



Constitucionalidade da hora-atividade e suas contribuições para a formação continuada dos professores

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil

Márcia de Souza Hobold

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o que realizam os professores na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas. Participaram da pesquisa 15 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Educação da Região de Florianópolis. O processo metodológico da pesquisa foi delineado em um percurso investigativo de abordagem qualitativa e se utilizou da análise de conteúdo para analisar os dados dos questionários. Dessa forma, para constituir esta pesquisa, três procedimentos foram centrais: análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário aos professores. Os resultados mostram que a estrutura organizacional dessa Rede não confere aos professores a liberdade de escolha para realizar a hora-atividade fora do espaço escolar, mas não só isso, evidenciam também um condicionamento de adaptação e conformismo por parte dos docentes. Desse modo, torna-se emergente oportunizar e desenvolver nos professores a participação crítica da realidade, a fim de que possam transformá-la, e não apenas integrá-la e/ou naturalizá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Hora-atividade. Trabalho docente. Formação continuada. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONSTITUTIONALITY OF THE ACTIVITY HOUR AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

ABSTRACT

This article aims to investigate what teachers do at the time of activity, as well as their training needs. Fifteen teachers from the Initial Years of Elementary School from a Municipal Education Network in the region of Florianópolis participated in the research. The methodological process of the research was outlined in an investigative path with a qualitative approach and used content analysis to analyze the data from the questionnaires. Thus, to constitute this research, three procedures were central: document analysis, bibliographic research and application of a questionnaire to teachers. The results show that the organizational structure of this Network does not favor the teachers' freedom of choice to carry out the activity time outside the school space, but not only that, it was evidenced a conditioning of adaptation and conformism of the teachers. In this way, it becomes emergent to create opportunities and develop in teachers the critical participation of reality, so that they can transform it, and not just integrate and/or

naturalize it.

KEYWORDS: Activity Time. Teaching work. Continuing training. Initial years of Elementary School.

CONSTITUCIONALIDAD DE LA HORA DE ACTIVIDAD Y SUS APORTES A LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar qué hacen los docentes en el momento de la actividad, así como sus necesidades de formación. Quince docentes de los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental de una Red Municipal de Educación de la región de Florianópolis participaron de la investigación. El proceso metodológico de la investigación se delineó en un recorrido investigativo con enfoque cualitativo y utilizó el análisis de contenido para analizar los datos de los cuestionarios. Así, para constituir esta investigación, tres procedimientos fueron centrales: el análisis de documentos, la investigación bibliográfica y la aplicación de un cuestionario a los docentes. Los resultados muestran que la estructura organizativa de esta Red no favorece la libertad de elección de los docentes para realizar el tiempo de actividad fuera del espacio escolar, pero no solo eso, se evidenció un condicionamiento de adaptación y conformismo de los(a) docentes. De esta manera, se vuelve emergente generar oportunidades y desarrollar en los docentes la participación crítica de la realidad, para que puedan transformarla, y no solo integrarla y/o naturalizarla.

PALABRAS CLAVE: Tiempo de actividad. Trabajo docente. Formación continua. Años iniciales de la escuela primaria.

1 INTRODUÇÃO

A hora-atividade é um elemento de extrema relevância para a organização do trabalho pedagógico do professor, como demonstram as transformações pelas quais a educação brasileira passou ao longo do seu processo histórico, notadamente as que incidem sobre a legislação educacional, cujos dispositivos ampliam as garantias profissionais dos professores brasileiros, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CFRB/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 pela alínea ‘e’ do inciso III do *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Desse modo, cada sistema de ensino tem a incumbência de assegurar, ao longo da jornada de trabalho do professor, 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.

Nesse sentido, no decorrer da implementação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que garante ao professor 1/3 de sua jornada de trabalho para o desempenho de atividades profissionais de não interação com os educandos, a presente pesquisa propôs-se a investigar a hora-atividade tendo como norte a seguinte questão: de que maneira a hora-atividade, como direito adquirido nacionalmente, a partir de 2008, pode potencializar a formação continuada dos professores e contribuir com os processos de ensino-aprendizagem?

A partir da questão norteadora, o presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: a) introdução; b) percurso metodológico da pesquisa; c) breve apanhado histórico da constitucionalidade da hora-atividade nacionalmente; d) constitucionalidade da hora-atividade na Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC; e, por último, as considerações da análise da temática.

2 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA HORA-ATIVIDADE

Em busca de valorização profissional, os professores travaram diversas lutas por melhores condições de trabalho e remuneração ao longo da história. 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.

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” (BRASIL, 2012, p. 6), mas nunca veio a ser implementado.

No Brasil, os primeiros sinais de regulamentação da carreira docente na Educação Básica foram implementados pela CFRB/1988 (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V), que 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 professores das redes públicas. Porém, poucos foram os estados e municípios que regulamentaram os dispositivos da CFRB/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.

A carreira e a valorização do professor brasileiro foram corporificadas em consonância

com o processo de organização da educação no país, decorrentes 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).

Cumprе esclarecer, porém, que as diretrizes e bases da educação brasileira não têm o poder, por si sós, de alterar a realidade educacional ou, de modo especial, a (des)valorização dos profissionais do ensino. 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 professores. É pertinente refletir que, no Brasil, por muito tempo, os professores sequer alcançaram um valor mínimo e nacionalmente unificado para sua própria remuneração. Com base na CFRB/1988, na LDBEN/1996, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef) e na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb), foi possível fazer com que a proposta evoluísse, até vir a se consolidar com a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Plano Salarial Profissional Nacional.

A Lei nº 11.738/2008 está estruturada em oito artigos, que subscrevem e determinam o Piso Salarial Nacional mínimo para os profissionais do magistério público da Educação Básica, pago 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 planejamentos, à organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização de atividades.

Mesmo que a Lei nº 11.738/2008 estivesse alicerçada na CFRB/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 Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) nº 4.167/DF (BRASIL, 2009a), para obstar a aplicabilidade da referida lei.

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 11.738/2008: a composição da jornada de trabalho e a vinculação do Piso Salarial Nacional 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 nº 11.738/2008 foi definitiva e integralmente declarada constitucional, devendo ser aplicada por todos os entes federados.

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 9, de 12 de abril de 2012 (BRASIL, 2012), posteriormente reexaminado pela Resolução nº 18, de 2 de outubro de 2012 (BRASIL, 2013).

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, a Resolução CNE/CEB nº 18/2012 (BRASIL, 2013) estabeleceu que a organização da jornada de trabalho do professor é de até 40 horas semanais; e, em referência ao parágrafo 4º do artigo 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,¹ com diferentes maneiras de organização e atribuições diversas em âmbito nacional.

Com efeito, a LDBEN/1996 estabelece que hora-atividade é um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, V). Na Resolução CNE/CEB nº 18/2012 (BRASIL, 2013), os momentos de não interação com os educandos recebem a nomenclatura de ‘atividades extraclasse’. Segundo a referida Resolução, esse terço da jornada de trabalho do professor destinado ao desempenho de atividades profissionais de não interação com os 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.

Contudo, quando parecia que a referida constitucionalidade da hora-atividade descrita no parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738/2008 tornara-se de fato um direito dos profissionais do magistério, o STF, em meio ao caos mundial causado pela pandemia de Covid-19,² julgou procedente o pedido do estado de Santa Catarina, que, ainda insatisfeito com a decisão de constitucionalidade da hora-atividade proferida em 7 de abril de 2011, movimentava sorrateiramente, desde o ano de 2015, uma nova ação em sede de Recurso Extraordinário (RE 936790) na Suprema Corte. Eis que, em um cenário de crise econômica mundial, o governo federal e o Congresso não mediram esforços para empenhar-se em projetos de desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, em nome da ‘salvação’ econômica.

O estado de Santa Catarina sustentava o argumento de inconstitucionalidade 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 (BRASIL, 2009, bem como violava o artigo 61, parágrafo 1º, inciso II, alínea ‘c’, da CFRB/1988 (BRASIL, 1988), sob a suposta alegação de desrespeito ao pacto federativo, o que significa dizer que a União não pode legislar sobre

¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão ‘hora-atividade’, nomenclatura adotada pelo estado de Santa Catarina e pela maioria dos estados brasileiros para definir os espaços/tempo de planejamento inseridos na jornada de trabalho dos professores. Contudo, a depender do Estado brasileiro, de acordo com a pesquisa de Scholochuski (2017) sobre os Planos de Carreira do Magistério Estadual de todos os estados da Federação, também são utilizadas outras terminologias: horas de atividades; atividade complementar; atividades extraclasse; outras atividades; horas-aula atividade; planejamento escolar/preparação pedagógica; hora para planejamento na escola/horas para formação continuada e/ou atividades independentes; hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); hora de trabalho pedagógico individual (HTPI); e horário de estudo e atividades pedagógicas.

² De acordo com o Ministério da Saúde do Brasil, a Covid-19 é uma doença causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) e apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/2019, 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 junho 2020.

aspectos funcionais das demais unidades federativas.

Como se não fosse o bastante, em 30 de outubro de 2017, o ministro Marco Aurélio admitiu a Petição/STF nº 59.162/2017, apresentada pelos 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, de Sergipe e do Tocantins, que pleiteavam sua admissão como terceiros interessados no processo capitaneado pelo estado de Santa Catarina.

Em defesa do direito dos profissionais do magistério à fração de 1/3 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/Sindicato), 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.

O ministro Marco Aurélio de Mello, relator da inconstitucionalidade da hora-atividade, alegava que o tema é passível de repetição em inúmeros casos, portanto tal decisão ‘feria’ o princípio de autonomia das Unidades da Federação, previsto na CFRB/1988, e reclamava a análise do Supremo.

Em continuidade aos ataques aos direitos dos profissionais do magistério, o então relator, ministro Marco Aurélio, em caráter excepcional, acionou 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 e encerrou-se na noite de 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 aos(à) professores o direito a 1/3 de hora-atividade, conforme estabelece a redação do parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 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, 2008).

Contudo, em meio às tentativas do projeto capitalista de 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 dar cumprimento integral à Lei do Piso, inclusive à definitiva constitucionalidade da hora-atividade.

Evidencia-se que, neste período de isolamento social por conta da pandemia de Covid-

19, pouco importa a vida, pouco importa a luta histórica dos trabalhadores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade. O que importa é a supremacia capitalista.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste artigo, discutem-se os resultados de uma pesquisa que ocorreu a partir dos procedimentos metodológicos fundamentados na perspectiva qualitativa. Quanto à apreciação dos dados, lançou-se mão da análise de conteúdo. 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).

Para a obtenção dos dados que constituíram esta pesquisa, foram utilizados três procedimentos: a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário, composto de questões fechadas e abertas. No âmbito da análise documental, coletou-se uma série de documentos oficiais, como a legislação federal aplicável ao caso (BRASIL, 1988, 1996, 2008), os Pareceres e as Resoluções do CNE (BRASIL, 2009b, 2012, 2013), além da legislação do município de Antônio Carlos (2011, 2015).

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, foi realizada em consulta a livros e artigos científicos especializados na temática pesquisada, pois é importante descobrir se há produções/pesquisas sobre o tema que possam contribuir com a escrita do presente artigo. 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 professores, com vistas a colaborar com os processos de ensino e de aprendizagem.

Durante a pesquisa, acessou-se o *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o Grupo de Trabalho nº 8 (GT 8), que trata da formação de professores, e o GT 9, que se propõe a discutir trabalho e educação. Também foram consultados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de dissertações de mestrado e teses de doutorado nos repositórios institucionais de programas de pós-graduação brasileiros.

Vale dizer que, para a realização da presente pesquisa, foi necessário contatar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, a fim de solicitar autorização para a pesquisa, requisito necessário para a aprovação do estudo no Comitê de Ética de

Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/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. Com a autorização para realizar a pesquisa, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos a quantidade de professores efetivos que lecionavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com essas informações, constatou-se que havia 19 professores concursados/efetivos na Rede, dentre os quais 14 profissionais com carga horária semanal de 40 horas, e outros 5 com carga horária de 20 horas. Após o convite da pesquisadora aos profissionais que atendiam ao perfil da pesquisa, foi entregue aos(às) professores um envelope lacrado, contendo duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário.

Com o retorno dos questionários, constatou-se que, dos 19 professores, 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. Com o retorno dos questionários, fez-se a leitura atenta do material e, posteriormente, a digitação das mensagens escritas dos professores participantes da pesquisa em tabelas do programa Word®, para melhor visualização do conteúdo. Apesar do número de sujeitos pesquisados ser pequeno, na pesquisa de cunho metodológico qualitativo não há exigência de número e/ou quantidade de participantes, mas sim um aprofundamento da análise dos dados coletados, pois essa configuração de pesquisa é fidedigna no campo da pesquisa científica em educação.

Nesse percurso, foi necessário preservar a identidade dos docentes pesquisados. Para tanto, utilizou-se a letra ‘P’ para identificar cada professor, 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 desse procedimento, os professores foram identificados pelos acrônimos P1, P2, P3 até P15.

A fim de conhecer o que realizam os professores pesquisados na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas, procedeu-se a um aprofundamento teórico e analítico, para o qual foi necessário recorrer à metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) e Franco (2018). 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, cujas questões “[...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 48). Dessa maneira, as autoras afirmam que, por meio dessa metodologia, ao pesquisador é possibilitada a análise de variações na unidade, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo.

4 DADOS SOBRE A CONSTITUCIONALIDADE DA HORA-ATIVIDADE NA REDE MUNICIPAL

A Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos, SC, é constituída documentalmente de um Plano Municipal de Educação (PME) (Lei nº 1.264, de 9 de março de 2010), um Plano de Carreira e Remuneração (PCR) dos servidores/profissionais do magistério (Lei nº 1.356, de 1º de novembro de 2011), de Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Diretrizes Curriculares. A estrutura organizacional dessa Rede, nos aspectos políticos e administrativos, está alicerçada nos documentos legislativos de ordem nacional e municipal.

Tratando-se das garantias profissionais dos professores 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 leis mais importantes em matéria educacional: a CFRB/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.

Por imposição de uma agenda política nacional, o município foi obrigado, em atendimento à Lei nº 11.738/2008, a elaborar com seus docentes o Plano de Cargos e Salários. O PCR 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 PCR dos servidores/profissionais do magistério do município de Antônio Carlos, encontra-se em consonância com a Lei nº 11.738/2018, ao determinar que 2/3 da jornada do professor, 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 professores 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).

Como tratado acima, pode-se identificar uma ‘sutil’ dominação. É certo que, se o professor deve cumprir a sua hora-atividade na escola e que seu aperfeiçoamento deverá ser no mínimo 20% presencial, logo deverá se aperfeiçoar após a sua jornada de trabalho. Para efeito do que diz a lei, os sistemas de ensino possuem 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 professor.

Defende-se que, nos dias atuais, é inaceitável que os professores 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 esse momento se efetive como espaço possível de formação continuada em serviço, possibilitando ao professor, por meio da teoria, responder seus questionamentos e problemas da prática pedagógica, tomando a teoria como embasamento para a sua ação, para uma ação de transformação.

Desse modo, evidencia-se a impossibilidade de o professor construir conhecimento com seus alunos se a ele não é permitido o acesso ao conhecimento de maneira libertadora. Em vista do artigo 27 da Lei nº 1.356/2011, no qual se estipula que “[...] as horas-atividade, destinadas a atividades extraclasse, deverão ser cumpridas na unidade escolar” (ANTÔNIO CARLOS, 2011), fica claro 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 parágrafo 1º do artigo 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 professores 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.

Diante das limitações e regulações de cumprimento da hora-atividade dentro da escola, a Meta 14 do Plano Municipal de Educação desse município, Lei nº 1.485/2015, define 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 em curso de pós-graduação *stricto sensu* limita-se à boa vontade dos gestores, que alegam que a elaboração ou revisão de um plano, além de assegurar uma educação de qualidade, 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, pois os recursos destinados à educação não devem ser empregados exclusivamente na remuneração do professor.

Nessa tarefa de administrar a educação com uma visão pragmatista, impossibilita-se o professor 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 professores desta Rede sentem a necessidade de mudança, mas não conseguem definir o rumo. Há 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 de maneira formal esses 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.

5 A ORGANIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES

Pela análise das respostas ao questionário, constatou-se que a hora-atividade do município de Antônio Carlos é organizada durante as aulas dos professores das disciplinas específicas (como Artes, Educação Física, Informática e Inglês). As horas-atividade desses professores são organizadas de diferentes formas: algumas são computadas em horas e minutos, outras em períodos parciais (matutino ou vespertino) ou em período integral. A organização ocorre de maneira distinta, a depender do professor, ou seja, caso se trate do titular da turma, sua hora-atividade será distribuída entre os dias da semana, em períodos curtos. Já os professores das disciplinas específicas têm seu tempo de hora-atividade concentrado em um dia inteiro, e mais algumas horas distribuídas ao longo da semana.

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

Para tanto, a organização do tempo e do local da hora-atividade como espaço coletivo pensado e organizado democraticamente é primordial para o desenvolvimento do trabalho do professor, visto que este momento é um potencializador do desenvolvimento intelectual, assim como um fator de qualidade na vida desses profissionais e, conseqüentemente, na dos alunos.

Defende-se que, para além da garantia da hora-atividade, o professor 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 professores estiverem condicionados a cumprir um rito diário nas escolas e impossibilitados de acessar outros espaços durante a sua hora-atividade, mais as condições impostas pelo sistema os levarão à estagnação, haja vista que, na sociedade capitalista em que vivemos, cada vez mais exige-se do cidadão formação contínua e investimento no desenvolvimento profissional. Com os professores não é diferente, mas em que momento essa formação pode acontecer?

É fato que a organização do cotidiano dos professores pesquisados é constituída em torno da organização do trabalho. Desse modo, o tempo atribuído à hora-atividade, muitas vezes, é insuficiente para eles realizarem todas as atividades práticas e burocráticas inerentes à profissão. Isso se explica pelo aumento do número de tarefas a serem realizadas pelos professores, 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, p. 5) 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.

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 e, depois, em coletivo. Contudo, não é fácil essa superação, pois a retirada da ‘máscara’ exige do professor 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.

Eis que, quando os professores foram questionados – ‘Você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique’ –, dos 15 professores pesquisados, 80% (n=12) afirmaram continuar o trabalho em seus lares e 20% (n=3) relataram o contrário. Os argumentos apresentados pelos professores 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 professores, 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 professores:

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 com a aprendizagem dos seus alunos e com a execução de todas as atividades que lhes são atribuídas. Contudo, as condições de trabalho com que os professores se defrontam diariamente, no ambiente escolar e em seus lares, são fatores que contribuem para o esgotamento emocional e físico da categoria.

Nesse sentido, é interessante dialogar também a respeito dos excertos apresentados pelos professores 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 professores confirmam a individualidade do trabalho docente, que é 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”.

Mediante o exposto, verificam-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 de diálogo entre professores formalizados pela Rede, o que os condiciona ao isolamento e à individualidade. Em suma, “[...] esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino [...]” (ARROYO, 2013, p. 150), pois esta é a intenção do capitalismo: monitorar e desqualificar o trabalho do professor.

6 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES NA HORA-ATIVIDADE

Compreendemos que as necessidades formativas dos professores na hora-atividade são constituídas a partir dos desafios que emergem no contexto em que atuam, ou seja, servem para indicar aquilo que lhes faz falta. Desse modo, as necessidades formativas evidenciadas pelas manifestações dos professores permitiram a análise a partir de suas realidades e de seus interesses individuais e coletivos. Ao se identificar as necessidades formativas apontadas pelos professores 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 professores 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 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 professores, 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) 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 próprios professores não a experienciaram? Concomitantemente, uma educação libertadora exige professores reflexivos, incomodados com o desrespeito, diuturnamente praticado dentro das unidades escolares, contra alunos, famílias e professores.

Pensando-se na hora-atividade como um momento rico para a interação e formação dos professores, elaborou-se a seguinte 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, a fim de ampliar seu repertório pedagógico? Explique.

Dos 15 professores pesquisados, 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 2 professores 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 professor (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 2 professores demonstraram que o ato de planejar é uma ação constante na cotidianidade docente.

Apesar de o planejamento consistir numa atividade de previsão da ação, os relatos dos

professores (P1 e P2) não revelaram seus modos de agir nem quais os espaços externos à escola eles frequentam durante a hora-atividade. Contudo, ambos 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.

Os professores relataram que estão atarefados, impedidos 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 docentes, e a proibição de frequentarem outros espaços formativos além da escola são reafirmadas no artigo 27, parágrafo 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 professores, 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 docentes. E esse sentimento os impede de participar de uma formação histórico-cultural para além dos muros da escola. Em suas falas, os professores descrevem as motivações que os 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 o concluí, porque daí não conseguiria realizar as demais atividades na escola. (P9).

Conforme descrito pelo professor 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 professores 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, 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 professor 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 os professores, 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 professores saibam que, sozinhos, 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.

De fato, é um grande desafio tornar a hora-atividade um momento oportuno para a formação continuada, haja vista as inúmeras dificuldades relatadas pelos professores:

[...] *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 professores 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 as universidades ou as escolas em que os professores trabalham, “lugar de formação é o lugar da profissão”. Nessa perspectiva, quando se fala em formação continuada em serviço, faz-se a defesa de que essa formação aconteça durante a jornada de trabalho dos professores e que estes 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 professor, o respeito às motivações que os fazem procurar essa formação deve partir da sua vontade individual e, posteriormente, do coletivo. Paro (2012) apresenta como exemplo o aluno: ele precisa ser motivado por seu professor, mas esse mesmo professor também precisa ser e estar motivado. 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, 2012, p. 255).

Para tanto, a constituição da carreira do professor, que não é completa nem homogênea, requer uma formação continuada em serviço, sem distinção entre aqueles que estão em início ou 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, é essencial. De acordo com Paro (2012, 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.

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 informação válidos 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 professores 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).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou investigar o que realizam os professores durante a hora-atividade, bem como suas necessidades formativas. Para tanto, tornou-se inevitável lançar mão dos documentos legais que tratam da carreira do magistério, seja em esfera nacional ou municipal. Desse modo, partindo-se da análise dos documentos regulamentadores da educação, foi possível evidenciar, por meio dos excertos explanados pelos professores participantes da pesquisa, que o direito adquirido não é de fato permanente, pois não foi efetivamente consolidado. Constatou-se que, toda vez que estiver ameaçado, o sistema capitalista retira dos trabalhadores(as) do magistério os direitos adquiridos ao longo da trajetória de luta por melhores condições e valorização do trabalho docente.

A pesquisa apontou que, além do direito adquirido à hora-atividade nacionalmente, ainda há muito para lutar. Contudo, a pesquisa evidenciou que os professores da Rede pesquisada não conseguiram avançar em melhorias nas condições de trabalho, ou seja, o movimento dos docentes é pela permanência dos direitos já adquiridos. Tanto que, em meio à pandemia de Covid-19, ao longo da qual as pessoas foram obrigadas a se manterem em isolamento social, o governo federal e o STF agilizavam o processo de retirada da hora-atividade do professor. Desse modo, constatou-se o quanto foram necessárias as ações de mobilização dos profissionais da educação por meio das redes sociais, capitaneadas por

entidades representativas da classe trabalhadora (sindicatos) visando garantir a permanência constitucional da hora-atividade.

Contudo, verificou-se que é emergente que os professores da Rede pesquisada desenvolvam 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 os professores, 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 professores saibam que, sozinhos, 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.

Fazer escolhas exige liberdade do professor, 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 PCR 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 professores, 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 fazer com que todos os aceitem como seus.

Por fim, para dar continuidade ao debate, considera-se fundamental que o trabalho do professor durante a hora-atividade não aconteça somente dentro da sala de aula, no interior da escola, ampliando-se para outros espaços formadores do ser humano histórico-cultural. Pois ninguém ensina aquilo que não aprendeu; logo, é preciso que os professores tenham a possibilidade de experimentar 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, certamente privarão seus alunos de acessarem um ensino culturalmente humano.

REFERÊNCIAS

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, [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, [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3dBuVx0>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARROYO, M. G.. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M.. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. *Movimento*: revista de Educação, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, ago. p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2SVAYxr>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

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, 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.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167 – DF*. Relator: Joaquim Barbosa. Publicado no DJe em: 14 mar. 2009a. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2645108>. 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: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 20 maio 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: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. 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 [...]. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1º out. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=117291-pceb018-12-1&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2019.

CAMPOS, N. P. de. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: EdUFSC, 2002.

CUNHA, L. A.; XAVIER, L.. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). In: CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Dicionário Temático. Rio de Janeiro: FGV, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2WiJNdv>. Acesso em: 17 set.2019.

FERNANDES, F.. A formação política e o trabalho do professor. *In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-37.

FRANCO, M. L. P. B.. *Análise de conteúdo*. 5. ed., Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P.. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594> . Acesso em: 21 abr. 2020.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.. 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, 2010. p. 29-38.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores*. 2. ed., Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3cIL0q1>. Acesso em: 22 jul. 2019.

NÓVOA, A.. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A.. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educ. Real*. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 20 mar. 2021.

PARO, V. H.. Docência e formação. Entrevista a Felipe Gustsack. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 245-256, 2012.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v.10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/37QESJA>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SCHOLOCHUSKI, V. do C. P.. 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.

SIGNORI, Z. M. M.. *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.

TREVIZAN, A.. *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.

SOBRE AS AUTORAS

Silvia Zimmermann Pereira Guesser é mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE-UFSC, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Integrante da pesquisa interinstitucional, vinculada ao Edital UNIVERSAL 2018 do CNPq, intitulada “Pesquisa Com Professores Iniciantes: um estudo sobre Indução Profissional”, realizada pela UFRJ, UFSC e UECE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com estabilidade (efetiva) na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos - SC.

E-mail: silviaguesser@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2412-0731>

Márcia de Souza Hobold é doutora em Educação pela PUC-SP. Realizou Estágio de pós-doutoramento com bolsa PDJ do CNPq (2013-2015). Cursou graduação em Pedagogia (licenciatura) e em Psicologia (bacharelado e licenciatura). Atualmente é Professora de Didática do Departamento de Metodologia de Ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (em que leciona a disciplina de Formação de Professores), pertencentes ao Centro de Ciências da Educação, CED/UFSC Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), da UECE. Integra a Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR) e a Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (REPED). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). Foi coordenadora do GT 8 - Formação de Professores da ANPEd, entre os anos de 2018-2019, e vice-coordenadora, entre 2017-2018. É Vice-Presidente da Região Sul da ANFOPE (gestão 2021-2023).

E-mail: mhobold@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

Recebido em 11 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 10 de junho de 2022.

Publicado em 05 de setembro de 2022.