, é chamar a atenção para os resultados da reforma trabalhista, que atingiu severamente os sindicatos do Brasil, como a confirmação do projeto capitalista de enfraquecer e fragilizar as entidades representativas da classe trabalhadora.

Vale resgatar brevemente que os sindicatos brasileiros surgiram durante o século XX, com a industrialização nacional, datando do ano de 1931 a primeira regulamentação da sindicalização operária e patronal no país. Contudo, a organização sindical de servidores públicos não era legalmente permitida até a Constituição Federal de 1988. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi nas décadas de 1970 e 1980, em plena ditadura militar, que os(as) profissionais da educação e do ensino mobilizaram-se contra o regime em vigor.

Registra-se que, no final da década de 1970, os(as) professores(as) passaram a se organizar em associações contra o regime militar, período em que foram deflagradas as primeiras greves de trabalhadores(as) e professores(as) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nas palavras de Saviani (2007, p. 400), “[...] do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história”. Foi durante essa década que se consolidaram

[...] a Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), criados, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. (SAVIANI, 2007, p. 401).

A partir da Constituição Federal de 1988, a organização sindical de servidores públicos foi legalmente formalizada pelo art. 37, inciso VI, nestes termos: “[...] é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical”, assim como “o direito à greve” do servidor, pelo inciso VI do mesmo artigo (BRASIL, 1988). Não demorou para que as associações mencionadas se tornassem sindicatos, “[...] filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (SAVIANI, 2007, p. 402).

Contudo, após muitas manifestações de greve e resistência em defesa de uma educação de qualidade e de melhores condições de trabalho para os(as) docentes, as motivações que levaram muitos(as) professores(as) a buscar filiações em sindicatos foram fragilizadas no ano de 2017, com a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho, que tornou a cobrança do imposto sindical facultativa e subordinada à autorização prévia, expressa e escrita por parte dos(as) trabalhadores(as).

Registra-se que, no mês de março de 2019, o presidente Jair Bolsonaro editou a Medida Provisória (MP) nº 873, determinando que as contribuições sindicais deveriam ser pagas exclusivamente por meio de boleto bancário, impedindo o desconto em folha salarial. Tal medida necessitava da aprovação dos deputados e senadores após 120 dias, para que se tornasse lei, conforme regulamenta a CF/1988. O fato é que a MP não foi colocada em pauta e logo perdeu a validade. Não obstante isso, pode-se evidenciar um constante ataque por parte do atual governo visando ao enfraquecimento e à fragilidade dos sindicatos, ou seja, da classe trabalhadora.

De fato, como salienta Freire (1996, p. 74), “[...] a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte”. Contudo, constata-se que os(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos não têm organização sindical.

Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 18), os professores têm de descobrir uma identidade "colectiva [*sic passim*], que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens”. O autor ainda faz a defesa de práticas associativas que atuem, durante a jornada de

trabalho do professor, como modos de decisão e de práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre os colegas (NÓVOA, 1999).

A falta de organização dos(as) professores(as) para a ocupação de diferentes espaços democráticos fortalece o projeto capitalista de deixá-los(as) a cada dia mais alienados(as) e inibidos(as) de se mobilizarem e reivindicarem. Sobre a associação de classe ou categoria, Freire descreve:

[...] elas comecem a dar um salto de qualidade política ao assumir a formação de si mesmas. É preciso que a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar, através de seminários, cursos etc. Só quando uma categoria assume uma **consciência crítica e política** da sua **travessia política** para a classe trabalhadora é que ela começa a se reeducar também na prática da travessia até a classe trabalhadora. (GADOTTI, FREIRE, GUIMARÃES, 1989, p. 183, grifos dos autores).

Para tanto, é preciso que as primeiras ações de coletividade aconteçam pela reivindicação de reformulação da organização da hora-atividade como um momento propiciador para os encontros com os pares dentro da unidade escolar. Outra ação importante a ser manifestada pelos(as) professores(as) é a busca por espaços democráticos, como associações e sindicatos, para assim assumirem uma formação de trabalhadores, haja vista que a transformação de uma educação de qualidade não se dá na individualidade, mas sim na união da coletividade, na ocupação dos espaços democráticos, em uma formação continuada em serviço.

Encerra-se esta categoria com a reflexão de Paro (2000, p. 13): “[...] de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos”.

5.4 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS(DAS) PROFESSORES(AS) NA HORA-ATIVIDADE

Inicia-se a análise desta categoria pela compreensão de que as necessidades formativas dos(as) professores(as) na hora-atividade são constituídas a partir dos desafios que emergem no contexto em que atuam, ou seja, para indicar aquilo que lhes faz falta. Desse modo, as necessidades formativas evidenciadas pelas manifestações dos(as) professores(as) permitiram a análise a partir de suas realidades e interesses individuais e coletivos. Ao se identificar as necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as) da Rede Municipal de Educação

e Cultura de Antônio Carlos, buscou-se dialogar com as condições e possibilidades de formação continuada durante o momento da hora-atividade.

Conhecer as necessidades formativas dos(as) professores(as) permite a ressignificação do espaço da profissão, evitando, como muitos discursos apontam, que “[...] a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas” (NÓVOA, 2019, p. 10). Pois a opção por conduzir a formação continuada dos(as) por meio da imposição de cursos de curta duração ou palestras não leva a mudanças significativas na maneira de ensinar os alunos. Busca-se uma formação continuada em serviço a partir do conhecimento das necessidades dos(as) professores(as), assim como descreve Nóvoa (2019, p. 11): é “[...] na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”. O autor ainda defende que

[...] a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11).

Parte-se da compressão de que a prática pedagógica é o resultado da formação intelectual do indivíduo e, por consequência, não se constitui apenas dentro dos espaços escolares, mesmo que estes sejam para “[...] a maioria dos brasileiros a única oportunidade de acesso ao processo sistematizado de ensino e aprendizagem (se a escola não faz, quem fará?)” (CAMPOS, 2002, p. 118). Para Freire (1996, p. 74), “[...] a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva o cruzamento dos braços. *Não há o que fazer* é o discurso acomodado que não podemos aceitar” (grifos do autor). Tanto Campos (2002) como Freire (1996) apresentam e defendem a escola como espaço contínuo para a formação, ou seja, a formação humana. O saber ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim aguçar a curiosidade dos alunos, encorajando-os a experimentar a liberdade. Contudo, como propiciar aos alunos uma educação libertadora se os(as) próprios(as) professores(as) não a experienciaram?

Concomitantemente, uma educação libertadora exige professores(as) reflexivos, incomodados com o desrespeito diuturnamente praticado, dentro das unidades escolares, contra alunos, famílias e professores(as). Nas sábias palavras de Freire (1996, p. 76):

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a

nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

Além disso, faz-se a defesa da hora-atividade como uma organização potencialmente propiciadora de momentos e espaços de reflexão na cotidianidade dos(as) professores(as), para que, conseqüentemente, possam desenvolver a atitude de escolha, ou seja, a liberdade de decisão. Do mesmo modo, defendem-se momentos durante a hora-atividade para que aos(as) professores(as) construam-se nas relações com seus pares e nas vivências, em um constante processo de formação comprometido com o ser humano e com o social.

Nas palavras de Campos (2002, p. 128), é fundamental oportunizar “[...] situações onde o sujeito-professor possa vivenciar em profundidade o mundo que o rodeia [...]”, pois certamente ele(a) também o fará com seus alunos. Nesse sentido, frisa-se que o exercício da liberdade de escolha para a realização da hora-atividade, dentro da escola ou em outros espaços formativos, deve ser uma decisão do(a) professor(a). Escolha essa que deve ser incentivada e cultivada pelos gestores, “[...] pois é através dela que o sujeito se faz responsável, constrói a sua autonomia, descobre seus *quereres*, enfim, se faz sujeito da própria história” (CAMPOS, 2002, p. 129, grifo da autora). Freire (1994, p. 65) esclarece: “[...] o trabalho que transforma nem sempre dignifica os homens e as mulheres. Só o trabalho livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, nos dignifica”.

O fato é que a educação brasileira precisa de professores(as) dispostos(as) a inovar, com coragem para ousar nas práticas pedagógicas, começando pelo rompimento das barreiras de dominação, do controle e da regulação sobre o trabalho docente. Convém acrescentar que não são mais aceitáveis “[...] posturas ingênuas ou astutas, negando de vez a pretensa neutralidade da educação” (SEVERINO, 1982 *apud* FREIRE, 1994, p. 8). Nessa perspectiva, pensar em outras possibilidades de organizar a hora-atividade é compreender que esse momento pode ser um propiciador de experiências e de uma formação continuada para os(as) professores(as).

Pensando-se na hora-atividade como um momento rico para a interação e formação dos professores(as), elaborou-se a décima pergunta: *durante a hora-atividade, você costuma visitar locais que poderiam servir para realizar aulas de campo, aulas práticas, visitas*

técnicas ou mesmo para aquisição de novos conhecimentos para ampliar seu repertório pedagógico? Explique.

Dos(as) 15 professores(as) pesquisados(as), 87% (n=13) responderam que ‘não’ utilizam a hora-atividade para frequentar outros espaços que não seja a escola e 13% (n=2) escreveram que ‘sim’, utilizam a hora-atividade para visitar outros locais. Os relatos dos(as) 2 professores(as) que afirmaram sair da escola durante a hora-atividade para frequentar outros espaços ajudam a esclarecer as suas motivações:

Esse é o momento ideal para planejar, realizar visitas para aquisição de novos conhecimentos para a nossa docência. (P1).

Para me planejar. (P2).

Partindo-se da análise do fragmento da resposta do(a) professor(a) (P1), no qual afirma que “*esse é o momento ideal*”, pode-se observar a idealização do ‘fazer acontecer’ como algo projetado no pensamento, e não como uma ação que de fato aconteça no dia a dia. Contudo, as respostas apresentadas pelos(as) 2 professores(as) demonstraram que o ato de planejar é uma ação constante na cotidianidade docente. De fato, Freire (1994, p. 84) assim descreve:

Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. Podemos planejar a curto prazo, a médio prazo e a longo prazo.

Apesar de o planejamento consistir numa atividade de previsão da ação, os relatos dos(as) professores(as) (P1 e P2) não revelaram seus modos de agir nem quais espaços externos à escola frequentam durante a hora-atividade. Contudo, ambos(as) reconhecem que o momento da hora-atividade é propício para saídas de campo, de modo a planejar atividades enriquecedoras para serem realizadas em sala de aula e até mesmo para a continuidade de sua formação docente.

Apesar disso, novamente faz-se a menção à Lei nº 1.356/2011, que trata do Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério do Município de Antônio Carlos, cujo art. 27 determina que “[...] as horas-atividade, destinadas a atividades extraclasse deverão ser cumpridas na unidade escolar” (ANTÔNIO CARLOS, 2011). Logo, é possível constatar que a hora-atividade não acontece em outros espaços que não sejam a escola. Vê-se que os(as) professores(as) são proibidos de realizarem a hora-atividade fora da escola, mesmo

que seja para frequentar outros espaços formativos e que estes venham a contribuir com as suas necessidades formativas.

A Lei nº 1.356/2011 também determina que as horas-atividade:

§ 1º são destinadas, prioritariamente, à organizações dos programas da disciplina ou disciplinas a cargo do professor, ao planejamento das aulas, escrituração dos diários de classe, correção dos trabalhos escolares, correção das provas de verificação da aprendizagem e a atribuição das respectivas notas. (ANTÔNIO CARLOS, 2011, art. 27).

Conforme apresentado e discutido no subcapítulo anterior, os professores(as) relataram que estão atarefados(as), impedidos(as) de relacionarem-se com seus pares e não têm *autorização* para saírem da escola durante o expediente de trabalho. A sobrecarga de trabalho, que muitas vezes adentra no ambiente doméstico dos(das) docentes, e a proibição de frequentarem outros espaços formativos além da escola são reafirmadas no art. 27, § 1º, da Lei nº 1.356/2011: “[...] em segundo plano e esporadicamente, poderão também ser utilizadas para reuniões pedagógicas e para o aperfeiçoamento profissional de acordo com as propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação” (ANTÔNIO CARLOS, 2011).

A proibição de deixar a escola para frequentar outros espaços formativos foi lembrada por 87% (n=13) dos(as) professores(as), como expressam os excertos a seguir:

Não podemos sair da instituição. (P5).

Não é permitido. (P10).

Essa proibição, aliada à intensificação do trabalho, também contribui para desenvolver o sentimento de culpa nos(as) docentes. E esse sentimento os(as) impede de participar de uma formação histórico-cultural para além dos muros da escola. Em suas falas, os(as) professores(as) descrevem as motivações que os(as) impossibilitam de utilizar o tempo da hora-atividade para uma formação histórico-cultural fora do espaço escolar:

[...] talvez, de forma inconsciente, tenha evitado sair durante a hora-atividade, para não causar desconforto no ambiente escolar, visto que nem todos os professores teriam possibilidade. (P3).

[...] ocupo todo o tempo da hora-atividade para realizar atividades citadas na questão 6. Mas já tentei fazer um curso online durante a hora-atividade. No entanto não conclui, porque daí não conseguia realizar as demais atividades na escola. (P9).

Conforme descrito pelo(a) professor(a) P3, o *pensamento inconsciente* é assim explicado por Campos (2002, p. 82):

[...] um indivíduo, quando oprimido, raramente sente-se capaz de mudanças, de interagir e inter-relacionar os fatos. A opressão leva a oprimir, não conscientemente, mas porque o sujeito não acredita na possibilidade de existir o diferente. Então, entrega-se à neutralidade e à passividade de uma vida sem energia. Mudanças revitalizam e a inércia silencia. No processo de ensino-aprendizagem, isto pode se refletir na aceitação de modelos prontos, na falta de criatividade, na falta de relação com o contexto social e ambiental da comunidade, gerando, assim, um processo vazio de sentidos para alunos e professor, conseqüentemente para o coletivo social.

O fato é que, quando não há uma organização favorável, que viabilize tempo e espaço físico para o encontro e a interação entre pares ou, individualmente, para os(as) professores(as) vivenciarem outros espaços formativos durante a sua jornada de trabalho, a neutralidade e a acomodação estarão presentes na prática docente. Na expressão de Campos (2002, p. 85), “[...] não havendo diálogo, há a acomodação, que pode expressar-se pelo silenciamento que reflete uma aceitação de *problemas limites*” (grifo da autora). Do mesmo modo, “[...] não havendo espaço para mudanças na vida pessoal, difíceis serão as mudanças no coletivo” (CAMPOS, 2002, p. 90).

O momento de hora-atividade pode ser construído democraticamente pelo coletivo de professores(as), com o objetivo de instituir

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamenta na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. (FREIRE, 1994, p. 86).

No entanto, cabe ao(à) professor(a) desenvolver uma atitude libertadora, de rompimento com as condições impostas pela intensificação do trabalho docente. A reflexão sobre as condições de trabalho a que estão condicionados(as) os(as) professores(as), a reivindicação e a mobilização por momentos de interação com seus pares, assim como a formação continuada em outros espaços formativos, são fundamentais para o rompimento de condições arbitrárias de trabalho. Contudo, é preciso que os(as) professores(as) saibam que, sozinhos(as), não se conscientizarão sobre as condições de trabalho que lhes são impostas. É necessária a mediação do Outro, a interação com o coletivo, seja por meio de instâncias democráticas e representativas da educação, como o sindicato da categoria, seja por meio de uma formação em serviço mediada pelas universidades.

A esse respeito, cabe discutir o que seria a formação em serviço. Faz-se a defesa de uma formação que aconteça durante a jornada de trabalho do(a) professor(a), especificamente na hora-atividade, e não mais no período noturno ou nos finais de semana. Para tanto, segundo Nóvoa (2019, p. 7), “[...] a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade

de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente”.

Embora sem a pretensão de empreender uma revisão exaustiva sobre o tema, faz-se necessário compreender as diversas terminologias utilizadas para referenciar a educação continuada dos(as) professores(as). Marin (1995), em artigo intitulado *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*, propôs-se a fazer uma análise sobre a temática. A autora defende que os conceitos subjacentes às terminologias utilizadas norteiam as decisões e justificam as ações propostas para a formação de professores(as), a exemplo de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada.

De acordo com Marin (1995), capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada são termos com a mesma finalidade, e entre eles há muitas similaridades. As quatro terminologias têm como eixo norteador o conhecimento, nas quais figura como o “[...] centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir” (MARIN, 1995, p. 17-18).

Na perspectiva de Marin (1995), a multiplicidade de significados subjacentes a essas terminologias influencia a concepção, as circunstâncias e as necessidades da formação continuada. No entanto, a autora faz a defesa do termo *educação continuada*, por acreditar que possa ser utilizado “[...] para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento” (MARIN, 1995, p. 19). Além disso, “[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p. 19).

Por fim, Marin (1995, p. 19) afirma que a atividade profissional dos(as) professores(as) é algo contínuo, que “[...] se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer”.

A concepção de educação continuada utilizada por Marin (1995) corresponde ao que Nóvoa (2002) chama de formação contínua ou formação continuada, termo também utilizado por Paro (2012b) e por outros autores brasileiros. Apesar das diferenças entre as nomenclaturas, Nóvoa e Paro fazem a defesa de uma formação continuada em serviço, o mesmo posicionamento assumido nesta pesquisa.

Na concepção de Nóvoa (2019, p. 6), deve-se “[...] reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores [...]”. Em vista disso, questiona-se: o que se pode aceitar como formação continuada?

Nesse viés, a 11ª questão buscou saber dos(as) professores(as): *é possível a sua participação em formações continuadas durante a hora-atividade? Justifique*. Embora com ressalvas, 53% (n=8) dos(as) professores afirmam que ‘sim’, há a possibilidade de utilizarem a hora-atividade para a formação continuada, ao passo que 46% (n=7) revelaram que ‘não’, em razão da falta de autorização para saírem da escola, assim como pelo excesso de atribuições inerentes à profissão.

Foi possível identificar que, mesmo nas respostas positivas, a organização fracionada da hora-atividade dificulta a participação dos(as) professores(as) na formação continuada, como demonstram os excertos abaixo:

[...] *para isso ser colocado em prática, é necessário replanejar nossa hora-atividade.* (P1).

[...] *se a formação for no dia da hora-atividade.* (P2).

[...] *Este ano foi permitido sair [professores do 1º ano] para fazermos um curso na Udesc [Universidade do Estado de Santa Catarina].* (P5).

[...] *se coincidir o horário, porém é muito raro.* (P8).

[...] *quando há disponibilidade de outros professores nos substituírem, que no meu município é muito precária.* (P10).

Diante das respostas apresentadas, constata-se que sim, há possibilidade de os(as) professores(as) organizarem o momento da hora-atividade como uma oportunidade de buscarem formação continuada durante o expediente de trabalho, no entanto é necessário reorganizar o tempo, o espaço e a liberdade de escolha. A esse respeito, Paro (2012a, p. 251) assevera que tão importante quanto um salário digno é “[...] prever tempo e condições para que o professor não passe todo o tempo apenas em sala de aula, para que ele possa conversar com seus colegas em programas de formação”. Nóvoa (2002, p. 38) acredita que a

[...] *formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.*

Por mais que a organização das escolas pareça desencorajar a busca dos(as) professores(as) por uma formação continuada durante a hora-atividade ou em outros momentos da sua jornada de trabalho, a falta de organização do coletivo, seja

espontaneamente, seja por meio de alguma associação ou sindicato que os(as) represente ou motive a se mobilizarem em defesa de melhores condições de trabalho, contribui para que aceitem pacificamente as condições que lhes são impostas.

As falas de alguns(mas) professores(as) demonstram essa passividade:

No meu caso, como uma boa parte da hora-atividade é concentrada em um único dia, a participação em formações continuadas se torna possível ou pelo menos as chances são maiores. Essa, no entanto, não é uma realidade que contempla a maioria dos professores, pois sua hora-atividade é quebrada. (P3).

Se for para sair, não seria possível. Só se for a distância ou na própria escola. (P15).

Novamente, apresenta-se para a discussão a questão da liberdade. Paro (2012a, p. 246) alerta: “[...] o professor está perdendo a sua liberdade, que, aliás, ele quase nunca teve de verdade. Essa liberdade/autonomia que deveria ter para fazer uma boa educação, ele abre mão dela, ficando por conta de um diretivismo”.

É um grande desafio tornar a hora-atividade um momento oportuno para a formação continuada, haja vista as inúmeras dificuldades relatadas pelos(as) professores(as):

[...] porque não temos um dia ou período todo livre para o mesmo. (P7).

[...] as formações continuadas geralmente são de no mínimo quatro horas, sendo assim não seria possível a minha participação e também pelos horários que não batem. (P11).

[...] como tenho mais ou menos uma hora por dia, fica difícil sair para participar de formação continuada. (P12).

[...] as hora-atividade são fragmentadas. (P14).

Como se pode ver, novamente a organização do tempo é o fator que impossibilita os(as) professores(as) de buscar a formação continuada, seja dentro da escola, seja em outros espaços formativos. Pode-se constatar, portanto, que as condições de organização do trabalho são “[...] determinantes das possibilidades reais e dos limites da formação docente” (ARROYO, 2015, p. 13). Diante desse impasse, Nóvoa (2019, p. 7) sugere uma reconstrução dos espaços de formação de professores: sejam os espaços das universidades ou as escolas em que os(as) professores(as) trabalham, “lugar de formação é o lugar da profissão”. Nesta perspectiva, quando se fala em formação continuada em serviço, faz-se a defesa de que essa formação aconteça durante a jornada de trabalho dos(as) professores(as) e que estes(as) tenham liberdade para escolher em que locais e com quais temas a formação continuada deve acontecer.

Para que a formação continuada tenha significado e poder de mudança na prática do(a) professor(a), o respeito às motivações que os(as) fazem procurar essa formação deve partir da sua vontade individual e, posteriormente, do coletivo. Paro (2012a) apresenta como exemplo o aluno: ele precisa ser motivado por seu(sua) professor(a), mas esse(a) mesmo(a) professor(a) também precisa ser e estar motivado(a). Nas palavras do autor:

[...] não dá para o trabalhador da educação, no caso o professor, ter a mesma atitude, a mesma exterioridade que tem outro trabalhador qualquer. Ele só consegue ter sucesso, fazer com que o educando aprenda, se o educando quiser, se tiver vontade. Para que ele tenha vontade, é necessário um envolvimento, ter uma relação histórica humana, que não exige apenas que se tenha uma técnica para fazer as coisas, é preciso ter ética, desejo, sonho, emoção. O professor tem que seduzi-lo, precisa tê-lo como cúmplice nesse trabalho. (PARO, 2012a, p. 255).

Para tanto, a constituição da carreira do(a) professor(a), que não é completa nem homogênea, requer uma formação continuada em serviço, sem distinção entre aqueles(as) que estão em início ou no final de carreira, pois sempre é possível aprender algo novo. Para Huberman (1995, p. 38), “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade”.

Refletir sobre a formação continuada em serviço com seus pares, com o coletivo de professores(as), é essencial. De acordo com Paro (2012a, p. 251), há que se “[...] prever tempo e condições para que o professor não passe todo o tempo apenas em sala de aula, para que ele possa conversar com seus colegas em programas de formação”. O autor defende que cabe ao sistema de ensino, em especial às Secretarias de Educação estaduais ou municipais, incentivar a formação continuada, e se houver equipes dentro desses órgãos, que elas devem discutir e preparar a formação de professores(as).

Diante das reflexões apresentadas até o momento, Trevisan (2008, p. 48), em dissertação intitulada *Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação*, conclui que

O conhecimento das necessidades dos professores pode trazer eficácia maior à formação quando se ajustam às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas e contraditórias), devendo existir um rigoroso diagnóstico antes das intervenções que se fazem na formação. Esse conhecimento é capaz de produzir objetivos e informações válidas para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação, tornando-se um instrumento mais pedagógico do que técnico. Os diferentes modos de conceber as necessidades de formação e a possibilidade de conhecê-las indicam posicionamentos que só se delimitam a partir de quem as define e de como as utilizam. Assim as necessidades de formação não podem ser compreendidas se não considerarmos os sujeitos que as percebem/sentem e os contextos que as tornam viáveis ou não.

Sendo assim, conhecer as necessidades formativas dos(as) professores(as) é “[...], portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada de uma ação de formação, qualquer que seja o formato ou modalidade” (TREVISAN, 2008, p. 49).

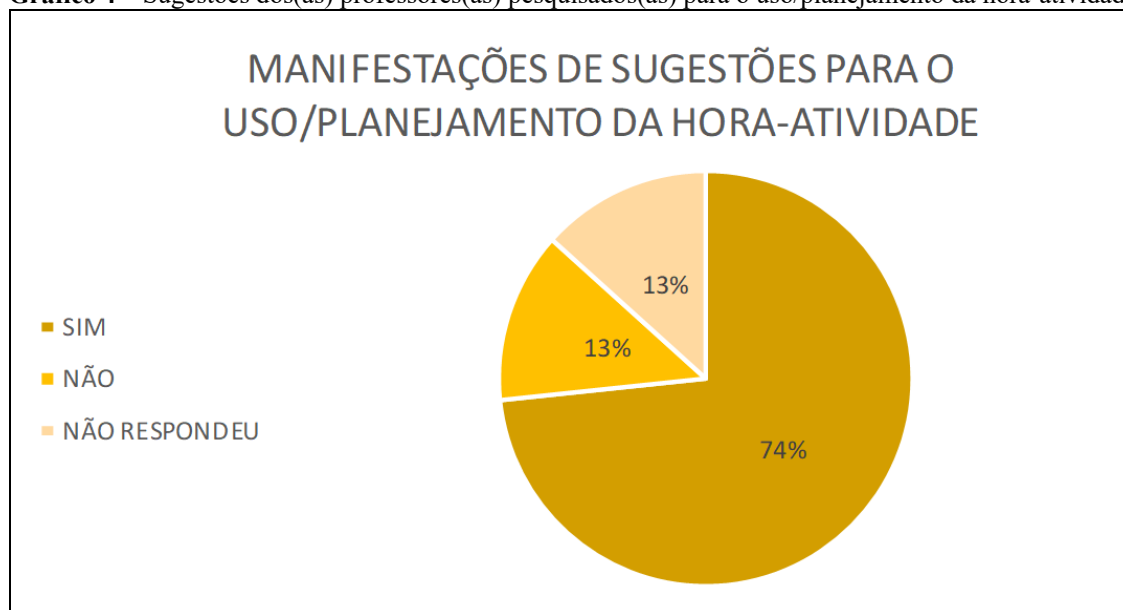
5.5 ATIVIDADES REALIZADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) ALÉM DAS OFERECIDAS PELA REDE DE ENSINO

Ao fazer-se a análise das necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as) no subcapítulo anterior, identificou-se que a legalidade, tempo e gestão da hora-atividade são fatores que os(as) impedem de buscar a formação continuada em serviço.

Desse modo, a presente sessão tem o objetivo de dialogar sobre o que os(as) professores(as) pensam e sugerem para o uso/planejamento da hora-atividade diante dos questionamentos proposto por esta pesquisa.

A fim de responder à questão de pesquisa que intitula esta sessão, a 12ª pergunta buscou saber dos(as) professores(as): *“você tem alguma sugestão para o uso/planejamento da hora-atividade?”* Com base na tabulação dos dados, representados no Gráfico 4, identificou-se que 74% (n=11) dos(as) professores(as) manifestaram sugestões para o uso/planejamento da hora-atividade, 13% (n=2) não escreveram propostas e outros 13% (n=2) não responderam ao questionamento:

Gráfico 4 – Sugestões dos(as) professores(as) pesquisados(as) para o uso/planejamento da hora-atividade



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Gráfico 4, a maioria dos(as) professores(as) (74%, n=11) escreveu suas sugestões para o uso/planejamento da hora-atividade. De um modo geral, dado o número de respostas e as múltiplas considerações nelas contidas, foram identificados 4 fatores que, na concepção dos(as) professores(as), podem auxiliar a organização do uso/planejamento da hora-atividade.

Na Tabela 13, apresenta-se o enquadramento das sugestões dos(as) professores(as) em cada um dos quatros fatores propostos:

Tabela 14 – Sugestões dos(as) professores(as) para o uso/planejamento da hora-atividade

Sugestões Identificadas	Ocorrência
<i>Organização do tempo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • 50% em casa e 50% na unidade escolar; • Uma parte da hora-atividade; • Uma vez por semana; • Ser flexível; • No mesmo dia. 	11
<i>Local</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Poderia ser em casa; • Em qualquer unidade escolar; • Em outro local. 	10
<i>Condições de trabalho</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Mais computadores; • Estrutura física; • Garantia da hora-atividade; • Acompanhamento da equipe técnica. 	9
<i>Individualidade</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Convicção; • Responsabilidade; • Fazer valer; • Escolha; • Respeito; • Liberdade. 	8

Fonte: elaborada pela autora.

Perante tais perspectivas, no que se refere às opiniões dos(as) professores(as) quanto ao uso/planejamento da hora-atividade, destacam-se os depoimentos acerca da organização do tempo:

50% em casa e 50% em qualquer unidade escolar. (P2).

*[...] que pelo menos uma parte da hora-atividade pudesse ser realizada em casa. [...]
(P4).*

Seria interessante se pudéssemos uma vez por semana interagir com as professoras [...]. (P5).

Deveria ser flexível. (P10).

As horas-atividade poderiam ser todas em um mesmo dia [...]. (P14).

Diante das manifestações apresentadas pelos(as) professores(as), evidencia-se que ter a garantia legal de 1/3 de hora-atividade na carga horária de trabalho não é suficiente, haja vista que a organização do tempo precisa ter em conta tanto o exercício da hora-atividade na individualidade quanto com o coletivo de professores(as), tempo este que deve visar a estratégias favoráveis ao “[...] desenvolvimento profissional contínuo dos professores sem que isso implique em sobrecarga de trabalho” (CZEKALSKI, 2008, p. 62-63).

De fato, já não é mais suficiente apontar a necessidade de melhores condições de trabalho, mas antes a ruptura com a ingenuidade de pensar que algum gestor, por piedade, modificará o que está posto. Assim, pode-se dizer que os gestores também estão na condição de dominados, pois uma ordem maior controla e regula todos na escola. Para tanto, o primeiro passo é rasgar a máscara de ‘vítima’, de ‘dominado’ e, em seguida, é fundamental assumir a postura de professor(a) atuante, mobilizador, conhecedor e militante dos direitos que lhes são negados. De que maneira? Assumindo uma postura crítica, “[...] como um processo histórico em que a subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente” (FREIRE, 1994, p. 30).

Não há mudança no meio social apenas pela conscientização; novamente, volta-se a citar nesta pesquisa: “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37). A consciência é um processo da vida real, portanto reconhecer o meio e as condições em que se vive é fator determinante para o pensar humano, ou seja, para assumir uma atitude de mudança.

Apropriar-se de uma postura colaborativa na gestão organizacional é importante para que haja transformação na organização e nas condições de trabalho dos(as) professores(as). Freire (1994, p. 56) assim nos ensina: “[...] quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. Para pensar certo devemos pensar sobre a nossa prática no trabalho. Devemos pensar sobre a nossa vida diária”. Contudo, o “[...] conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta [...]” (FREIRE, 1994, p. 71), é preciso ir além, é preciso conhecer melhor e conhecer o que ainda não conhecemos, é preciso coragem.

Diante da realidade apresentada pelos(as) professores(as), o fato de eles(as) reconhecerem as reais condições de trabalho em que estão inseridos é uma atitude importante para a mudança. Dessa forma, a ruptura com uma organização hierárquica requer dos(as)

professores(as) envolvimento pessoal e profissional, como uma maneira de transformar e criar outras condições de trabalho. Para que de fato a mudança desejada pelos(as) professores(as) venha a acontecer, Libâneo (2018, p. 37) descreve dez saberes e competências atitudinais necessárias para uma nova organização democrática:

- Elaboração e execução do planejamento escolar: projeto pedagógico-curricular, planos de ensino, planos de aula.
- Organização e distribuição do espaço físico, qualidade e adequação dos equipamentos da escola e das demais condições materiais didáticas.
- Estrutura organizacional e normas regimentais e disciplinares.
- Habilidades de participação e intervenção em reuniões de professores, conselho de classe, encontros, e em outras ações de formação continuada no trabalho.
- Atitudes necessárias à participação solidária e responsável na gestão da escola como cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, diálogo.
- Habilidades para obter informações em várias fontes, inclusive nos meios de comunicação e informática.
- Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação.
- Princípios e práticas de avaliação institucional e avaliação da aprendizagem dos alunos.
- Noções sobre financiamento da educação e controles contábeis, assim como formas de participação na utilização e controle dos recursos financeiros recebidos na escola.

O fato é que esses saberes e competências atitudinais para uma nova organização democrática exigem do(a) professor(a) uma nova identidade profissional. Exigem também mudanças no plano da organização escolar, rompimento com esse tempo “[...] repartido, planejado e ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos [...]”, que reproduz “[...] em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio” (TARDIF; LESSART, 2009, p. 75).

Fica cada vez mais complicado compreender esse tempo escolar, que é o tempo de trabalho do(a) professor(a), o tempo de sua jornada de trabalho, o tempo para permanecer por 2/3 em interação com os alunos e o tempo para estar por 1/3 em hora-atividade. A regulação do tempo de trabalho escolar prevê o tempo de ocupar o aluno e também o tempo de ocupar o(a) professor(a); não há tempo para não ter o que fazer. Nas palavras de Tardif e Lessart (2009), o(a) professor(a) não para de trabalhar, seu trabalho depende de outras exigências: burocráticas, sindicais, profissionais, etc.

Como agir sobre esse tempo dominador? Não há resposta ou receita, mas acredita-se que, para haver mudanças na reorganização do tempo de trabalho, logo na hora-atividade, os(as) professores(as) precisam assumir uma atitude de consciência crítica, para a mobilização do trabalho que os transforma. Nas sábias palavras de Freire (1994, p. 65), “[...] só o trabalho

livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, nos dignifica”.

Aliado às condições do tempo que os regula, outro fator sugerido pelos(as) professores(as) diz respeito às melhorias na infraestrutura do espaço escolar. O fato é que muitas escolas do município de Antônio Carlos foram construídas há bastante tempo e, no momento da construção, não contemplavam os espaços necessários para o desenvolvimento de atividades com os alunos, tampouco espaços para os(as) professores(as) organizarem a hora-atividade. A esse respeito, as explanações abaixo expressam as opiniões manifestadas pelos(as) professores(as):

*Eu gostaria que pelo menos uma parte da hora-atividade pudesse ser realizada em casa, pois algumas vezes **já fiquei sem computador, não tendo como fazer o meu planejamento**, e a sala de informática com aula de reforço. (P4, grifos nossos).*

Sugiro um local mais adequado, com mais computadores. (P6).

*[...] **ter local apropriado e** [o tempo] **respeitado**, pois, na FALTA de professores, “**nós**” temos que ficar em sala e perdemos a hora-atividade naquele dia. (P10, maiúsculas e aspas do/a professor/a, negrito nosso).*

Diante das sugestões, podem-se tomar os relatos como um ‘desabafo’ sobre as condições de infraestrutura das unidades escolares, que não atendem às necessidades de trabalho dos(as) professores(as), e os dados apresentados demonstram a situação em que se encontram as escolas do município. Contudo, a discussão sobre a temática requer engajamento e aprofundamento teórico por parte dos(as) docentes. É necessário considerar a existência de um problema de infraestrutura, que, como tal, precisa ser levado ao conhecimento dos gestores.

O fato é que as escolas do município de Antônio Carlos precisam ser melhoradas, para assegurar padrões de infraestrutura adequados ao seu funcionamento, conforme discutido no subcapítulo 5.2. De acordo com André (2014, p. 26), a “[...] garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores, são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos”.

Sobre esse fato, Libâneo (2018, p. 81) afirma que compete também aos(as) professores(as) participar ativamente dos processos e práticas de organização e gestão da escola, e, para isso,

Há três campos de conhecimento em relação aos quais os professores precisam estar muito bem informados: a legislação, os planos e diretrizes oficiais; as normas e rotinas organizacionais; as questões pedagógicas e curriculares. As escolas devem tornar disponíveis aos professores e pessoal técnico-administrativo os documentos

básicos da legislação federal, estadual e municipal, dentre eles, cópias da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, do plano nacional de educação, dos parâmetros curriculares nacionais, do regimento escolar.

Cabe ainda dizer que é também da incumbência das escolas e dos(as) professores(as) garantir o sucesso escolar dos alunos. De que maneira?

Quanto às incumbências dos docentes, é seu dever (art. 13, I) participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, além de outras atribuições (art. 13) relacionadas ao desempenho da função docente, reforçando sua responsabilidade para com a aprendizagem com os alunos, e relacionadas também a sua participação na articulação com a comunidade. Para isso, a LDB, no inciso V do artigo 67 prevê um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e a Resolução CNE/CEB n. 03/97, no inciso IV do artigo 6º assegura horas de atividades na carga horária de trabalho do professor, destinadas, entre outras finalidades, “à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade [...], de acordo com a proposta pedagógica de cada escola”. (BRASIL, 2009c, p. 37-38).

O Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, também estabelece como atribuições dos(as) professores(as):

- Participar da elaboração do Regimento Escolar e proposta pedagógica da escola;
- Participar do processo de planejamento das atividades da escola;
- Contribuir para o aprimoramento da qualidade de ensino;
- Atualizar-se em sua área de conhecimento;
- Cooperar com os serviços de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional;
- Manter-se atualizado sobre a legislação de ensino. (ANTÔNIO CARLOS, 2011).

De fato, conhecer e apropriar-se dos documentos legais que organizam o sistema educacional brasileiro e tratam da carreira do magistério são posturas fundamentais para a participação crítica e atuante na gestão escolar, bem como fazem parte das atribuições da profissão de professor(a). Para tanto, é atribuição também do(a) professor(a) participar na organização da educação. Contudo, a falta de organização e de conhecimento sobre a legislação que regula o sistema educacional e o trabalho docente afetam diretamente as atividades de ensino, logo também os alunos.

Apesar das sugestões explanadas pelos(as) professores(as), a escolha do ambiente para a realização da hora-atividade é vedada pelo art. 27 da Lei nº 1.356/2011. Esse impedimento limita o rol de opções dos(as) docentes, pois não lhes permite deixar a unidade escolar durante a hora-atividade.

Diante desse desafio, escreve Arroyo (2013, p. 219):

Sem dúvida essas tensões entre autonomia do magistério e controle da gestão terminam condicionando os mestres que temos. Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas. Impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que será ensinado com prioridade. Definem até quantas horas semanais ou quinzenais terão para se reunir, para estudo, para docência. Todos esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente de docentes. A divisão entre os poucos que pensam e decidem e a maioria que ensina o que lhes é ditado e como lhes é ditado atrasa a construção de um perfil do magistério de Escola Básica.

Novamente, discute-se a necessidade de conhecer a realidade e as normas que regulamentam o trabalho do(a) professor(a), logo de assumir uma postura crítica, o que exige a responsabilidade de ter opiniões formadas e critérios de valor argumentáveis, pois defendê-los publicamente exige protagonismo. Desse modo, acredita-se que é por meio do conhecimento da realidade que os(as) professores(as) terão condições para enfrentar resistências e atuar em favor de suas deliberações profissionais. Mas isso não acontece na individualidade; é preciso o coletivo de professores(as), que estes(as) façam parte de um movimento social. Entende-se que fazer parte de um movimento social auxilia os(as) professores(as) a compreender e agir no enfrentamento das condições que lhes são impostas, de modo a fazer com que pensem e lutem pelos mesmos ideais.

Diante disso, buscar alternativas que defendam a melhoria das condições de trabalho é contrapor-se ao que está posto nas práticas cotidianas, ou seja, ao domínio de normas que são colocadas de cima para baixo. Desse modo, contradizendo a Lei municipal nº 1.356/2011, art. 27, que impede os(as) professores(as) de saírem das unidades escolares durante a hora-atividade, vê-se como possibilidade a criação de uma nova normativa que lhes dê respaldo legal para realizarem as atividades de estudo, planejamento e avaliação em outros espaços. Para isso, é fundamental que o coletivo de professores(as) lute por um mesmo ideal.

Uma possibilidade para a realização da hora-atividade em outros espaços que não a escola seria o estudo da Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), cujo art. 6º veio a regulamentar pela primeira vez o teletrabalho, nestes termos: “[...] se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego” (BRASIL, 2011).

Com a Reforma Trabalhista, a Lei 12.551/2011 foi substituída pela Lei nº 13.467/2017, sancionada pelo presidente Michel Temer. A nova lei regulamentou diversas normas relacionadas ao teletrabalho, que estão descritas no Capítulo II-A da CLT, especificamente nos artigos 75-A a 75-E. Apesar da aparente liberdade que a Lei confere ao

funcionário – aqui, o(a) professor(a) –, para que execute suas tarefas profissionais em casa ou em qualquer outro local, ele deve manter uma rotina constante, com organização e disciplina.

Acredita-se que, por meio da Lei nº 13.467/2017, que regulamenta o trabalho fora do espaço do empregador – no caso, a escola –, há possibilidade de uma nova normativa para regulamentação da hora-atividade no município de Antônio Carlos, para que os(as) professores(as) possam realizá-la em seus lares ou em qualquer outro local fora da escola, pois, para todos os fins, não deixa de ser hora de trabalho. Vale lembrar que a Resolução CNE/CEB nº 18/2012 já aventava a possibilidade de o(a) professor(a) realizar a hora-atividade em outros espaços:

O professor sempre trabalhou, e muito, em sua própria residência. A composição da jornada de trabalho que considera e remunera este trabalho, reconhece um fato concreto e, com a Lei nº 11.738/2008, melhora o tempo e as condições para que este trabalho seja feito. Registre-se que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi alterada pela Lei nº 12.551/2011, sancionada em 15 de dezembro de 2011, que equipara o trabalho realizado no local de trabalho e o realizado na residência do trabalhador, desde que comprovável, inclusive por meios eletrônicos. **E o trabalho que o professor realiza em sua casa pode ser facilmente comprovado.** (BRASIL, 2012, p. 28, grifos nossos).

Vale dizer, assim como já foi descrito nesta pesquisa, que, de fato, os(as) professores(as) já realizavam ‘teletrabalho’ depois da jornada ordinária, em seus lares. Porém, a possível realização da hora-atividade em outro local fora da escola é fundamental para a formação continuada dos(as) professores. Não obstante isso, não se pode comparar o trabalho do(a) professor(a) com o de outros profissionais, ou seja, o(a) professor(a) trabalha com a “[...] formação de personalidades humano-históricas, por meio do ensino-aprendizado. Se a atividade é de ensino e de aprendizado, tanto o educador quanto o educando são considerados *trabalhadores* que despendem sua energia humana (*força de trabalho*) na realização do *produto*” (PARO, 2018, 69, grifos do autor).

A esse respeito, cumpre esclarecer que “[...] mudanças implicam rupturas, sejam de ordem afetiva ou cognitiva, pois são frutos de novas concepções e ocorrem sempre. O sujeito consciente de si, na sua inteireza, vai adquirindo maior conhecimento para querer agir, ser e fazer” (CAMPOS, 2002, p. 45). Dessa forma, discutir as escolhas individuais dos(as) docentes para a realização da hora-atividade se faz necessário. Eis as sugestões manifestadas pelos(as) professores(as) pesquisados(as):

Acredito que o uso e a organização da hora-atividade deva ser uma escolha individual de cada docente, de acordo com suas necessidades. (P3).

[...] com liberdade de sairmos da instituição onde trabalhamos, já que temos o Sistema para fazer várias colocações. (P14).

Nesse viés, o CNE/CEB descreve a possibilidade de organização da hora-atividade como um tempo e espaço propício para atender às necessidades individuais e coletivas dos(as) professores(as):

É de bom tom, embora não obrigatório, que os sistemas de ensino considerem inserir na fração da jornada destinada às atividades extraclasse período destinado aos professores que se constitua em um espaço no qual toda a equipe de professores possa debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e para a qualidade do ensino e, muito importante, seja dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho. (BRASIL, 2012, p. 27).

Como assinalam as sugestões manifestadas pelos(as) professores(as) e pelo CNE/CEB (BRASIL, 2012), é preciso romper com esse legalismo, que, nas palavras de Arroyo (2013, p. 222), sufoca

[...] as oportunidades raras que os professores criam em se afirmar como pessoas, como coletivo, de se livrarem das engrenagens das disciplinas, das grades, dos currículos enlatados. De se reencontrarem com as surpresas do conhecimento da cultura. De se educarem no convívio humano, solto e surpreendente com a infância e juventude.

A respeito desse reencontro com as surpresas do conhecimento da cultura descrito por Arroyo (2013), faz-se também menção reflexiva a Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), que defendem a necessidade de um trabalho contínuo em nível local. Para os autores, é por meio da pesquisa da própria prática que os programas de formação de professores podem se tornar mais bem-sucedidos nas suas finalidades e agendas. Ao mesmo tempo, ao transcender isso de alguma maneira, serão construídos conhecimentos que tenham impacto sobre as políticas públicas de educação de forma mais ampla.

É importante trazer para a discussão a sugestão de um dos(as) professores(as):

[...] *que seja acompanhada pelo menos uma vez na semana pela equipe técnica. Sem desviar o foco do objetivo da hora-atividade.* (P13).

A sugestão do(a) professor(a) não especificou o tipo de profissional que almeja encontrar na escola para acompanhá-lo(a), pois, de acordo com o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, em seu art. 4º, inc. II, o Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico poderá ser constituído dos seguintes profissionais: “a) Especialistas em assuntos educacionais; b) Psicopedagogo; c) Nutricionista; d) Psicólogo Educacional; e) Fonoaudiólogo; f) Técnico em Educação; g) Bibliotecário” (ANTÔNIO CARLOS, 2011). Desse quadro de profissionais, o município conta com uma nutricionista, uma psicóloga

educacional, uma fonoaudióloga e duas técnicas em educação, na condição de servidoras estáveis/efetivas.

Se compreendemos que a aclamação do(a) professor(a) é pela presença do serviço pedagógico, que, conforme descreve Libâneo (2018, p. 109), “[...] compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional”, cumpre então ressaltar que apenas duas servidoras exercem a função de técnica em Educação, atendendo às seis escolas do município, uma na Educação Infantil e a outra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme consta no Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria de Educação do município de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, art. 3º, inc. VIII, o “Profissional de Apoio Técnico-Pedagógico é o profissional do Magistério que desempenha atividades de administração, supervisão, planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento pedagógico” (ANTÔNIO CARLOS, 2011). Em vista do rol de atividades das duas técnicas pedagógicas, pode-se inferir que a elas também são delegadas muitas atribuições.

De acordo com Libâneo (2018), esse(a) profissional tem a função de supervisionar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares, assim como prestar assistência pedagógico-didática aos(as) professores(as) e relacionar-se com os pais e a comunidade, no que diz respeito ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola. Além de organizar, mediar e orientar o Conselho de Classe, momento esse de natureza deliberativa, que se propõe a dialogar com os(as) professores(as) sobre o desenvolvimento dos alunos, na busca por melhoria na qualidade da educação e na oferta de seus serviços.

Desse modo, evidencia-se que o pedido de acompanhamento por equipe técnica manifestado por um(a) dos(as) professores(as) é decorrente da necessidade de troca de experiências com o coletivo. Referente a esse assunto, Paiva (2017, p. 83), em dissertação intitulada *A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da Rede Estadual de Minas Gerais*, descreve que esse acompanhamento proporciona aos(as) professores(as)

[...] mecanismos que os levam à discussão e, conseqüentemente à formação de opinião com relação a alguma situação vivenciada em sala de aula, proporciona de uma maneira dirigida um tipo de formação, que, na verdade, é feita *in loco* e busca solucionar conflitos e dificuldades encontrados na especificidade da escola.

No entanto, Arroyo (2013) sugere cuidado com esse tipo de acompanhamento, pois, desde a criação da Lei nº 5.692/1971, foram instituídos órgãos técnicos cada vez mais sofisticados, para planejamento, supervisão, inspeção e direção do sistema, sob o argumento

de que os(as) professores(as) não estavam qualificados, tornando necessário o acompanhamento de tutores.

De acordo com Arroyo (2013, p. 219), passaram-se 49 anos desde a criação da Lei nº 5.692/71, outras a substituíram, “[...] a qualificação dos professores mudou, cresceu, temos graduados, mestres e doutores nas salas de aula e os órgãos de controle continuam se sofisticando”. Contudo, “[...] em vez de gerar confiança gera desconfiança, não tanto pelos discursos mais críticos e radicais, mas pela força dos conhecimentos e das práticas cada vez mais profissionais” (ARROYO, 2013, p. 219).

Cumpra esclarecer que esta pesquisa não faz a crítica aos(as) profissionais que orientam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas. Contudo, estes(as) profissionais precisam compreender o seu papel na educação. Quanto a isso, Arroyo (2013) sugere que não são as práticas educativas que precisam ser inovadas, mas sim as práticas administrativas da gestão.

Conforme descreve Arroyo (2013), conhecer as práticas dos(as) professores(as) é saber fazer educação no cotidiano, no chão da escola, porém cotidiano não pode ser confundido com rotina. É fato que, para dar conta de um determinado número de crianças/alunos/jovens durante 200 dias letivos,

[...] os mestres têm de aprender no seu cotidiano lições que nem sempre aprendem nos tempos de formação. Nesses tempos podem ter aprendido saberes necessários a seu ofício docente [...], mas no cotidiano de sua docência tiveram de aprender que a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimentos, nem falas ou lições. (ARROYO, 2013, p. 2030-231).

Em resposta à última pergunta – *mediante todos os questionamentos desta pesquisa, tem algo que você queira comentar sobre a hora-atividade?* () Sim. Comente. () Não –, 87% (n=13) dos(as) professores(as) assinalaram ‘sim’ e escreveram comentários referentes à hora-atividade e 13% (n=2) responderam ‘não’. Diante da diversidade de comentários referentes à hora-atividade, elaborou-se o Quadro 10, em que se destacam o contexto e o aspecto comuns a cada grupo de respostas:

Quadro 10 – Comentários dos(as) professores(as) referentes à hora-atividade

Contexto	Destaque	Ocorrência
Tempo		
Gestão do tempo e pessoas	<i>A realização de 50% da hora-atividade em casa. (P6). [...] quando, por motivo de faltas, perdemos a hora-atividade naquele dia. (P10).</i>	16
Sentimentos ³⁷		
Variedade de sentimentos	<i>É muito complicado e frustrante quando, por motivo de faltas, perdemos a hora-atividade naquele dia. (P10). Estou bem feliz em ter por completo a hora-atividade e materiais para planejar minhas aulas e parabenizo a diretora, que, quando precisa, assume a sala para o professor ter a sua hora-atividade. (P12).</i>	15
Escolha		
Local e atividades	<i>[...] poderíamos fazer alguns cursos nesse dia, ou até fazer visitas a locais para aprimorar os conhecimentos. (P14).</i>	13
Infraestrutura		
Escola, materiais, equipamentos e internet	<i>Gostaria que tivéssemos uma sala apropriada só para os professores, com computadores e acesso à internet 'livre' e uma máquina de xerox. (P7).</i>	9
Legalidade		
Direito adquirido	<i>Hora-atividade é um direito adquirido pelo professor de cada unidade escolar. Cabe a cada educador cumprir com suas obrigações. (P1). Estou bem feliz em ter por completo a hora-atividade. (P10).</i>	5

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Constata-se, no Quadro 10, que alguns dos fragmentos dos comentários são similares aos que os(as) professores(as) já haviam sugerido em resposta à 12º questão, tais como: a organização do tempo e a escolha do local para realização da hora-atividade, a oferta de infraestrutura, o acompanhamento por parte da equipe técnica pedagógica e a formação

³⁷ A opção por esse termo leva em conta que somos seres humanos histórico-culturais. Dessa forma, “[...] parte-se dos pressupostos básicos do marxismo e a sua identificação com a Teoria histórico-cultural, em especial com o pensamento de Lev Semionovich Vigotski. A chave para a compreensão das teorias de Vigotski está nos princípios marxistas, cuja contribuição vai muito além da influência formal que emana da sua condição ideológica” (SANTA; BARONI, 2014, p. 1). No artigo intitulado *Teoria das emoções em Vigotski*, escrito por Machado, Facci e Barroco (2011), as autoras exploram os estudos da emoção na obra de Vigotski, cujo falecimento interrompeu a conclusão de *Teoria das emoções*, escrita entre 1931 e 1933. Na busca por produções soviéticas que abordassem a temática das emoções, as autoras encontram um capítulo de A. A. Smirnov, intitulado *Las emociones y los sentimientos* (SMIRNOV *et al.*, 1969), que compactua com muitas das ideias de Vigotski sobre o tema. Neste texto, o autor procura elucidar seus argumentos acerca da visão central de que as emoções e os sentimentos são sociais, históricos e determinados por relações sociais entre homens, por classes sociais e por exigências sociais. Desse modo, Machado, Facci e Barroco (2011) discorrem sobre a diferenciação entre sentimento e emoção na concepção de Smirnov (1969). Conforme descreveram as autoras, para Smirnov (1969), esses dois sentimentos se desenvolvem e se modificam, são constitutivos da personalidade e permeados por vivências e pela história. O autor ainda acrescenta que as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, enquanto os sentimentos correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade.

continuada em serviço. Contudo, vale a pena apresentar e discutir alguns pontos que são essenciais para o entendimento das solicitações manifestadas pelos(as) professores(as).

De acordo com o Quadro 10, o registro de maior ocorrência diz respeito à gestão do tempo e de pessoas. Segundo Paro (2012b, p. 606), a oferta de condições e a gestão do tempo são elementos importantíssimos para o bom desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a), ou seja, para “[...] que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino”. O autor ainda acrescenta:

A gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim) [...]. (PARO, 2012b, p. 606).

Na análise dos relatos dos(as) professores(as), não se identificou um consenso sobre como deveria ser a organização do tempo da hora-atividade; ora escreveu-se que deveria ser concentrado em um dia, ora que deve permanecer como está (distribuição de uma fração de 1/3 de hora-atividade diariamente), ora que 50% desse tempo deveria acontecer na escola, e os outros 50% em casa ou em outro local. Enfim, vê-se que a ausência de diálogo entre o coletivo de professores(as) potencializa o desencontro das falas e, portanto, obsta a luta por um mesmo ideal: uma definição sobre a organização do tempo que atenda aos anseios dos(as) professores(as).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma reformulação da gestão do tempo dedicado às atividades inerentes à profissão docente. Conforme explanado pelos(as) professores(as), tem-se tempo suficiente para a realização das atividades extraclasse, mas a inexistência de um padrão de organização desse tempo, que demanda consenso por parte do coletivo de professores(as), vem comprometendo as atividades pedagógicas e, conseqüentemente, sobrecarregando os(as) profissionais de trabalho.

A ausência de uma definição para a organização do tempo da hora-atividade e também de mais um(a) professor(a) que assuma a turma/série enquanto o(a) outro(a) realiza atividades extraclasse são um dificultador para que este momento aconteça. Por mais que haja ‘compensação’ para reposição da hora-atividade, os(as) professores(as) se queixam de ‘quebra’ da rotina escolar. Compreende-se que, da mesma maneira que o aluno não pode ficar sem a aula por 200 dias letivos e 800 horas durante o ano, o(a) professor(a) também não pode ficar sem o momento da hora-atividade.

É preciso compreender que nem sempre o(a) professor(a) tem registrado em seu planejamento a preparação de ‘aulas a mais’, assim como não tem habilitação para atuar nas outras disciplinas (Artes, Educação Física, Inglês e Informática). Outro agravante é que, caso um(a) dos(as) professores(as) dessas áreas falte, o(a) professor(a) da turma (regente) deverá permanecer com os alunos, no entanto, se este(a) faltar, os(as) professores(as) das disciplinas específicas não o substituem. Fato que confirma a responsabilidade e a sobrecarga de trabalho atribuída ao(à) professor(a) da turma (regente). Conforme relatado pelos(as) professores(as) nesta pesquisa, às vezes até a diretora³⁸ assume a turma/série, para assim assegurar o direito do(a) professor(a) regente à hora-atividade. Em vista do exposto, é emergente a reflexão sobre as condições impostas à organização do trabalho dos(as) professores(as) desta Rede.

É importante dizer que a hora-atividade não é um direito somente do(a) professor(a) mas também do aluno, pois é durante este momento que os(as) professores(as) se dedicam ao estudo, ao planejamento e à avaliação. A ausência de horas-atividade implica a extensão da jornada de trabalho dos(as) professores(as) para seus lares ou ainda a precariedade do ensino, pois “[...] o papel crucial do educador é precisamente oferecer ao educando condições para que ele se faça sujeito de aprendizado” (PARO, 2012b, p. 607).

Diante da necessidade de outros espaços que não a escola para a realização da hora-atividade, deve-se ter clareza de que este pedido dos(as) professores(as) não se justifica pela deficiência de infraestrutura ou recursos materiais, nem pela restrição de acesso à internet, mas sim por motivos semelhantes aos expostos por um(a) dos(as) participantes:

Acredito e defendo a ideia de que a hora-atividade deva ser flexível em relação ao local onde deve ser realizada. O direito à hora-atividade surgiu como uma compensação histórica pelo trabalho que o docente sempre realizou fora da sala de aula, ou seja, em casa. É inerente à docência a realização de atividades dentro e fora da sala de aula. Não é possível a realização do trabalho dentro da sala de aula sem o trabalho que é realizado fora dela. Exigir que esse trabalho seja realizado exclusivamente na unidade escolar diminui o potencial transformador que o direito à hora-atividade poderia ter na qualidade do trabalho realizado e na qualidade de vida do professor se fosse flexibilizado. Com os meios de que dispomos hoje é fácil acompanhar o trabalho dos docentes e de que forma isso se reflete em sala de aula. Além disso, a flexibilização do local de realização da hora-atividade possibilita ao docente um aspecto muito mais amplo de pesquisa e planejamento e favorece o desenvolvimento de um profissional mais feliz, uma vez que realiza seu trabalho no local que mais lhe convém. (P3).

Conforme explicitado acima, o trabalho do(a) professor(a) não acontece somente dentro da sala de aula, dentro da escola, mas amplia-se na interação com os outros espaços

³⁸ Utiliza-se o termo no feminino porque, nas seis escolas do município de Antônio Carlos, esse cargo é ocupado por professoras.

formadores do ser humano histórico-cultural. A esse respeito, assim se manifesta Campos (2002, p. 77):

Perceber, interpretar, compreender e avaliar as ações, tomar consciência do sentido que elas possam ter para si e para o outro é, sem dúvida, um modo de crescimento humano. [...] O homem é fruto da sua cultura e seu agir está impregnado por ela. Por isto a interpretação de uma realidade está sempre adjudicada ao sujeito leitor. Assim, respeitar e apontar escolhas torna-se um valor necessário à formação da dignidade humana. A escola é o lugar adequado para exercitá-las.

Fazer escolhas exige liberdade do(a) professor(a), mas essa condição não se constrói a partir de normativas, por mais que a hora-atividade seja um período consagrado na LDBEN/1996, na Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional) e também na Lei nº 1.356/2011, que instituiu o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos. Essas normativas não garantem a efetividade do momento da hora-atividade como propiciador de interações entre os(as) professores(as), nem a formação continuada em serviço e em outros espaços diferentes da escola. O fato é que as normatizações refletem os padrões construídos pela sociedade capitalista, que impõe modelos de vida visando a que todos também os aceitem como seus.

De acordo com Paro (2012a, p. 247), “[...] o professor está perdendo a sua liberdade, que, aliás, quase nunca teve de verdade. Essa liberdade/autonomia que deveria ter para fazer uma boa educação, ele abre mão dela, ficando por conta de um diretivismo”. Partindo dessa ideia, de fato, é inegável que a legalidade da hora-atividade garante ao(à) professor(a) 1/3 da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, como planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização, mas não lhe permite ser livre para fazer escolhas, como por exemplo, definir o local em que realizará a hora-atividade.

Diante dessa condição, novamente faz-se menção à necessidade de protagonismo por parte dos(as) professores(as). Para além do que está escrito na lei, é preciso garanti-la no dia a dia. A ausência de mobilização coletiva faz com que os(as) professores(as) se acomodem perante as situações que lhes são impostas. Freire (1996, p. 129-130) não compactuava do “fatalismo”; dessa forma, almeja-se que esta reflexão sirva de inspiração: “[...] prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam”.

Os dados apresentados no Quadro 10 também demonstram a presença de um número significativo de ocorrências (15) a respeito da manifestação de sentimentos em relação ao momento da hora-atividade. Cabe dizer que não é objeto de estudo desta pesquisa aprofundar

a conceitualização do termo *sentimento*. Contudo, a pesquisa se propôs a pesquisar o que pensam, fazem e sugerem os(as) professores(as) na hora-atividade, momento este que deve ser visto como um potencializador da formação continuada em serviço, de modo que venha a contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, em se tratando do comportamento humano e de suas consequências no dia a dia do trabalho do(a) professor(a), a presente pesquisa não pode se furtar a apresentar as manifestações de sentimentos expressas pelos(as) participantes:

[...] cabe a cada educador cumprir com suas obrigações e fazer desse momento um momento prazeroso e de grande valia. (P1).

[...] favorece o desenvolvimento de um profissional mais feliz [...]. (P3).

[...] é muito complicado e frustrante quando, por motivo de faltas, perdemos a hora-atividade. (P10).

[...] estou bem feliz em ter por completo a hora-atividade. (P12).

[...] na minha opinião, poderia ser até menos tempo, pois, muitas vezes, não é aproveitado para o bom resultado do trabalho, gerando brincadeiras e fofocas entre os colegas. (P13).

Os sentimentos dependem das condições de vida do homem e de suas relações e necessidades. Conforme descreve Innocente (2016, p. 20) em sua dissertação de mestrado, intitulada *Possibilidades formativas das HTPCs: um olhar a partir de professores polivalentes*, “[...] transmitir em letras o pensamento humano na tentativa de expressar conceitos, vivências e sentimentos é desafiador para um profissional que tem a voz como a sua melhor parceira”.

De fato, muitas vezes, as palavras não dão conta de registrar e anunciar os pensamentos ou sentimentos manifestados pelo ser humano que as escreve, tornando-se mais difícil para o(a) pesquisador(a) interpretar as evidências constatadas por meio dos métodos de que se valeu, como os deste estudo, que utilizou o método da pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo.

Mediante as manifestações apresentadas pelos(as) professores(as), evidenciou-se um confronto de sentimentos, ora de insatisfação e incômodo, ora de gratidão e de bem-estar. O fato é que, conforme descrito no percurso desta pesquisa, as condições de infraestrutura, a organização e a gestão do tempo e das pessoas contribuem para a disparidade de sentimentos, pois cada sujeito é único e traz consigo a sua história e a sua formação intelectual.

As manifestações de sentimento apresentadas pelos(as) professores(as), permeadas de conflitos e incertezas, mas também de sentimentos de pertença, de autonomia e de consciência, na busca por significar e organizar o tempo da hora-atividade, são características

da complexidade vivida por cada um(a). A escola é o local de trabalho dos(as) professores(as), portanto investir em momentos de diálogo com o coletivo é fundamental para a qualidade no ensino.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 21) defende que é

[...] através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Novamente, faz-se referência à promoção de diálogo entre o coletivo de professores(as), para que estes(as) se fortaleçam por meio do momento da hora-atividade, e com isso haja a ruptura de comportamentos impessoais automatizados, consequências de uma cultura construída pela sociedade capitalista. Contudo, é urgente perguntar: que professores(as) queremos? A quem eles(as) atenderão? Para responder a essas duas perguntas, é preciso pensar em uma terceira questão: quais são os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual? É fato que os organismos multilaterais já publicaram o projeto de educação que deve vigorar até o ano de 2030, intitulado *Educação 2030. Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, mas é igualmente certo que já estão projetando o que acontecerá nos anos subsequentes (UNESCO, 2015).

Contudo, essas são questões que a presente pesquisa não terá condições de responder. O que se pretende, de certo modo, é evidenciar uma problemática presente na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, que pode ser a de muitas outras escolas no Brasil. Isto quer dizer que há uma necessidade intrínseca que precisa se tornar explícita no modo de tratar e propor novas organização e significação para o tempo e o espaço físico da hora-atividade.

6 HORA-ATIVIDADE: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE EM SERVIÇO

Estamos nesta sala. Aqui funciona um Círculo de Cultura. A sala está organizada de uma certa maneira. As cadeiras, a mesa, o quadro-negro, tudo ocupa um certo lugar na sala. Há cartazes nas paredes, figuras, desenhos. Não seria difícil para nós organizar a sala de forma diferente. Se sentíssemos necessidade de fazer isso, em pouco tempo, juntos, poderíamos mudar completamente a posição das cadeiras, da mesa, do quadro-negro. A reorganização da sala, em função das novas necessidades reconhecidas, exigiria de nós um pouco de esforço físico e o trabalho em comum. Deste modo, transformaríamos a velha organização da sala e criaríamos uma nova, de acordo com outros objetivos.

Reorganizar a sociedade velha, transformá-la para criar a nova sociedade não é tão fácil assim. Por isso, não se cria a sociedade nova da noite para o dia, nem a sociedade nova aparece por acaso. A nova sociedade vai surgindo com as transformações profundas que a velha sociedade vai sofrendo. (FREIRE, 1994, p. 74 -75).

O referencial que considera o ser humano histórico-cultural esteve presente desde o início desta pesquisa. Nesta concepção, compreende-se que o homem, diferentemente dos animais, está situado em uma dada sociedade, em determinado tempo histórico, em meios aos quais é produzido por uma cultura e também produz cultura. Desse modo, uma das questões mais fundamentais nos processos de educação e aprendizagem diz respeito à própria constituição do ser humano, que determina a sua dinâmica e o seu desenvolvimento. Para Cortella, (2011, p. 37):

[...] nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos, etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma o Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura. (grifos do autor).

Desse modo, o objetivo deste capítulo não é o aprofundamento teórico da questão e seus respectivos embasamentos, mas sim partir do pressuposto de que a cultura é parte do processo de humanização. Na busca por defender a cultura como um processo essencial à formação do ser humano, recorreu-se a um estudo intitulado *O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural*, de Moretti, Asbahr e Rigon (2011). Neste estudo, as autoras explicam como ocorreu o processo de humanização a partir da Teoria Histórico-Cultural, cuja origem epistemológica se inscreve no materialismo

dialético, fundamentado nas obras de Marx. Além dos que já contribuíram ao longo desta pesquisa, como Campos (2002), Freire (1992, 1994, 1996), Libâneo (2012), Marx e Engels (1977), Paro (2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), buscaram-se outros autores para embasar a discussão, a saber: Burke (1997), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003, 2007).

De acordo com as reflexões de Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 478), o homem se diferenciou dos animais a partir do “[...] aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como a lasca de pedra e até chegar aos dias de hoje com a atual virtualização das ações”.

Partindo do materialismo dialético, embasado nas ideias de Marx, as autoras sustentam que o ser humano “[...] é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, e social, no sentido cultural. Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade –, o homem se torna humano (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 478).

De acordo com Marx e Engels (1977, p. 27), a distinção entre os homens e os animais pode até ser creditada à consciência, à religião ou ao que mais se quiser. Mas, de fato, ela passa mesmo a ocorrer a partir do momento em que “[...] o homem começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (grifos dos autores).

Para pensar a história da espécie humana e compreender a sua formação, é essencial voltar ao passado, à “[...] história da humanidade, quando o ser humano, para sobreviver, desenvolveu suas capacidades sensíveis e racionais, construindo suas ferramentas de sobrevivência, dando início à história do conhecimento” (CAMPOS, 2002, p. 13).

Nesse viés, de acordo com Marx e Engels (1977, p. 27):

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam a sua vida, assim são eles. (grifo dos autores).

A compreensão de que o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura leva-nos a entender que é a partir desse momento que o homem cria outras necessidades além das necessárias a garantir a sua existência

biológica, pois também necessita de condições para a sua existência cultural. “Sendo assim, o conceito de necessidade, originalmente biológico, transforma-se para o homem em necessidade histórico-cultural” (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 479).

Em vista do exposto, Campos (2002, p. 22) esclarece que

O ser humano, dotado de inteligência sensível e também lógica, passou a fazer da visão e das mãos, as suas “ferramentas” de sobrevivência. Buscou a matéria-prima na natureza e com seu trabalho lascou e descobriu o fogo, dando início à caminhada para a evolução da espécie humana, que evoluiu e passou a fazer frases curtas, dos sons guturais à construção de uma linguagem. Contava histórias de suas experiências, seus desejos, os perigos por que passava, suas façanhas permeadas por aspectos heroicos ou trágicos. Como a linguagem era simples, e na necessidade de transmitir os fatos mais significativos de sua vida, o homem foi levado a fazer desenhos nas paredes das cavernas, reproduzindo caracteres de sua realidade. [...].

Essa menção se faz necessária para que se compreenda como o humano se constituiu em ser humano histórico-cultural. Como resultado desse processo, os ancestrais do homem foram se forjando por meio das necessidades de sobrevivência, logo pelo trabalho. O fato é que

[...] o trabalho induz modificações não apenas e puramente biológicas, devido à atividade com instrumentos, mas também modificações de cunho psicológico, ou seja, o homem, por via do trabalho, passa a controlar seu comportamento, da mesma forma que domina a natureza. Esse movimento não é individual, mas fundamentalmente coletivo e responsável pela constituição da cultura. (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011, p. 479).

Ao que se pode ver, a evolução da espécie humana se deu por meio “[...] das vivências e experiências sensíveis e lógicas” (CAMPOS, 2002, p. 26), e a sua história mostra esse processo de evolução, que foi se constituindo a partir das suas necessidades e, conseqüentemente, dos meios criados para satisfazê-las. Desse modo, uma vez que se compreenda a constituição do ser humano histórico-cultural, é fundamental discutir de que maneira esse conhecimento vem sendo discutido e promovido na escola, partindo-se da ideia de que a escola é um dos espaços promotores da formação humanizadora e democrática.

Nesse sentido, se a escola é compreendida como essencial para a formação do ser humano histórico-cultural, toma-se como ponto de partida a ideia de que ela precisa “[...] prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura” (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Assim, conforme descreve Paro (2008, p. 128), “[...] em lugar de pensar a escola como mera transmissora de conhecimentos e informações [...]”, deve-se adotar “[...] uma concepção de educação – que seria objeto de

provimento pela escola – como atualização histórico-cultural, ou seja, como apropriação da cultura com vistas à formação do homem histórico”. Partindo da compreensão de que o homem é um ser que se autocria por meio do trabalho, Paro (2008, p. 129) afirma:

[...] nessa sua autocriação [o ser humano] produz o supérfluo – ou seja aquilo que transcende a necessidade natural e se apresenta como desejável pelo homem em sua postura ética de não indiferença com relação ao mundo em que se encontra. Essa produção do supérfluo é que lhe imprime sua dimensão histórica, possibilitando a criação e acumulação da cultura e a transformação e enriquecimento constantes do mundo em que vive. É pela educação que cada indivíduo apropria-se da cultura, criada historicamente, e adquire condições de desfrutar daquilo que a história produziu.

Porém, ao contrário do que sugere Paro (2008), a produção material capitalista não se propõe a desenvolver sujeitos humanizados, mas sim a sustentar a competitividade. Libâneo (2012) descreve que, desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, as políticas públicas para a Educação Básica brasileira selaram o destino da escola pública no país e seu declínio. Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam (2011, p. 47)

[...] que uma vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia.

Em vista disso, faz-se necessário destacar a historicidade dos documentos e identificar em que governos foram editados e quais as políticas públicas para a educação passaram a estabelecer. Veja-se:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), entre outras. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Nos documentos oficiais da educação brasileira, assim como nos documentos de organismos internacionais, constata-se que a educação, desde a mais tenra idade, é um campo fértil para “[...] formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63).

De fato, não é fácil acompanhar em tempo real tudo que os organismos multilaterais estão projetando para a educação, contudo é preciso ter-se um ideal de educação, ou seja, uma escola que proporcione “[...] a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

É nesse viés, em defesa de uma educação do conhecimento, da ciência, da cultura e da arte, que esta pesquisa se propôs a investigar sob quais condições de trabalho os professores(as) estão promovendo o desenvolvimento do ser humano histórico-cultural. Entretanto, os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil engessam a possibilidade de o(a) professor(a) promover uma educação histórico-cultural, haja vista que, nos currículos escolares, assim como nas avaliações de larga escala, priorizam-se os conhecimentos das disciplinas de português e matemática, o que influencia o que o professor e a escola assumem como conteúdo e método.

Na defesa de uma educação que suplante a mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, faz-se necessário o acesso à cultura historicamente construída pela humanidade. Nesse viés, a intenção desta pesquisa não é a valorização de uma cultura que muitos denominam de elitizada, mas sim a promoção do acesso ao conhecimento de toda e qualquer forma de manifestação da cultura. Acredita-se que, por meio da hora-atividade, a qual, para todos fins, é hora de trabalho, o(a) professor(a) poderia estar em formação continuada em serviço, porém gozando de liberdade para buscar espaços que lhe possibilitassem o acesso à cultura, o que significa reconhecer que seus alunos são portadores de cultura e, por sua vez, também têm o direito de conhecer outras culturas construídas historicamente pela humanidade.

Sabendo que a escola tem um papel fundamental na formação do sujeito, a busca pela valorização do ser humano histórico-cultural baseia-se na compreensão de

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O calulu³⁹ é cultura como a maneira de fazer o calulu é cultura, como cultura é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o Povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que soa pela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores. (FREIRE, 1994, p. 75).

³⁹ Segundo Freire, trata-se de um prato à base de azeite de dendê. Pode ser feito com galinha, peixe ou pata de vaca.

O fato é que não há como discutir a formação cultural dos(as) professores(as) e alunos sem antes conhecer a origem da palavra cultura. No texto *Currículo, conhecimento e cultura*, Moreira e Candau (2007) discutem sobre questões significativas para o desenvolvimento do currículo como um instrumento que possibilite à escola se tornar um espaço democrático, que reconheça a multiculturalidade e a diversidade como elementos para o processo de ensino e aprendizagem. Os autores exploram a origem da palavra cultura em cinco momentos, dos quais se optou por citar apenas as partes mais importante para os objetivos deste trabalho:

O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. **O segundo** significado emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. [...] afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização.[...] O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. [...] Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. [...] **Um terceiro** sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam.[...] **Em um quarto** sentido, a palavra “culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. [...] **Finalmente, um quinto** significado tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. [...] Diferentemente da concepção anterior, porém, ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 26, grifos nossos).

De fato, a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. É importante demarcar que a cultura também diz respeito às estruturas econômicas, políticas e sociais. Haja vista que, por muito tempo, predominou a cultura elitizada, embora a cultura popular já existisse. A esse respeito, o historiador inglês Peter Burke, em *Culturas populares e cultura de elite*, sinaliza que, na Itália, no mesmo período em que existiu a cultura do Renascimento para a elite, também existia a cultura popular. Contudo, descreve Burke (1997, p. 3-4) que,

[...] apesar de não existir muita documentação sobre a cultura dos camponeses, felizmente é razoável a documentação sobre a cultura urbana dos artesãos, que na época eram meio alfabetizados. Existem livros, ou melhor, folhetos de oito,

dezesesseis páginas, de versos muito simples, feitos para o povo da época, como no Brasil do século XIX, que teve poetas de rua ou de praça cantando para o povo e depois pedindo esmolas ou tentando vender os folhetos.

Burke (1997, p. 4) menciona ainda que, dentro da cultura popular, que não era homogênea, havia “[...] variações regionais, variações segundo a ocupação da pessoa. A cultura do camponês não é a mesma que a do artesão; a cultura do camponês criador de gado não é a mesma do camponês que se dedica à agricultura [...]”. Do mesmo modo, também havia problemas de gênero; embora o autor estivesse “[...] melhor informado sobre a cultura masculina [...]”, não deixou de apontar a existência de uma cultura feminina e de vários grupos étnicos, dadas as ondas de imigração, que não ocorreram apenas nas Américas.

Freire (1992, p. 16) também fez um relato que tratava da classe popular haitiana, dizendo que, mesmo proibida de ler e de escrever, proferia seu discurso de protesto por meio da arte, a “[...] única forma de discurso que lhes era permitida. Pintando não apenas se mantinham, também em si, possivelmente sem o saberem, o desejo de ser livres”. O autor descreve que o mergulho “[...] nas artes populares, nas suas festas, na sua música, no ritmo de seu corpo, a que jamais deverão renunciar, [...] agora são expressão também de sua resistência” (FREIRE, 1992, p. 161).

Esses registros mostram como é importante compreender que não se pode valorizar esta ou aquela cultura, ou seja, a cultura da elite ou a cultura popular, pois, muitas vezes, por meio das manifestações culturais, existe também a manifestação de uma luta. Em vista disso, cumpre conhecer, estudar e experienciar as diferentes manifestações culturais construídas historicamente pela humanidade.

Para tanto, para que haja transformação no modo com que se concebeu a educação ao longo da história, é necessário a transformação para uma educação democrática e de qualidade. A esse respeito, Paro (2011) apregoa que esta transformação deve se processar na estrutura didática da escola fundamental e na composição do currículo, a fim de que a escola deixe de ser “conteudista”, ou seja, mera transmissora de conhecimento e informação, e assuma em seus currículos a formação integral do cidadão.

A mudança no currículo também exige, segundo Paro (2008), uma mudança na maneira tradicional de ensinar, que ainda domina o cotidiano das salas de aula. Mas, para que essa mudança ocorra, é preciso melhorar as condições de trabalho dos(as) professores(as), proporcionar-lhes formação em serviço com liberdade para buscarem em outros espaços formativos o ‘alimento’ para as suas necessidades individuais/profissionais.

No decorrer desta pesquisa, foi possível constatar, diante de algumas respostas manifestadas pelos(as) professores(as), o quanto esses(as) profissionais dedicam-se ao momento da hora-atividade, estendendo ao seus lares, muitas vezes, a supervalorização dos conteúdos, haja vista que, quanto mais os dominam, melhores professores(as) serão. Porém, tão importante quanto os conteúdos são as vivências com o coletivo de professores(as) e com outros espaços formativos e culturais.

No entanto, para apropriar-se dos bens culturais⁴⁰ como forma de constituição humana, é preciso pensar de que maneira se deu a formação dos(as) professores(as) que hoje educam a futura geração. É importante considerar que, pela própria existência humana, tanto o(a) professor(a) quanto os alunos são sujeitos produzidos e reprodutores de cultura, submissos a um Estado centralizador, burocratizado e excludente. Há de se saber que, na historicidade da educação, a maioria dos sujeitos que passaram pela escola não tiveram acesso pleno aos bens culturais. Assim sendo, como ofertar aos alunos aquilo de que não se teve experiência ou, nas palavras de Campos (2002), *vivência*? Vale dizer que a palavra mencionada por Campos (2002, p. 27) propõe algo real; “[...] portanto, não é o que se pensa saber, mas o que se sabe pelo viver. Vivência é sempre o que vivemos”.

Nesse sentido, se a intenção é dar condições para que os alunos se apropriem de outros bens culturais como forma de constituírem-se como seres humanos, urge então a ruptura com o modelo tradicional de dar aula, pois não é possível que ainda se apresente para o aluno parte de uma cultura somente em registros escritos e em algumas imagens de livros didáticos. Sobre este ponto, após analisar as apostilas distribuídas por uma determinada Secretaria de Educação municipal e os livros distribuídos pelo Ministério da Educação, Candau (2016, p.

⁴⁰ A esse respeito, Cortella (2011, p. 35) afirma que o “[...] meio ambiente humano, por nós produzido e no qual somos produzidos, é a cultura”. Desse modo, o autor descreve que os *bens culturais* são os bens que produzimos, mas o ser humano não deve se limitar a produzir cultura, é necessário que a reproduza. Afinal, o que são os bens culturais? De acordo, com o dicionário do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), de autoria de Guedes e Maio (2016), a terminologia *bem cultural* apresenta várias definições, a saber: um bem material ou não, como produto e testemunho de tradução artística e histórica de uma região; bem que, por força maior de algum instrumento legal, originou-se de convenções que envolveram várias nações, com o intuito de proteger os *bens culturais* em tempos de guerra; qualquer bem produzido pela cultura é um *bem cultural*. Guedes e Maio (2016) afirmam que, pela prática de um instrumento legal, descrito pelas Convenções Internacionais, *bens culturais* são aqueles que, em virtude de seu valor e de sua representatividade para determinada sociedade, devem ser preservados, seguindo uma escala mundial de importância. No Brasil, foi a partir da CF/1988 que o conceito de *bem cultural* ampliou-se, resignificando inúmeras áreas do conhecimento (BRASIL, 1988, art. 216). Contudo, as autoras (GUEDES; MAIO, 2016) esclarecem que o conceito de *bem cultural* “[...] se trata de uma concepção em processo, e que envolve perspectiva multidisciplinar, considerando que cada período da história está voltado para determinados interesses que vão, de alguma forma, alterar e interferir no significado que podemos dar ao termo *bem cultural*” (grifos nossos). Desse ponto de vista, não nos basta apenas conceituar o termo *bens culturais* ou produzir cultura, “[...] é preciso, fundamentalmente, para que ela não se esgote, reproduzi-la” (CORTELLA, 2011, p. 39, grifos nossos).

815) constatou que, “[...] em geral, os livros estão referidos e têm o foco no conhecimento socialmente reconhecido e valorizado”.

Corroborando a reflexão, Moretti, Asbahr e Rigon (2011, p. 481) apregoam que o(a) professor(a),

[...] como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos.

Candau (2016, p. 815) argumenta que, para “[...] desconstruir e pensar de uma maneira mais plural, é importante não partir do espontâneo. O espontâneo vai tender ao que é padronizado. É necessário problematizar, ampliar o ‘olhar’ sobre a temática”. Contudo, para que isso corra, é preciso dar condições aos(as) professores(as), a fim de que, de fato, o ensino multicultural aconteça.

A esse respeito, propiciar condições de trabalho para que o(a) professor(a) possa assumir o ensino dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade requer que lhe sejam dadas oportunidades de vivência, pois “[...] o homem não só por suas relações com o meio e pelas respostas que busca é criador de cultura, mas também porque é fazedor da história. À medida que cria, decide e reinventa, as épocas vão se formando e reformando” (CAMPOS, 2002, p. 26-27), e assim os profissionais envolvidos no processo de escolarização são indagados a pensar em como superar o currículo escolar e as condições de trabalho que lhes são impostas.

Portanto, para que o(a) professor(a) ensine o seu aluno, é preciso que ele(a) tenha aprendido, e deste imperativo parte a defesa de que possa vivenciar outros espaços formativos fora da escola, na “[...] apreciação crítica do contexto, onde as ações ocorrem, oferecem elementos para a compreensão das relações que nele se estabelecem” (CAMPOS, 2002, p. 77). Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) convidam os profissionais da educação a engajarem-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para uma escola que coletivamente se proponha a enfrentar alguns desafios que a falta de acesso à diversidade cultural impõe:

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do(a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto,

para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 30).

Como se pode constatar, o restrito acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, ora identificada como cultura elitizada, ora como cultura popular, propagou-se e ainda hoje está presente no espaço escolar. Nesse movimento de valorização da cultura dominante, a escola e os sujeitos que a compõem enfrentam a dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças. Pois é fato que a escola “[...] tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para esse enfrentamento, torna-se necessário dar condições para que professores(as) e alunos desafiem a ótica dominante, de modo a

[...] promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito. Não se espera, cabe reiterar, substituir um conhecimento por outro, mas sim propiciar aos(às) estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 34-35).

Para Freire (1992), quando se privilegia um conhecimento em detrimento do outro, ignorando-se todo e qualquer conhecimento construído historicamente pela humanidade, essa postura tem nome, cor, gênero e classe. Esse elitismo é “[...] no fundo irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares” (FREIRE, 1992, p. 158). Por compreender a escola como espaço promotor de convivência entre diferentes manifestações culturais, o autor faz duras críticas:

É preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos. Sonhos, projetos, valores, linguagens que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, dizem serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo, “oferece” aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. (FREIRE, 1992, p. 156-157, grifos do autor).

A defesa que se faz não é da exclusão de uma cultura dita verdadeira/elitizada, e sim do que Freire (1992, p. 157) expressa quando fala que tornar a escola um espaço de encontro entre diferentes culturas não é algo natural e espontâneo, mas sim “[...] uma criação histórica

que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns”. Para tanto, acredita-se que é na escola, por meio de novas práticas educativas, que se alcançará uma nova ética fundamentada no respeito às diferenças culturais.

Não se tem a pretensão de aprofundar a temática, porém é inevitável mencionar que somente por força de lei se tornou obrigatório aos sistemas de ensino, públicos ou privados, a inserção nos currículos da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. Registra-se que a primeira lei sobre o assunto, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecia apenas a obrigatoriedade do ensino da ‘História da África e da Cultura Afro-Brasileira’. Somente cinco anos mais tarde, pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou o Art. 26-A da LDBEN/1996, introduziu-se a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Indígena’ nos currículos escolares.

Entende-se que ambas as leis são instrumentos de orientação para o combate à discriminação e, ao mesmo tempo, ações afirmativas. Nesse viés, é inegável pensar também nos outros grupos minoritários oprimidos. De outro modo, apesar de as leis estarem em vigor, há de se pensar também se, de fato, os(as) gestores(as) e professores(as) têm dedicado tempo e espaço para promover discussões acerca das diferentes manifestações culturais. Para Candau (2016, p. 804),

[...] tais assuntos provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Ao voltar-se o olhar para as condições de infraestrutura das escolas, percebe-se que a sua aparência interna e externa ainda reflete uma escola “[...] estruturada a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados” (CANDAU, 2016, p. 806-807). A autora chama atenção para o fato de que parece existir apenas “[...] uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização” (CANDAU, 2016, p. 807). Nessa perspectiva, Campos (2002, p. 67) menciona que o sistema de educação brasileiro, logo a escola, ainda está fundamentado em uma visão voltada para o passado, “[...] tornando difícil uma postura política, filosófica, econômica, uma educação para todos”. De fato, a ausência de sujeitos e de políticas educacionais que vejam e analisem a escola sob um olhar humanista faz com que a escola ainda seja tão excludente.

Para avançar nas discussões sobre o acesso e o respeito às diferentes manifestações culturais construídas historicamente pela humanidade, é emergente o desenvolvimento de uma educação pela qual se faça “[...] necessário trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (CAMPOS, 2002, p. 815). A esse respeito, Campos (2002, p. 67) parafraseia Freire: “[...] mudar para que seja possível formar professores que formem alunos que ‘se façam sujeitos do mundo, fazendo história e sendo história’”.

Durante toda a escrita deste capítulo, não se teve a pretensão de ‘receitar’ um modelo para a construção de uma escola ideal, constituída de professores e alunos ideais, mas sim de promover a reflexão, de modo a intervir e modificar as condições que são impostas por uma cultura escolar dominante, cujos saberes são considerados únicos e verdadeiros, instituindo escolas e práticas pedagógicas padronizadas. Para que, de fato, haja o rompimento com esses saberes dominantes, defendem-se a introdução, o acesso e o conhecimento das diferentes manifestações culturais nos processos de formação continuada em serviço de que participam os(as) professores(as), individual e coletivamente, em suas escolas. Como descreve Freire (1992, p. 170), é por meio

Do gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaixo, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria escola. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Para finalizar, se a escola e os sujeitos que a compõem não assumirem uma postura libertadora e consciente do seu compromisso social, não será possível selar “[...] sua libertação, conquista ou reconquista de sua identidade cultural sem assumir na sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido” (FREIRE, 1992, p. 178).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação. Pesquisador e semente se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa. (EVANGELISTA, 2012, p. 65).

A presente pesquisa foi estruturada a partir da seguinte questão norteadora: de que maneira a hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos(as) professores(as) e contribuir com os processos de ensino-aprendizagem? Desse modo, objetivou-se conhecer o que realizam os(as) professores(as) na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas.

Durante a pesquisa, foram consultados os mecanismos legais que constituem a organização e o funcionamento da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, SC, assim como a organização do trabalho do(a) professor(a). Os inúmeros dispositivos legais que tratam da carreira docente e asseguram, na carga horária semanal dos(as) professores(as), um percentual para estudos, planejamento e avaliação, por si sós, não são suficientes para dar condições aos(às) docentes de compreenderem a realidade e superarem as condições de alienação.

A pesquisa evidenciou que, embora os (as) professores(as) tenham conhecimento de que a hora atividade é um direito constitucional que regulamenta a realização de atividades de planejamento, elaboração e correção de avaliações e formação continuada durante a jornada de trabalho, os(as) docentes pesquisados(as) demonstraram-se adaptáveis e resilientes a continuar a jornada de trabalho após o expediente de trabalho, pela qual, frise-se, não são remunerados(as). Pode-se atribuir essa constatação ao fato de que, neste município, tanto os professores homens quanto as professoras mulheres mantêm características socialmente herdadas de uma cultura germânica, para a qual a jornada de trabalho não se limita ao que é pago pelo empregador. Um ‘homem trabalhador’ continuará seu expediente de trabalho enquanto for ‘necessário’, mesmo que invada seu tempo livre.

Ao longo do processo histórico de burocratização do ensino e de valorização dos(as) professores(as) brasileiros, a hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente a partir da Lei do Piso (Lei nº 11.738/2008), parecia ser algo consolidado, embora carente de melhorias. Contudo, sob os duros revés que a humanidade vem sofrendo por conta da Covid-19, os(as) professores(as) foram surpreendidos com o julgamento de inconstitucionalidade da hora-atividade. Comprova-se, mais uma vez, que o Estado não tem autonomia política, e a classe trabalhadora não é hegemônica, pois ambos estão submetidos ao capitalismo, que é quem dita as regras.

Cabe dizer que, embora se pregue que a crise econômica atinge todos de maneira igual, trata-se de um discurso enganoso. É fato que a sobrevivência capitalista depende da exploração da classe trabalhadora, a começar pela racionalização dos custos, seguida pelo desmonte do Estado de direito e a destruição da carreira docente, logo pela perda da hora-atividade. Compreendendo-se a hora-atividade como um possível momento formador de sujeitos de mudança, coloca-se em risco a ordem social. Na ordem capitalista, professores(as) precisam ser controlados(as), a começar pela retirada do direito à hora-atividade. Assim, sobrecarregados(as) de atividades inerentes à sua profissão, os(as) professores(as) tendem a incorrer em conformismo e a aceitar a ordem vigente.

O processo de retirada do direito à hora-atividade do(a) professor(a) em nível nacional reavivou as atuações coletivas da categoria no Brasil, representada pelos sindicatos dos trabalhadores da educação. Contudo, no decorrer da pesquisa, ao se analisar os questionários respondidos pelos(as) docentes da rede pesquisada, constatou-se que os(as) professores(as) pesquisados(as) não são sindicalizados(as), fato que contribuiu sobremaneira para o sentimento de conformismo à ordem vigente e às prescrições, como se estas fossem regras a serem cumpridas sem maiores questionamentos à Rede.

Nesse sentido, a ausência de filiação sindical impede que os(as) professores(as) mobilizem-se no coletivo visando à melhoria de suas condições de trabalho e remuneração, assim como os(as) impede de ocupar um espaço que também é formativo. Afirma-se que a Lei nº 13.467/2017, que tornou a cobrança do imposto sindical facultativa e subordinada à autorização prévia por parte dos(as) trabalhadores(as), culminou na fragilidade e no enfraquecimento dos sindicatos. Desprovida de alternativas e tolhida de levar a cabo ações que lhe permitam se organizar no coletivo, a classe dos(as) professores(as) se enfraquece e torna-se submissa ao projeto capitalista, de modo a comprometer a defesa de direitos e conquistas alcançados ao longo da história.

Considera-se que a ausência de um sindicato que represente a categoria docente fragiliza a posição coletiva diante dos ataques e perda dos direitos sociais que vêm sofrendo os(as) trabalhadores(as) da educação. Em vista disso, constatou-se que o desafio dos(as) professores(as) dessa Rede é romper com o modo de organização do trabalho vigente, que os regula, controla e condiciona a seguir estritamente o que lhes prescreve a legislação municipal. Para que isso aconteça, são necessárias ações em defesa de momentos que não extrapolem a jornada de trabalho e permitam aos(as) professores(as) participar de espaços democráticos e formativos para além dos muros da escola.

Nesse sentido, a pesquisa pretendeu defender a hora-atividade como um momento formador de humanização. Desse modo, a hora-atividade não deve restringir-se às atividades inerentes à profissão docente, mas sim desenvolver nos(as) professores(as) a capacidade de interferir criticamente na realidade, a fim de que possam transformá-la, e não apenas integrá-la e/ou naturalizá-la. Para isso, é preciso romper com as condições impostas pela Rede, que os constringe a realizar a hora-atividade somente na unidade escolar.

Constatou-se que os(as) professores(as) são obrigados(as) a cumprir a hora-atividade na unidade escolar e que a organização desse tempo de não interação com os educandos é distinta entre os(as) docentes. Mesmo que os(as) professores(as) tenham carga horária de trabalho equivalente, a distribuição da hora-atividade dependerá da sua atuação, ou seja, se o(a) docente for titular/regente da turma, a sua hora-atividade será distribuída entre os dias da semana, em períodos curtos. Já os(as) professores(as) de disciplinas específicas (Artes, Educação Física, Informática e Inglês), esses(as) têm o tempo da hora-atividade concentrado em um dia inteiro e mais algumas horas, distribuídas ao longo da semana. De acordo com as manifestações dos(as) professores(as), essa maneira distinta de organização da hora-atividade não foi construída com o coletivo, mas sim determinada unilateralmente pela Rede.

É emergente que, para além da garantia do direito à hora-atividade, a Rede dialogue com os(as) docentes, bem como que os(as) professores(as) organizem-se no coletivo, a fim de exigir que a distribuição do tempo da hora-atividade se torne pariforme. Ora, se são sujeitos de uma mesma profissão, com a mesma carga horária de trabalho, dentro da mesma Rede de Ensino, é inaceitável a disparidade na organização da hora-atividade dos(as) professores(as), pois tal situação os(as) coloca em conflito e causa descontentamento. Logo, se o horizonte que se busca é construir uma escola democrática e igualitária em condições para os estudantes, também se faz necessário que os(as) professores(as) se mobilizem diante das condições autoritárias que lhe são impostas e da organização e do controle que recaem sobre seu trabalho.

A permanência obrigatória do(a) professor(a) durante a hora-atividade na unidade escolar, condicionando-o(a) a realizar incessantemente atividades rotineiras de planejamento, elaboração e correção de avaliações, atendimento às famílias, entre outras atividades burocráticas, impossibilita a ressignificação da profissão docente. Dentre tantas tarefas atribuídas ao(à) professor(a), investir e garantir a formação continuada é um dos direitos prescritos à constituição do trabalho docente. Desse modo, a hora-atividade também é um momento reservado para a formação continuada dos(as) docentes, mas é emergente considerar as necessidades formativas dos(as) professores(as).

Desse modo, como foi possível constatar ao longo da pesquisa, apesar de todos os(as) professores(as) da Rede possuírem formação em nível superior, essa condição não lhes garante a ruptura com as práticas de controle sobre o trabalho que desempenham. A presente pesquisa não conseguiu elaborar e testar uma proposta para a organização de tempos e espaços que propiciasse aos (às) professores(as) encontros formais com seus pares durante a hora-atividade, considerando suas necessidades formativas, assim como possibilitando uma formação cultural em serviço. Fica como sugestão, tanto para a Rede como para futuras pesquisas, o desenvolvimento de projetos que organizem o tempo-espaço da hora-atividade consoante às necessidades formativas dos(as) professores(as) e contemplem a formação cultural em serviço, de modo a confrontar a realidade atual e assim prover condições para a formação integral dos alunos.

Devido à obrigatoriedade de cumprimento da hora-atividade na unidade escolar, a disparidade na organização do tempo e a sobrecarga de trabalho impedem que os(as) professores(as) busquem espontaneamente uma formação continuada que atenda às suas necessidades formativas. Sendo assim, a formação continuada nessa Rede ocorre mediante a organização e a oferta de palestras e cursos de curta duração, de modo a alcançar as 80 horas necessárias para a progressão anual por horas de aperfeiçoamento. Esse pragmatismo impede que os(as) professores(as) rompam com as imposições de regulação e controle sobre o trabalho docente.

Para aqueles(as) docentes que buscam uma formação em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) para a realização da pesquisa e a produção de dissertações e teses, a Rede garante a progressão de nível com remuneração, mas não concede licença-aperfeiçoamento remunerada para a qualificação profissional, mesmo constando nos dispositivos legais. Embora a Rede possua uma legislação excessiva, redundante e repetitiva, tudo isso se traduz em pobreza de práticas. A duras penas, o(a) professor(a) é condicionado a

uma formação continuada pragmatista, que muitas vezes invade seus períodos de descanso, no período noturno ou nos finais de semana, não raro sem qualquer contrapartida financeira.

É certo que somente a hora-atividade, como um possível momento para a formação continuada em serviço, não é suficiente para o(a) professor(a) que deseja expandir sua formação ingressando em uma pós-graduação *stricto sensu*. Por se tratar de uma formação para a pesquisa, o ensino e a extensão, faz-se necessário que o(a) professor(a) ausente-se de suas funções durante o período de mestrado ou doutorado e que a Rede coloque em prática o que prevê o Plano Municipal de Educação de Antônio Carlos, na Meta 14, estratégia 14.6, que garante a possibilidade de licença remunerada e incentivo para a qualificação profissional no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do município (ANTÔNIO CARLOS, 2015). Para que, de fato, essa regulamentação ocorra na prática, indica-se uma mobilização do coletivo de professores(as) diante de gestores e legisladores, visando à efetivação do que está prescrito nos dispositivos legais.

Nessa perspectiva, propõe-se que a hora-atividade seja também utilizada para formação cultural em serviço. Julga-se relevante que os(as) professores(as), investidos de liberdade e autonomia, usufruam da hora-atividade para conhecer diferentes manifestações artísticas e culturais, de modo a ampliarem seu repertório cultural e assim transformarem a sua prática em sala de aula. A falta de conhecimento e a recusa de cultura aos sujeitos que compõem a escola torna professores(as) e alunos vulneráveis e submissos. A esse respeito, para que a formação cultural dos alunos aconteça, é necessário que os(as) professores(as) incluam em sua rotina o acesso aos bens culturais.

Dada a relevância da formação cultural em serviço para o(a) professor(a), chama-se a atenção para a emergência de políticas culturais que contemplem o acesso, por parte dos(as) docentes, aos espaços e eventos culturais, de modo que possam sentir, pensar e experienciar de maneiras diferentes o cotidiano da vida e assim possibilitar a formação integral aos alunos.

Para finalizar, como orientação à continuidade do debate, considera-se fundamental que o trabalho formativo do(a) professor(a) não aconteça somente dentro da sala de aula, nem se limite à escola, mas, por meio da hora-atividade – para todos os fins, hora de trabalho –, que seja possível ao(à) docente buscar formação cultural em serviço em outros espaços que não na escola. Volta-se a afirmar que ninguém consegue ensinar aquilo que não aprendeu ou experienciou; logo, é necessário que os(as) professores(as) tenham a possibilidade de experienciar outros espaços formativos que lhes possibilitem acessar não só o conhecimento teórico mas também os bens culturais e materiais, como um direito social fundamental à formação humana.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: encurtador.com.br/brxK4. Acesso em: 20 maio 2019.
- ANDRE, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996>.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3kuAYaf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>.
- ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230095 2018. ISSN 1809-449X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.
- ANDRÉ, Marli. Educadores que atuam em Organizações Não Governamentais: uma análise de suas necessidades de formação. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 123-144, jul./dez. 2014. 123 DOI: 10.14212/veras.vol4.n2.ano2014.art177.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 381, de 28 de março de 1989. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de Antônio Carlos e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2SYzUiM>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1, de 5 de novembro de 1990. Lei Orgânica do Município de Antônio Carlos. **Câmara Municipal de Vereadores de Antônio Carlos**, Antônio Carlos, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2WI4fUh>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 494, de 30 de julho de 1991. Aprova convênio celebrado entre o Estado de Santa Catarina e o Município de Antônio Carlos, visando a descentralização da gestão de atividades de ensino ao Município. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3k43XBt>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 588, de 27 de abril de 1993. Institui o Conselho Municipal de Educação de Antônio Carlos e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, Antônio Carlos, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2LdGu1b>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 662, de 19 de julho de 1994. Cria o Conselho Municipal da Educação, e dá outras providências. **Câmara Municipal em Antônio Carlos**, Antônio Carlos, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2LfALYq>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.264, de 9 de março de 2010a. Aprova o Plano municipal de Educação do município de Antônio Carlos. **Diário Oficial dos Municípios de Santa**

Catarina: Florianópolis, Edição n. 1739, p. 18, 11 maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2YRET9m>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.288, de 31 de outubro de 2010b. Dispõe sobre a organização, o funcionamento, competência, nomeação e a manutenção do Conselho Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, revoga a Lei nº 662/1994 e Lei nº 588/1993 e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/37bdkf1>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.289, de 31 de outubro de 2010c. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Antônio Carlos e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3dtVJ3f>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.356 de 1º de novembro de 2011. Institui o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria de Educação do município de Antônio Carlos e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Antônio Carlos**, Antônio Carlos, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/2LgCP2r>. Acesso em: 20 set. 2019.

ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.485, de 18 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Antônio Carlos, revoga a Lei Municipal nº 1.264/2010 e dá outras providências. **Câmara Municipal de Vereadores de Antônio Carlos**, Antônio Carlos, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3dBuVx0>. Acesso em: 20 set. 2019.

APPIAH, Kwame Anthony. **O código de honra:** como ocorrem as revoluções morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987. Disponível em: encurtador.com.br/msCDR. Acesso em: 20 maio 2019.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 64, 14-23, fev. 1988. Disponível em: encurtador.com.br/ekltG. Acesso em: 20 maio 2019.

ARANTES. Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-202.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento-Revista de Educação**, Ano 2, n. 2, ago. p. 1-34, 2015. ISSN 23593296. Disponível em: <https://bit.ly/2SVAYxr>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ARTIGAS, Nádía. **A política da hora-atividade na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná:** diferentes ângulos de uma mesma foto. 2013. 156 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BASÍLIO, Ana Luiza. Por lei, o Fundeb acaba em 2020. Você sabe o que está em jogo? **Carta Capital**, [S. l.], 11 jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2SVi9AM>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. ISSN 1413-2478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BORDUCHI, Rosimar José de Aragão. **A hora de trabalho pedagógico coletivo a partir da implementação da Lei Complementar no 613/2011**: estudo de caso em uma escola municipal de Limeira? SP. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

BORIS, Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/12.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: encurtador.com.br/bOQX9. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23788, 23 dez. 1996. Disponível em: encurtador.com.br/inFQY. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 23877, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: encurtador.com.br/prR07. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167** – DF. Relator: Joaquim Barbosa. Publicado no DJe em: 14 mar. 2009a. Disponível em: encurtador.com.br/acEOS. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 41-42, 25 set. 2009b. Disponível em: encurtador.com.br/jmqSX. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Concepção, estrutura e funcionamento**: Caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3kwC3yg>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 9, de 12 de abril de 2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 25 set. 2012. Disponível em: encurtador.com.br/anuz6. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 18, de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE nº 9/2012 que trata da Implantação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1º out. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/dhmEY. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 1, Ed. Extra, 26 jun. 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 936790. Recorrente: Estado de Santa Catarina. Recorridos: Márcia de Fátima Luiz e outros. Relator: Min. Marco Aurélio. Relator do último incidente: Min. Edson Fachin (RE-ED). Julgado em: 28 maio 2020. **Diário de Justiça Eletrônico**: Brasília, DF, nº 141, p. 1, 8 jun. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

BURKE, Peter. Culturas populares e cultura de elite. **Diálogos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-10, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2YQBoQg>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 68, p. 126-142, 1999. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, nº 161, p. 802-820, set. 2016. ISSN 0100-1574. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. ISSN 1809-449X. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

CORREIA, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos; ARELARO, Lisete Regina Gomes; FREITAS, Luiz Carlos de. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez. 2015. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148846>. Acesso em: 21 abr. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da. RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, Baixada Fluminense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2Tn5yGO>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio; XAVIER, Libânea. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *In*: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Dicionário Temático**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2WiJNdv>. Acesso em: 17 de set. de 2019.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço**: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ELLISON, Ralph. **O Homem invisível**. Tradução: Random House. São Paulo: Editora Marco Zero, 1990.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11. 2016, Ciudad de México. **Anais [...]**. [S. l.]: Rede Estrado, p. 1-21. ISSN 2219-6854. Disponível em: <https://bit.ly/35OtWqq>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In*: CATANI, Denise B.; MIRANDA, Hercília T.; MENEZES, Luiz C.; FISCHMANN, Roseli (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.

FERREIRA, Orjana Thiesen. **A influência da cultura germânica no desenvolvimento das empresas de Santa Catarina**. 2012. 53 f. Trabalho de Iniciação Científica (Estágio Supervisionado do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Gestão) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3jwnCsK>. Acesso em: 3 jan. 2020.

FRACARO, Marcos Antonio. **Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto Histórico Comunista e Educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 207-214; ago. 2010. Entrevista concedida por Luiz Carlos e Freitas à Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, a partir de roteiro elaborado por Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Micheli Ortega Escobar, Celi Nelza Zulke Taffarel, Claudio de Lira Santos Júnior e Elza Margarida de Mendonça Peixoto. ISSN: 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9594>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Fundeb: vitória de Pirro? **Blog Avaliação Educacional**, [S. l.], 5 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/378A1AR>. Acesso em: 20 fev. 2020.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAMA, Maria Eliza Rosa. Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/35y15XB>. Acesso em: 13 de ago. 2019.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes. p. 29-38.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Venício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41. jul./set. 2014. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300002>.

GUEDES, Maria Tarcila Ferreira; MAIO, Luciana Mourão. Bem cultural. *In*: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (org.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro; Brasília: Iphan, 2016. ISBN 978-85-7334-299-4. Disponível em: <https://bit.ly/373fZYa>. Acesso em: 16 ago. 2020.

GUEDES, Sandra Paschoal Leite de Camargo. Reflexões sobre o conceito de patrimônio cultural. *In*: MARMO, Alena Rizi; LAMAS, Nadja de Carvalho (org.). **Investigações sobre arte, cultura, educação e memória**: coletânea. Joinville: Univille, 2012. p. 102-109.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora-atividade**: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico? Dissertação. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na Rede Estadual de Ensino do Paraná (2004-2015)**: intensificação, burocracia e possibilidades de superação. 2016. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

INNOCENTI, Thamirys Desirée. **Possibilidades formativas das HTPCs**: um olhar a partir de professores polivalentes. 2016. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico – 2010. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3k39kB9>. Acesso em: 20 set. 2018.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Xokleng. **Povos Indígenas do Brasil**, [S. l.], 22 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HBdBh9>. Acesso em: 16 mar. 2020.

JACQUES, Ana Silvia. **Condições de trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 176 f. Dissertação. (Mestrado em educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

KREMER, Rogério. **Antônio Carlos**: 175 anos de história: 1830-2005. Biguaçu: Litográfica, 2007.

KREMER, Rogério. **Entrando nas escolas de Antônio Carlos**: 1830-2009. Antônio Carlos: Edição do autor, 2010.

KREMER, Rogério. **A importância do negro no cenário de Antônio Carlos**. Florianópolis: Edição do autor, 2013.

KREMER, Rogério. **Antônio Carlos, armazém de memórias**: 1830-2018. Antônio Carlos: Edição do autor, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. ISSN 1517-9702. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2TriTOB>. Acesso em: 20 set. 2019.

MAGALHÃES, Simone Fernanda Silva. **Reflexões de alunos e professores de licenciatura em Biologia e Matemática sobre a disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação**. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. v. 1. Originalmente publicado em 1883.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **A influência das atividades extracurriculares junto a proficiência acadêmica**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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 Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MOMBACH, Clarissa. O Governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, [S. l.], Dossiê nº 10, p. 31-44, set. 2012. ISSN 1679-849. Disponível em: <https://bit.ly/31GKoIs>. Acesso em: 9 set. 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/35NGiit>. Acesso em: 21 de mar. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007. p. 17-48. Disponível em: <https://bit.ly/3fE9E7k>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

MORETTI, Vanessa Dias; ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, 477-485, set./dez. 2011. ISSN 1807-0310. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300005>.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3cLL0q1>. Acesso em: 22 jul. 2019.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1 p. 11-20, jan./jun. 1999. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3cLL0q1>. Acesso em: 22 jul. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, set. 2019. ISSN 2175-6236. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

NUNES, Willian. **Clara, Mônica e Joana: Mulheres Professoras em seus diferentes arranjos familiares**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em ciências sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

OLIVEIRA, Sueli Mara de; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://bit.ly/31CMAk8>. Acesso em: 20 ago. 2019

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Declaração de Incheon. [S. l.]: Unesco, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37C9vjr>. Acesso em: 19 de abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2zme56h>. Acesso em: 2 abr. 2020.

PAIVA, Cintia Aletheia de. **A organização do horário destinado às atividades extracurriculares na Escola Paulo Freire da Rede Estadual de Minas Gerais**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 24, n. 1, mar. 2011. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19242>.

PARO, Vitor Henrique. Docência e formação. Entrevista a Felipe Gustsack. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 245-256, 2012a. ISSN 1982-9949.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012b. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200014>.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, Vanessa Terra. **As imagens do professor na rede social Facebook: contradições e relações com a precarização**. 239 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

RAUTENBERG, Jessica. **Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

REITZ, Raulino. **Alto Biguaçu: narrativa cultural tetrarracial**. Florianópolis: UFSC, 1988.

SAGRILLO, Daniele Rorato. **O tempo de trabalho e o tempo “livre” dos professores municipais de Santa Maria/RS**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SALM, Cláudio L.; FOGAÇA, Azuete. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília: Senai, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/37CprlP>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

SANEH, Giuliano. **Competição, irreflexão, conformismo: crítica à cultura da adaptação**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico. **Kínesis**, Marília, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014. e-ISSN: 1984-8900. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2014.v6n12.4792>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2017. p. 1-14. Disponível em: <https://bit.ly/2YLBAjU>. Acesso em: 20 set. 2019.

SCHOLOCHUSKI, Virginia Do Carmo Pabst. **O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SENADO aprova PEC do Fundeb, que será promulgada nesta quarta. **Senado Notícias**, Brasília, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34P9hT2>. Acesso em: 20 set. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. ISSN 1809-5747. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2730>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Retrato do trabalho e educação em Guarapuava-PR: tempo do trabalho e do trabalhador/estudante do ensino noturno da educação básica**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

SILVA, Ilson Dias da. **Educação Física e Matemática: um estudo sobre a prática educativa interdisciplinar na rede municipal de Cuiabá**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SMIRNOV, A. A. *et al.* Las emociones y los sentimientos. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 355-381.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 de abr. de 2020.

STOCKMANN, Daniel. **Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SWEEZY, Paul Maior. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. Princípios de economia política marxista. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TREVIZAN, Anaide. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, p. 90-98-312, 2013. ISSN 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640296>.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014. e-ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://bit.ly/3cnx8vz>. Acesso em: 20 set. 2019.

APÊNDICE A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

Título da pesquisa: Hora-atividade dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada
Objeto de estudo: Hora-atividade dos(as) professores(as) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<p>Principais referenciais teóricos:</p> <p>O aporte teórico será analisado a luz dos autores Arroyo (2013, 2015), Freire (1994, 1996, 2001) e Nóvoa (1992, 1999, 2002, 2003, 2017, 2019), no que concerne à profissão docente; e em Freitas (2010, 2012, 2014) e Libâneo (1994, 2012, 2018), para compreensão das relações humanas referentes à qualidade na educação, Campos (2002) Freire (1992, 1994, 1996), Burke (1997), Candau (2016), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003, 2007), sobre o conceito de cultura.</p>
Lócus da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos.
INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES: Três Escolas da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos.
APORTES METODOLÓGICOS
ABORDAGEM: Qualitativa
COLETA DE DADOS: Aplicação de questionário e análise documental.
TÉCNICA DE ANÁLISE
A metodologia do trabalho fundamenta-se na abordagem Qualitativa de Marli André. Os questionários serão analisados por meio da análise de conteúdo de Laurence Bardin e Maria Laura de Franco.
QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA
De que maneira à hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos(as) professores(as) e contribuir nos processos de ensino-aprendizagem?
Objetivo geral
Conhecer o que realizam os(as) professores(as) na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas.
1º Objetivo Específico
Identificar como se constitui e quais atividades são realizadas pelos(as) professores(as) durante a hora-atividade.

1º Questão de Pesquisa						
Quais as concepções dos(as) professores(as) sobre a hora-atividade?						
Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7
De que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?	Para responder a este questionário, você está utilizando a sua hora-atividade? Comente.	Você pode escolher o local onde realiza a hora-atividade? É uma opção sua ou uma determinação da Rede?	O que determinou essa escolha?	O local onde você realiza a hora-atividade é adequado? Comente?	Quais atividades você realiza durante a hora-atividade?	Você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique.
2º Objetivo específico						
Compreender de que maneira a hora-atividade contribui (ou não) para as atividades de planejamento.						
2º Questão de pesquisa						
Que atividades são realizadas pelos(as) professores(as) durante a hora-atividade?						
Pergunta 8			Pergunta 9			
Durante a hora-atividade, você interage com os demais professores, a fim de trocar experiências e ideias? Se sim, como isso acontece?			Durante a hora-atividade, você participa de instâncias democráticas e representativas da educação, como movimentos sociais, conselhos e fóruns? Se sim, de quais?			
3º Objetivo específico						
Identificar as necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as);						
3º Questão de pesquisa						
Quais as necessidades formativas os(as) professores(as) sugerem na hora-atividade?						
Pergunta 10			Pergunta 11			
Durante a hora-atividade, você costuma visitar locais que poderiam servir para realizar aulas de campo, aulas práticas, visitas técnicas ou mesmo para aquisição de novos conhecimentos para ampliar seu repertório pedagógico? Explique.			É possível a sua participação em formações continuadas durante a hora-atividade? Justifique.			

4º Objetivo Específico	
Compreender de que maneira a hora-atividade pode contribuir para a formação continuada dos(as) professores(as).	
4º Questão de Pesquisa	
Que atividades, em relação à formação continuada, são realizadas pelos(as) docentes, além das oferecidas pela Rede de Ensino?	
Pergunta 12	Pergunta 13
Você tem alguma sugestão para o uso/planejamento da hora-atividade?	Mediante todos os questionamentos desta pesquisa, tem algo que você queira comentar sobre a hora-atividade? () Sim. Comente. () Não

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA COLETA DOS DADOS**Roteiro de questionário****Eixo I: Perfil do/a Professor (a)****1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino
b) Masculino

2. Idade:

- a) 20 a 29 anos
b) 30 a 39 anos
c) 40 a 49 anos
d) 50 a 59 anos
e) 60 anos ou mais

3. Estado civil:

- a) Solteira (o)
b) Casada (o)
c) Em união estável
d) Separada (o) / Divorciada (o)
e) Viúva (o)

4. Tem filhos?

- a) Não
b) Sim. Quantos? _____

5. Assinale o seu curso superior.

- a) Pedagogia Presencial Distância
b) Outra licenciatura. Qual? _____ Presencial Distância
c) Outra formação. Qual? _____ Presencial Distância

6. Você cursou pós-graduação? Sim Não

Se afirmativo, qual o nível e o tema de sua pesquisa?

a) Especialização. Tema de pesquisa: _____

Presencial Distância

b) Mestrado . Tema de pesquisa: _____

Presencial Distância

c) Doutorado . Tema de pesquisa: _____

Presencial Distância

7. No momento, está cursando:

a) Especialização

b) Mestrado

c) Doutorado

d) Nenhuma das alternativas

8. Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos?

a) Menos de 3 anos

b) De 3 a 6 anos

c) De 7 a 25 anos

d) De 25 a 35 anos

e) De 35 a 40 anos

f) Mais de 40 anos

09. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade escolar?

a) menos de 3 anos

b) De 3 a 6 anos

c) De 7 a 25 anos

d) De 25 a 35 anos

e) De 35 a 40 anos

f) Mais de 40 anos

10. Assinale o que você costuma fazer nos momentos de lazer: (Assinale quantas opções desejar)

- a) () Assistir novelas e/ou filmes na televisão;
- b) () Assistir/ouvir noticiários;
- c) () Internet e redes sociais;
- d) () Ouvir música;
- e) () Ir ao cinema;
- f) () Ir ao teatro;
- g) () Ir a shows;
- h) () Ir a exposições de arte;
- i) () Viajar;
- j) () Realizar atividade física ou esporte em geral;
- k) () Participar de festas/eventos da sua comunidade;
- l) () Participar de palestras/cursos voltados à ampliação cultural;
- m) () Desenvolver alguma atividade artística;
- n) () Realizar trabalho voluntário em sua comunidade;
- o) () Outros.

Eixo II: O que você pensa sobre a hora-atividade.

- 1) De que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?

- 2) Para responder este questionário, você está utilizando a sua hora-atividade? Comente.

- 3) Você pode escolher o local onde realiza a hora-atividade? É uma opção sua ou uma determinação da rede?

4) O que determinou essa escolha?

5) O local onde você realiza a hora-atividade é adequado? Comente.

6) Quais atividades você realiza na hora-atividade?

7) Você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique.

8) Na hora-atividade você interage com os demais professores a fim de trocar experiências e ideias? Se a resposta for sim, como isso acontece?

-
-
- 9) Na hora-atividade, você participa de instâncias democráticas e representativas da educação, como movimentos sociais, conselhos e fóruns? () Sim . Quais? () Não

-
-
-
-
-
- 10) Durante a hora-atividade você costuma visitar locais que poderiam servir para realizar aulas de campo, aulas práticas, visitas técnicas ou mesmo para aquisição de novos conhecimentos para ampliar seu repertório pedagógico? Explique.

-
-
-
-
-
- 11) É possível a sua participação em formações continuadas durante a hora-atividade? Justifique.

-
-
-
-
-
- 12) Você tem alguma sugestão para o uso/planejamento da hora-atividade?

-
-
-
-
-
- 13) Mediante a todos os questionamentos desta pesquisa tem algo que você queira comentar sobre a hora atividade? () Sim. Comente. () Não

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ANTÔNIO CARLOS



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANTÔNIO CARLOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Praça Anchieta, 10 - Centro - Antônio Carlos - Santa Catarina
CEP: 88180-000 - Fone/Fax: (48) 3272-8600

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Concordo e aceito que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) participem da pesquisa “A hora-atividade como direito adquirido e fator de qualidade na educação”, da mestranda Silvia Zimmermann Pereira Guesser, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Márcia de Souza Hobold da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como o nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Lidiane Ventura Fraga
Secretaria Municipal de Educação de Antônio Carlos

Antônio Carlos, 22 de fevereiro de 2018.

Lidiane Ventura Fraga
Secretaria de Educação
e Cultura

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Praça Anchieta, nº 10 - Centro
88.180-000 - Antônio Carlos - SC

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A HORA ATIVIDADE COMO DIREITO ADQUIRO E FATOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Pesquisador: SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 08501119.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.299.793

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa de Mestrado de SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER, apresentado a este CEPESH através do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/CED/UFSC orientada por: Prof. DRA. MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD.

A presente proposta de pesquisa pretende conhecer o que pensam os (as) professores (as) sobre a hora atividade, bem como o que realizam nesse tempo, quais as necessidades formativas, como realizam o planejamento e o processo de formação continuada.

Critério de Inclusão: Serão considerados os seguintes critérios de inclusão para efetuar a seleção dos participantes da pesquisa: • Ser professor efetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos – há mais de 3 anos. • Ser lotado e já ter passado o período do estágio probatório, que tenha uma carga horária de 20 horas e 40 horas/aula semanais na unidade de ensino em que está atuando. Cabe ressaltar que as instituições selecionadas como campo de pesquisa, possuem docentes que se enquadram nos critérios descritos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário (Geral): Conhecer o que pensam os (as) professores (as) sobre a hora atividade,

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.299.793

bem como o que realizam nesse tempo, quais as necessidades formativas, como realizam o planejamento e o processo de formação continuada.

Objetivos Secundários (Específicos):

1. Verificar se os (as) professores (as) tem conhecimento da lei que define a hora-atividade e suas atribuições na constituição do seu trabalho.
2. Identificar como se constitui e quais atividades são realizadas pelos (as) professores (as) durante a hora atividade.
3. Compreender de que maneira a hora-atividade contribui (ou não) para as práticas pedagógicas e os processos educativos.
4. Identificar as necessidades formativas para que sejam possibilitadas aos professores na horaatividade.
5. Compreender de que maneira a hora-atividade pode contribuir para a formação continuada dos (as) professores (as).
6. Averiguar se os professores utilizam a hora-atividade para frequentar outros espaços que contribuam para a constituição do conhecimento social e cultural.
7. Expor o que pensam os (as) professores (as) e as atribuições para a hora-atividade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios em acordo com a Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente proposta de pesquisa possui relevância acadêmica e pode contribuir para que a instituição participante fomente novas possibilidades a cerca da hora atividade e do processo de formação continuada de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em carta resposta as pendências apontadas no Parecer: 3.200.661, a pesquisador em carta resposta comprometendo-se a adequar os termos solicitados realiza todas as indicações do Comitê em seus documentos de pesquisa.

Folha de Rosto - Assinada por Soraya Franzoni Conde - Coordenadora PPGE UFSC

Anuência das Instituições Pesquisadas: foram apresentadas as anuências das instituições citadas. Secretaria municipal de Educação do Município de Antonio Carlos;

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.299.793

Cronograma: As correções referentes ao cronograma de aplicação do questionário foi modificado para os meses de maio, junho e julho, referente a entrevista para os meses de agosto e setembro. Vale ressaltar, que essas correções foram executadas no projeto e na Plataforma

Orçamento: Todas as despesas mencionadas no Projeto de Pesquisa serão custeadas com recursos próprios da mestrandia Silvia Zimmermann Pereira Guessser, responsável por esta pesquisa. Essa informação constará em negrito no Projeto, abaixo da tabela de Orçamento, bem como na Plataforma.

TCLE

Recomendações:

Sem recomendações adicionais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendências foram sanadas e consideramos a proposta aprovada, solicitamos manter os cuidados éticos em todo percurso de pesquisa e ao final encaminhar relatório a este comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Orçamento	Orcamento.pdf	28/03/2019 16:06:16	Nelson Canzian da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	28/03/2019 14:22:13	Nelson Canzian da Silva	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1280706.pdf	27/03/2019 12:35:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	27/03/2019 12:35:01	SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	resposta2.pdf	27/03/2019 12:33:43	SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.299.793

Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencias.pdf	27/03/2019 12:32:25	SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/03/2019 12:31:06	SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER	Aceito
Folha de Rosto	folhaSoraia.pdf	27/03/2019 12:28:44	SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 02 de Maio de 2019

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))