

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI

**O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE
TAMANDARÉ**

CURITIBA

2018

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI

**O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE
TAMANDARÉ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iêda Viana

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S368 Scholochuski, Virginia do Carmo Pabst.
O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas
escolas públicas estaduais do Município de Almirante
Tamandaré / Virginia do Carmo Pabst Scholochuski;
orientadora Prof^a. Dr^a. Iêda Viana.
180f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2018.

1. Hora-atividade. 2. Trabalho docente. 3. Almirante
Tamandaré. 4. Escolas estaduais. I. Dissertação (Mestrado) –
Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em
Educação. II. Título.

CDD – 370.111

TERMO DE APROVAÇÃO

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI

O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE NAS
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGEd - da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 02 de março de 2018.

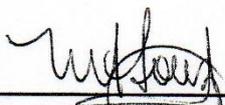
BANCA EXAMINADORA



Orientadora

Professora Doutora Lêda Viana

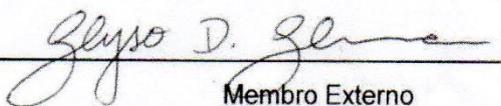
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Membro Titular

Professora Doutora Maria Antônia de Souza

Universidade Tuiuti do Paraná - UTP



Membro Externo

Professor Doutor Geyso Dongley Germinari

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Dedico esta dissertação à minha Mãe Noemia, ao meu Pai João (*in memoriam*), à minha irmã Julia e ao meu namorado Anderson, que me apoiaram durante todo o tempo em que estive desenvolvendo este estudo.

Também dedico a todos os professores paranaenses que perante vários retrocessos vivenciados nos últimos tempos, continuam firmes e fortes em suas ideologias e esperançosos por dias melhores!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas bênçãos derramadas em todo o período do mestrado. Obrigada por me dar força, garra e perseverança para lidar com todas as situações adversas e por todo amor, paz e alegria que sinto por crer em Ti e estar na Tua presença!

À minha família a quem dedico especialmente este texto, agradecendo à minha mãe Noemia Maria do Prado Pabst Scholochuski, por todo o apoio do início ao fim do mestrado e por sua presença, me ajudando sempre, em todos os momentos da minha vida, ao meu pai João Scholochuski (*in memoriam*) sempre presente em minhas recordações, à minha irmã Julia do Carmo Pabst Scholochuski Cardoso, pelas valiosas dicas e por sempre que possível ler as minhas escritas, corrigir e indicar novos caminhos. Agradeço, também, ao meu namorado Anderson Fanuchi, por toda a ajuda, apoio e incentivo para realizar este curso de stricto sensu.

À minha querida orientadora Professora Iêda Viana, por todas as dicas, paciência e amor disponibilizados do início ao fim do mestrado. Agradeço todas as sugestões teóricas, aprendi muito durante estes dois últimos anos.

À Professora Maria Antônia de Souza, pelos ensinamentos sobre procedimentos metodológicos durante a disciplina obrigatória de 2016 e, pelas significativas contribuições e sugestões como leitora do meu texto no Seminário II, na qualificação e na minha defesa. Muito obrigada por me acompanhar nesta jornada!

Ao Professor Geyso Dongley Germinari, que aceitou o convite para ser leitor do meu texto, participando da minha qualificação e defesa, dando sugestões valiosas e pertinentes.

Aos professores e colegas de turma do Mestrado da UTP, pela indicação de novos caminhos na busca do conhecimento.

À Prefeitura Municipal de Curitiba e à Secretaria de Educação do Estado do Paraná, pela concessão da licença remunerada para estudos no período do mestrado, facilitando a minha vida de estudante e me dando condições de realizar um estudo de qualidade.

À Secretaria de Educação do Estado do Paraná, pela permissão para a realização das entrevistas com os professores e pedagogos das escolas.

Aos profissionais entrevistados das escolas estaduais de Almirante Tamandaré, pela concessão de informações valiosas para a realização desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

Por fim, termino esta etapa muito feliz, realizada e agradecida! Graças a toda a aprendizagem adquirida nestes dois anos de mestrado na UTP acabei passando no processo seletivo da UFPR e emendarei um doutorado na sequência, retornando à minha instituição de origem.

Obrigada Senhor!!!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa apresentou como objeto de investigação o trabalho docente na hora-atividade dos professores da rede estadual de ensino do Paraná. Seu objetivo geral foi analisar como o tempo do trabalho docente destinado à hora-atividade é utilizado pelos professores dentro das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. Assim, a pergunta que se desejou responder foi: como vem sendo aproveitado pelos professores o espaço-tempo destinado à realização da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do Município de Almirante Tamandaré? Para tanto, partiu-se 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 na carga horária dessa atividade docente. Para melhor compreensão desse processo, discutiu-se, também, sobre a categoria trabalho docente a partir da definição de trabalho de Karl Marx (2013), bem como a respeito das influências da sociedade capitalista na educação. A partir das ideias de Nacarato et al. (1998), debateu-se sobre as condições do trabalho docente no Brasil. Encontrou-se, também, a necessidade de entender o significado da terminologia hora-atividade, buscando conhecer a legislação que respalda a sua efetivação, a sua concepção na literatura e entre os profissionais da educação. A abordagem metodológica escolhida foi a da pesquisa qualitativa proposta por Minayo (2009), Moreira e Caleffe (2008) e Ludke e André (1986), e as técnicas de coletas de dados utilizadas foram: entrevistas semiestruturadas (com professores e pedagogos), observação participante (do espaço tempo da hora-atividade) e análise documental. Em relação à análise e tratamento do material empírico e documental coletado, apoiou-se na análise de conteúdos proposta por Bardin (1979). Para entender a realidade do trabalho docente na hora-atividade, buscou-se investigar as duas únicas Instituições escolares do município de Almirante Tamandaré – PR, que ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental. Os dados evidenciaram péssimas condições físicas e estruturais das escolas para a realização da hora-atividade. Em relação ao aproveitamento do tempo da hora-atividade, verificou-se que os professores dedicam a grande maioria do seu trabalho nesse espaço-tempo para realizar atividades imediatistas, voltadas ao planejamento das aulas e às burocracias cristalizadas no seu cotidiano de trabalho e, que, dificilmente estudam na hora-atividade. O pedagogo, por sua vez, encontra-se sobrecarregado de atividades na escola e não consegue organizar momentos de estudos e reflexão durante o espaço-tempo da hora-atividade. Verificou-se, também, que o retrocesso do percentual da hora-atividade desmotivou os docentes e aumentou a quantidade de trabalho desse profissional, e que para dar conta de tudo, muitas vezes, leva trabalho para realizar em casa. Assim, conclui-se que a hora-atividade não é um benefício para os professores, mas ao contrário, é um direito garantido por lei, conquistado pelos professores através de lutas e resistências, e entre os seus principais objetivos se destaca: melhorar as condições de trabalho docente e a qualidade do ensino ofertado à população.

Palavras-chave: Hora-atividade. Trabalho docente. Almirante Tamandaré. Escolas estaduais.

ABSTRACT

The subject of the investigation presented at this research was the teaching work during the activity-hour of the professors of the Paraná school state system. Its goal was to analyze how the time of the teaching job destined to the activity-hour is used by the professors at the state schools of Almirante Tamandaré county. Therefore, the question that we intended to answer was: how the time-space destined to perform the activity-hour by the professors has been used at the state public schools of Almirante Tamandaré county? To answer that, we started with the analysis of the Brazilian education, from the last two decades of the XX century until the current scenario, seeking to understand the context in which the activity-hour was conquered, its percentage increase and its recent kickback. It was also discussed about the teaching work according to the definition of work by Karl Marx (2013), as well as about the influence of the capitalist society on education. From the ideas of Nacarato et al. (1998) it was debated about the conditions of the teaching work in Brazil. It was also found the need to understand the meaning of the terminology activity-hour, seeking to get to know the legislation that supports its realization, its concept in the literature and among education professionals. The methodological approach chosen was the one from the quantitative research proposed by Minayo (2009), Moreira and Caleffe (2008), and Ludke and André (1986). The data gathering techniques used were: semi-structured interviews (with teachers and pedagogues), participative observation (of the time-space of the activity-hour) and documental analysis. In relation to the analysis and handling of the empirical and documental material collected, it was based on the content analysis proposed by Bardin (1979). To understand the reality of the teaching work during the activity-hour, we looked to investigate the two unique school institutions of Almirante Tamandaré county in Paraná that offers only the final years of Elementary School. The data evidenced terrible physical and structural conditions of the schools to perform the activity-hour. In relation to taking advantage of the time of the activity-hour, it was found that the teachers dedicate the greatest part of their work during this time-space to perform short-term activities related to lessons planning and paperwork bureaucracy embodied in their work routine, and that, they hardly study during the activity-hour. The pedagogue, on the other hand, was found overloaded with school activities and is not able to organize study and reflection sessions during the time-space of the activity-hour. It was also found that the kickback of the percentage of the activity-hour demotivated the teachers and increased the amount of work of these professionals, and that, to handle everything, they take their work home. Therefore, it was concluded that the activity-hour is not a benefit to the teachers, but, instead, a right guaranteed by law, conquered by the teachers through fights and resistances, and, among its main goals one can highlight: increase the work conditions for teachers and the teaching quality provided to the population.

Keywords: Activity-hour. Teaching work. Almirante Tamandaré. School state.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	PERCENTUAL DA HORA-ATIVIDADE DIVULGADO PELO GOVERNO.....	75
FIGURA 2 –	TABELA ORGANIZADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, PARA CONTABILIZAR O NÚMERO DE HORAS-ATIVIDADES SEGUNDO A JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR (25%).....	76
FIGURA 3 –	LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR.....	108
FIGURA 4 –	DIVISÃO DE BAIRROS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR.....	108
GRÁFICO 1 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....	117
GRÁFICO 2 -	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO TEMPO DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	120
FIGURA 5 –	FLUXOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DURANTE O ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE QUE NÃO ESTÃO LIGADAS DIRETAMENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	146

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	ESTUDOS SOBRE A HORA-ATIVIDADE.....	26
QUADRO 2 –	A NOMENCLATURA DESTINADA AO ESPAÇO-TEMPO DE PLANEJAMENTO E ESTUDO INSERIDO NA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	60
QUADRO 3 –	ESPAÇO DISPONIBILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE.....	123
QUADRO 4 –	LISTA DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS DOCENTES NA HORA-ATIVIDADE.....	125
QUADRO 5 –	O PERCENTUAL DESTINADO À HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES PARANAENSES NO DECORRER DOS ANOS 1988-2017.....	130
QUADRO 6 –	MUDANÇAS APONTADAS POR DOCENTES A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE 33% DA HORA-ATIVIDADE.....	131
QUADRO 7 –	MUDANÇAS APONTADAS POR DOCENTES A PARTIR DA DIMINUIÇÃO DO PERCENTUAL DA HORA-ATIVIDADE.....	133
QUADRO 8 –	ATIVIDADES REALIZADAS PELO PEDAGOGO DURANTE A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES.....	136
QUADRO 9 –	ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROFESSOR PEDAGOGO NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	139
QUADRO 10 –	ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DURANTE O ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE QUE NÃO ESTÃO LIGADAS DIRETAMENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	QUANTIDADE DE PESQUISAS RELACIONADAS A CADA DESCRITOR.....	24
TABELA 2 –	TERMINOLOGIAS UTILIZADAS EM ESTADOS BRASILEIROS RELACIONADAS AO PLANEJAMENTO DOCENTE FORA DA SALA DE AULA.....	25
TABELA 3 –	QUANTIDADE DE PESQUISAS ENCONTRADAS A PARTIR DA JUNÇÃO DOS DESCRITORES.....	26
TABELA 4 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS, CONFORME O SEXO.....	114
TABELA 5 –	COMPOSIÇÃO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS ENTREVISTADOS, CONFORME A IDADE.....	114
TABELA 6 –	COMPOSIÇÃO DOS PROFESSORES CONFORME SUA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO	115
TABELA 7 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO DO ESTADO.....	116
TABELA 8 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME TEMPO DE SERVIÇO TOTAL NO MAGISTÉRIO.....	116
TABELA 9 –	COMPOSIÇÃO DOS DOCENTES CONFORME A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO.....	118
TABELA 10 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO QUANTIDADE DE DISCIPLINAS MINISTRADAS.....	119
TABELA 11 –	COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA	121
TABELA 12 –	CUMPRIMENTO DA HORA-ATIVIDADE DENTRO DAS ESCOLAS.....	126
TABELA 13 –	FREQUÊNCIA DO ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES....	138
TABELA 14 –	FREQUÊNCIA DE HORAS-ATIVIDADES CONCENTRADAS ORGANIZADAS PELO PEDAGOGO.....	141

TABELA 15 – FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES, SEGUNDO CRITÉRIOS DE: ESTUDO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.....	145
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
APP	Associação de Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CIC	Cartão de Identificação do Contribuinte
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNCP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPI	Empresa Brasileira de Pesquisas Industriais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUP	Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo
RDT	Regime Diferenciado de Trabalho
RG	Registro Geral
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCO2	Professores com horas extraordinárias
SEED	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CRISE ATUAL.....	32
2.1	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX.....	32
2.2	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI ATÉ O ATUAL CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO.....	38
3	O TRABALHO DOCENTE E A HORA-ATIVIDADE: QUESTÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E HISTÓRICAS.....	47
3.1	DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	47
3.1.1	O conceito de trabalho segundo Karl Marx.....	47
3.1.2	Trabalho e educação na sociedade capitalista.....	50
3.1.3	O trabalho docente no cotidiano da escola pública.....	53
3.2	O QUE É HORA-ATIVIDADE?.....	58
3.3	A HORA-ATIVIDADE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	61
3.4	A CONQUISTA DOS 33% DE HORA-ATIVIDADE PELOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	64
3.4.1	O retrocesso do percentual da hora-atividade dos professores paranaenses.....	73
4	A HORA-ATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUESTÕES CONCEITUAIS E A FUNÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	78
4.1	DISCUTINDO O CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	78
4.2	DISCUTINDO O PAPEL DO PEDAGOGO NAS UNIDADES ESCOLARES.....	84
4.2.1	A origem do pedagogo no Brasil.....	84
4.2.2	Discutindo a função do pedagogo escolar.....	88
4.2.3	O papel do pedagogo na organização da hora-atividade.....	92
4.3	AS POSSIBILIDADES DA HORA-ATIVIDADE PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	96

5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES.....	100
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
5.1.1	Fase exploratória.....	101
5.1.2	Trabalho de Campo.....	103
5.1.3	Análise e Tratamento do material empírico e documental.....	105
5.2	O LOCAL DE PESQUISA.....	107
5.2.1	O Município de Almirante Tamandaré.....	107
5.2.2	As escolas selecionadas.....	111
5.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	113
5.3.1	Perfil dos pedagogos e professores entrevistados.....	113
6	ANALISANDO O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE.....	122
6.1	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE:.....	122
6.1.1	A organização e o funcionamento da hora-atividade nas escolas pesquisadas.....	122
6.1.2	O trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%.....	129
6.1.3	O papel do pedagogo na organização da hora-atividade nas escolas pesquisadas.....	135
6.1.4	A hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação.....	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICES.....	169
	ANEXOS.....	174

1 INTRODUÇÃO

O Brasil está vivendo um momento agudo de crises: econômica, política, social, ética e moral. Em meados do ano de 2016, juntamente com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, muitas mudanças foram aceleradas em vários setores. A população vem sentido na pele os efeitos que toda essa confusão tem gerado, como por exemplo, o aumento da inflação, o desemprego crescente, escândalos de corrupção, recessão econômica, reformas no sistema previdenciário e trabalhista, reformas na educação, etc.

A educação pública brasileira está em meio a uma conjuntura política¹ de insegurança e medo de retrocessos nos avanços já alcançados. Nas últimas décadas ocorreram muitos debates envolvendo toda a comunidade escolar e políticas nacionais foram elaboradas com a participação dos educadores e da sociedade civil, atendendo a reivindicações da categoria de longos anos. A hora-atividade é um exemplo de conquista dos professores brasileiros, que desde o último quartel do século passado lutavam por momentos de estudo e planejamento inseridos em sua jornada de trabalho. Outros exemplos de conquistas dos professores nas últimas décadas foram: o direito de um piso salarial nacional, a organização e efetivação de um Plano Nacional de Educação com metas e estratégias a serem cumpridas, ampliou-se a oferta de cursos de formação inicial e de aperfeiçoamento profissional aos professores da educação básica, planos de cargos e salários foram reelaborados. Ampliou-se a quantidade de professores mestres e doutores atuando na educação básica, como resultado das políticas de valorização do magistério e, dentre essas, as políticas de incentivo à formação continuada, inclusive ao nível de pós-graduação.

É certo que a educação brasileira tem muito a avançar, não se pretende romantizar esta pesquisa, alegando que vivíamos um tempo de “excelência na educação brasileira”, ao contrário, pretende-se demonstrar o quanto foi difícil conquistar algumas políticas voltadas para a área educacional e para a valorização dos profissionais da educação, e que qualquer tipo de recuo pode ocasionar severas consequências negativas para toda a comunidade escolar.

¹ Esta dissertação foi escrita nos anos de 2016 e 2017, período histórico em que a presidente Dilma Rousseff (PT) sofreu um *impeachment* e quem assumiu a presidência do Brasil foi Michel Temer (PMDB), então vice-presidente.

Inserido neste contexto conturbado, surge o objeto desta pesquisa que é o trabalho docente na hora-atividade dos professores da Rede Estadual de ensino do Paraná. A hora-atividade pode ser definida como parcelas de tempo que integram a jornada de trabalho docente e que são exclusivamente reservadas a estudos, planejamento e avaliação (LDBEN, artigo 67, inciso V).

De acordo com Frigotto (2008), escolher um objeto de pesquisa não significa abandonar o real, para esse teórico:

delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

O interesse em pesquisar sobre o trabalho docente na hora-atividade surgiu devido à educação paranaense estar vivenciando um momento² tenso de discussão sobre esta temática. Ao final do ano de 2012, foi instituída a nível nacional a Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN) nº 11.738, que ampliou a hora-atividade docente para um terço de sua jornada de trabalho. No estado do Paraná, o aumento de um terço de hora-atividade ocorreu de uma forma gradual, iniciando no ano de 2013, que de 20% foi ampliada para 25% de hora-atividade, mas a sua total efetivação só se deu no ano de 2015, concretizando na prática do professor paranaense o percentual de 33% de sua jornada semanal, reservada para a preparação de aulas e desenvolvimento de outras atividades, sem interação com os alunos. Porém, no início ano de 2017 os professores paranaenses se depararam com a diminuição da carga horária da hora-atividade, e o percentual de 33% conquistado recentemente foi reduzido para 25%. Neste sentido, o professor ficou com menos de um terço de sua carga horária semanal para realizar atividades de planejamento e estudo fora da sala de aula, ou seja, o estado do Paraná deixou de cumprir a Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN) nº 11.738.

Sabe-se que a hora-atividade pode tornar-se um espaço rico para troca de experiências com os colegas e integração do trabalho das diferentes disciplinas, assim

² Em 2012, com a instituição em âmbito federal da lei do PSPN, os estados tiveram que se adequar à lei ampliando a hora-atividade para 33% da jornada de trabalho docente. Entretanto, no estado do Paraná, o aumento da hora-atividade só foi colocado em prática na sua totalidade no início de 2015, e no início de 2017 ocorreu um novo retrocesso, e o tempo da hora-atividade foi reduzido para 25% da carga-horária docente.

como pode contribuir para o aprofundamento de questões educativas importantes. Contudo, ela não pode ser tratada isoladamente, mas sim mediante a articulação do interesse e compromisso de todos aqueles que compõem o universo educacional. Para que a hora-atividade seja aproveitada de forma significativa, é importante levar em consideração diversos aspectos, como por exemplo: as políticas públicas voltadas à educação, as condições de trabalho docente, a função do pedagogo nas escolas, a estrutura física destinada ao espaço da hora-atividade, a realidade histórica, cultural e social dos alunos, a formação docente inicial e continuada, entre outros. Todas essas questões serão discutidas no decorrer deste trabalho, buscando uma reflexão teórica sobre o papel da hora-atividade nas unidades educativas.

O tema “O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré” foi escolhido propositalmente, devido à luta histórica dos profissionais da educação por um período incluso em sua jornada de trabalho, fora da sala de aula, para se dedicarem à preparação de aulas, formação continuada e outras atividades correlatas à função docente, tendo em vista a melhoria do ensino.

O município escolhido para a realização da pesquisa foi Almirante Tamandaré, o qual está localizado no estado do Paraná, mais especificamente na Região Metropolitana de Curitiba. Almirante Tamandaré possui cerca de cem mil habitantes e grande parte da sua extensão é considerada como área de preservação ambiental, devido à presença do Aquífero Karst. Encontra-se em processo de industrialização, é um município relativamente pobre e considerado um dos mais violentos do Brasil. Segundo o ranking realizado em 2017, pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), Almirante Tamandaré aparece como o 17º município mais violento do Brasil, apresentando taxas elevadas de homicídios.

Almirante Tamandaré possui 18 escolas mantidas pelo Governo do Estado do Paraná e 32 escolas mantidas pela prefeitura do município. A pesquisa em questão busca analisar o trabalho docente na hora-atividade dos professores das escolas mantidas pelo governo estadual, e que ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental. Das 18 escolas estaduais contabilizadas no município, somente 2 ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, as demais ofertam concomitantemente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou somente o Ensino Médio ou o Técnico.

No desenvolvimento desta pesquisa pretende-se analisar criticamente o trabalho docente desenvolvido no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré, refletindo sobre a sua concepção na literatura acadêmica, na documentação oficial e entre os profissionais da educação, procurando analisar a sua real função e prática, com o intuito de compreender se há contradições no contexto escolar, entre a teoria e a prática da hora-atividade.

A partir desses entendimentos, deriva a seguinte questão norteadora desta pesquisa: como vem sendo aproveitado pelos professores o espaço-tempo destinado à realização da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré?

Dessa pergunta norteadora definiu-se o objetivo geral da pesquisa que é: analisar como o tempo do trabalho docente destinado à hora-atividade é utilizado pelos professores dentro das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré.

Dentre os objetivos específicos, apontam-se os seguintes:

a) entender o significado do espaço-tempo da hora-atividade na literatura, na documentação oficial e entre os profissionais da educação.

b) discutir os conceitos de trabalho docente, hora-atividade e práticas pedagógicas e o papel do pedagogo na organização e na efetivação da hora-atividade.

c) analisar o trabalho docente na hora-atividade das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré, verificando as atividades realizadas pelos professores neste espaço-tempo incluso em sua jornada de trabalho.

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, buscou-se realizar um amplo estudo bibliográfico, resgatando a história da conquista da hora-atividade dos professores paranaenses, a legislação nacional e estadual que respalda a sua efetivação, a conjuntura atual da educação e a sua realidade nas décadas finais do século XX e no início do século XXI, como também, procurou-se verificar pesquisas e teóricos que abordam a temática da hora-atividade, o trabalho do pedagogo e do professor nas escolas, a prática pedagógica, entre outros.

Outra estratégia para responder ao questionamento deste estudo foi verificar a hora-atividade docente, as suas especificidades e como ela é realmente efetivada na prática escolar, o que se fez tanto por meio da observação participante como pelas informações coletadas nas entrevistas e documentos das escolas pesquisadas. O

município escolhido para analisar a realidade da hora-atividade foi Almirante Tamandaré, e as instituições selecionadas foram as duas únicas escolas públicas deste município, que ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho pode ser caracterizado como um estudo qualitativo, pois segundo Maanem (1979), o seu objetivo foi traduzir e expressar os sentidos do fenômeno no mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados e entre contexto e ação. Neste sentido, a opção pela pesquisa qualitativa significou escolher procedimentos de interpretação que visaram descrever e decodificar o objeto deste estudo que é o trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade.

A pesquisa com abordagem qualitativa apresenta algumas características importantes. A primeira característica citada por André (1995) é a diversidade de técnicas de pesquisa, ou seja, o pesquisador poderá optar por mais de uma técnica de pesquisa, como por exemplo, poderá utilizar a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. A segunda característica importante é que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. A terceira característica é que a ênfase se dá no processo e não nos produtos finais. A quarta e a quinta características desta pesquisa, respectivamente, compreendem a preocupação com o significado, com a maneira própria que as pessoas veem a si mesmas e ao mundo e, envolve um trabalho de campo, sendo assim o pesquisador deverá escolher o(s) local(is) para que a pesquisa seja realizada.

Neste sentido, através das técnicas para coleta de dados da pesquisa qualitativa, como entrevistas semiestruturadas com professores e equipe pedagógica, observação participante das atividades realizadas pelos docentes e pedagogos durante a hora-atividade e análise documental de materiais pertinentes ao objeto da pesquisa, buscou-se verificar como ocorre o trabalho docente na hora atividade dentro das instituições de ensino estaduais do município de Almirante Tamandaré.

Moreira e Caleffe (2008) definem a técnica da entrevista semiestruturada como um roteiro de perguntas previamente elaboradas, porém com uma certa abertura para a inserção de novas perguntas no momento da realização da entrevista. Já a técnica de pesquisa observação participante, para Moreira e Caleffe (2008), é o ato de entrar no mundo social dos participantes com o objetivo de observar e descobrir como é ser membro deste grupo. Já a pesquisa documental é identificada por Ludke e André (1986) como a busca de informações através do manejo de leis, regulamentos,

normas, jornais, revistas, arquivos escolares, etc., que poderão complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Para analisar os dados coletados das entrevistas semiestruturadas, da observação participante e da pesquisa documental, optou-se pela análise de conteúdos proposta por Bardin (1979). Por meio da categorização, inferência, descrição e interpretação das informações recolhidas, buscou-se entender o funcionamento do espaço-tempo da hora-atividade e as peculiaridades do trabalho docente nas escolas selecionadas.

Com exposto anteriormente, o estudo sobre o trabalho docente na hora-atividade tomou como local de pesquisa o Município de Almirante Tamandaré, na região metropolitana de Curitiba – Paraná, justificando-se sua relevância quanto a aspectos de interesses pessoal e profissional, originalidade e importância social.

Do ponto de vista do interesse pessoal e profissional, a pesquisadora é pedagoga de carreira e apaixonada pela área educacional, o que justifica a escolha da problemática. Atua como pedagoga escolar há aproximadamente 10 anos em escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais, localizadas nos municípios de Curitiba, Almirante Tamandaré e Pinhais. A sua trajetória “no chão da escola” de Educação Básica do estado do Paraná possibilitou um olhar mais amplo e complexo sobre o processo educacional brasileiro, bem como sobre as suas fragilidades e potencialidades.

O trabalho docente na hora-atividade como objeto desta pesquisa surgiu das inquietações da pesquisadora³ que atua como pedagoga escolar e acredita na importância do planejamento de ações educativas que possam ir ao encontro da aprendizagem dos estudantes. Como pedagoga sabe do importante papel deste profissional na organização deste espaço-tempo, contudo reconhece os inúmeros entraves que norteiam o funcionamento pedagógico da hora-atividade. Acredita que uma hora-atividade bem utilizada para fins pedagógicos pode melhorar a qualidade do ensino ofertado nas instituições escolares. A pesquisadora acredita, também, que a sua atuação de 10 anos como pedagoga escolar poderá contribuir consideravelmente com esta pesquisa.

Este trabalho expressa a originalidade que justifica o estudo, visto que, ao fazer o levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de

³ A pesquisadora é graduada em pedagogia pela UFPR e é pedagoga do estado do Paraná há aproximadamente 8 anos.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao cruzar os descritores desta pesquisa não foram encontrados estudos que tratem especificamente do trabalho docente na hora-atividade dos professores das escolas estaduais de Almirante Tamandaré.

No mês de fevereiro de 2017 foi realizado o levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de teses e dissertações, com o objetivo de situar esta pesquisa no campo científico e compreender a trajetória dos conhecimentos relacionados ao seu objeto de estudo. Os descritores escolhidos foram: hora-atividade, trabalho docente e Almirante Tamandaré.

A primeira estratégia de busca foi escrever separadamente cada um dos descritores na barra de pesquisa, com o intuito de descobrir a quantidade de trabalhos já realizados sobre cada um deles. Para afunilar ainda mais os resultados colocou-se as palavras hora-atividade e trabalho docente dentro de aspas, e na palavra Almirante Tamandaré adicionou-se Paraná da seguinte forma: Almirante Tamandaré AND Paraná, com o objetivo de encontrar estudos apenas desta cidade localizada no estado do Paraná. Desta forma, foram encontrados os seguintes resultados:

TABELA 1 – QUANTIDADE DE PESQUISAS RELACIONADAS A CADA DESCRITOR

Descritores	Quantidade
Trabalho docente	3826
Hora- atividade	25
Almirante Tamandaré	33

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017. Org.: A autora, 2017.

A partir desta primeira busca observou-se que o descritor trabalho docente é amplamente citado em pesquisas acadêmicas na área da educação, já que esta terminologia se refere, na maioria das vezes, a ação docente nas escolas. Já o descritor Almirante Tamandaré apresentou apenas 33 pesquisas, sendo que a grande maioria destes estudos é relacionado a questões geológicas deste município e envolvem o Aquífero Cárstico. Apenas 5 pesquisas voltam-se à área educacional e discutem respectivamente: a Lei n. 10.639/03, o Projeto Político Pedagógico, a Educação para meios, a Educomunicação e a representação social de moradores em relação às escolas rurais extintas. Deste modo, não foi encontrada nenhuma pesquisa

relacionada a este município que envolva os descritores: hora-atividade e trabalho docente. Já o descritor hora-atividade digitado isoladamente foi encontrado 25 vezes.

É importante ressaltar que este momento destinado a estudos e planejamento docente fora da sala de aula diverge em sua nomenclatura em território nacional, isto é, no estado do Paraná é nomeado como hora-atividade, no estado de São Paulo, por exemplo, é denominado como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), em outros municípios brasileiros é chamado como Jornada extraclasse ou atividade extraclasse dos professores, e já no município de Curitiba é chamado oralmente de permanência concentrada e/ou individual. A partir desta mudança de nomenclatura verificada em território nacional, encontrou-se a necessidade de buscar, também, no portal da CAPES pesquisas relacionadas aos termos: “HTPC”, “atividade extraclasse” e “jornada extraclasse”. Segue o resultado desta pesquisa.

TABELA 2 – TERMINOLOGIAS UTILIZADAS EM ESTADOS BRASILEIROS RELACIONADAS AO PLANEJAMENTO DOCENTE FORA DA SALA DE AULA

Termo	Quantidade de pesquisas
Hora-atividade	25
Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)	16
Jornada extraclasse	1
Atividades extraclasse	35
Total	77

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017. Org.: A autora, 2017.

O termo “atividade extraclasse” é muito amplo, e possui outros significados além de planejamento docente, como por exemplo, quando um professor realiza atividades com os estudantes fora do contexto escolar, ou mesmo, atividades que vão além do currículo formal, essas ações podem ser consideradas como atividades extraclasse. Sendo assim, apenas 6 das 35 dissertações encontradas sobre “atividades extraclasse” envolvem o significado do ato docente de planejar.

A segunda estratégia deste levantamento bibliográfico foi cruzar os descritores, como por exemplo: hora-atividade e trabalho docente, hora-atividade e Almirante Tamandaré, trabalho docente e Almirante Tamandaré. Para efetuar estas buscas, acrescentou-se a palavra AND entre os descritores na barra de pesquisa. Seguem os resultados destas junções.

TABELA 3 – QUANTIDADE DE PESQUISAS ENCONTRADAS A PARTIR DA JUNÇÃO DOS DESCRITORES

Descritores	Quantidade
Trabalho docente AND hora-atividade	7
Hora-atividade AND Almirante Tamandaré	0
Trabalho docente AND Almirante Tamandaré	0

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017. Org.: A autora, 2017.

Quando se cruzou os descritores como, por exemplo, trabalho docente e hora-atividade, apareceram apenas sete trabalhos. Quatro deles não se aproximam do objeto em questão que é o trabalho docente na hora-atividade, mas estudam respectivamente: a condição do trabalho docente em escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o acompanhamento de professores iniciantes do Ensino Fundamental e o trabalho docente e a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura em Matemática. Estes quatro estudos encontrados são da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Já, três dos sete estudos descobertos apresentam como objeto de pesquisa o espaço-tempo da hora-atividade. Seguem dados relevantes sobre esses três estudos:

QUADRO 1 – ESTUDOS SOBRE A HORA-ATIVIDADE

TÍTULO	PESQUISADOR	ANO	UNIVERSIDADE
A Hora Atividade: Espaço de Alienação ou de Humanização do Trabalho Pedagógico?	Cristhyane Ramos Haddad	2011	UTP/PR
A política da hora-atividade na rede estadual de Educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto.	Nadia Artigas	2013	UFPR
Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr.	Rejane Aparecida Czekalski	2008	UEL/PR

FONTE: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017. Org.: A autora, 2017.

Os três estudos encontrados são dissertações e pesquisam sobre a hora-atividade dos professores do estado do Paraná. Cada um deles apresenta uma especificidade diferente em relação à hora-atividade e foi realizado em períodos distintos. O primeiro estudo, da pesquisadora Cristhyane Ramos Haddad, é da linha de pesquisa de políticas e busca verificar os momentos de estudos e pesquisas que ocorrem durante a hora-atividade, nas escolas estaduais do Paraná. O segundo

estudo do quadro, da pesquisadora Nádia Artigas, busca verificar as políticas públicas sobre a hora-atividade no Estado do Paraná. Já o terceiro estudo, da pesquisadora Rejane Aparecida Czekalski, busca formas de apropriação do espaço-tempo da hora-atividade para a formação continuada em serviço em escolas estaduais do município de Telêmaco Borba – no Estado do Paraná. Estes três estudos foram citados no decorrer desta dissertação e serviram, em alguns momentos, como subsídio para novas e atualizadas descobertas.

O estudo em questão busca analisar o trabalho docente realizado no espaço-tempo da hora-atividade, a partir do recente retrocesso do percentual de hora-atividade (que de 33% caiu para 25%), em escolas estaduais que ofertam apenas ensino fundamental em Almirante Tamandaré, no Estado do Paraná, procurando verificar ainda o papel do pedagogo na organização da hora-atividade.

Sendo assim, acredita-se que esta pesquisa sobre o trabalho docente na hora-atividade das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré poderá trazer contribuições significativas para a área educacional.

Sabe-se que hora-atividade é o espaço-tempo que o educador tem para refletir, planejar a sua prática e encontrar meios de tornar as suas aulas mais dinâmicas, estudando e procurando recursos para que elas se tornem mais atrativas favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa. Este momento de ação-reflexão em horários específicos produz crescimento intelectual e mudança de postura. Porém, para ser verdadeiramente rico, é de grande valia que este espaço seja realmente destinado a este fim e não a outros afazeres que não estejam ligados diretamente ao cerne do trabalho pedagógico do docente.

A hora-atividade dos professores pode ser um grande meio de intervenção na prática pedagógica docente, pois são nestes períodos sem interação com os alunos que os professores planejam as suas aulas, isto é, constroem a forma do encaminhamento metodológico e a dinâmica para alcançar a aprendizagem dos estudantes. Deste modo, se a hora-atividade for realmente efetivada de maneira significativa podem-se encontrar possibilidades de fornecer um ensino de maior qualidade para os estudantes em todos os componentes curriculares.

A hora-atividade dos professores fora da sala de aula, conforme determina a Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004: “deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação

pública”. (PARANÁ, 2004). Esta mesma lei diz também, que este tempo “deve ser reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva”. A ampliação da hora-atividade é um dos fatores principais para a promoção e a valorização do trabalho do professor, no entanto torna-se fundamental que a equipe escolar se reúna para discutir a importância da “melhor” utilização deste espaço-tempo, visando à promoção de um trabalho pedagógico de qualidade.

Há profissionais que ainda não compreendem a importância da hora-atividade para a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico escolar, confundindo-a com “janelas” ou “tempo livre” da sua jornada de trabalho, destinando-a a muitas outras atividades que não são condizentes com a prática docente. Então, faz-se necessário repensar a organização da hora-atividade e zelar pelo seu cumprimento com qualidade, buscando estratégias para superar os desafios presentes nesta prática.

Assim, um estudo sobre o trabalho docente na hora-atividade das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré terá relevância social, como aspecto de justificativa pelo próprio estudo, pois fornecerá contribuições científicas e poderá trazer sugestões pedagógicas, podendo auxiliar na melhoria da qualidade de ensino desta cidade. É importante ressaltar, também, que a prática de pedagoga escolar da pesquisadora será modificada, pois a partir do aprofundamento teórico e da pesquisa voltada à hora-atividade que é um dos campos de atuação do pedagogo, ocorrerá uma ressignificação do entendimento da pesquisadora sobre este assunto.

O estudo sobre o trabalho docente na hora-atividade das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré pode ser considerado viável devido à cidade pesquisada ser relativamente pequena (possui em torno de 100 mil habitantes)⁴ e apresentar poucas escolas mantidas pelo governo estadual. São 18⁵ instituições de ensino estaduais, sendo que apenas 2 são denominadas “Escolas” por ofertarem apenas os anos finais do Ensino Fundamental, e as 16 restantes são denominadas “Colégios” por ofertarem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio concomitantemente, ou apenas o Ensino Médio e/ou o Ensino Médio integrado e

⁴ Dados retirados no site do município, disponível em: < <http://tamandare.pr.gov.br/sobre-a-cidade>>. Acesso em: 29 de abril de 2017.

⁵ Dados contabilizados no portal da Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: < <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/ff/fcls/municipio/visao.xhtml?cid=1&cid=1>>. Acesso em: 29 de abril de 2017.

subsequente. Por mais que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) não utilize o termo "colégio" e sim escolas de ensino fundamental e médio, no Brasil, as instituições que ofertam o Ensino Médio são ainda reconhecidas e denominadas, ao nível do senso comum, por colégios e aquelas que ofertam apenas o Ensino Fundamental são denominadas escolas.

Além deste fator, a pesquisadora é pedagoga concursada pelo governo do estado do Paraná e já trabalhou em 3 dessas 18 instituições de ensino estaduais, e isso facilitou o acesso às escolas da região. Outro fator importante para a viabilidade da pesquisa foi que a pesquisadora é moradora de Almirante Tamandaré e conhece um pouco sobre a cultura local e a realidade social deste município.

A pesquisa em questão adere ao campo de investigação da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e elementos articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, por investigar o trabalho docente que acontece dentro do espaço escolar. Desta forma, um estudo que se refere ao trabalho do professor e do pedagogo durante o espaço-tempo da hora-atividade buscou contribuir com a linha de pesquisa em questão, por analisar elementos que influenciam na prática pedagógica docente.

Este trabalho está dividido em seis partes fundamentais. Inicia introduzindo e apresentando o objeto desta pesquisa que é o trabalho docente na hora-atividade das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. O segundo capítulo trata de contextualizar a educação brasileira desde as duas últimas décadas do século XX, até chegar na conjuntura atual. Já o terceiro capítulo trata da questão conceitual do trabalho docente, define a terminologia hora-atividade no campo científico e aborda a legislação brasileira que respalda a efetivação da hora-atividade nas escolas, relatando a luta histórica dos professores paranaenses para conquistar o espaço-tempo da hora-atividade e o percentual de 33%. O quarto capítulo discute o conceito de práticas pedagógicas e debate sobre a função do pedagogo escolar como articulador da hora-atividade. O quinto capítulo é dedicado a explanar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, descrevendo as técnicas de coleta de dados utilizadas nas duas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. No sexto e último capítulo reflete-se sobre as quatro categorias de análise que visam avaliar todo este estudo, são elas: a organização e o funcionamento da hora-atividade, o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%, o papel do pedagogo na hora-atividade e, a hora-atividade como espaço-tempo reservado a

estudos, planejamento e avaliação. A pesquisa é finalizada com as considerações finais, referências, apêndices e anexos referentes ao estudo.

Para contextualizar a conjuntura atual e a educação brasileira, a partir da década de 80, alguns teóricos foram utilizados como: Libâneo (2012) e Lombardi (2016) que fazem um crítica ao estado neoliberal, Ricci (2003) e Guimarães (2015) que contam vários fatos importantes desta época, Saviani (2013), que analisa historicamente os acontecimentos educacionais, Frigotto e Ciavatta (2003) que demonstram as influências de organismos internacionais na educação, Ferreira (2009) que aponta para uma crise na escola, e também, Abreu (2010), Souza (2014), Lima (2012), entre outros.

Para realizar uma discussão teórica sobre trabalho, cotidiano do trabalho docente e conceituar e analisar o espaço-tempo da hora-atividade, apoiou-se em Karl Marx (1978 e 2013), que conceitua trabalho, em Pabis (2014) e Tumulo e Fontana (2008), que discutem sobre o trabalho docente na sociedade capitalista e, em Nacarato et al. (1998), que debatem sobre o cotidiano do trabalho docente. Para tratar da legislação brasileira que respalda a efetivação da hora-atividade em território nacional foram consultadas leis, resoluções, projetos de lei, etc. Em relação à história da conquista da hora-atividade dos professores paranaenses, três dissertações foram consultadas: Czekalski (2008), Haddad (2011) e Artigas (2013). O jornal da APP sindicato denominado “30 de agosto” também foi examinado e depoimentos de professores da rede pública estadual foram considerados.

Para teorizar sobre a prática pedagógica, diferenciando-a de práticas educativas e docentes, utilizou-se as ideias de Veiga (1992), Fernandes (1999), Franco (2012), Souza (2016) e Viana (2016). Em relação à história do pedagogo no Brasil e a sua função nas unidades educativas, utilizou-se a contribuição de Brzezinski (1996), Saviani (2004), Libâneo (2006 e 2010) e Gabardo et al. (2013). E para discutir sobre a hora-atividade e as suas possibilidades para a melhoria da prática pedagógica contou-se com a contribuição de Franco (2003), Falsarella (2004), Garrido (2005), Vasconcellos (2008) e Viana (2016).

Para selecionar os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, apoiou-se em Minayo (2009), Moreira e Caleffe (2008), Chizzotti (2003) e Ludke e André (1986). Em relação à análise e tratamento do material empírico e documental coletado, apoiou-se na tradicional análise de conteúdos proposta por Bardin (1979).

Finalmente, as considerações finais buscaram sintetizar o estudo, procurando responder aos questionamentos levantados e, desta forma, trazendo novas contribuições para os estudos relacionados à educação.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A CRISE ATUAL

Este capítulo busca contextualizar a conjuntura atual e a educação brasileira a partir do final do século XX. No decorrer das próximas linhas será possível perceber que a década de 80, no Brasil, foi marcada por grandes lutas da sociedade civil a favor da redemocratização do país, em face do recém-extinto regime militar. Já a década de 90 foi marcada fortemente por influências estrangeiras e interesses da ordem econômica, dando centralidade às políticas neoliberais. O início do século XXI foi marcado por grandes avanços na área educacional e a política do bem-estar social teve bastante destaque. Na atualidade, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, iniciou-se um processo gravíssimo de ruptura democrática no país, representando riscos aos direitos educacionais, sociais e de cidadania já conquistados.

2.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX

As décadas finais do século XX marcaram profundamente a história da educação brasileira e mundial. Segundo Libâneo (2012), os anos 80 foram caracterizados pela instauração da política neoliberal, impondo em vários países do mundo novas reformas educativas, que implicavam em mercantilizar o processo educativo.

Para Lombardi (2016), as últimas décadas do século XX também foram acompanhadas por uma guinada na educação, que se transformou em espaço para negócios educacionais. Segundo o teórico, a educação tornou-se um “comércio” de alta lucratividade, controlada por grupos monopolistas, que operavam em escala internacional e controlavam o sistema econômico como um todo.

Ricci (2003) afirma que a década de 80 do século passado foi marcada por reformas educacionais em todo o mundo, segundo o pesquisador

Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. RICCI (2003, p. 92).

Já o Brasil, no período de 1980 a 1990, ainda vivenciava uma lenta e gradual mudança na política, estava saindo das forças do regime militar para um regime mais democrático. Segundo Ricci (2003), a pauta das reformas educacionais brasileiras dos anos 80 eram formuladas por movimentos sindicais ou estudos produzidos por intelectuais progressistas, que negavam o modelo educacional elaborado pelo regime militar.

A década de 80 foi marcada também por um vigoroso movimento de organização sindical, envolvendo professores de todos os graus de ensino. Segundo Saviani (2013):

A organização dos educadores na referida época pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980. (SAVIANI, 2013, p. 404).

Em 1985 ocorreu a queda do regime militar e, conseqüentemente, muitas mudanças políticas, sociais e econômicas começaram a fazer parte da realidade dos brasileiros. É neste contexto que houve uma abertura política para a democracia do país, culminando na edificação da nova Constituição Federal efetivada a partir de 1988. Sobre esta situação, Guimarães (2015) afirma que:

Ainda sob o governo de José Sarney em 1988, a Constituição Federal é aprovada, efetivando a redemocratização do país. Com essa nova legislação surgem também propostas educacionais que redefiniram a escola de maneira geral. Propostas como: valorização das realidades locais, descentralização da educação, tanto administrativa quanto pedagógica, maior valorização do professor, inserção das camadas populares e menos providas financeiramente, estas então sustentariam as mudanças já indicadas pela Constituição de 1988. (GUIMARÃES, 2015, p. 105).

A partir da nova Constituição Federal brasileira houve necessidade de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Neste contexto, aparece na década de 90 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), como o principal marco regulatório da educação brasileira para a elaboração de políticas públicas para a educação no Brasil.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), os anos 90 registraram a presença dos organismos internacionais influenciando diretamente a educação. Esta década foi marcada por grandes eventos, assessorias técnicas e vasta produção documental.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada, no início de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesta conferência foi inaugurado um grande projeto a nível mundial, financiado pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), este evento culminou na Declaração de Jomtien, onde os 155 países presentes se comprometeram em assegurar uma educação básica de qualidade, satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O Brasil, devido a taxas altíssimas de analfabetismo, foi um dos países mais cobrados a desenvolver ações para diminuir estes índices. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 98).

Neste contexto, a UNESCO e o Banco Mundial começaram a impulsionar externamente as reformas educacionais no Brasil e em outros países que apresentavam taxas elevadas de analfabetismo, importando políticas educacionais que visavam pela educação atingir resultados econômicos favoráveis.

Segundo Guimarães (2015), os governos democráticos da década de 90 se apoiaram em modelos neoconservadores, tomados por ideais de flexibilização da economia interna para as transnacionais estrangeiras, interessados no desenvolvimento da educação básica, por esta ser a principal fonte de geração de conhecimentos técnicos e científicos, e, também, na criação de uma nova moeda que possibilitasse comportamentos econômicos que satisfizessem as grandes potências econômicas.

Neste contexto de condutas neoliberais, Ferreira (2009) alega que quase todos os processos de reforma ocorridos nos anos 90 procuraram fortalecer a função reguladora em detrimento de atividades relacionadas à produção de bens e serviços para o mercado. Segundo Ferreira (2009):

O governo FHC deslocou o tradicional modelo brasileiro de desenvolvimento capitaneado pelo Estado para um novo, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental. A estratégia de desestatização através da privatização de empresas, bens e investimentos públicos requereu o fortalecimento da capacidade de regulação e fiscalização do mercado e dos serviços públicos privatizados. Com o estabelecimento dessas novas relações entre o setor público e o privado, prevaleceu a necessidade de estabelecer novas regulações capazes de eliminar o risco de conversão de monopólios estatais em monopólios privados, a fim de favorecer o princípio da livre-concorrência, proteger o usuário desses serviços e garantir sua oferta crescente. (FERREIRA, 2009, p. 255-256).

Segundo Ferreira (2009), o governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) se enquadrou no marco da globalização e seguiu as ações coordenadas pelos organismos multilaterais, que buscavam controlar o desenvolvimento econômico do capital.

Durante o governo FHC, alguns programas e ações educacionais foram promovidos a fim de frear a crise na educação e atender as pressões dos agentes internacionais que clamavam por resultados satisfatórios. Neste contexto foram implementados o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Exame Nacional de Avaliação dos Cursos Superiores, mais conhecido como Provão. Segundo Guimarães (2015), esses sistemas serviram para avaliar a qualidade da educação em diversas modalidades e, até hoje, alguns deles, são utilizados para esta finalidade.

As ações educacionais empreendidas neste governo foram caracterizadas por Ferreira (2009), como práticas descentralizadoras, de controle e privatização. Segundo a teórica o estado buscou se consolidar como gerencial, transferindo a outros setores a responsabilidade de prestação dos serviços sociais. Ferreira (2009) alega também que a gestão dos sistemas educacionais e das instituições de ensino foi reconhecida como o ponto principal para a melhoria da qualidade de ensino.

Neste contexto de condutas neoliberais, Frigotto e Ciavatta (2003) relatam o seguinte:

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 105).

As reformas durante os seis primeiros anos da década de 90 culminaram na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, nº 9.394/96, em substituição da LDB de 1971, nº 5692/71. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o projeto da nova LDBEN foi construído por várias organizações científicas, políticas e sindicais de educadores, porém foi desfigurado por medidas provisórias, decretos ou por leis, que a adequaram de acordo aos interesses do governo. A hora-atividade dos professores, embora não seja citada desta forma, surge nesta versão da LDBEN, no artigo 67, inciso V, que determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um período dedicado aos estudos, planejamento e avaliação.

Após a Constituição Federal de 1988, discute-se com maior intensidade que o problema histórico da desvalorização do magistério é um processo nacional, e que apenas soluções locais não bastariam. Segundo Dutra Júnior et al. (2000), passa-se a compreender que a valorização do magistério é uma condição para a garantia de um padrão de qualidade da educação pública no Brasil, e a partir de então, o debate sobre a valorização do magistério em plano nacional centralizou-se no Poder Legislativo, incorporando na LDBEN dispositivos sobre os profissionais da educação, referentes à formação e a carreira do magistério. Segundo Dutra Júnior et al. (2000):

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, retomando o texto constitucional, dispõe (art. 67) que os sistemas de ensino devem assegurar estatutos e planos de carreira para o magistério público e define, em seis incisos desse artigo, diretrizes que esses planos devem concretizar. (DUTRA JÚNIOR et al., 2000, p.18).

Programas e projetos educacionais, também, foram implementados no decorrer da década de 80 e 90, com o intuito de eximir as taxas de repetência e evitar o brutal desperdício financeiro pelos esforços realizados na educação. Um exemplo de programa, como cita Guimarães (2015), é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, em substituição a outros programas anteriores de distribuição de livros, incumbindo aos professores a responsabilidade de escolher o livro didático que será utilizado em sala de aula. Surgiu nesta mesma época, também, o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), criado em 1994, por meio da Portaria Ministerial nº 955, com o objetivo de contribuir financeiramente com os municípios e organizações não governamentais para a aquisição de veículos, destinados ao transporte diário dos alunos da rede pública de ensino fundamental

residentes na área rural e das escolas de ensino fundamental que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro marco importante a partir da década de 90 foi a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries (1997), para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries (1998), para o Ensino Médio (2000) e para a Educação Infantil (2006), intensificando o debate de um currículo unificado para todo o território nacional. O principal objetivo dos PCNs é servir como subsídio para ajudar as escolas na elaboração do seu programa curricular. Os PCNs trazem orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional, e de temas transversais que permeiam todas as disciplinas.

Em relação às características educacionais da década de 90 e aos projetos e programas constituídos neste período, Abreu relata que:

a área de educação foi marcada na década de 1990 pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesta lei, os níveis de educação foram divididos em educação básica e superior; a educação básica, por sua vez, foi dividida em ensino infantil, fundamental e médio. Educação profissional e educação especial foram estabelecidas como modalidades específicas, mas integradas aos diversos níveis de ensino. Em tal contexto legal, e de acordo com os principais problemas educacionais do país, a política educacional daquela década foi marcada pela expansão do ensino fundamental e do ensino superior privado. A principal demanda era a de universalizar o ensino obrigatório (então de oito anos) e possibilitar maior acesso à educação superior. As medidas principais foram a criação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef) e o estímulo à abertura de novos cursos superiores pela rede privada. (ABREU, 2010, p. 131).

O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado em 1996 e segundo Ferreira (2009), foi constituído para cumprir com a formação básica da população de 7 a 14 anos, como uma necessidade para a colocação no mercado de trabalho. Libâneo (2007) explica a essência do FUNDEF alegando que

como o próprio nome indica, ele deve ser usado apenas no ensino fundamental, que é obrigatório e constitui dever do estado e para a valorização do magistério. A Lei que o criou a 9.424/96 estabelece que 15% do FPE (ou FPM, para os municípios), do IPI exportação e do ICMS devem ser usados para o ensino fundamental, levando em conta os alunos matriculados em cada sistema de ensino e o custo mínimo por aluno. (LIBÂNEO et al, 2007, p. 197).

Outro programa que surgiu nesta época foi o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), que levava recursos para as despesas da escola, devendo ser gastos segundo as regras estabelecidas pelo Tribunal de Contas. Segundo Ferreira (2009, p. 257) “a ideia de autonomia da escola ganha força com esses programas no sentido dela assumir as responsabilidades de uma boa gestão”.

Ferreira (2009) afirma também que:

a política de descentralização criou a necessidade de controle dos resultados, medida adotada com a institucionalização do sistema de avaliação em larga escala. A educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas do País. (FERREIRA, 2009, p. 257).

Assim, pode-se afirmar que a educação na década de 90 foi marcada fortemente por influências estrangeiras e interesses da ordem econômica. Vários programas foram implementados, otimizando a descentralização de recursos e a responsabilização da gestão escolar pelos gastos dos recursos recebidos. A educação básica pública era de baixa qualidade e a educação pública superior de qualidade melhor, mas pouco podia contribuir com a melhoria da educação básica.

2.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI ATÉ O ATUAL CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO

O início do século XXI foi marcado por inúmeras transformações na área educacional. As mudanças ocorreram tanto na forma de compreender a educação pelo plano de governo adotado, como também, pelos inúmeros debates e conferências envolvendo a educação, chegando as discussões até o chão das escolas.

A nova LDBN nº 9.394/1996 mencionava, entre outros, a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) que só foi concretizado no ano de 2001, final do governo FHC, na forma da Lei nº 10.172/2001. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), os planos nacionais de educação se destinam a regulamentar a lei nacional de educação, traduzindo a política educacional em estratégias de cumprimento da lei. No Brasil, como a tradição autoritária prevalece em relação aos procedimentos democráticos, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o nosso Plano Nacional se aproxima da política

e assume uma feição mais genérica, ficando a salvo do cumprimento de metas definidas em função dos problemas a resolver.

O PNE do Brasil, quando incorporado, criou estratégias e diretrizes para a educação do país de 2001 a 2010, ficando para o governo sucessor do FHC a tarefa de reexaminar o plano. O Plano Nacional de Educação propunha, entre outros, a maior valorização do Ensino Profissional, inclusão do princípio de gestão democrática e inclusão da modalidade da Educação a Distância, como modalidade indispensável para atender as demandas do mercado.

Em 2002 foi eleito o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o seu mandato contou com um documento chamado: “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que apresentava o compromisso de mudar o ensino do país, colocando a educação como prioridade. Em relação a este documento, Ferreira (2009) alega que:

‘Uma escola do tamanho do Brasil’, documento apresentado pelo Partido dos Trabalhadores (2002) como compromisso eleitoral de mudar o ensino do País, reconheceu a educação como direito inalienável, sendo prioridades de seu governo a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis de qualidade. O documento traz um diagnóstico crítico da política educacional do governo FHC e um extenso programa de mudança. (FERREIRA, 2009, p. 260).

Segundo Libâneo et al. (2007), o título do projeto expressou a prioridade que o governo se propôs a oferecer para a área educacional, pensando na educação como uma ação relevante para a transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro. Libâneo et al. (2007) alegam que para o projeto garantir a educação como direito de todos, ele seguiria três diretrizes gerais: a democratização do acesso e garantia de permanência, a qualidade social da educação e, por último, a instauração do regime de colaboração e da redemocratização da gestão.

No campo da educação, o primeiro mandato do presidente Lula foi marcado por uma multiplicidade de projetos educacionais. Segundo Ferreira (2009), devido a mudanças ocorridas nos cargos de ministros e secretarias, ocorreu a negação da existência de um programa de governo, mas, também, em contrapartida, aconteceram intensos debates com as entidades educacionais. Com isso surgiram perspectivas opostas no campo da educação, que corroboraram para a desistência do projeto eleitoral do governo “Uma escola do tamanho do Brasil”.

Em 2007, segundo Ferreira (2009), sob a crítica da fragmentação das políticas educacionais do governo Lula, surgiu então o PDE (Plano de Desenvolvimento da

Educação). O PDE contava com mais de quarentas programas, com o objetivo de melhorar a qualidade de educação do país.

Segundo Ferreira (2009):

o PDE integra um conjunto de programas para dar organicidade ao sistema nacional de educação, mobilizando toda a sociedade em prol da melhoria da qualidade da educação; é um plano executivo, constituído por programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. (FERREIRA, 2009, p. 261).

O PDE se propôs a ser um plano estrutural de longo prazo, que buscava superar a tradicional fragmentação das políticas educacionais e a articulação entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, para a garantia do direito à educação no país.

Vários programas educacionais integram-se ao PDE como, o Planejamento de Ações Articuladas (PAR), que permite a análise compartilhada do sistema educacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a avaliação de rendimento dos alunos chamada Prova Brasil, que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como outros programas de capacitação docente, de piso salarial para professores e de melhoria das condições de infraestrutura das unidades de ensino.

Outro exemplo de programa que foi instituído, no início do século XXI, foi o PROUNI. Em 2005, o governo Lula institucionalizou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que segundo Ferreira (2009), tem como seu objeto conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e de formação específica em instituições privadas. Em contrapartida, as instituições privadas de ensino superior que aderem ao programa podem deduzir tributos, assim, segundo Ferreira (2009, p. 263), “ao mesmo tempo que atende uma política focalizada, o PROUNI beneficia as instituições privadas de ensino superior”.

É importante destacar ainda que no governo Lula houve a expansão das escolas técnicas (Institutos Federais) e do ensino superior com a criação de *campi* universitários. Além, também, da criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O ano de 2008 contou com a aprovação da Lei n. 11.738/2008, mais conhecida com a Lei do Piso Salarial Nacional (PSPN), que materializou, por parte da União, a obrigação dos estados e municípios assumir o pagamento de um salário “digno” para os docentes da educação básica, vinculando a possibilidade orçamentária ao FUNDEB. Neste sentido, Camargo et al. (2009) afirmam que:

O valor do PSPN foi fixado em R\$ 950,00, sendo este fixado como o valor abaixo do qual os diferentes entes federados não poderiam estipular o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica com formação em nível médio na modalidade normal [...], com carga semanal de 40 horas de trabalho, podendo compreender as vantagens pecuniárias já existentes. A partir de 2009, tal piso deverá ser atualizado anualmente no mesmo percentual estabelecido pelo Fundeb para o valor aluno/ano das séries iniciais do ensino fundamental, a ser reajustado de acordo com o INPC/IBGE. (CAMARGO et al., 2009, p. 345).

Cabe lembrar que a Lei n. 11.738/2008 também instituiu “2/3 (dois terços) de jornada de trabalho docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Neste sentido, após a sua aprovação, todos os professores brasileiros da educação básica deveriam contar com um terço de sua jornada de trabalho, destinada a estudo e planejamento docente. Foi este um dos pontos de desacordo de estados e municípios com o governo federal, que resultou na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.167, impetrada pelos governadores de alguns estados. Tal situação promoveu um embate nas relações federativas, quando governadores entenderam que tal lei quebraria a autonomia dos estados e municípios, e que o governo central estava interferindo naquilo que não é de sua alçada. O Supremo Tribunal Federal, em abril de 2011, julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.167, como improcedente e frisou a necessidade de sua aplicação imediata. Desta forma, só no ano de 2011, os professores puderam contar com uma lei nacional que passou a respaldar o destino de um terço de sua jornada de trabalho voltada ao estudo, planejamento e avaliação, sem interação com os alunos.

Em relação às políticas educacionais desenvolvidas no governo FHC e no governo Lula, Ferreira (2009) faz a seguinte comparação:

a gestão das políticas educacionais empreendidas no governo FHC foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Essa tendência continuou no governo Lula de forma

mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”, de forma mais competente que seu antecessor. (FERREIRA, 2009, p. 263).

Assim, pode-se afirmar que, na primeira década do século XXI, houve uma ampliação de recursos para a educação básica e a expansão da educação tecnológica. Segundo Abreu (2010), o ensino fundamental foi expandido, mas ainda não apresentava boa qualidade, como indicavam os dados utilizados pelo próprio MEC, para estabelecer as metas do IDEB, e o Ensino Médio ainda apresentava taxas de matrículas inferiores às desejáveis. Contudo, a teórica, apresenta certo otimismo em relação às perspectivas futuras para a área educacional, alegando que com o novo PNE, todos os esforços realizados nos últimos anos serão reconhecidos e os próximos passos serão consequência do que já foi realizado.

Em 2011, no primeiro ano do Governo Dilma, os planejamentos da área educacional, em sua grande maioria, foram voltados a dar continuidade aos programas educacionais iniciados pelo governo Lula.

Um dos grandes desafios, no início desta década, era tirar do papel o novo Plano Nacional de Educação (PL 8530/10) que chegou ao Congresso Nacional ao final de 2010, e estabelecia as metas a serem alcançadas pela educação do país até 2020. Cada uma das metas viria acompanhada das respectivas estratégias que buscariam atingir os objetivos propostos. O Projeto de Lei n. 8530/10 deveria vigorar no decênio 2011-2020, mas devido a todo o trâmite legislativo só foi aprovado com algumas alterações em 25 de junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005. (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 é formado por 20 metas, que foram construídas através de debates com a sociedade civil como, por exemplo, a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aconteceu em 2010. A I CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, cujas discussões, além de envolverem a educação básica e o ensino superior, também visavam à criação de um Sistema Nacional de Educação.

Neste sentido, Souza (2014) alega que no novo PNE:

continuam a vigorar os desafios relativos à universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade; à ampliação, igualmente, da oferta com qualidade do ensino superior, incluindo-se o segmento de pós-graduação; passando pela qualificação e valorização dos profissionais da educação e culminando tanto

no asseguramento de condições para a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação, agora para os almejados 10% do PIB. (SOUZA, 2014, p. 160).

No texto sancionado pelo Governo Federal, o novo PNE determina, na vigésima meta, a ampliação do “investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio” (BRASIL, 2014). Infelizmente com o atual desmonte da educação (após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016), e a redução dos recursos disponibilizados para esta área, será quase impossível atingir na íntegra as metas propostas pelo PNE.

Outro fator importante que aconteceu, no início desta década, foi a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através da Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, com o objetivo de sistematizar princípios e diretrizes presentes nos dispositivos legais, traduzindo-os em orientações para assegurar a formação básica comum em todo o território nacional.

Um dos principais programas do governo Dilma foi o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Lançado em 2011, tem como objetivo principal a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. No primeiro mandato de Dilma Rousseff, o PRONATEC foi uma importante forma de ampliação de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, etc.).

Lima (2012) discute um pouco sobre a relação público e privado do PRONATEC, alegando que:

ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C); entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede ‘privada’ do Sistema S (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do EM da rede pública, do EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação desse dinheiro. (LIMA, 2012, p. 502-503).

Neste sentido, todas as parcerias público-privadas e os incentivos do Estado ao setor privado-mercantil (PROUNI, FIES, BNDES, PRONATEC, Ciência Sem

Fronteiras, Creches Beneficentes, organizações filantrópicas voltadas para a educação especial, Sistema S, EMBRAPI, etc.) são reconceituados como pertencentes ao rol do público.

Em 2012 foi lançado o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve as suas discussões iniciadas nos anos de 2010 e 2011. O PNAIC se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O PNAIC é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de classes multisseriadas.

Em 2012, também foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com o objetivo de ampliar o acesso e a qualidade da oferta da educação básica e superior nas regiões rurais, por meio de apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo. O PRONACAMPO é um programa “guarda-chuva” da educação do campo e foi fundamentado em quatro eixos, que são: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura. O programa trabalha a educação contextualizada, e promove a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades.

No sentido de estabelecer uma base comum a nível nacional na educação básica, no ano de 2015, começou-se a construir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo finalizada e lançada no mês de abril de 2017. A Base Nacional Comum Curricular tem o objetivo de estabelecer conteúdos e competências necessários que todos os estudantes devem aprender no decorrer da educação básica e pretende ser referência obrigatória na elaboração dos currículos de escolas públicas e particulares de todo o Brasil. A BNCC em toda a sua construção recebeu e recebe muitas críticas da comunidade educacional. Vários educadores acreditam que o currículo deve ser construído pela comunidade escolar local, contemplando toda a sua diversidade. Tais educadores temem que um documento específico como a BNCC possa servir como um instrumento de regulação, baseado na avaliação, seguindo modelos privados de gestão.

Em 2016 ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma, iniciando um processo gravíssimo de ruptura democrática no país, representando riscos aos direitos educacionais, sociais e de cidadania já conquistados. Segundo Zuin et al. (2016), editores da revista Educação & Sociedade, com a presidente Dilma as medidas educacionais já eram limitadas e contraditórias, porém no Governo de Michel Temer elas objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional, que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu ao Brasil avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, mesmo que lentamente.

Neste sentido, Flach e Schlesener (2017) apontam a confusão vivenciada nos últimos meses⁶.

O ano de 2016 caracterizou-se por uma série de acontecimentos, iniciados ou não nos anos precedentes, os quais fizeram emergir questões econômicas, sociais, político-partidárias que dividiram o país. Desde 2015, os protestos ampliaram-se para reivindicar ou tentar assegurar direitos que estão sob a mira da investida neoliberal que ressurge e se fortalece em todos os setores da vida nacional. Essa investida neoliberal é advinda, principalmente, de ações de governos que, sob a justificativa de ajuste fiscal e correção de rumos para as políticas sociais, têm surrupiado direitos dos trabalhadores, desvalorizando, assim, carreiras e condenando a população mais pobre a pagar o preço pela falta de investimento nos setores que atendem a maioria da população. (FLACH e SCHLESENER, 2017, p. 166-167).

Neste contexto, a educação tem sido alvo de constantes reformas e ajustes que evidenciam a urgência da classe dominante em manter a hegemonia diante da classe dominada. Vários cortes no setor educacional estão sendo adotados no governo Temer e, segundo Zan e Piolli (2015), essas medidas já estão produzindo efeitos diretos nas negociações salariais em diversos estados e municípios. As greves de professores se expandem em todo o território nacional, tendo como pauta comum a luta pela valorização dos profissionais da educação e a melhoria nas condições de trabalho.

Em relação à conjuntura atual, Lombardi (2016) pensa que:

neste momento estamos em plena conjuntura golpista, na qual se consorciam a burguesia (que possui CIC e RG), a grande mídia (que também é monopólio do capital) e à qual cabe o papel de forjadora ideológica, o judiciário e que nunca passou, no Estado Burguês, de um poder conservador e que se ancora numa legislação que é suficientemente ambígua para toda e qualquer ação – acusatória ou absolviatória – e que se completa com uma política francamente

⁶ Esta pesquisa bibliográfica foi realizada no primeiro semestre do ano de 2017.

reacionária e sabidamente uma grande banca de negócios. (LOMBARDI, 2016, p. 67).

Já, no início do governo Temer, foi extinto o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, porém devido à resistência e pressão de grupos populares, o governo reviu e voltou atrás em sua decisão. Os Ministérios da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude também foram extintos. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi acoplado ao Ministério de Comunicações, e segundo Zuin et al. (2016), essa junção priva a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação.

Segundo Zuin et al. (2016), as políticas de responsabilização e de bonificação de professores fazem parte desse pacote de reformas que vem sendo articulado, cuja “eficiência” deve ser garantida por meio da presença e da internalização de práticas da iniciativa privada na administração educacional. E, por trás de tudo isso, está o mercado, a privatização da educação, a criação de uma base mercadológica para que empresas de consultorias, de avaliação, de formação de professores e de material didático, atuem em escala nacional.

Sabe-se que tais políticas não são exatamente novas e nem marcam ruptura em relação ao governo anterior da presidente Dilma. Segundo Zuin et al. (2016), tais políticas significam a continuidade dos governos petistas em relação ao viés privatizante herdado do governo FHC, derivando na nova configuração imposta ao Estado brasileiro. Assim, essa nova “configuração” promove mudanças quanto à natureza da dimensão pública do estado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, que desconhecem a dimensão dos direitos sociais e privilegia a interlocução com os atores do campo empresarial.

Neste sentido, a educação vive um momento tenso e repleto de insegurança. Educadores de todo o Brasil correm o risco de perder direitos já conquistados, como também, o investimento na área da educação, pois através da aprovação da PEC 241 esse investimento será congelado a partir de 2018 por mais de 20 anos. A conjuntura atual exige uma grande vigília por parte da sociedade civil e luta e resistência por parte de todos os educadores, no intuito de reverter esta situação.

3 O TRABALHO DOCENTE E A HORA-ATIVIDADE: QUESTÕES TEÓRICAS, POLÍTICAS E HISTÓRICAS

O presente capítulo realiza uma discussão teórica sobre trabalho, apontando a sua definição segundo Karl Marx e a influência do sistema capitalista no cotidiano do trabalho docente. Define, também, a terminologia da hora-atividade no campo científico e aborda a legislação brasileira que respalda a sua efetivação, relatando a luta histórica dos professores paranaenses para conquistar um espaço-tempo de planejamento, estudo e avaliação inserido em sua jornada de trabalho.

3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE O TRABALHO DOCENTE

O trabalho faz parte da vida do ser humano. É a ação do homem sobre a natureza para produzir meios indispensáveis a sua vida no planeta terra. Porém, na sociedade capitalista o trabalho é submetido à lógica do capital, tornando o trabalhador alienado e produtor de mais-valia. Nesta direção, o trabalho docente como os demais trabalhos existentes neste tipo de sociedade, sofrem grandes influências do sistema capitalista. A seguir, será discutido sobre o conceito de trabalho, o trabalho na sociedade capitalista e as tensões e desafios que interferem diretamente no cotidiano do trabalho docente.

3.1.1 O conceito de trabalho segundo Karl Marx

O trabalho está na base das sociedades industriais modernas e apresenta características que prevalecem em modelos clássicos como, por exemplo, o paradigma do trabalho é o industrial produtor de bens materiais, os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo e as posições centrais são ocupadas pelos detentores de riquezas materiais. Neste sentido, pode-se afirmar que o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais.

Marx (2013) afirma que o trabalho é uma necessidade humana, é a forma pela qual o homem apropria-se da natureza para produzir a sua existência. Segundo Marx (2013), o trabalho é, prioritariamente, um processo entre o homem e a natureza, onde o homem, por sua própria ação, ajusta, regula e controla a sua relação com a

natureza, e acaba por se confrontar com a matéria natural na condição de uma força natural.

Para Marx (2013), a base da sociedade está fundamentada no trabalho e é por ele que o homem deixa as suas marcas na natureza. O autor afirma que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2013, p. 188).

Marx (2013) acredita que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho e que para transformar o seu trabalho em mercadorias o trabalhador precisa destinar a sua ação na produção de valores de uso, ou melhor, em coisas que satisfaçam as suas necessidades diversas.

Em suas análises sobre o trabalho humano, Marx (2013) pontua diferenças entre as atividades realizadas pelos homens daquelas realizadas pelos animais. Neste sentido ele relata que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. (MARX, 2013, p. 188-189).

Pabis (2014) interpretando a fala de Karl Marx, afirma que tanto o homem como os animais atuam sobre a natureza para sobreviver e satisfazer as suas necessidades, no entanto, as atividades dos animais por mais complexas que sejam, limitam-se ao imediato, contrariamente à ação humana que, pela acumulação do conhecimento,

“ultrapassa limites, produz além das suas necessidades, possui a capacidade de projetar idealmente o que será produzido pelo trabalhador, imprime a sua característica e subordina a matéria à sua vontade.” (PABIS, 2014, p. 38). Sendo assim, o homem age sobre a natureza de forma intencional, tornando cada vez mais complexas as suas ações.

Marx (2013) afirma que os momentos simples do processo de trabalho são primeiramente norteados por uma finalidade, em segundo lugar, por seu objeto e em terceiro, por seus meios. Marx exemplifica a sua teoria relatando que:

A terra (que, do ponto de vista econômico, também inclui a água), que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano. Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra são, por natureza, objetos de trabalho preexistentes. Assim é o peixe, quando pescado e separado da água, seu elemento vital, ou a madeira que se derruba na floresta virgem, ou o minério arrancado de seus veios. Quando, ao contrário, o próprio objeto do trabalho já é, por assim dizer, filtrado por um trabalho anterior, então o chamamos de matéria-prima, como, por exemplo, o minério já extraído da mina e que agora será lavado. Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho. (MARX, 2013, p. 189).

Para Marx (2013), a atividade do homem no processo de trabalho, com o auxílio dos meios, “opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início.” (MARX, 2013, p. 190). Neste sentido, o processo se extingue no produto e tal produto é uma espécie de material natural adaptado às necessidades humanas através da modificação de sua forma. Assim, se o processo inteiro for considerado do ponto de vista do resultado do produto, tanto o meio como o objeto de trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo.

Nesta direção, Marx (2013) alega que:

Com exceção da indústria extrativa, cujo objeto de trabalho é dado imediatamente pela natureza, tal como a mineração, a caça, a pesca etc. (a agricultura, apenas na medida em que, num primeiro momento, explora a terra virgem), todos os ramos da indústria manipulam um objeto, a matéria-prima, isto é, um objeto de trabalho já filtrado pelo trabalho, ele próprio produto de um trabalho anterior, tal como a semente na agricultura. Animais e plantas, que se costumam considerar como produtos naturais, são, em sua presente forma, não apenas produtos do trabalho, digamos, do ano anterior, mas o resultado de uma transformação gradual, realizada sob controle humano, ao longo de muitas gerações e mediante o trabalho humano. No que

diz respeito aos meios de trabalho, a maioria deles evidencia, mesmo ao olhar mais superficial, os traços do trabalho anterior. (MARX, 2013, p. 190 e 191).

Verifica-se, assim, segundo Marx (2013), que o processo de trabalho é uma atividade orientada a um fim para a satisfação de necessidades humanas, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, comum a todas as suas formas sociais.

O homem, na sociedade capitalista, desenvolveu o trabalho de forma assalariada, ou alienada e, segundo Marx, neste tipo de sociedade “o trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho.” (MARX, 2013, p. 193). Tal atitude produz um abismo entre os seres humanos e as suas capacidades de ação e de criação, e impede que o trabalhador se aproprie dos produtos do seu trabalho.

Para compreender melhor esse processo, no próximo subtítulo será abordado o trabalho na sociedade capitalista.

3.1.2 Trabalho e educação na sociedade capitalista

Como dito anteriormente, Marx (2013) acredita que a base da sociedade está fundamentada no trabalho, e é por ele que o homem deixa a sua marca na natureza. O trabalho é uma atividade humana intencional, imprescindível para a produção de bens necessários a sobrevivência humana.

Tumulo e Fontana (2008) bebendo da fonte de Marx, definem o trabalho “como a utilização da força de trabalho, na relação com a natureza, para a produção de valores de uso necessários à vida humana.” (TUMULO e FONTANA, 2008, p. 165). Os autores acreditam que o simples processo de trabalho é condição para a existência do ser social, independentemente do modo de produção existente. Entretanto, Tumulo e Fontana (2008) alegam que no capitalismo o processo de trabalho se encontra submetido à lógica do capital, assim é importante entender e distinguir o processo de trabalho do processo de produção capitalista.

Para Marx (2013), o processo produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou melhor, é o trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente o capital. Neste sentido, Marx afirma que:

O produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso, como o fio, as botas etc. Mas apesar de as botas, por exemplo, constituírem, de certo modo, a base do progresso social e nosso capitalista ser um “progressista” convicto, ele não as fabrica por elas mesmas. Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même* [que se ama por ela mesma]. Aqui, os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor. (MARX, 2013, p. 194).

O simples processo de trabalho resulta na produção de valores para utilização e satisfação das necessidades humanas, já o processo de produção capitalista, tem como finalidade a produção de mais-valia e, essencialmente, de capital.

Para Pabis (2014), o trabalho na sociedade capitalista é realizado através de meios que façam com que o trabalhador produza mais, seja o seu produto material ou não material. Marx (1978) acredita que a divisão do trabalho é uma forma do trabalhador produzir mais, tornando-o alienado. As relações de produção cada vez mais sofisticadas afastaram o trabalhador do seu trabalho, privando-o de ser ele mesmo, mas o que o capital quer que ele seja, tornando-o alienado. Nesta direção, Pabis (2014) afirma que o trabalho fragmentado distancia o trabalhador do produto gerado pelo seu trabalho e, promove a alienação. “O homem alienado, embora produza, não é dono do produto do seu trabalho, é um estranho perante si mesmo, perante o outro, perante a sua historicidade.” (PABIS, 2014, p. 41).

Tumulo e Fontana (2008) afirmam que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, indiferente de se tratar de uma empresa agrícola, fabril ou escolar, e se a mercadoria produzida for soja, robô ou ensino.

A partir da Revolução Industrial o trabalho passou a ser cada vez mais centralizado na indústria, e o homem acompanhando este movimento, transferiu, por sua vez, o trabalho artesanal para a indústria mecanizada. Na sociedade capitalista os meios de produção são de propriedade privada, o trabalho desempenha o papel de uma mercadoria adquirida mediante uma remuneração estabelecida em contratos e regulada pelo mercado. É a separação absoluta entre assalariados e patrões,

determinada pela produção em massa e em série, pelos aperfeiçoamentos técnicos constantes e pela conquista de mercados.

Buscando entender as influências do sistema capitalista na educação, Pabis (2014) afirma que a escola é uma instituição do Estado designada para manter e reproduzir lógicas intrínsecas ao sistema capitalista, por meio do saber que é transmitido em articulação com os interesses do capital. A autora afirma, ainda, que a educação integra a superestrutura social juntamente com outras instituições sociais como, por exemplo, a igreja, a família, a mídia, etc., possuindo a função primordial de reproduzir as relações estabelecidas socialmente.

O modelo da organização da escola, no decorrer dos anos, está estreitamente relacionado aos modelos de organização do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Os professores se encontram integrados a um modelo de racionalização do trabalho sobre o qual predomina uma burocracia impositiva sobre as próprias tarefas do cotidiano.

Em relação ao trabalho docente visto sobre o ponto de vista do processo de trabalho, Tumulo e Fontana (2008) afirmam que:

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. (TUMULO e FONTANA, 2008, p. 167).

Tumulo e Fontana (2008) acreditam que o professor da escola pública, embora venda a sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e não um valor de troca, assim, portanto, não produz valor nem mais-valia. Pode-se dizer que o professor da escola pública não estabelece a relação especificamente capitalista, assim não pode ser considerado um trabalhador produtivo. Porém, todos os trabalhadores docentes estão submetidos à lógica capitalista, e sentem os impactos deste sistema a partir do momento que a sociedade é determinada por esta forma social.

Tumulo e Fontana (2008), alegam que o trabalho docente com o passar dos anos, foi incorporando características do trabalho fabril, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado, etc. Várias produções acadêmicas dos anos de 1990 sobre o trabalho docente apontaram a tendência da proletarização dessa profissão, resultando em péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial, desqualificação profissional, perda do controle do processo de trabalho, desprestígio social da sua ocupação, entre outros.

No próximo subtítulo será discutido sobre o cotidiano do trabalho docente e as intercorrências que afetam o seu dia a dia nas escolas brasileiras.

3.1.3 O trabalho docente no cotidiano da escola pública

O cotidiano de trabalho dos professores conta com inúmeros aspectos que influenciam diretamente em sua prática pedagógica. As condições estruturais das escolas, as políticas educacionais, o sistema econômico, o currículo, as formações disponibilizadas para os docentes, a realidade da comunidade escolar, entre outros, impactam na realidade de trabalho dos professores.

Nacarato, Varani e Carvalho (1998) refletem sobre as condições do trabalho docente com base em suas experiências como estudantes e professoras. Neste sentido, as autoras elencam cinco fatores que determinam tais condições, sendo eles: as condições físicas da escola e as relações entre seus atores, as condições profissionais docentes, o sistema burocrático imposto ao trabalho docente, os controles externos sobre o trabalho docente e, por último, as implicações do projeto político-educacional do governo.

Em relação às condições físicas apresentadas pelas escolas, as autoras (1998) afirmam que na grande maioria das instituições públicas permanece a disposição de carteiras em forma de filas, cheias de estudantes, dificultando atividades em grupo que envolvam o deslocamento de estudantes pela sala de aula.

No que diz respeito às relações das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem (estudantes, professores e funcionários), Nacarato et al. (1998) afirmam que estão mudando em decorrência das transformações ocorridas na sociedade, na estrutura familiar, nas relações de convivência e poder, gerando, assim, sujeitos mais insatisfeitos, menos passivos, mais agressivos e violentos.

Todas essas transformações contribuem para desencadear perfis de estudantes bastante diferentes. Neste sentido, Nacarato et al. (1998) afirmam que:

Os estudantes trazem para a sala de aula sua vivência e tentam exercer seu direito de livre expressão, a todo momento – não importando expressar o que e de que forma. Se, por um lado, esse perfil de estudante motiva alguns professores, por outro, pode ter como consequência, algumas vezes, a falta de limites dos(as) alunos(as): muitos(as) não respeitam os direitos e diferenças dos outros personagens do ambiente escolar. Onde incluímos o(a) professor(a). (NACARATO et al., 1998, p. 81).

Nessa direção, pode-se afirmar que todas estas questões de convívio diário entre professores e estudantes acabam exigindo do docente muita disposição e energia para lidar com as demandas disciplinares do cotidiano, como também, criatividade para elaborar e ministrar aulas de qualidade que consigam atingir a aprendizagem de todos os alunos.

A partir destas questões levantadas, Nacarato et al. (1998) caracterizam as relações conflituosas no âmbito escolar como a primeira tensão que o docente se submete em suas condições de trabalho. Segundo as autoras, se tem exigido dos professores a responsabilidade de ser um alquimista, “transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo).” (NACARATO et al., 1998, p. 83).

As autoras apontam, também, a questão do gênero como uma tensão em relação às condições profissionais dos docentes. Nacarato et al. (1998) afirmam que a grande maioria dos docentes são mulheres, e atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Os homens que optam pelo magistério, por sua vez, concentram-se no ensino médio e superior, mas, mesmo assim, são a minoria do corpo docente.

O salário dos professores também impacta consideravelmente nas condições de trabalho docente. Segundo as autoras:

O(a) professor(a) é trabalhador(a) assalariado(a), tanto na escola pública como na privada, cabendo ressaltar que, de forma geral, na primeira, os salários estão aviltantemente rebaixados. As constantes perdas salariais fizeram com que os(as) professores(as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho. (...) Essa ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o(a) professor(a) trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana. (NACARATO et al., p. 85).

Todos esses fatos precarizam o trabalho docente e trazem como consequência o estresse e a queda na qualidade das aulas ministradas, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar aulas de qualidade.

Nacarato et al. (1998) apontam como a segunda tensão a que o(a) professor(a) está submetido em relação a sua condição de trabalho é a questão do fracasso e da evasão escolar. Segundo as autoras os professores são acusados de ministrarem aulas de péssima qualidade e, conseqüentemente, responsabilizados pela evasão e fracasso escolar dos estudantes.

Nacarato et. al. (1998) também pontuam a questão da burocratização do trabalho docente. Segundo as autoras, o sistema burocrático está impregnado no trabalho dos professores. Um exemplo disso é o preenchimento do diário de classe, ou melhor, do livro de registro de classe destinado ao professor para lançar presenças/ausências e conteúdo. Segundo as autoras, essa tarefa, por um lado, é desnecessária por reduzir o tempo de aula dos estudantes, por outro, comprova o trabalho realizado pelo docente.

A preparação, aplicação e correção de instrumentos avaliativos e entrega de notas para a secretaria, também, são práticas cristalizadas dentro da escola e remetem à burocratização do trabalho docente. Segundo as autoras:

Estas tarefas, principalmente as de avaliação, não deixam de ser uma atividade prazerosa ao docente, pois além de fornecerem referências para o prosseguimento do trabalho, também fornecem momentos em que podem perceber algumas descobertas, 'grandes sacadas' tanto do(a) professor(a) quanto do próprio estudante. Mas, por outro lado, muito desse prazer se perde pelo volume de tarefas: grande número de turmas e de alunos(as) por turma e, principalmente, a exigência quanto à quantidade de instrumentos de avaliação a ser aplicados. (NACARATO et al., 1998, p. 86).

Neste sentido, verifica-se uma intensificação do trabalho docente, principalmente de ordem burocrática, como é o caso do preenchimento do livro de registro de classe, de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos, participação de conselhos de classe, entre outras atividades. Nacarato et al. (1998) afirmam que essa intensificação do trabalho dos professores pode contribuir para o aumento de uma desqualificação intelectual do docente, pois ao ser pressionado a cumprir todas as tarefas burocráticas, tem reduzido o seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo ou mesmo para participar de cursos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional.

A terceira tensão do trabalho docente apontada por Nacarato et al. (1998) seria as “soluções que aumentam o trabalho pedagógico”, criando uma infinidade de modelos de documentos a ser preenchidos pelos professores. O cotidiano do trabalho docente é composto por diversas atividades como: preparar aulas, atividades complementares ao material didático, preparar e corrigir provas/ trabalhos/ atividades e preencher uma infinidade de relatórios que ao longo do processo “perde o seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana na sua capacidade de criação, planejamento e execução.” (NACARATO et al., 1998, p. 89). Não que estas atividades não sejam necessárias para a organização do trabalho docente, mas questiona-se a imposição de formas padronizadas de organização, que burocratizam, muitas vezes o trabalho dos professores.

Nacarato et al. (1998) alegam que a quarta tensão do trabalho docente seria o controle externo sobre o trabalho pedagógico. As autoras definem o controle externo como mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e avaliação que vão nortear o trabalho docente. Segundo elas “as avaliações externas tendem a se tornar uma camisa de força para o docente, fixando-lhe os conteúdos a serem trabalhados em cada série”. (NACARATO et al., 1998, p. 90).

Nacarato et al. (1998) afirmam que os docentes, ao elaborarem o seu planejamento, veem-se diante de umas séries de exigências, como das Diretrizes Curriculares Nacionais e estaduais que são referências para as avaliações em larga escala, que avaliam as escolas e a qualidade de ensino ofertado. Todas essas exigências fazem parte do controle externo ao trabalho do professor e segundo Nacarato et al. (1998):

De um lado, encontra-se o(a) professor(a) com suas utopias, desejos e responsabilidades curriculares; de outro, o discurso da qualidade total no ensino, que tenta mostrar serviço, colocando controle externo no ofício do(a) professor(a), mas almejando verdadeira e exclusivamente a economia de recursos. (NACARATO et al., 1998, p. 91).

Um exemplo de economia de recursos voltada à educação presenciada recentemente no estado do Paraná foi a redução do espaço-tempo destinado à hora-atividade, ou melhor, a redução do momento reservado ao planejamento, estudo e avaliação inserido na jornada de trabalho do professor. Como visto anteriormente, são inúmeras as atividades que o professor precisa exercer na escola para dar conta do seu trabalho, mas, mesmo assim, para economizar recursos e contratar menos

professores, reduz-se o quadro de docentes e o espaço-tempo destinado à horatividade, porém prevalece o discurso da qualidade total, sobrecarregando ainda mais os professores. Neste sentido, Nacarato et al. (1998) afirmam que: “o Estado oferece ao(à) professor(a) condições mínimas de trabalho/remuneração, mas exige deste(a) dedicação, desenvolvimento e motivação máximos dentro de uma projeto nem sempre explícito.” (NACARATO et al., 1998, p. 92).

Apesar dessas pressões, Nacarato et al. (1998) afirmam que o professor, contraditoriamente, vivencia no seu cotidiano profissional momentos fascinantes como a relação emocional/ afetiva com outros seres humanos, o encantamento de presenciar e colaborar com o processo de desenvolvimento dos estudantes, a paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro, etc. Tudo isso impulsiona o professor e alimenta as suas esperanças em um futuro melhor.

Althusser (s.d.), nesse mesmo sentido, faz uma crítica às condições de trabalho docente e aponta a falta de consciência de muitos professores em relação à situação precária do seu trabalho:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável - útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos. (ALTHUSSER, s. d, p.67-68).

Evidencia-se, assim, a quinta tensão apontada por Nacarato et al. (1998): de um lado está o projeto político do governo e, de outro, o(a) professor(a) que se constrói. As autoras afirmam que o primeiro tipo de ator, na grande maioria das vezes, não percebe as influências recebidas arbitrariamente que interferem em suas crenças e, conseqüentemente, em suas ações. Já o segundo tipo de ator resiste, questiona e se encontra no centro das discussões sobre a prática reflexiva e, segundo as autoras:

É o docente que questiona e resiste à racionalidade técnica e reflete criticamente sobre sua prática docente. É aquele que, apesar de todas as tentativas externas de limitações do seu trabalho, volta o seu olhar ao(à) aluno(a), tratando-o(a) respeitosamente, como um sujeito histórico e inserido

num contexto social. É aquele que tenta 'driblar' as limitações e busca desenvolver, com o coletivo da escola, projetos de trabalho docente. (NACARATO et al., 1998, p. 94 e 95).

Assim, verifica-se que o trabalho docente é bastante complexo, exigindo do professor muita energia e disposição para lidar com os problemas apresentados em seu cotidiano de trabalho. O professor precisa lidar com uma estrutura bastante burocrática, sofre influências das políticas e da sociedade no geral, bem como tem que lecionar em classes bastante heterogêneas, excessivamente cheias, e muitas vezes, em condições físicas precárias. Para dar conta de toda essa estrutura, o professor precisa de condições dignas de trabalho, políticas educacionais que se preocupem com a sua profissionalização, formação inicial e continuada de qualidade, valorização salarial, etc. Restringir a figura do professor apenas ao espaço da sala de aula é uma espécie de reducionismo, visto que para tratar da complexidade do seu trabalho, faz-se necessária a garantia de momentos específicos para planejamento e estudos inseridos em sua jornada de trabalho. Sendo assim, a hora-atividade integrada ao trabalho docente é um dos elementos das políticas educacionais para dar qualidade e valorizar o trabalho do professor. A importância deste espaço-tempo incluso na jornada de trabalho docente será discutida e aprofundada no decorrer deste capítulo.

3.2 O QUE É HORA-ATIVIDADE?

A atividade dos professores nas escolas é extremamente complexa. Compreender a profissão docente significa entender toda a imensidão apresentada no processo de ensino aprendizagem, percebendo que o ensino é uma prática social, dinâmica, inédita e imprevisível. É um processo que sofre influências de diversos aspectos: econômicos, culturais, psicológicos, políticos, etc.

O professor precisa lidar com turmas bastante heterogêneas, normalmente cheias, e com toda a realidade complexa que norteia o universo escolar. Além, também, como visto anteriormente, vários fatores presentes no seu cotidiano de trabalho influenciam diretamente a sua ação profissional, como, por exemplo, as condições estruturais da escola, as políticas educacionais, a relação professor/ aluno, o currículo, as avaliações externas, entre outros. Desse modo, é impossível reduzir o trabalho do professor exclusivamente ao horário relógio em que ele fica com os

estudantes dentro da sala de aula. Para que o professor tenha qualidade em suas ações na escola, é imprescindível que ele tenha boas condições de trabalho e que espaços-tempos reservados a estudo e planejamento sejam destinados em sua carga-horária semanal. É neste contexto que surge a importância da hora-atividade para a ação pedagógica docente.

Scholochuski (2017a) define a hora-atividade como:

A palavra hora-atividade é utilizada para definir espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente. A hora-atividade pode ser considerada como um momento reservado ao professor para planejar as suas aulas, estudar, corrigir trabalhos e avaliações, preencher documentos, atender pais, trocar ideias com seus pares, isto é realizar atividades correlatas a função docente. (SCHOLOCHUSKI, 2017a, p. 17541).

Neste sentido, a hora-atividade pode ser considerada como um espaço-tempo que se integra ao trabalho docente e é reservado ao professor para planejar as suas aulas, estudar, corrigir trabalhos e avaliações, preencher documentos, atender pais, trocar ideias com seus pares, isto é realizar atividades inerentes à sua função. A partir da Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN), nº 11.738/08, um terço da carga horária semanal de todos os professores brasileiros deve ser reservado para esta finalidade, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um percentual dedicado a estudos, planejamento e avaliação (artigo 67, inciso V), embora não seja usada a expressão hora- atividade.

Este espaço-tempo reservado ao planejamento, inserido na jornada de trabalho do professor, é denominado de diferentes formas em todo o território brasileiro. Scholochuski (2017a), ao realizar um levantamento bibliográfico sobre a hora-atividade dos professores, ressalta as diferentes nomenclaturas utilizadas em todo o território brasileiro para nomear espaços-tempo de estudo, planejamento e avaliação, inseridos na jornada de trabalho docente. Segundo a autora:

Na grande maioria dos estados, como por exemplo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Amazonas, Rio Grande do Norte, entre outros, esta ocasião destinada ao estudo e planejamento docente é denominada como hora-atividade. Já o estado de São Paulo utiliza-se das siglas HTPC e HTPI que significam respectivamente: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e Hora de Trabalho Pedagógico Individual. Há prefeituras e estados que chamam de jornada extraclasse ou atividade extraclasse dos professores ou horas aula-atividade, permanência concentrada e/ou individual, enfim, há diferentes nomenclaturas, porém, o

sentido do professor planejar, refletir e estudar dentro de sua jornada de trabalho é o mesmo. (SCHOLOCHUSKI, 2017a, p. 17542-17543).

Para melhor ilustrar a variedade de terminologias utilizadas em todo o território nacional, que denominam momentos de planejamento e estudo inclusos na carga-horária docente, segue o quadro⁷ abaixo:

QUADRO 2 – A NOMENCLATURA DESTINADA AO ESPAÇO-TEMPO DE PLANEJAMENTO E ESTUDO INSERIDO NA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES NOS ESTADOS BRASILEIROS

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: Planos de Carreira do Magistério de cada estado brasileiro. Org.: A autora, 2017.

⁷ Quadro elaborado a partir de pesquisas da autora, no ano de 2017, sobre os Planos de Carreira do Magistério de todos os estados brasileiros, os quais foram consultados com a finalidade de descobrir o termo utilizado para definir os espaços de planejamento, inseridos na jornada de trabalho do professor.

A hora-atividade não deve ser vista como um benefício para os professores e professoras, ao contrário, ela é um mecanismo das políticas educacionais para melhorar a qualidade de ensino ofertado à população. Sendo assim, ao pensar na profissão docente é importante considerar vários aspectos, como: a organização da escola, o seu entorno, a heterogeneidade dos alunos, os saberes docentes, as políticas educacionais, a formação continuada, enfim, é de grande importância, também, que momentos reservados à reflexão e a trocas de saberes entre os pares sejam garantidos e valorizados para o crescimento intelectual e profissional dos professores.

3.3 A HORA-ATIVIDADE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A conquista da hora-atividade em âmbito nacional é fruto de intensos debates e lutas realizados ao longo dos anos, em vários segmentos da sociedade, buscando melhores condições de trabalho aos professores e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem ofertado nas instituições de ensino. Neste sentido, Artigas (2013, p. 72) ressalta que “a hora-atividade é fruto e parte constitutiva de outras lutas no campo da educação, as quais vêm acontecendo, no Brasil, pelo menos desde o tempo do Império.” Muitos estudos realizados sobre esta temática, identificam a hora-atividade como uma das condições para ofertar uma educação de qualidade a toda população.

A partir da década de 80 do século passado, com o processo de redemocratização do país em vigor, várias ações foram voltadas à organização política no campo educacional, destacando-se a luta sindical e a reformulação de políticas. Segundo Artigas (2013), é nesta década que surgem as primeiras iniciativas de implementação de um espaço, inserido na jornada de trabalho do professor, voltado ao estudo e planejamento docente.

A partir dos anos 80 e tendo em vista as reformas para o ensino superior e a crescente mobilização dos educadores dos três níveis de ensino, a luta por melhores condições de trabalho, salário digno, estabelecimento da jornada de trabalho etc., surgem as primeiras iniciativas de implementação de carga-horária destinada a atividades fora da sala de aula, que começam a ser engendradas em alguns estados da federação, entre eles São Paulo, Paraná e Mato Grosso, que foram os primeiros a implantar de forma gradativa este novo regime de trabalho, conforme Czezalski (2008), Haddad (2012), Bozzini e Oliveira (2006), o qual foi sempre reivindicado, mas difícil de ser concretizado em uma política educacional que realmente atenda às

necessidades dos docentes e da realização de um trabalho educativo de qualidade. (ARTIGAS, 2013, p. 84).

Em 1988, após a promulgação da Constituição Federal brasileira com as suas disposições abrangentes e modificações voltadas à área educacional, reafirmou-se a necessidade de reestruturação da legislação educacional, tendo-se em vista as modificações incorporadas neste documento. Neste sentido, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo e regularizando a organização da educação brasileira, com base nos princípios presentes na Constituição Federal.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96), no artigo 67, inciso V, embora não use a expressão hora-atividade, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, porém essa lei não define o percentual de tempo destinado a esse fim.

Em consonância com a LDBEN, a Resolução nº 03, de 08 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º, determinou um percentual destinado a horas de planejamento docente:

IV – a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas aula e outra de horas de atividades, estas últimas, correspondendo entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Essa resolução, que determina um percentual específico destinado a atividades docentes sem interação com os estudantes, contribuiu para que professores de muitos estados e municípios brasileiros lutassem pela efetivação da hora-atividade em suas respectivas jornadas de trabalho.

No ano de 2006 foi criado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado em 1996. O FUNDEB foi marcante na luta dos professores brasileiros pela hora-atividade, pois “contribuiu muito na reivindicação do Piso Salarial Nacional e conseqüentemente para

estabelecer a obrigatoriedade da carga horária de 33% de hora-atividade aos docentes”. (ARTIGAS, 2013, p. 90).

Em junho de 2008 foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva a Lei do PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional), nº 11.738, que assegura o piso nacional e garante um terço da carga horária docente destinada a atividades de planejamento, isto é, atividades sem interação com os alunos. Segue o artigo da referida lei que institui o piso e amplia a hora-atividade docente:

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 4º 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).

Esta proposta deveria ser implementada em todo o país de forma gradual a partir de 2009, até atingir o percentual de 33%. Porém, segundo Haddad (2011), um grupo de governadores de estados brasileiros, como Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Minas Gerais, se uniram e protocolaram uma Ação direta de inconstitucionalidade contra a Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN), que suspendia o artigo 2º (Parágrafo 4º) que amplia a hora-atividade docente para um terço de sua jornada de trabalho. No mês de abril do ano de 2011, os Ministros do Supremo Tribunal Federal julgaram a Ação direta de inconstitucionalidade, protocolada contra a Lei do Piso, nº 11.738/2008, como improcedente, incontestável a sua inconstitucionalidade e a necessidade de sua aplicação imediata.

O parecer do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 9/2012, aprovado em abril de 2012, foi o responsável pela implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e determina que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado para atividades extraclasse. O parecer pontua estratégias para a valorização do trabalho docente, e alega que a atuação do professor é um dos fatores determinantes para uma educação de qualidade. Aponta também a importância dos espaços coletivos de socialização do professor com seus pares e que estes devem ser contemplados em sua jornada de trabalho:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012).

Sendo assim, é importante ressaltar que a conquista da hora-atividade em território nacional é fruto de lutas e de organização dos profissionais da educação em busca de seus direitos e da valorização da categoria docente e da qualidade do ensino. Neste sentido, segundo Czekalski (2008), a legislação e a história ensinam que é por meio da organização coletiva que se torna possível alcançar ou provocar transformações na sociedade.

3.4 A CONQUISTA DOS 33% DE HORA-ATIVIDADE PELOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

A conquista da hora-atividade pelos professores em todo o território brasileiro aconteceu através de muitos debates e lutas e, no estado do Paraná, não ocorreu de forma diferente. Pelo menos, desde o último quartel do século XX, os professores do estado do Paraná lutam por momentos de planejamento e estudos inseridos em sua jornada de trabalho.

Segundo Czekalski (2008):

Não há dúvida de que a conquista da hora-atividade é resultado dos movimentos dos professores dos anos 1980, nos quais as condições do trabalho docente foram exaustivamente denunciadas, gerando um movimento em defesa de um trabalho que oportunizasse a reflexão e a formação continuada em serviço. (CZEKALSKI, 2008, p. 62).

Desde as últimas décadas do século XX, os professores do estado do Paraná lutavam por espaços de planejamento dentro da sua jornada de trabalho. Nestes longos anos de lutas e reivindicações, os professores tinham que reservar momentos de estudo em seus lares, ou após o período escolar, sem direito à remuneração, para organizar e planejar as suas aulas. Através de leituras e pesquisas realizadas nos arquivos da APP (Sindicato dos Professores do estado do Paraná) e coletando informações no jornal intitulado “30 de agosto”, pode-se observar como os professores precisaram lutar e resistir para conseguir avanços primordiais em relação à carreira docente e à condição de trabalho nos ambientes escolares.

Em 1987, por intermédio da Lei Complementar nº 37, de 27 de outubro, os professores que dispunham de Regime Diferenciado de Trabalho (RDT), conquistaram a hora-atividade inserida em sua jornada de trabalho. Os professores ou especialistas do RDT eram integrantes do Quadro Próprio do Magistério. Esta Lei Complementar introduzia a hora-atividade na jornada de trabalho do professor do RDT, reservando 20% de sua carga horária, para realizar atividades relacionadas à docência.

Art. 1º. O Regime Diferenciado de Trabalho - RDT, de que trata a Lei Complementar nº 32, de 11 de dezembro de 1986, é o número de horas semanais em que o pessoal do Quadro Próprio do Magistério exerce atividades inerentes ao cargo e, ao professor, compreende:

I - hora-aula que é o período de tempo em que desempenha atividades docentes com o aluno; e

II - hora-atividade, que é o período em que desempenha atividades relacionadas com a docência, no seu local de exercício.

§ 1º. Para efeito desta Lei, o pessoal do Quadro Próprio do Magistério compreende:

a) docente - aquele que exerce suas atividades em efetiva regência de classe; e

b) especialista de educação - aquele que exerce as atividades definidas no parágrafo 1º, do artigo 3º, da Lei Complementar nº 07, de 22 de dezembro de 1976.

§ 2º. O Regime Diferenciado de Trabalho para o pessoal do Quadro Próprio do Magistério compreende jornadas de:

a) 20 (vinte) horas semanais, para todos os níveis de atuação;

b) 30 (trinta) horas semanais, para os atuantes de 5ª a 8ª séries do 1º grau e todas as séries do 2º grau; e

c) 40 (quarenta) horas semanais, para todos os níveis de atuação.

§ 3º. O ingresso numa das jornadas do Regime Diferenciado de Trabalho facultará ao professor, optante pelo Regime, o exercício de atividades docentes, para complementar a jornada, nos anos subsequentes à opção, nas disciplinas em que estiver habilitado e não apenas na disciplina de concurso.

§ 4º. Em qualquer circunstância, o ingresso ou a alteração na jornada somente poderá ser efetuado com a concordância expressa do professor ou especialista de educação.

§ 5º. O percentual de hora-atividade do professor optante pelo Regime Diferenciado de Trabalho será de 20% (vinte por cento) sobre a jornada de trabalho.

Segundo Czekalski (2008), o RDT somente foi implantado no estado a partir do ano de 1988, e não houve equidade entre os servidores, porque não atendia toda a categoria docente. Czekalski (2008) alega também que esta implementação da hora-atividade durou um período curto, uma vez que contemplou apenas os integrantes do Quadro Próprio do Magistério.

Sobre a expectativa em relação à hora-atividade para professores do RDT, Artigas (2013) relata que:

foi frustrante, pois pouquíssimos professores (cerca de trezentos) reuniam condições para passar para o novo regime de trabalho. Com isso o que era previsto como a conquista passou a ser um privilégio e que assim se manteve, pois possibilidade de optar pelo RDT nunca foi estendida plenamente a todos os professores, tendo em vista as regras que foram sendo estabelecidas pela SEED e pelo governo do estado. (ARTIGAS, 2013, p. 121).

No ano de 1995, a APP sindicato (Sindicato dos Professores do estado do Paraná) levantou como bandeira de luta, no governo Jaime Lerner, a hora-atividade como direito de todo o professor, ou seja, o sindicato acreditava que o professor precisava com urgência de momentos de planejamento remunerado dentro de sua jornada de trabalho.

Em 1996, a APP sindicato lançou a Campanha: “Chega de trabalho escravo, hora-atividade já!” Nesta campanha o sindicato dos professores do estado do Paraná propunha que 50% da carga-horária docente fosse destinada à hora-atividade. Nesse sentido, segue um trecho da edição de setembro de 1996 do jornal 30 de agosto, que relatou o ato de 30 de agosto de 1996 dedicado à luta pela hora-atividade:

cerca de 3 mil professores de todas as regiões do Estado participaram da passeata no dia 30 de agosto. Como acontece todos os anos, a manifestação relembrou a repressão do governador Álvaro Dias contra professores em greve em 30 de agosto de 1988 [...]. Este ano o principal tema da data foi reivindicar a implementação da hora-atividade em 50%, mas o magistério também quer a reposição de todas as perdas desde o Governo Álvaro Dias (conforme promessa de Lerner).⁸

A importância da campanha: “Chega de trabalho escravo: hora-atividade já” pode ser ilustrada aqui com o relato do prof. Luiz Carlos Paixão:

Entre os anos de 1996 e 1997 (não lembro muito bem) fiquei entusiasmado com uma campanha estadual realizada pela APP Sindicato pela hora-atividade [...]. Trabalhava 40 horas semanais. O lema da campanha ‘Chega de trabalho escravo’ era a melhor tradução da realidade que vivíamos nas escolas. Todo o trabalho que fazíamos de preparação de aulas, elaboração de provas e de correção era realizado durante as madrugadas e os finais de semana. Não recebíamos nada por isto. Era de verdade um trabalho escravo.⁹

⁸ Edição de setembro de 1996, nº48, ano VI. Texto: ato do dia 30 foi dedicado a luta pela hora-atividade.

⁹ Depoimento disponível em <<http://paixao13500.campanhacompleta.com.br/page/25/>>. Acesso em 27 de abril de 2017. Blog Paixão.

Devido à resistência do governo em aprovar tal proposta, a APP que lutava pela incorporação da hora-atividade na carga-horária de trabalho docente, aceitou reduzir momentaneamente a hora-atividade para 20% da carga-horária do professor, acordando pela sua ampliação gradativa, até alcançar os 50%. Segundo Haddad (2011):

a proposta da APP sindicato em relação a hora-atividade era a de implantação progressiva, seguindo o seguinte modelo: 25% (vinte e cinco por cento) em 1997; 35% (trinta e cinco por cento) em 1998; 50% (cinquenta por cento) em 1999. Tal período deveria ser destinado à preparação de aulas e provas, correções de provas e trabalhos, e estudos. Lutava-se para que a hora-atividade fosse assegurada como direito a todo o professor independente do regime contratual (estatutário ou CLT). A proposta era de que a hora-atividade fosse exercida prioritariamente no próprio estabelecimento de ensino podendo ser praticada fora dele. (HADDAD, 2011, p. 40-41).

Em 1997, sem a efetivação da hora-atividade e na luta por melhores condições de trabalho, os professores fizeram uma greve estadual. O Secretário de Educação da época, Ramiro Warhaftig, com o objetivo de suspender a greve, assegurou que no ano de 1998 a hora-atividade de 20% dos professores da Rede Estadual de ensino seria implementada. Infelizmente a promessa não foi cumprida e em 1998 os professores ainda continuaram sem hora-atividade.

Em 1998, a APP sindicato articulou discussões regionais para a reconstrução do Plano de Cargos, Carreiras e Salários¹⁰. As bandeiras defendidas na elaboração deste plano eram, além de 50 % de hora-atividade, salários dignos, ascensão na carreira, jornada de trabalho de 40 horas, entre outros. Este projeto foi apresentado na Assembleia Legislativa do Paraná, em 17 de junho de 1998.

Subsidiados pela resolução nacional nº 3, de 08 de outubro de 1997, que determina um percentual nacional de 20 a 25% de hora-atividade, os professores paranaenses, através de árduas lutas, conseguiram que em 31 de janeiro de 2001, fossem aprovados os Decretos nº3479 e nº 3480, atribuindo hora-atividade de 10% da carga-horária semanal, aos servidores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e aos professores efetivos, ocupantes do Quadro Próprio do Magistério (QPM). O Decreto nº 3480 dispõe sobre a distribuição de aulas do ano de 2001, e é bem criterioso no que se refere à atribuição de 10% de hora-atividade,

¹⁰ O primeiro Plano de Carreira havia sido aprovado através da Lei complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, que aprovou o Estatuto do Magistério do Paraná.

excluindo professores que ministravam aulas extraordinárias do direito ao espaço-tempo de 10% de hora-atividade incluso em sua jornada de trabalho.

Art. 19 – Aos professores ocupantes de cargos do Quadro Próprio do Magistério, em efetivo exercício de regência de classe, nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica, no processo de distribuição de aulas, deverá ser observado o percentual de 10% (dez por cento) da jornada de trabalho, destinado à hora-atividade, “ad referendum” da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

Parágrafo primeiro – A hora-atividade, período em que o professor desempenha funções relacionadas com a docência que compreende preparação de aulas, processo de avaliação dos alunos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, atividades de estudo e outras correlatas, será cumprida integralmente no mesmo local de exercício das horas-aula.

Parágrafo segundo – O disposto no “caput” deste artigo não se aplica aos professores optantes pelo Regime Diferenciado de Trabalho – RDT, que possuem hora-atividade estabelecida no Artigo 1º da Lei Complementar nº 37 de 27 de outubro de 1987, devendo ser cumprida integralmente no mesmo local de exercício das horas-aula.

Parágrafo terceiro – O disposto no “caput” deste artigo não se aplica aos professores que atuam como regentes de classe, auxiliar de regência de classe ou contra-turno no Ciclo Básico de Alfabetização, que usufruem da hora-atividade em função da oferta das disciplinas de Educação Artística Educação Física, conforme disposto na Resolução nº 615/98-SEED, de 23 de março de 1998, permanecendo inalterada a atual forma de atribuição da hora-atividade.

Parágrafo quarto – O disposto neste artigo não se aplica as aulas extraordinárias.

Parágrafo quinto – A atribuição da hora-atividade aos professores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho far-se-á em consonância com as disposições do Decreto nº 3479 de 31 de janeiro de 2001.

Segundo Czekalski (2008, p. 68), em 21 de janeiro de 2002, a Secretaria de Educação ainda economizando com a área educacional, publicou o Decreto nº 5249, estipulando o percentual de 10% de hora-atividade aos professores que se encaixassem nos critérios estabelecidos. Sendo assim, os 20% de espaço-tempo de hora-atividade inclusos na carga-horária docente, não seriam implementados no ano de 2002.

Art. 1º - Fica instituída a hora-atividade no percentual de 10% (dez por cento) da jornada de trabalho aos professores ocupantes do Quadro Próprio do Magistério (QPM), Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo (QUP) e aos professores que ministram aulas extraordinárias (SCO2), em exercício de regência de classe nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica.

Art. 2º - Fica instituída a hora-atividade aos funcionários contratados pelo regime da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, no cargo de Professor, com carga horária acima de 10 (dez) horas, na proporção de 10% (dez por cento) das horas de regência efetiva de classe nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica.

Segundo Haddad (2011), o ano de 2002 foi um período de mobilização e luta da categoria. Neste ano ocorreu a III Conferência Estadual da Educação e as bandeiras mais debatidas sobre a educação paranaense foram: a ampliação da hora-atividade dos professores para 20% da sua carga-horária de trabalho e a redução de alunos por turma, totalizando no máximo em 25 alunos por sala. Neste mesmo ano, no início do mês de setembro, foi apresentado um Projeto de Lei aumentando para 20% a hora-atividade dos professores estaduais. Porém, este projeto sofreu uma emenda pelo Governador Jaime Lerner, que inseriu o termo reforço, resultando na mistura de hora-atividade e hora de atividade de reforço no ensino neste percentual de 20%. Após esta retificação realizada pelo governador Jaime Lerner a categoria se mobilizou contra a emenda, resultando no não sancionamento da lei.

Em 30 de setembro de 2002, foi aprovada a Lei nº 13.807, que instituiu o percentual de 20% de hora-atividade da jornada de trabalho para todos os professores do Estado do Paraná em efetiva regência de classe, considerando a jornada do cargo efetivo, das aulas extraordinárias e das aulas pelo regime da CLT.

Art. 1º. Fica instituído percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade da jornada de trabalho para todos os professores do Estado do Paraná em efetiva regência de classe em estabelecimento de ensino da rede pública estadual, considerando a jornada do cargo efetivo, das aulas extraordinárias e das aulas pelo regime da CLT.

Art. 2º. A hora-atividade será parte da jornada atribuída ao professor, incluída na carga horária de trabalho, e quando o resultado do cálculo da hora-atividade for número fracionado, igual ou superior a 0,5 (zero vírgula cinco) eleva-se para número inteiro imediatamente superior.

Art. 3º. A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício.

No ano de 2003, no início do governo de Roberto Requião, a hora-atividade de 20% foi efetivada na prática. Neste ano, também, iniciou-se a Construção do Plano Estadual de Educação.

No início do ano de 2004 foi aprovado o novo Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Ensino, sob a Lei nº 103/2004, que entrou em vigor no dia 29 de

abril de 2004. O plano garante promoção ou avanço vertical mediante a apresentação de títulos e regulamenta a hora-atividade dos professores do estado do Paraná. O artigo 3º, inciso XI, determina que os professores tenham um período de tempo incluso em sua carga horária para planejar, o artigo 4º, inciso VIII, define o significado da hora-atividade e o artigo 31º define o percentual deste espaço.

XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

VIII – HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

Art. 31. É garantida a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho.

Parágrafo único – A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.

No ano de 2008, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) organizou a IX Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública. A pauta deste evento contou com a aprovação de um piso nacional para professores e com a ampliação da hora-atividade para 33%. Em junho de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.738 que assegurava o piso nacional e garantia dois terços da carga-horária docente destinada a interação com os alunos. Esta proposta deveria ser implementada de forma gradual a partir de 2009.

Os governadores de alguns estados brasileiros como: Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, se uniram e protocolaram uma Ação direta de inconstitucionalidade contra a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), que suspendia o artigo 2º (Parágrafo 4º) que ampliava a hora-atividade docente para 33% de sua jornada de trabalho. Essa medida entristeceu os educadores militantes de todo o Brasil e significou um retrocesso para a educação nacional.

No mês de setembro do ano de 2009, centenas de educadores e educadoras de todo o Brasil reuniram-se para pedir agilidade no julgamento do mérito da Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.167 sobre o PSPN. No Paraná, dia 16 de outubro desse ano, a APP sindicato promoveu um Ato Público defendendo o PSPN.

Segundo Haddad (2011), em 2010, no dia 16 de março, ocorreu uma Paralisação Estadual e Nacional defendendo a implementação da Lei do Piso e a incorporação de 33% de hora-atividade na jornada de trabalho do docente. O objetivo dessa paralisação era pressionar estados e municípios a cumprirem a Lei do PSPN.

No mês de abril do ano de 2011, os Ministros do Supremo Tribunal Federal reuniram-se para discutir a Ação direta de institucionalidade protocolada contra a Lei do Piso, nº 11.738/2008, e julgaram-na como improcedente e incontestável a sua institucionalidade e a necessidade de sua aplicação imediata.

O ano de 2013 foi um período de intensas mobilizações e debates sobre a hora-atividade. Em fevereiro, cumprindo com a Resolução nº 7694/2012, a hora-atividade dos professores paranaenses avançou de quatro para cinco horas-aulas semanais, atingindo um percentual de 25%.

Art. 30 Para a distribuição de aulas aos professores em efetivo exercício de docência nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual da Educação Básica, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas-atividade aos que detêm cargos de 20 (vinte) horas semanais, e aos detentores de cargos de 40 (quarenta) horas semanais, serão atribuídas 30 (trinta) aulas e 10 (dez) horas-atividade. E, assim, proporcionalmente às demais cargas-horárias.

§ 1.º A hora-atividade, destinada ao professor em exercício de docência, para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, será cumprida integralmente, no mesmo local e horário das aulas.

Em maio de 2013, a Lei Complementar n. 155/2013, dá uma nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004:

Art. 1º. O caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 31. 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.

Art. 2º. A implementação das alterações decorrentes da aplicação desta Lei fica condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira, bem como ao atendimento dos limites para com as despesas de pessoal, previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, não gerando qualquer efeito retroativo.

Art. 3º. Esta Lei Complementar passa a vigorar na data de sua publicação.

Após ameaça de greve dos professores da rede estadual de educação, em junho de 2013, o governador Beto Richa sancionou a lei que aumenta a hora-atividade. Das 20 horas-aula semanais, os professores passaram a contar com o tempo de seis horas-aulas exclusivamente para planejamento de trabalho, atendimento aos familiares, pesquisa, etc., atingindo um percentual de 30% de hora-

atividade. A nova lei começou a ser aplicada no segundo semestre de 2013. Entretanto, ainda precisava de mais uma hora-atividade para ser considerado 33%, ou seja, o professor com uma carga-horária de 20 horas-aulas semanais teria direito a sete horas-aula sem interação com os alunos. No dia 12 de dezembro de 2013, o governo publicou a resolução de distribuição de aulas e esta descumpria a segunda parte do trato de implantar os 33% de hora-atividade, estipulado pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) e pelo Plano de Carreira do Professor.

Em 2014, numa resposta imediata à publicação da resolução de distribuição de aulas, a categoria aprovou em Assembleia Estadual a campanha “Hora-atividade pra valer”, que visava instituir “na marra” a hora-atividade. A atividade consistia em um dia por semana, dispensar os estudantes uma aula mais cedo, para que os professores pudessem ficar, na escola, em hora-atividade. Após a campanha “Hora-atividade pra valer”, deflagrou-se no mês de abril de 2014 uma greve geral, sendo a sua bandeira principal a implementação dos 33% de hora-atividade. Após uma discussão intensa, o governo reconheceu a dívida de uma hora-aula atividade a mais aos professores.

Em junho de 2014 é aprovada a Lei Complementar n.º 174/2014, constando o direito de um terço de hora-atividade a todos os professores paranaenses.

Art. 1º Concede a complementação de, no mínimo, 1/3 (um terço) sobre uma hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência, da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná, a partir de 1º de agosto de 2014, em cumprimento ao previsto no art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, com a alteração dada pelo art. 1º da Lei Complementar nº 155, de 8 de maio de 2013.

Parágrafo único. A complementação da hora atividade ocorrerá mediante o pagamento da porcentagem sobre uma hora aula, no período de 1º de agosto de 2014 até o dia anterior ao primeiro dia do ano letivo de 2015, na forma do Anexo I.

Art. 2º Concede a implementação da hora atividade na razão de, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, a partir do primeiro dia do ano letivo de 2015, na forma do Anexo II.

Através da aprovação desta lei, ficou acordado que a partir de agosto de 2014 o governo pagaria em dinheiro esta uma hora-atividade semanal que não estava sendo efetivada na prática, e a implementação definitiva dos 33% aconteceria na distribuição de aulas em dezembro de 2014, para ser usufruída já no início de 2015.

No início de 2015, os 33%, enfim, foram implementados na jornada de trabalho docente, sendo assim, das 20 horas-aula semanais, os professores passaram a contar com o tempo de sete horas-aula para estudos, planejamento e avaliação do trabalho

discente, que devem ser realizadas dentro da escola como determina a Lei Complementar número 103/2004.

3.4.1 O retrocesso do percentual da hora-atividade dos professores paranaenses

No primeiro semestre do ano de 2016 ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, iniciando um processo de ruptura democrática no país, representando riscos aos direitos educacionais, sociais e de cidadania já conquistados. A educação como também outras áreas que atendem diretamente a população, vem sofrendo amargamente com a redução de recursos destinados as suas especificidades. Por mais que no governo Dilma as ações educacionais fossem restritas, no governo de Michel Temer elas objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional, que, pautado na Constituição Federal de 1988, permitiu ao Brasil avançar, mesmo que lentamente, em termos de igualdade e de reconhecimento.

Na atual conjuntura, a educação brasileira tem se tornado alvo de constantes reformas e ajustes que evidenciam a urgência da classe dominante em manter a hegemonia diante da classe dominada. Vários cortes no setor educacional estão sendo adotados e essas medidas já produzem efeitos impactantes na pauta educacional de diversos estados e municípios.

Neste contexto de crise e de desmonte da educação pública, os professores do estado do Paraná tiveram o percentual destinado a hora-atividade reduzido. No mês de janeiro de 2017, foi publicada a resolução de distribuição de aulas de n.º 113/2017, diminuindo a hora-atividade dos professores paranaenses de um terço, para 25% de sua jornada de trabalho. O artigo nono desta resolução deixa bem claro essa redução:

Art. 9.º A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos pela Lei Complementar n.º 155, de 08/05/2013, sendo que para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas-atividade, e aos que detêm cargos de 40 (quarenta) horas semanais, serão atribuídas 30 (trinta) aulas e 10 (dez) horas-atividade. E, assim, proporcionalmente às demais cargas-horárias.

§ 3.º O cumprimento da hora-atividade deverá ser correspondente à carga horária suprida em cada vínculo e quando o professor efetivo ou contratado em Regime Especial ministrar aulas em mais de uma Instituição de Ensino, as horas-atividade deverão ser distribuídas proporcionalmente em cada uma das Instituições, a fim de dar cumprimento ao disposto pelos parágrafos 1.º e 2.º deste Artigo.

Logo em seguida, no início de fevereiro de 2017, foi publicada a Resolução n.º 357/2017, alterando o artigo 9º da resolução de distribuição de aulas citada no parágrafo anterior, estipulando a contagem da hora-atividade a partir da hora-relógio do trabalho docente, buscando “justificar” a redução da hora-atividade dos professores paranaenses de uma forma “legal”. Seguem as alterações previstas na Resolução n.º 357/2017:

Art. 1º. Alterar o caput do Art. 9º da Resolução 113 de 16 de janeiro de 2017, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 9º A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos, pelas Leis complementares nº 103, de 15/03/2004, n.º 155, de 08/05/2013, e nº 174 de 03/07/2014, sendo que, para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 horas semanais, serão atribuídas 15 aulas de 50 minutos, correspondentes a 12 horas e 30 minutos de interação com educando, 05 horas-atividade de 50 minutos cumpridas na instituição de ensino e 04 horas-atividade de 50 minutos cumpridas em local de livre escolha, que somadas totalizam 07 horas e 30 minutos de hora-atividade.

Art. 2º Acrescentar o art. 9º-A com a seguinte redação:

Art. 9º-A A jornada de trabalho dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, em efetivo exercício de docência, obedecerá aos critérios estabelecidos pelas Leis Complementares nº 103, de 15/03/2004, n.º 155, de 08/05/2013, e nº 174, de 03/07/2014, sendo que, para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 40 horas semanais, serão atribuídas 30 aulas de 50 minutos, correspondentes a 25 horas de interação com educando, 10 horas-atividade de 50 minutos cumpridas na instituição de ensino e 08 horas-atividade de 50 minutos cumpridas em local de livre escolha, que somadas totalizam 15 horas de hora-atividade. E, assim, proporcionalmente às demais cargas-horárias.

Segundo a APP sindicato¹¹ (2017), o governo do estado do Paraná justifica a redução da hora-atividade como um “controle” ao orçamento público e, também, como um investimento para a própria educação. A Secretaria do Estado de Educação do Paraná argumenta que o “novo” cálculo da hora-atividade contempla o total da carga-horária de trabalho docente, desconsiderando o tempo da hora-aula:

A Seed mantém o entendimento de jornada de trabalho em hora-relógio de 60 minutos, sendo que a jornada dos(as) professores(as) paranaenses é de hora-aula de, no máximo, 50 minutos conforme leis estaduais. Portanto, segundo o governo, continua a valer a distribuição de 15 aulas em sala e 5 de hora-atividade. A novidade é que o governo passa a contar o tempo fora

¹¹Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/com-diminuicao-da-hora-atividade-estado-do-parana-deixa-de-cumprir-a-lei/>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

de sala de aula como hora-atividade podendo ser realizadas “em local de livre escolha”, ou seja, **a jornada seria de 24 aulas e não 20 como é hoje.**¹²

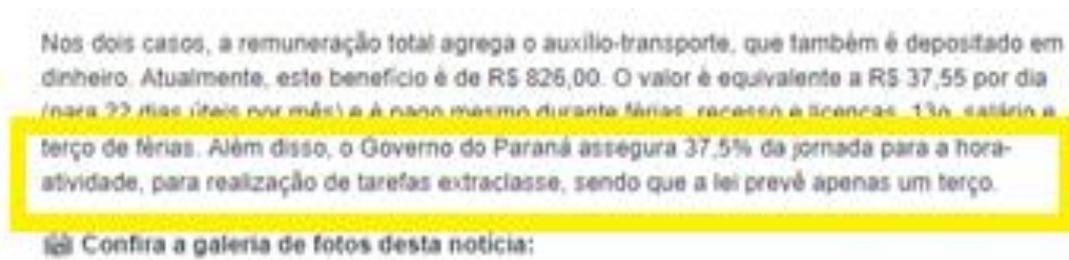
Porém, o argumento do governo para justificar a redução do percentual da hora-atividade, que privilegia a hora-relógio em detrimento da hora-aula, vai contra o parecer nº 18/2012 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a aplicação de um terço de hora-atividade.

Logo, para cumprimento do disposto no § 4º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, não se pode fazer uma grande operação matemática para multiplicar as jornadas por minutos e depois distribuí-los por aulas, aumentando as aulas das jornadas de trabalho, mas apenas e tão somente destacar das jornadas previstas nas leis dos entes federados, 1/3 (um terço) de cada carga horária. (NORONHA, 2012, p. 19).

Infelizmente, com estas determinações governamentais durante o ano letivo de 2017, cada professor passou a ter duas horas a menos de hora-atividade. Para cada 20 aulas, somente cinco são cumpridas como hora-atividade. Tanto a legislação nacional quanto a estadual estabelecem a hora-atividade de 33%, ou seja, 33% de 20 aulas (horas-aula) são 7 aulas, e não 5, como quer o governo. Esta medida trouxe sobrecarga de trabalho para os professores e, também, deixou mais de sete mil professores desempregados.

Algumas notícias divulgadas pelo governo do estado em relação ao espaço-tempo da hora-atividade fornecem informações equivocadas sobre o seu percentual como, por exemplo, é o caso de um trecho de uma notícia que saiu no mês de dezembro de 2017 sobre o trabalho do professor PSS. No final da notícia o governo fala que os professores do estado do Paraná contam com 37,5% de hora-atividade. Segue o texto na íntegra:

FIGURA 1 – PERCENTUAL DA HORA-ATIVIDADE DIVULGADO PELO GOVERNO



¹² Disponível em: < <http://appsindicato.org.br/governo-descumpre-decisao-judicial-e-mantem-reducao-da-hora-atividade/>>. Acesso em: 28 de abril de 2017.

FONTE: Portal Educacional do Estado do Paraná.¹³

O engraçado é que o conteúdo do trecho dessa reportagem se contradiz com a tabela utilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná para contabilizar o percentual da hora-atividade docente. E mais interessante, ainda, é que tal tabela está disponível no Portal Educacional do Estado do Paraná, ou melhor, no mesmo local em que foi divulgada a notícia do governo.

Segue a tabela utilizada pelas direções das escolas e disponível no Portal Educacional do Estado do Paraná, a partir do ano de 2017, para contabilizar os 25% de hora-atividade no trabalho docente, e não os 37,5% que o governo divulga para a sociedade:

FIGURA 2 – TABELA ORGANIZADA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, PARA CONTABILIZAR O NÚMERO DE HORAS-ATIVIDADES SEGUNDO A JORNADA DE TRABALHO DO PROFESSOR (25%)

Tabela Hora-atividade 2017

HORA-ATIVIDADE – 15/5		
Hora-aula Regência	Hora-atividade	Jornada de Trabalho
1	0	1
2	0	2
3	1	4
4	1	5
5	1	6
6	2	8
7	2	9
8	2	10
9	3	12
10	3	13
11	3	14
12	4	16
13	4	17
14	4	18
15	5	20
16	5	21
17	5	22
18	6	24
19	6	25
20	6	26
21	7	28
22	7	29
23	7	30
24	8	32
25	8	33
26	8	34
27	9	36
28	9	37
29	10	39
30	10	40

FONTE: Portal Educacional do Estado do Paraná.¹⁴

¹³ Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7381&tit=Governo-propoe-grupo-de-trabalho-para-discutir-PSS>>. Acesso: 21/12/2017.

¹⁴ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/hora_atividade_tabela2017.pdf>. Acesso: 21/12/2017.

Nesta tabela é possível perceber que, por exemplo, um professor com 20 horas-aula tem direito a 5 horas-atividades, ou seja, a um percentual de 25% de hora-atividade e não de 37,5% como o governo apresenta nas novas resoluções e na mídia para a sociedade.

A redução da hora-atividade foi um choque para todos os professores paranaenses, que viram toda a sua luta histórica em favor da hora-atividade ser desvalorizada, e os seus direitos conquistados através de muitas lutas e resistências e garantidos por leis nacionais e estaduais, serem desconsiderados.

Já no início do ano de 2017, após se deparar com esta redução absurda, o sindicato dos professores paranaenses entrou na justiça contra a Resolução n.º 357/2017, a qual alterou o artigo 9º da Resolução de distribuição de aulas n.º 113/2017, que reduz o percentual da hora-atividade, alegando que tal artigo desrespeita a Lei do Piso Salarial Nacional e o Plano de Carreira dos Professores Paranaenses (Autos n.º 0000621-71.2017.8.16.0004)¹⁵. Em fevereiro de 2017, o juiz da 3ª Vara da fazenda Pública concedeu uma liminar que obriga o estado a redistribuir as aulas nos moldes da Lei Complementar n.º 174/2014, retornando ao percentual de 33% de hora-atividade docente (13 horas-aulas e 7 horas-atividades). Porém, logo em seguida, no início do mês de março de 2017, o Estado do Paraná recorreu dessa decisão e entrou com um pedido de suspensão da execução da liminar.

No decorrer do ano de 2017 a APP Sindicato se mobilizou em prol da reconquista dos 33% de hora-atividade, apresentou recursos e participou de várias sessões judiciais, tentando convencer juízes e desembargadores em relação a importância do espaço-tempo de 33% da hora-atividade na jornada de trabalho dos professores paranaenses. Em agosto de 2017, infelizmente, a execução da liminar que suspende a diminuição da hora-atividade foi negada, restando aos professores aguardar na justiça o julgamento final da liminar sobre a ação como um todo.

No início de 2018, a nova Resolução que regulamenta a distribuição de aulas, n.º 15/2018, reitera no percentual de 25% de hora-atividade e utiliza-se do argumento da hora-relógio para “aumentar no papel” o percentual de hora-atividade docente. Assim, 2018 será mais um ano de luta em que professores e Sindicato batalharão para reconquistar o direito aos 33% de hora-atividade garantido por lei.

¹⁵ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/437269564/andamento-do-processo-n-0000621-7120178160004-suspensao-de-liminar-10-03-2017-do-tjpr?ref=topic_feed>. Acesso: 28/02/2018.

4 A HORA-ATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUESTÕES CONCEITUAIS E A FUNÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR

O presente capítulo discute o conceito de práticas pedagógicas, diferenciando-o de práticas educativas e docentes. Apresenta, também, um breve histórico sobre o curso de Pedagogia e debate sobre a função do pedagogo escolar como articulador da hora-atividade. Faz também uma explanação sobre o espaço-tempo da hora-atividade apontando possibilidades na sua organização para a melhoria da prática pedagógica docente.

4.1 DISCUTINDO O CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O conceito de práticas é amplamente citado nas pesquisas relacionadas à educação e ao trabalho docente. Ao realizar buscas da palavra “prática”¹⁶ nos portais da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do SCIELO (Scientific Electronic Library Online), observou-se que esta terminologia é encontrada inúmeras vezes e é associada a diferentes expressões, como, por exemplo, prática pedagógica, prática educativa, prática docente, prática escolar, entre outros. Na grande maioria das pesquisas encontradas, é bastante nítido que estas palavras compostas são utilizadas da mesma forma, isto é, são aplicadas como “sinônimos” para tratar da ação docente dentro das unidades escolares.

Franco (2012) faz uma distinção entre as terminologias: “prática educativa” e “prática pedagógica”. Segundo a autora estas palavras geminadas apresentam sentidos próximos, porém tem especificidades diferentes. Franco (2012) acredita que as práticas educativas estão mais ligadas a concretização de processos educacionais, já as práticas pedagógicas são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Sendo assim, as práticas educativas podem ser associadas às práticas da educação e práticas pedagógicas as práticas da Pedagogia. Neste sentido a autora alega que Educação e Pedagogia são conceitos próximos, mutuamente articulados, mas com especificidades diferentes. Segundo Franco (2012):

¹⁶ No segundo semestre de 2016, na disciplina de Fundamentos da Prática Pedagógica, a turma de mestrandos da UTP realizou pesquisas aprofundadas sobre os conceitos de “práticas” contidos nas pesquisas dos portais do SCIELO e da CAPES.

Pode-se afirmar que a educação, epistemologicamente falando, é o objeto de estudo da Pedagogia, já ontologicamente, é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível. A Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/ transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Digamos que a Pedagogia impõe um filtro de significados à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. Digo a alunos iniciantes: a educação realiza-se no atacado; já a Pedagogia no varejo... A diferença é de foco, abrangência e significado. (FRANCO, 2012, p. 152-153).

Para a autora as “práticas pedagógicas” são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, ou melhor, são práticas da pedagogia. Já as “práticas educativas” referem-se às práticas que ocorrem para a concretização do processo educacional, ou seja, são práticas da educação. E as “práticas docentes” seriam as ações docentes em sala de aula, ou melhor, o fazer docente.

Viana (2016) também faz uma distinção entre os conceitos de prática educativa e prática pedagógica. A autora interpreta prática educativa como uma intervenção educativa genérica que pode ocorrer, ou não, sem consciência ou intencionalidade e, prática pedagógica, como uma intervenção sistemática mediada pela teoria, uma ação consciente operada através de sínteses interpretativas, intencionalmente dirigidas. Nesse sentido Viana (2016) entende que:

a diferenciação entre prática educativa (como intervenção educativa/prática) e prática pedagógica (como intervenção reflexiva/teoria sobre a ação educativa/docente) apenas se configura se a ação educativa for orientada pela lógica formal. (VIANA, 2016, p. 87).

Se, entretanto, a prática educativa for orientada pela lógica dialética – na unicidade da teoria e prática –, conduzida por intencionalidades pedagógicas ela se torna práxis:

a prática educativa só se torna prática pedagógica, se for reflexiva, consciente, organizada, intencionalmente dirigida à aprendizagem de uma dada comunidade e alcançar resultados (quaisquer que sejam as perspectivas pedagógicas); e a prática [...] só se constitui como *práxis* se orientada pela lógica dialética. Assim, sob o ângulo da pedagogia histórico-crítica, a *práxis* pedagógica diz respeito à intervenção consciente, intencional e dialética do professor para realizar a mediação do conhecimento (teórico) construído historicamente pela humanidade e do conhecimento (prático) produzido socioculturalmente na sala de aula, tomando como elemento aglutinador de análise a prática social. Logo, não se dissociando a teoria (pedagogia) da prática (educação). (VIANA, 2016, p. 88).

Em perspectiva semelhante, Franco (2012) ao discutir sobre o conceito de práticas, levanta um questionamento em relação à prática dos professores: “toda a prática docente é pedagógica?” (FRANCO, 2012, p. 159). Segundo a autora, nem sempre a prática docente é pedagógica, para ser pedagógica precisa se revestir de intencionalidade. Quando o professor dá sentido à sua ação, se compromete, dialoga com a necessidade do aluno, tem consciência do significado da própria ação, dando fundamento à sua prática, poderá tornar a sua prática docente pedagógica.

Nesse sentido, pode-se dizer que a prática docente se torna pedagógica quando é realizada por meio de uma ação científica sobre a prática educativa, buscando transformá-la através de um processo de conscientização de seus participantes, dando-lhe suporte teórico para encontrar na ação o conteúdo não expresso das práticas. Ainda, segundo Franco (2012), não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção, pois a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde sentido.

Como o objeto desta pesquisa é o trabalho docente na hora-atividade dos professores do estado do Paraná, a intenção deste texto é discutir sobre as práticas intencionais, organizadas e pensadas no espaço-tempo da hora-atividade e efetivadas na sala de aula. Deste modo e concordando com a distinção de práticas estabelecidas por Franco (2012) e Viana (2016), a terminologia que melhor se encaixa nesta discussão, é a prática pedagógica.

Para Souza (2016), ao tratar da prática pedagógica é necessário indagar-se sobre alguns aspectos, como por exemplo:

De qual prática se fala? Quais são os sujeitos da prática? Ela está contextualizada em instituição escolar ou fora dela? Quais são os conteúdos desenvolvidos pelos sujeitos da prática pedagógica? Quais são os objetivos e a intencionalidade pedagógico-política? Qual concepção de formação e de educação fundamenta a prática que se investiga? Como está a conjuntura (relação entre acontecimentos, cenários e relação de forças) e a relação com a estrutura como condicionante histórico? (SOUZA, 2016, p. 42).

Nesta direção, Souza (2016) afirma que essas e outras questões auxiliam no esclarecimento conceitual, evitando confusão e a restrição do conceito de práticas pedagógicas ao mundo escolar ou apenas à sala de aula.

Franco (2012, p. 154) conceitua as práticas pedagógicas como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Para a autora, alguns aspectos a justificam e o primeiro deles é a finalidade, isto é, a intencionalidade desta prática. Por mais que os professores reproduzam determinadas atitudes em sala de aula, a sua ação nunca é neutra, sempre há uma intencionalidade implícita, embora, muitas vezes, não haja uma consciência ou uma reflexão sobre esse exercício. O segundo aspecto que justifica a prática pedagógica seria a sua organização, isto é, métodos, recursos, estratégias que o professor utiliza em sua aula para atingir uma finalidade específica. O terceiro e último aspecto se refere ao seu resultado que nada mais é do que atingir a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, pode-se afirmar que o ensino e a aprendizagem estão estreitamente ligados.

Fernandes (1999) ao conceituar a terminologia “prática pedagógica”, também enfatiza a intencionalidade do ato educativo, articulando-a à prática social. Desta forma define a prática pedagógica como:

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p.159).

Ilma Veiga (1992) acredita que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, e o professor deve buscar condições necessárias para a sua efetivação. Neste sentido, Veiga (1992) define a prática pedagógica da seguinte forma:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (VEIGA, 1992, p. 16).

Souza (2016) compreende a prática pedagógica como um processo de trabalho e como uma dimensão da prática social, que sofre influências de determinantes externos e internos, e é vinculada a uma concepção de sociedade e de educação. Para a autora três elementos são importantes para conceituar a prática pedagógica e tais elementos estão no cenário das relações entre sociedade e estado, são eles:

O primeiro diz respeito ao contexto da prática pedagógica – escola, organizações sociais, movimentos sociais, contextos societários variados como hospitais creches, comunidades específicas etc. O segundo refere-se à intencionalidade da prática pedagógica, que pode ser formação escolar; formação política; formação pedagógica-política; formação sociocultural e identitária; formação técnico-profissional entre outras. O terceiro tem a ver com os sujeitos da prática. Haja vista a sua essência como mediação de relações. Sujeitos que podem ser docentes, gestores, lideranças, assessores, entre outros. Para cada contexto, intencionalidade e sujeito, há um conjunto de outros elementos que necessita de identificação. (SOUZA, 2016, p. 41).

Souza (2016) entende a prática pedagógica como ação movida por uma vontade coletiva e por uma intencionalidade política, que se materializa no processo social do trabalho. Para a autora as práticas pedagógicas possibilitam a formação de sujeitos que podem descobrir-se como produtores de novas práticas, novas intencionalidades. Nesta direção, Souza (2012) afirma que as práticas pedagógicas não devem ser confundidas com atividades mecanizadas e que a intencionalidade coletiva nela impressa a diferencia do fazer passivo ou mesmo do ativismo.

Tomando como referência as ideias de Franco (2012), Veiga (1992), Souza (2016), Viana (2016) e Fernandes (1999), pode-se dizer que as práticas pedagógicas são organizadas socialmente e apresentam intencionalidades, que só podem ser percebidas e compreendidas em uma perspectiva mais ampla, e não apenas sobre o viés da técnica ou da metodologia de ensino adotada em sala de aula. É importante compreender o contexto sobre o qual ela está inserida, bem como as influências externas conjunturais, históricas e sociais, que interferem diretamente na prática pedagógica efetivada nas escolas.

Franco (2012) alega que a prática pedagógica é formada por um conjunto de fatores, como: decisões, princípios, ideologias, interesses, estratégias, entre outros; que são seus elementos estruturantes e, por isso, tal prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade.

Decisões, princípios, ideologias, estratégias... Trata-se de ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas. Assim, afirmo: tais práticas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade. (FRANCO, 2012, p. 156).

A hora-atividade, vista como um espaço-tempo integrado ao trabalho docente e destinado a atividades de estudo, planejamento e avaliação, deve ser utilizada como um momento de reflexão que antecede a prática pedagógica, bem como um período

de organização, discussão coletiva, trocas entre docentes, etc., levando o professor a pensar e a criar estratégias para alcançar a aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

Neste sentido, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas convivem com decisões que as antecedem, como por exemplo: quais as necessidades postas pela sociedade em que se vive? Que formação se deseja? Quais os objetivos e resultados que se esperam alcançar? Que conteúdos ministrar? Quais materiais didáticos serão utilizados? Que método de ensino será empregado? Como trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagem? Entre outras. No momento de ensinar é importante que o professor tenha clareza do tipo de aluno que se deseja formar, o porquê do ato educativo e o para quê?

Muitas destas questões que antecedem a prática pedagógica podem e devem ser refletidas no espaço-tempo da hora-atividade. Não é possível reduzir a prática pedagógica a ações intencionais realizadas em sala de aula, é necessário entender que o planejamento de tais ações necessita de tempo e espaços inseridos na jornada de trabalho do professor para acontecer. Seria extremamente difícil para o docente efetivar uma prática pedagógica intencional e de qualidade sem contar com espaços-tempos de reflexão sobre a sua ação em sala de aula.

A prática pedagógica da escola é refletida, intencional, sistematizada, com o objetivo de levar a aprendizagem a todo e qualquer indivíduo, é uma relação consciente que realiza transformações. Segundo Franco (2012), embora as práticas não sejam reflexos de imposições, pode haver reação, resistência e transgressão. Os professores transformam as suas práticas pedagógicas anteriores, criam artimanhas e táticas para se adaptarem às circunstâncias.

Franco (2012) caracteriza as práticas pedagógicas da seguinte forma:

- a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na;
- b) pressupõem um coletivo composto por adesão/ negociação ou imposição;
- c) expressam interesses explícitos ou disfarçados;
- d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
- e) condicionam e instituem as práticas docentes. (FRANCO, 2012, p. 159).

Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas são organizadas socialmente para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas por dada comunidade social, isto é, elas são oriundas dos pactos sociais, de negociações e

deliberações com o coletivo. As práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou por imposição, produzindo faces diferentes para a perspectiva científica da pedagogia. Neste sentido, duas questões são fundamentais: a articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Essas questões se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade. Totalidade como expressão de dado momento ou espaço histórico, com as práticas pedagógicas permeadas pelas relações de produção, culturais, sociais e ideológicas. Neste sentido, Franco (2012) afirma que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Assim, compreendendo a complexidade da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula paranaenses, a hora-atividade pode e deve ser utilizada como um momento de reflexão que antecede a prática pedagógica. Para isso, é importante que este espaço-tempo seja reservado para estudos, planejamento, trocas com pares, organização de materiais, etc., contribuindo assim para uma aprendizagem mais efetiva, resultando em uma prática pedagógica fundamentada e de qualidade em sala de aula.

4.2 DISCUTINDO O PAPEL DO PEDAGOGO NAS UNIDADES ESCOLARES

Antes de discutir a função do pedagogo nas unidades escolares, retoma-se um breve histórico sobre a origem do curso de Pedagogia no Brasil, pontuando alguns entraves apresentados desde a sua criação como, por exemplo, o caráter generalista e a pluralidade de atuação profissional. Na sequência, debate-se sobre a função do pedagogo escolar ou pedagogo especialista, caracterizado por Libâneo (2010) como o profissional que atua na parte da gestão escolar e tem como principal atribuição articular o trabalho pedagógico nas instituições de ensino. Para finalizar, discute-se mais especificamente sobre o papel do pedagogo na hora-atividade, apontando a sua responsabilidade de coordenar diálogos entre os professores, no sentido de garantir uma prática educativa adequada às necessidades sociais e individuais dos alunos neste espaço-tempo e ressaltando a sua função de formador dentro das unidades educativas.

4.2.1 A origem do pedagogo no Brasil

O século XX no Brasil foi marcado por inúmeras mudanças, não só na educação, mas na economia, na política, enfim, em vários setores sociais. No início do século XX, alguns movimentos impulsionaram mudanças na educação, especialmente o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, “os professores eram formados pela chamada Escola Normal” (BRZEZINSKI, 1996, p. 28). Em 1931, com o Decreto 19.852/31 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, deu-se um grande passo para a consolidação da formação docente em nível superior com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que foi o modelo para a constituição da Universidade Brasileira. Segundo Saviani (2004), esta nova faculdade começou a figurar ao lado das tradicionais faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, representando, assim, um indicador da importância que se passou a dar aos estudos superiores em educação. Estes novos cursos superiores formavam professores para o magistério secundário e buscavam aprofundar-se em pesquisas educacionais.

Sem que houvesse escolas de formação de professores em nível superior, contraditoriamente, a legislação exigia o “recrutamento” de profissionais preparados em nível superior para atuar no ensino médio, e somente após uma década, colocava-se em ação o preparo formal de professores. (BRZEZINSKI, 2002, p. 35).

O curso de Pedagogia foi criado em 1939, constituindo-se no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a sua proposta de criação teve por objetivo a formação de professores para o ensino secundário.

Pelo Decreto n. 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do Curso de Pedagogia. (SAVIANI, 2004, p. 117).

Neste sentido, o decreto n. 1.190 de 04 de abril de 1.939, visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor educacional. Com a duração de 3 anos formava-se o bacharel de Pedagogia, e para a formação do

licenciado que iria atuar em Curso Normal, era acrescentado mais um ano de Didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1.

O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”. (SAVIANI, 2004, p. 117).

O bacharel em Pedagogia era concebido como técnico em educação, que ao cursar a Didática, se licenciaria como professor. Segundo Brzezinski (2004, p. 44) “o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida. A falta de identidade do pedagogo refletia-se no exercício profissional do pedagogo”.

Essa estrutura de três anos de bacharelado mais um ano de licenciatura, prevaleceu até 1961 quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, quando “aparentemente” deixou de vigorar o esquema “3+1”. O parecer 251 de 1962 definiu a duração do curso de Pedagogia em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, dando uma certa flexibilidade ao estudante, que agora poderia cursar concomitantemente as disciplinas de licenciatura e bacharelado, não sendo mais necessário aguardar o final das disciplinas do bacharelado para iniciar a licenciatura.

Nesta ocasião, segundo Saviani (2004), o currículo do curso de Pedagogia ainda manteve um caráter generalista, ou seja, não foram introduzidas habilitações técnicas específicas para este profissional.

Em 1968 entrou em vigor a Lei n. 5.540 referente à reforma universitária, ensejando o Parecer n. 252/69 que trouxe uma nova regulamentação para o Curso de Pedagogia:

“Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.” (BRASIL, CTE, 1969, p. 113).

Quanto à duração do curso, Saviani (2004) afirma que o Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplinas semestrais, o regime de créditos, além de distinguir entre cursos de

Pedagogia de curta e de longa duração. As disciplinas do curso de curta duração se direcionavam a desenvolver habilidades apenas às escolas de 1º grau e já as disciplinas realizadas no curso integral, de longa duração, abrangiam as escolas de 1º e 2º graus.

É importante destacar que a profissão pedagogo até aqui se deparava com uma certa indefinição quanto a sua identidade e ao seu campo de atuação. Segundo Gabardo et al. (2013):

A sucessão de medidas propostas aos direcionamentos legais, desde a criação do curso de Pedagogia, indicava no entanto, ambiguidades quanto aos seus objetivos, acarretando uma indefinição quanto à identidade dos pedagogos como profissionais: inicialmente o curso formava técnicos em educação para o nível médio e pós-normal, dando direito às funções de Direção Escolar e Orientação Educacional (LDB nº 4024/1961); entre 1954 e 1969, o curso facultava a docência em História, Filosofia, Matemática, em matérias do curso do magistério, e nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e Estudos Sociais, no próprio curso de Pedagogia; em 1966, o curso passa a formar professores para o ensino de 2º grau e especialistas de educação. (GABARDO et al., 2013, p. 221).

Conforme ainda Gabardo et al. (2013), a formação do pedagogo no final da década de 60 fundamentava-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo as teóricas “a dicotomia professor e especialista reforçava a ambiguidade quanto a identidade profissional e real contribuição dos pedagogos à educação escolar” (GABARDO et al., 2013, p. 221). Em 1970, com a decorrente divisão do trabalho presente na sociedade capitalista, esta reverberou sobre o curso de Pedagogia e a atuação do pedagogo, no sentido de reforçar a especialização das funções destes profissionais como: administradores, supervisores e orientadores educacionais, reproduzindo o modelo econômico de controle da sociedade capitalista dentro das escolas. Neste sentido, Gabardo et al. (2013) afirmam que:

na escola, o supervisor, o administrador e o orientador educacional eram incumbidos de pensar e decidir sobre os processos pedagógicos, retirando dos professores a reflexão intelectual, própria do trabalho docente. (GABARDO et al., 2013, P. 222).

Com a aprovação de LDBEN n. 9.394 de 1996, buscou-se superar o caráter generalista do curso de Pedagogia. Segundo Saviani (2004), a partir desta lei foram introduzidas habilitações, visando formar especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar, além do professor para

o ensino normal. Por este caminho buscou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem definidas para atuar em um mercado de trabalho supostamente bem constituído e demandado. Porém, segundo Saviani (2004), esta dupla formação se revelou inconsistente, e o caráter generalista do curso de Pedagogia não foi superado, porque:

na verdade, se pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista. E ambas as coisas num mesmo curso de graduação e, mais grave ainda, admitida a possibilidade de se fazer isso em cursos de curta duração. Poder-se-ia pois, "mutatis mutandis", aplicar a essa regulamentação a mesma crítica que Anísio Teixeira havia dirigido às escolas normais da década de 1930: *pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.* (SAVIANI, 2004, p. 121).

Assim, diante de toda esta indefinição histórica do papel do pedagogo, muitas instituições que ofertam o curso de Pedagogia nos dias atuais¹⁷ optam pela concepção do pedagogo unitário, que é educador, organizador, gestor do trabalho escolar e pesquisador. A concepção de pedagogo unitário apoia-se nas visões e teorias críticas de autores como Saviani, Giroux e Gramsci, que segundo Gabardo et al. (2013), apontam para a formação de profissionais competentes para organizar o trabalho pedagógico, atuar na gestão escolar e também na função de educador, com o entendimento de que em todas as funções está implícita a dimensão do pesquisador.

4.2.2 Discutindo a função do pedagogo escolar

Atualmente, o profissional licenciado em Pedagogia apresenta habilitação para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, como também pode atuar na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A discriminação mais recente das áreas de atuação do profissional licenciado em Pedagogia se encontra no eixo central das DCNCP (BRASIL, 2006), que diz em seu Art. 2º e Art. 4º:

¹⁷ Pesquisa bibliográfica realizada nos anos de 2016 e 2017.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O campo da atividade do pedagogo é bastante complexo, há toda uma discussão histórica sobre a indefinição do papel do pedagogo e sobre a pluralidade de sua atuação profissional. Verifica-se que as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia enfatizam, em maior proporcionalidade, a atividade do pedagogo como docente em sala de aula, deixando um pouco de lado o exercício profissional do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico nas unidades educativas. Neste sentido, José Carlos Libâneo, em conjunto com Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta, fazem uma crítica à Resolução CNE/CP 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:

a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 94).

Desde a sua criação, no ano de 1939, o curso de Pedagogia é alvo de muitas críticas em relação ao seu currículo e as áreas de atuação do pedagogo. Há diversos debates em relação à identidade plural do pedagogo. Nas DCNs de 2006 algumas adequações foram realizadas na grade curricular do curso de Pedagogia, porém ainda são insuficientes para resolver todo este problema histórico do profissional licenciado nesta área. Neste sentido, Libâneo (2006) faz uma crítica acerca da abrangência das funções do pedagogo:

É difícil crer que um curso com 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo

inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional. (LIBÂNEO, 2006, p.12).

Libâneo (2006) aponta a necessidade urgente de rever o currículo do curso de Pedagogia para superar toda a fragmentação apresentada e buscar uma formação mais sólida, na qual o pedagogo adquira uma bagagem intelectual para lidar com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Nas escolas da rede estadual de ensino paranaense, o pedagogo atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A sua função assemelha-se a de um orientador, supervisor ou coordenador pedagógico dentro da instituição, e é nomeada como: “professor pedagogo”. De acordo com o edital nº 10/2007 – GS/SEED, que descreve as atividades pertinentes ao professor pedagogo, este profissional deverá realizar nas escolas as seguintes atribuições:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação da Escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, a partir das Políticas Educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; sistematizar, junto à comunidade escolar, atividades que levem à efetivação do processo ensino e aprendizagem, de modo a garantir o atendimento às necessidades do educando; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola e promover ações para a sua efetivação, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar as propostas de natureza pedagógica a serem implantadas na escola, observando a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, **da hora-atividade**, no preenchimento do Livro Registro de Classe de acordo com as Instruções Normativas da SEED e em outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógicos e didáticos e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola; organizar e acompanhar a avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e as Políticas Educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto

Político-Pedagógico da Escola; participar da organização pedagógica da biblioteca, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos Planos de Trabalho Docente junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; **organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola**, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de propostas de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para efetivação do processo de socialização e apropriação do conhecimento científico; organizar a realização dos Conselhos de Classe, de forma a garantir um processo coletivo de formulação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar na proposição e construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber da comunidade escolar; participar do Conselho Escolar, subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais.

Nota-se que os professores pedagogos das escolas estaduais do Paraná exercem várias atividades ligadas à gestão escolar e a coordenação do processo pedagógico dentro da escola é a essência de sua atividade profissional. Devido à abrangência de campos para a ação do profissional licenciado em Pedagogia, Libâneo (2010) o nomeia como pedagogo escolar ou pedagogo especialista, definindo-o como aquele profissional que atua na parte de planejamento, gestão e administração de sistemas escolares e escolas, como é o caso do pedagogo das escolas estaduais do estado do Paraná.

Libâneo (2010) acredita que a atuação do pedagogo escolar ou pedagogo especialista é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento da sua prática pedagógica e na vinculação entre as áreas do conhecimento e o trabalho de sala de aula. Esta ajuda destacada não significa que o docente não seja habilidoso para pensar, planejar e executar o seu próprio trabalho, ao contrário, o professor tem o conhecimento científico de sua própria disciplina, porém o curso de Pedagogia através das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do

processo de conhecimento, da linguagem, da didática, possibilita níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta. Neste sentido, o pedagogo escolar ou pedagogo especialista poderá ajudar o docente para além da sua disciplina específica, auxiliando-o em questões pertinentes à educação de uma forma geral.

O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 62 e 63).

Libâneo (2010) afirma que a administração e a supervisão escolar contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas, que um curso de licenciatura comum não comporta, e no Curso de Pedagogia, ao contrário, busca-se aprofundar em todas as questões que envolvem o universo educacional. Libâneo (2010) afirma também que o pedagogo apresenta habilidades teóricas para coordenar o plano pedagógico e os planos de ensino, para definir as composições de turma, presidir as reuniões de estudo, os conselhos de classe, entre outras atividades correlatas à gestão do processo pedagógico escolar.

Convém ressaltar que o pedagogo escolar ou pedagogo especialista deve zelar pela organização do trabalho pedagógico dentro das unidades escolares, tendo em vista melhorar a qualidade de ensino ofertado para a população. Para isso é imprescindível que a formação inicial deste profissional aconteça de uma forma crítica e instigadora, e que constantemente participe de formações e de grupos de estudos, para ampliar os seus conhecimentos relacionados à educação. A efetivação e a elaboração de políticas públicas voltadas à área educacional e executadas dentro das escolas, também são fatores de extrema relevância para a atuação do pedagogo escolar e para a oferta de uma educação de qualidade para a sociedade.

4.2.3 O papel do pedagogo na organização da hora-atividade

O pedagogo é o responsável pela organização do trabalho pedagógico nas escolas. Sobre a identidade deste profissional dentro das instituições de ensino, Franco (2003) esclarece que:

o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e prática educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da prática na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos. (FRANCO, 2003, p.110).

Assim, pode-se dizer que uma das ações do pedagogo dentro das unidades escolares é acompanhar o planejamento docente e dar suporte teórico metodológico aos professores. Os espaços que poderão ser utilizados para este fim são: a hora-atividade, bem como outros momentos pontuais disponibilizados no calendário escolar para estudos pedagógicos. Elsa Garrido (2005) chama o pedagogo de professor-coordenador e alega que o trabalho deste profissional é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Sobre essas ações e funções do pedagogo, Elsa Garrido afirma que:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover constante retomada reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2005, p. 9).

Garrido (2005) alega que o trabalho do professor-coordenador é por si só essencial e complexo, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construindo alternativas que se mostrem satisfatórias, pertinentes e adequadas. Segundo Elsa Garrido:

essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem produzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. (GARRIDO, 2005, p. 9 e 10).

Por sua vez, segundo Garrido (2005), o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar a sua atividade dentro das unidades escolares. Constantemente este profissional é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar, deixando muitas vezes de lado momentos de discussões e de

diálogo com os docentes, como o espaço destinado a hora-atividade, para fazer atividades triviais que poderiam ser realizadas por outros agentes educacionais. Neste sentido, é importante que todos os profissionais da escola reconheçam a importância do trabalho do pedagogo dentro das instituições de ensino.

Para o bom funcionamento pedagógico das unidades escolares, professores e pedagogos devem dialogar constantemente e atuar coletivamente no desenvolvimento das atividades cotidianas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. A equipe pedagógica deve participar da hora-atividade com o docente, buscando a reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento e avaliação, construindo alternativas e caminhos para a edificação de uma educação de qualidade.

Insistindo na importância do diálogo entre a equipe pedagógica e docente, Celso Vasconcellos (2008) afirma que o pedagogo precisa assumir a função de interlocutor, ou melhor, ser um profissional atuante na escola com quem o professor possa contar e compartilhar as suas preocupações, experiências e necessidades. Segundo o teórico, o pedagogo não deve se limitar apenas a ensinar teorias, mas ao contrário disso, deve sempre se colocar em posição de escuta e de diálogo, favorecendo a reflexão docente, pois “mesmo o interlocutor que nada domina da área em questão, pode ajudar com suas dúvidas, com suas perguntas básicas, já que estas obrigam o sujeito a ter de dizer de maneira simples, o que exige organizar as representações, sintetizar”. (VASCONCELLOS, 2008, p.100).

Elsa Garrido (2005) enfatiza a importância do aproveitamento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)¹⁸ para o diálogo e trocas entre professores e pedagogos, bem como a formação continuada docente,

pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha também um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. (GARRIDO, 2005, p. 11).

¹⁸ No estado de São Paulo HTPC significa a hora-atividade dos professores.

Garrido (2005) considera de suma importância a utilização do espaço da hora-atividade para a formação continuada docente dentro das escolas, e destaca a grande relevância da atuação do pedagogo como agente articulador e estimulador deste processo de formação. Ressalta, também, a importância do pedagogo participar de “formações paralelas” com seus pares nas quais possa estudar, refletir e partilhar as suas angústias, com intuito de enriquecer a sua ação pedagógica dentro das escolas.

Saviani (1984), em um discurso aos formandos de Pedagogia da Universidade da Santa Úrsula, aponta sobre a especificidade do trabalho do pedagogo e alerta sobre a grande importância desse profissional na escola e em seu campo de atuação:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade. (SAVIANI, 1984, p. 37-8).

O pedagogo precisa sensibilizar-se com os problemas humanos e incentivar os professores a buscarem o crescimento profissional e pessoal, instigando dentro das unidades escolares o diálogo, as trocas de ideias e a reflexão. Deve fortalecer a sua equipe, valorizando e acreditando na sua potencialidade. Deve, também, cultivar a cumplicidade e a democracia nas decisões tomadas coletivamente, incentivando o estudo e a pesquisa, visando o aperfeiçoamento profissional.

Diante do exposto, destaca-se a importância da organização da hora-atividade dentro das unidades escolares. O pedagogo, visto como articulador e responsável pelas ações pedagógicas das escolas, deve organizar momentos de diálogos, trocas e reflexões com os professores, tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica por estes profissionais. Todos os agentes educacionais devem estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar, dando condições para que o pedagogo desenvolva o seu papel de formador, e não apenas utilize o seu tempo para resolver problemas triviais típicos do cotidiano escolar. O pedagogo, também, deve participar de grupos de discussões, estudos e reflexões com seus pares, para ampliar o seu conhecimento em relação à área educacional e, também, conseguir articular com qualidade a hora-atividade nas escolas e os demais eventos de formação continuada previstos no calendário escolar.

4.3 AS POSSIBILIDADES DA HORA-ATIVIDADE PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sabe-se que o professor é diretamente responsável pela organização e efetivação da prática pedagógica na sala de aula. Porém, para garantir que a aprendizagem de seus estudantes aconteça da melhor forma possível, é necessário que o docente esteja em constante reflexão sobre a sua ação em sala de aula, mantendo-se atualizado no que se refere ao processo educacional, como também necessita de políticas educacionais efetivas que garantam condições de trabalho favoráveis, salário digno e valorização do desenvolvimento profissional docente.

Viana (2016) define a prática pedagógica como um ato político, pleno de intencionalidade, articulado com a visão de mundo do professor, a sua concepção de sociedade, de aluno, de ensino, reportando-se a modelos teóricos e pedagógicos que respondem aos seus anseios. Segundo a teórica:

a prática pedagógica só faz sentido se analisada em sua relação intrínseca com a prática social global, na qual está imersa. Ela é também uma prática social, ponto de partida e de chegada para a construção crítica das finalidades, objetivos, métodos, recursos, conhecimentos e resultados do processo avaliativo. (VIANA, 2016, p. 84-85).

Neste sentido, é importante destacar que a prática pedagógica realizada em sala de aula é influenciada por diversos fatores presentes no universo educacional e pela realidade histórica, cultural e social dos integrantes da comunidade escolar. A prática pedagógica deve ser o ponto de partida e de chegada do planejamento docente, pois é a partir da análise crítica das aulas ministradas e do contexto escolar, social, político e cultural em que alunos e professor estão mergulhados que o professor poderá planejar objetivos, métodos de ensino, separar recursos que possam contribuir diretamente na aprendizagem dos seus estudantes. Assim, faz-se necessário que o docente conte com espaços de estudo, diálogo e trocas com seus pares, inseridos em sua jornada de trabalho, para construir, refletir e reelaborar a sua prática pedagógica concretizada em sala de aula.

A política de formação continuada dos profissionais da educação é um fator essencial para a oferta de uma educação de qualidade, contribuindo para que os

docentes possam ampliar e reelaborar de maneira crítica, a própria prática pedagógica. Falsarella (2004) vê a formação continuada:

como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Neste sentido, é muito importante investir em políticas que favoreçam o desenvolvimento profissional do professor, reservando momentos inclusos em sua jornada de trabalho, para estudo e reflexão sobre o fazer pedagógico. Tais espaços fornecem subsídios para a elaboração de práticas inovadoras e servem como sustentação de sua prática pedagógica.

Sabe-se que a efetivação da hora-atividade dos professores na escola é uma das condições para a valorização dos profissionais da educação, mas para que de fato colabore com a emancipação da prática pedagógica escolar, é essencial que, nestes espaços, sejam realizados estudos, reflexões e discussões sobre os problemas enfrentados na prática pedagógica e que influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Para que a hora-atividade seja verdadeiramente rica e contribua para a prática pedagógica do docente, é de extrema relevância que este espaço-tempo seja destinado à construção, reflexão e reelaboração da ação do professor em sala de aula. É nessa perspectiva que ações pedagógicas durante a hora-atividade adquirem sentido, ou seja, na medida em que, a partir das necessidades encontradas, buscase a reflexão crítica e o embasamento teórico capaz de subsidiar o aprimoramento contínuo da prática pedagógica.

Saviani (2007) aponta a importância em igual teor da teoria e da prática, relatando que a teoria não existe sem a prática e a prática sem a teoria se torna cega. Para Saviani (2007), a dicotomia entre a teoria e a prática necessita ser superada na formação dos professores, pois, segundo o autor:

a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que

sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega. (SAVIANI, 2007, p. 108).

Deste modo, a partir desta relação “interdependente” entre a teoria e a prática defendida por Saviani, a escola deve organizar os seus estudos e leituras a serem realizados na hora-atividade, partindo sempre das necessidades que se apresentam na prática pedagógica. Por isso é que se reforça a importância de instituir a prática do estudo, da leitura e da pesquisa dentro do ambiente escolar. Assim, faz-se necessário pensar e planejar a hora-atividade, de forma a utilizá-la para o aprimoramento contínuo do trabalho do professor e da melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas do estado do Paraná.

Neste sentido, a ação de toda a escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem deve ser intencional e deve estar baseada em fundamentos teóricos claros para que se torne uma práxis. Práxis no sentido de realmente unir teoria e prática, conteúdo e método, dimensão política e dimensão pedagógica, que ajude o professor a ultrapassar as barreiras da mera competência técnica, realizando uma leitura crítica de mundo, de ser humano e conseqüentemente, dando continuidade ao seu próprio percurso de humanização.

Viana (2016) alega que a prática pedagógica:

para se realizar como práxis exige o desenvolvimento da consciência crítica do educador sobre a realidade social e educativa em toda a sua complexidade. Ela exige a reflexão permanente sobre a própria prática e sua reconstrução coerente e compromissada com uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e a transformação social, o que só se pode realizar por meio de uma epistemologia crítica. (VIANA, 2016, p. 93).

Nessa direção, para que a prática pedagógica docente possa ser considerada uma práxis é importante que o professor reflita criticamente sobre a sua ação em sala de aula como também sobre toda a complexidade do universo educacional. A práxis pode ser considerada um processo formativo e exige dos professores além de constante formação, compromisso em promover, através da sua ação em sala de aula, autonomia intelectual e transformação social do aluno.

Assim, entendendo que a práxis exige formação contínua por parte dos docentes e que, segundo Franco (2012), decisões, princípios, ideologias, estratégias, entre outros; são ingredientes estruturantes das práticas pedagógicas, é possível afirmar que o espaço-tempo da hora-atividade, reservado para o professor estudar,

planejar e avaliar, é de suma importância para o trabalho docente e pode influenciar diretamente na prática pedagógica efetivada em sala e na qualidade da aula que será ministrada.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

O presente Capítulo é dedicado a explicar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, descrevendo as técnicas de coleta de dados utilizadas nas escolas estudadas, bem como os procedimentos para a análise do material empírico e documental coletado. Ele descreve, também, o Município de Almirante Tamandaré, as escolas selecionadas e o perfil dos professores e pedagogos entrevistados.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar este estudo sobre a hora-atividade dos professores das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré, escolheu-se o método qualitativo de pesquisa. Para Chizzotti (2003), o termo qualitativo sugere:

uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

De acordo com Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa, através de multimétodos de investigação, busca encontrar sentido para o fenômeno estudado, bem como interpretar os significados que as pessoas dão a ele. Segundo Minayo (2009), o objeto da pesquisa qualitativa é o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade. Neste sentido, a autora afirma que a pesquisa qualitativa dificilmente poderá ser traduzida em números, ou seja,

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

Nessa direção, a escolha do enfoque metodológico qualitativo fez-se necessária, pois possibilitou a reflexão acerca da utilização do espaço-tempo da hora-atividade por professores e pedagogos das escolas estaduais do município de

Almirante Tamandaré. No que tange à participação dos sujeitos, priorizou-se no decorrer do processo, dar voz aos profissionais da educação e compartilhar das suas angústias e expectativas em relação a sua realidade de trabalho.

As autoras Ludke e André (1986) enumeram um conjunto de características básicas que identificam a pesquisa qualitativa, apresentadas por Bogdan e Biklen no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1982), são elas: 1) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3) A preocupação como processo é maior que com o produto. 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto final e, apresenta como grande preocupação a retratação da perspectiva dos participantes.

Minayo (2009) afirma que a pesquisa deve ser realizada fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta construída com um ritmo próprio e particular. A autora denomina este ritmo como “Ciclo de Pesquisa”, ou melhor, como um processo de trabalho espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez dá origem a novas interrogações.

Minayo (2009), a partir da ideia do Ciclo de Pesquisa, divide o processo de trabalho científico da pesquisa qualitativa em três etapas: 1) fase exploratória, 2) trabalho de campo e 3) análise e tratamento do material empírico e documental.

Tendo como base a definição de Ciclo de Pesquisa defendida por Minayo (2009), o presente estudo foi realizado a partir destas três etapas apresentadas, que serão expostas nas próximas linhas.

5.1.1 Fase exploratória

Segundo Minayo (2009), a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada em campo. É neste momento que o pesquisador delimita o objeto e desenvolve-o teórica e metodologicamente, levanta hipóteses, escolhe e descreve os instrumentos de

operacionalização do trabalho, pensa o cronograma de ação e os procedimentos para escolher o espaço da amostra qualitativa.

Partindo do viés da fase exploratória descrita por Minayo (2009), o presente estudo teve início no ano de 2016 e o seu objeto de investigação é o trabalho docente realizado na hora-atividade dos professores das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. Tal objeto surgiu devido à luta histórica dos profissionais da educação por um período incluso em sua jornada de trabalho, fora da sala de aula, para se dedicarem à preparação de aulas, formação continuada e outras atividades correlatas à função docente, tendo em vista a melhoria do ensino. Neste sentido, foi necessário analisar cientificamente o valor pedagógico da hora-atividade, refletindo sobre a sua concepção na literatura acadêmica, na documentação oficial e entre os profissionais da educação, com o intuito de compreender se as atividades realizadas neste espaço-tempo impactam na qualidade da prática pedagógica realizada em sala de aula.

O município escolhido para a realização da pesquisa foi Almirante Tamandaré, que está localizado na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná. É um município relativamente pequeno (apresenta em torno de 100 mil habitantes) e segundo levantamento bibliográfico realizado no ano de 2016 no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresenta poucas pesquisas relacionadas à educação.

Para analisar a realidade da hora-atividade dos professores das Escolas mantidas pelo governo do estado do Paraná e localizadas em Almirante Tamandaré, buscou-se selecionar instituições situadas em bairros distintos do município, que ofertam a mesma modalidade de ensino e apresentam um porte similar de professores e pedagogos. Através de pesquisas no portal dia a dia educação descobriu-se que Almirante Tamandaré possui 18 escolas/colégios mantidos pelo governo do estado do Paraná que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio. Destas 18 instituições 13 ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio concomitantemente, 2 ofertam apenas os anos Finais do Ensino Fundamental, 1 disponibiliza a Educação de Jovens e Adultos, 1 apenas o Ensino Médio e 1 o Ensino Profissional integrado ou sequencial.

A partir da análise destes dados e com o intuito de selecionar escolas com características semelhantes (porte, número de professores e pedagogos, modalidade de ensino, etc.) e situadas em localidades distintas, escolheu-se para a realização da

pesquisa empírica as duas únicas Instituições escolares deste município que ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, oferecem do 6º ao 9º ano, denominadas nesta pesquisa como: Escola “A” e a Escola “B”.

Para ter acesso as escolas “A” e “B” fez-se necessário solicitar autorização à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (ANEXO 1), bem como alcançar a aprovação no Comitê de ética de pesquisas da Universidade Tuiuti do Paraná, através do registro do projeto na Plataforma Brasil. A aprovação ocorreu em março de 2017, sob o número do parecer: 1.965.986 (ANEXO 2).

As técnicas de coleta de dados selecionadas para analisar a hora-atividade das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré foram: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Segundo Moreira e Caleffe (2008), ao optar pela pesquisa qualitativa o pesquisador poderá utilizar várias técnicas de coleta de dados, como também, várias estratégias para registrar e analisar os dados coletados. Os autores afirmam que os pesquisadores qualitativos têm estilos investigatórios bastante diversos que se originam a partir do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas.

Moreira e Caleffe (2008) definem a técnica da entrevista semiestruturada como um roteiro de perguntas previamente elaboradas, porém com uma certa abertura para a inserção de novas perguntas no momento da realização da entrevista. Já a técnica de pesquisa observação participante é definida pelos autores como o ato de entrar no mundo social dos participantes com o objetivo de observar e descobrir como é ser membro deste grupo. Nesse contexto, a pesquisadora deste trabalho optou por ser uma observadora parcialmente revelada, não relatando integralmente aos entrevistados o seu objeto de pesquisa, mas o suficiente para que a revelação não viesse a interferir na veracidade dos resultados. Já a pesquisa documental é definida por Ludke e André (1986) como a busca de informações através do manejo de leis, regulamentos, normas, jornais, revistas, arquivos escolares, etc., que poderão complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta.

No próximo item “trabalho de campo” serão descritas como as técnicas de coleta de dados foram aplicadas nas escolas selecionadas.

5.1.2 Trabalho de Campo

Minayo (2009) descreve o trabalho em campo como o momento de levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Segundo a autora: “essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros”. (MINAYO, 2009, p. 26). O trabalho em campo realiza um momento relacional e prático e, segundo Minayo (2009), é de fundamental importância exploratória, de confirmação e contestação de hipóteses e de construção teórica.

No ano de 2017, após a aprovação do projeto pelo Comitê de ética da Universidade e a autorização da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para realizar pesquisas nas instituições selecionadas, a pesquisadora dirigiu-se até as duas escolas selecionadas localizadas no Município de Almirante Tamandaré para coletar dados. A pesquisa empírica iniciou-se em junho de 2017 e foi finalizada em dezembro deste mesmo ano. Durante estes meses a pesquisadora buscou visitar as escolas semanalmente e o espaço-tempo da hora-atividade dos docentes foi utilizado tanto para a realização das entrevistas semiestruturadas, como para a observação participante.

Nesta direção e através das técnicas para coleta de dados da pesquisa qualitativa, como entrevistas com professores e equipe pedagógica, observação das atividades realizadas pelos docentes durante a hora-atividade e análise de materiais pertinentes ao objeto da pesquisa, buscou-se verificar como ocorre o trabalho docente na hora atividade dentro das instituições de ensino estaduais do município de Almirante Tamandaré.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e pedagogos, contaram com perguntas relacionadas ao espaço-tempo da hora-atividade e ao trabalho docente, como por exemplo: Os 33% de hora-atividade estão sendo efetivados em sua escola? Todos os professores cumprem dentro da escola a hora-atividade? Quais são as atividades realizadas pelo docente na hora-atividade? O pedagogo direciona a hora-atividade dos professores em sua Instituição de Ensino? Qual a frequência deste direcionamento? O pedagogo planeja horas-atividades concentradas com os docentes? Que materiais são utilizados pelo pedagogo para direcionar este momento? O professor participa de formação continuada em serviço? Qual a frequência desta formação continuada? As atividades realizadas no espaço da hora-atividade contribuem para a melhoria da prática docente do professor em sala

de aula? Como? Etc. Os modelos destas entrevistas encontram-se ao final deste estudo na parte dos Apêndices (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

A observação participante realizada durante o período da hora-atividade, durou aproximadamente seis meses e foi efetivada em datas e horários alternados, visando alcançar um maior número de docentes. Para facilitar a observação, organizou-se um roteiro de aspectos relevantes que deveriam ser analisados durante o espaço-tempo da hora-atividade. Tal roteiro encontra-se nos Apêndices deste texto (APÊNDICE C).

Já a pesquisa documental ocorreu desde o início do ano de 2016 por meio de consultas a leis, decretos, jornais, etc., que discorrem sobre o espaço-tempo destinado a hora-atividade dos professores. Nas escolas pesquisadas verificou-se o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, bem como registros, anotações, cronogramas, calendários, etc., que complementaram as informações obtidas nas demais técnicas de coleta de dados aplicadas em campo.

No próximo item denominado como: “Análise e tratamento do material empírico e documental” será descrito sobre como ocorreu a apreciação do material coletado em campo e a análise dos documentos estudados.

5.1.3 Análise e Tratamento do material empírico e documental

Para Minayo (2009), esta etapa diz respeito aos procedimentos que foram escolhidos para analisar os dados coletados no decorrer da pesquisa. Segundo a autora, a análise e o tratamento do material empírico e documental pode ser descrito como um

conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho em campo. (MINAYO, 2009, p. 26-27).

Para Minayo (2009), a análise da pesquisa qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É descobrir códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. Para a autora a busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição individual e contextualizada do pesquisador.

Para tratar do material empírico coletado, o presente estudo optou pela tradicional técnica denominada como: análise de conteúdo, que surgiu no âmbito da pesquisa quantitativa e hoje é amplamente aplicada em pesquisas qualitativas. Bardin (1979) define análise de conteúdo como um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

Neste sentido, através da análise de conteúdo é possível buscar descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

Gomes (2009) destaca alguns procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa, são eles: categorização, inferência, descrição e interpretação. Segundo o autor estes procedimentos não ocorrem de forma sequencial e o caminho a ser percorrido pelo pesquisador vai depender dos objetivos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica adotada pelo pesquisador.

Nesta direção, a presente pesquisa optou por iniciar a análise do material empírico a partir da categorização. Para Bardin (1979), a categorização pode ser definida como:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. (BARDIN, 1979, p. 117).

O presente estudo sobre o trabalho docente na hora-atividade dos professores, a partir da classificação dos conteúdos coletados nas entrevistas e nas observações, elaborou quatro categorias para interpretar os dados empíricos, são elas: a organização e o funcionamento da hora-atividade, o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%, o papel do pedagogo na hora-atividade e, a hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Após a divisão dos dados empíricos por categorias, surgiu a necessidade de deduzir de maneira lógica os resultados, articulando-os com os fatores que

determinaram as suas características, partindo sempre de premissas já aceitas em outros estudos acerca do trabalho docente. Neste sentido, partiu-se para o procedimento metodológico da inferência. Richardson et al. (1985) definem a inferência como a “operação pela qual se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.” (RICHARDSON et al., 1985, p. 177).

Após a descrição e a dedução dos dados coletados pela pesquisa empírica, surgiu a necessidade de partir para o procedimento metodológico da interpretação, que segundo Gomes (2009) consiste em articular a superfície do texto descrita e analisada com os fatores que determinam as suas características.

Sendo assim, após categorizar os dados coletados pertinentes ao espaço-tempo da hora-atividade, partiu-se para a inferência, ou melhor, para a dedução, articulação científica e descrição dos conteúdos levantados e, por fim, ocorreu a interpretação. Neste sentido, buscou-se realizar uma síntese entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada. Todo este caminhar da pesquisa empírica será discutido e apresentado no próximo capítulo.

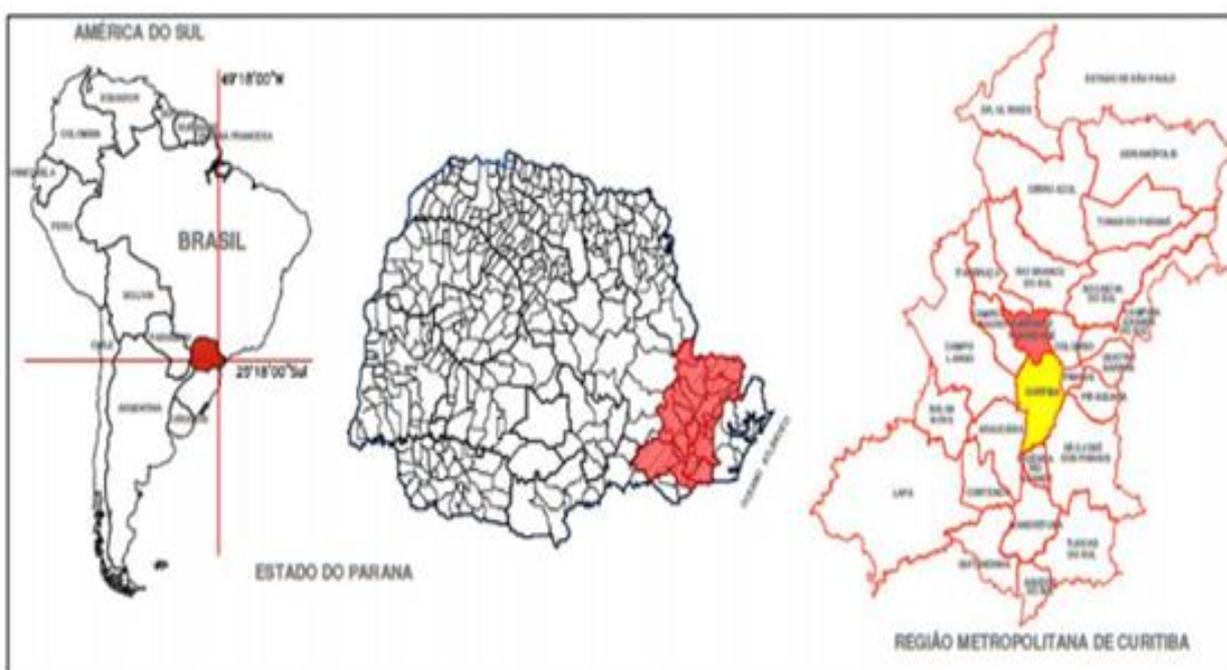
5.2 O LOCAL DE PESQUISA

O município de Almirante Tamandaré está localizado na Região Metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, e foi escolhido propositalmente para ser o campo de investigação desta pesquisa devido ao fato da pesquisadora residir e atuar nas escolas estaduais desta região. Outro fator relevante para a escolha deste município foi a pouca evidência de pesquisas científicas envolvendo educação tendo como local Almirante Tamandaré. No início do ano de 2017, através do levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações do portal da CAPES, encontrou-se apenas 5 pesquisas relacionadas à educação deste município. Nas próximas linhas será realizada uma breve explanação e contextualização sobre o município de Almirante Tamandaré, referenciando as suas principais características no que se trata à população, educação e território.

5. 2.1 O Município de Almirante Tamandaré

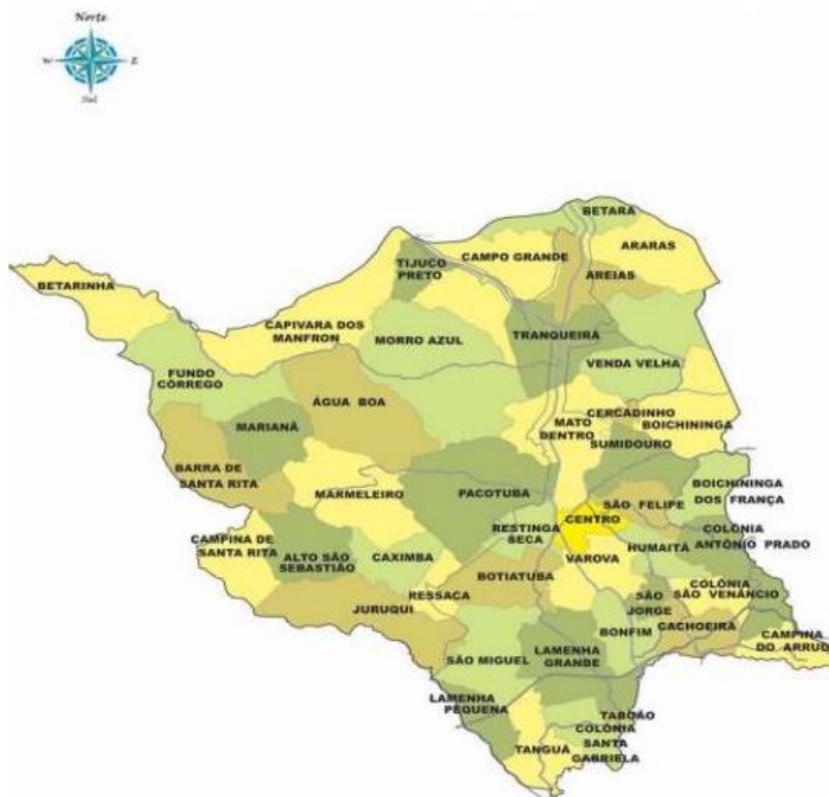
Almirante Tamandaré é um município do estado do Paraná e está localizado na Região Metropolitana de Curitiba, fazendo divisa com a capital paranaense (Figura 3). Segundo o último Censo Demográfico organizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2010, Almirante Tamandaré apresentava 103.204 mil habitantes e, em 2016, apresentava uma população estimada de 114.129 mil habitantes. Possui uma área territorial de 194,144 km² que é composta por 44 bairros, conforme o seu Plano Diretor de 2006 (Figura 4).

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR



FONTE: PINHEIRO, 2016, p. 96.

FIGURA 4 – DIVISÃO DE BAIROS DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR



FONTE: BORGES, 2016, p. 71.

De acordo com o Censo de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Almirante Tamandaré é de 0,699. Sabe-se que o IDHM é calculado a partir das taxas de longevidade, renda e educação apresentadas pelos municípios brasileiros. O valor do IDHM do município de Almirante Tamandaré está abaixo tanto do IDHM do Paraná que é de 0,749 quanto do Brasil que é de 0,727.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) - Almirante Tamandaré é 0,699, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,840, seguida de Renda, com índice de 0,706, e de Educação, com índice de 0,575.¹⁹

Segundo o IDHM, Almirante Tamandaré ocupa a 1934^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 de São Caetano do Sul e o menor é 0,418 de Melgaço.

¹⁹ Informação encontrada no site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.
http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/almirante-tamandare_pr. Acesso em 21/08/2017.

Entre 2000 e 2010²⁰, a população de Almirante Tamandaré cresceu uma média anual de 1,57%, enquanto no Brasil, no mesmo período, foi de 1,17%. Nesta década, a taxa de urbanização do município passou de 96,01% para 95,82%.

Já em relação à educação, no município de Almirante Tamandaré em 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 74,78%. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 84,21%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 53,24%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 35,49%.

Em relação à expectativa de Anos de Estudo neste município, ou melhor, o número de anos de estudo que um jovem deverá completar ao atingir a idade de 18 anos, entre 2000 e 2010, a expectativa de anos de estudo passou de 8,86 anos para 9,59 anos.

Em relação ao indicador de escolaridade da população adulta (18 anos ou mais) com o ensino fundamental completo, entre 2000 e 2010, esse percentual passou de 32,06% para 49,63%. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 7,77% eram analfabetos, 44,69% tinham o ensino fundamental completo, 27,11% possuíam o ensino médio completo e 5,54%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.

Almirante Tamandaré possui 20 Centros Municipais de Educação Infantil²¹, que atendem crianças de 0 a 6 anos e 32 escolas municipais²² que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. O município também possui 18 escolas/colégios²³ mantidos pelo governo do estado do Paraná que atendem os anos finais do Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio. Destas 18 instituições 13 delas ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio concomitantemente, 2 ofertam apenas os anos Finais do Ensino Fundamental, 1 disponibiliza a Educação de Jovens e Adultos, 1 apenas o Ensino Médio e 1 o Ensino Profissional integrado ou sequencial.

²⁰ Informação encontrada no site Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/almirante-tamandare_pr. Acesso em 21/08/2017.

²¹ Informação encontrada no site do Município de Almirante Tamandaré

<http://tamandare.pr.gov.br/secretaria/educacao>. Acesso em 21/08/2017.

²² Informação encontrada no Portal Educacional do Estado do Paraná.

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/visao>. Acesso em 22/08/2017.

²³ Informação encontrada no Portal Educacional do Estado do Paraná.

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/visao>. Acesso em 22/08/2017.

Como o objeto desta pesquisa é o trabalho docente na hora-atividade dos professores das escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré, apenas 2 escolas foram selecionadas para a realização da pesquisa empírica, ou melhor, a pesquisa de campo foi realizada nas duas únicas instituições do município denominadas escolas, que ofertam para a população apenas os anos finais do Ensino Fundamental.

Nas próximas linhas serão apresentados dados relevantes das duas escolas selecionadas, denominadas aqui como Escola “A” e Escola “B”.

5.2.2 As escolas selecionadas

Como já dito anteriormente, a pesquisa empírica foi realizada em duas escolas públicas, mantidas pelo governo estadual do Paraná e localizadas no Município de Almirante Tamandaré. Cabe destacar que as escolas selecionadas ofertam apenas os anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º Ano, e estão localizadas em locais distintos deste município. A Escola “A”, por exemplo, está situada na divisa do Município de Almirante Tamandaré com Itaperuçu, e a Escola “B” está localizada na divisa entre Almirante Tamandaré com Curitiba. Supõe-se que as diferentes localizações possam revelar diversidade no tipo de alunado atendido pelas escolas e consequentemente na organização do trabalho dos professores.

A Escola “A” iniciou as suas atividades no ano de 2003²⁴ e apresenta um prédio compartilhado com uma escola municipal mantida pela Prefeitura de Almirante Tamandaré. Devido ao compartilhamento de espaço, a escola atende os seus alunos nos períodos do intermediário e da tarde. Os períodos são denominados pela comunidade escolar como: Inter Manhã e Inter Tarde. O Inter manhã vai das 11h às 15h, e o período do Inter tarde vai das 15h às 19h. Nesta escola há aula aos sábados para complementar a carga-horária de 800 horas estabelecidas pela LDBEN.

Em 2017, a Escola “A” apresenta aproximadamente 156 alunos²⁵, distribuídos em 7 turmas de 6º ao 9º ano e uma Sala de Recursos Multifuncional. Destas turmas 2 são de 6º Ano, 2 de 7º Ano, 2 de 8º Ano e 1 de 9º Ano. O espaço escolar é composto por sala de direção, sala dos professores, secretaria, depósito de merenda, cantina,

²⁴ Informação retirada do Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição escolar.

²⁵ Informação encontrada no Portal Educacional do Estado do Paraná.
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 22/10/2017.

banheiro de estudantes e de funcionários e sete salas de aula. No espaço destinado a sala dos professores funciona, também, o laboratório de informática e a biblioteca. Não há uma sala específica para a Equipe Pedagógica.

Em relação ao quadro de funcionários²⁶, a Escola “A” apresenta 1 diretora, 1 secretária, 4 agentes educacionais I, 1 pedagoga (40 horas), 1 professora para a Sala de Recursos Multifuncional e 20 professores que ministram as disciplinas da Matriz Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte, Inglês e Ensino Religioso).

A Escola “A” é uma escola de pequeno porte e segundo o seu Projeto Político Pedagógico” (2014) está localizada em um bairro periférico de Almirante Tamandaré, e atende uma comunidade carente, onde os pais são ausentes na vida diária de seus filhos, causando assim desajustes emocionais e fragilidade na estrutura familiar. No Projeto Político Pedagógico da Escola consta, também, que a renda familiar dos estudantes é muito baixa, sendo a maioria das famílias dos estudantes beneficiária do Bolsa Família.

Já a Escola “B” iniciou as suas atividades a partir do ano de 1980²⁷, e nesta época foi autorizada a ministrar o Ensino completo do primeiro grau, isto é, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em 1991 a escola passou a oferecer especificamente o ensino de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, ou melhor, os anos finais do Ensino Fundamental de nove anos. Atualmente a Escola “B” permanece atendendo os anos finais do Ensino Fundamental nos períodos da manhã, tarde e noite.

Em 2017, a Escola “B” apresenta aproximadamente 517²⁸ alunos, distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano e duas turmas de contraturno escolar (uma no período da manhã e outra no período da tarde) que oferecem ensino integral para 43 alunos através do Programa Mais Educação. Das turmas regulares 4 são de 6º Ano, 5 de 7º Ano, 4 de 8º Ano e 4 de 9º Ano. O espaço escolar é composto por sala de direção, sala da Equipe Pedagógica, sala dos professores/ laboratório de informática, biblioteca, secretaria, depósito de merenda, cantina, quadra de esportes, banheiro de

²⁶ Informações encontradas no Portal Educacional do Estado do Paraná.
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 22/10/2017.

²⁷ Informação retirada do Projeto Político Pedagógico (2014) da instituição escolar.

²⁸ Informações encontradas no Portal Educacional do Estado do Paraná.
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 22/10/2017

estudantes e seis salas de aula. No espaço destinado a sala dos professores funciona, também, o laboratório de informática.

Em relação ao quadro de funcionários²⁹, a Escola “B” apresenta 1 diretora e 1 diretora auxiliar, 1 secretário, 3 agentes educacionais I, 3 agentes educacionais II, 3 pedagogas (uma por turno), 4 professores responsáveis pelo Programa Mais Educação e 27 professores que ministram as disciplinas da Matriz Curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Arte, Inglês e Ensino Religioso).

A Escola “B” está localizada na divisa de Almirante Tamandaré com o município de Curitiba, motivo pelo qual atende alunos oriundos dos dois municípios. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2014), a comunidade atendida por esta instituição apresenta um padrão socioeconômico baixo, predominando a pobreza. Nesta escola as classes estão lotadas e há elevadíssimos índices de evasão e repetência no noturno. Segundo o seu PPP (2014), a grande maioria dos pais dos alunos sobrevive de trabalhos temporários e da política assistencialista do governo (bolsa família, leite das crianças, etc.). As famílias que apresentam uma situação econômica melhor trabalham no comércio, na construção civil, entre outras funções autônomas.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este item objetiva apresentar brevemente algumas características e perfil dos professores e pedagogos que integram o grupo de funcionários das escolas selecionadas e influenciam diretamente no objeto desta pesquisa que é o trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade.

5.3.1 Perfil dos pedagogos e professores entrevistados

Para traçar o perfil dos professores e pedagogos entrevistados, investigou-se através das entrevistas semiestruturadas o sexo dos educadores, faixa etária, disciplina de formação, tempo de serviço total de magistério e no estado, vínculo empregatício, carga horária semanal, disciplinas ministradas e quantidade de escolas

²⁹ Informações encontradas no Portal Educacional do Estado do Paraná.
<http://www.consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 22/10/2017

em que trabalha atualmente. Os resultados de todos estes quesitos foram quantificados e serão descritos ao longo deste texto.

Em relação ao sexo dos entrevistados obtivemos o seguinte resultado:

TABELA 4 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS, CONFORME O SEXO

SEXO	N° DE ENTREVISTADOS	(%)
Feminino	16	73
Masculino	6	27
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Ao analisar quanto ao sexo dos professores e pedagogos pesquisados, observa-se que a grande maioria são mulheres (73% dos entrevistados), e apenas 27% são homens. Neste sentido percebe-se que ainda o sexo feminino predomina sobre as atividades voltadas ao magistério. De acordo com Vianna (2002) o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. Neste sentido a autora alega que:

Atualmente, o contínuo processo de arrocho salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores. (VIANNA, 2002, p. 91).

A autora afirma que a feminização está presente no magistério, e as mulheres são maioria na Educação Básica, exercendo atividades bem definidas na carreira. Segundo Vianna (2002), a Educação Infantil apresenta mais de 90% de educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, principalmente nas carreiras vistas como masculinas. Como estas entrevistas foram realizadas com professores e pedagogos atuantes na Educação Básica, ou melhor, nos anos finais do Ensino Fundamental, já era de se esperar que a grande maioria do quadro de funcionários fossem professoras do sexo feminino.

Já em relação à idade dos professores e pedagogos, foram coletadas as seguintes informações:

TABELA 5 – COMPOSIÇÃO DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS ENTREVISTADOS, CONFORME A IDADE

IDADE	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Entre 20-30 anos	6	27
Entre 31-40 anos	6	27
Entre 41-50 anos	6	27
Entre 51-60 anos	4	19
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A maioria dos professores entrevistados apresenta menos de 40 anos de idade, ou seja, 54% dos professores estão no início da carreira docente e tem muito a contribuir com a educação paranaense.

A investigação da faixa etária dos professores e pedagogos ocorreu com a intenção de perceber se eles acompanharam a conquista do espaço-tempo da hora-atividade e, também, para traçar um perfil mais específico dos educadores entrevistados.

No que se refere à disciplina de formação dos profissionais, obtivemos as seguintes respostas:

TABELA 6 – COMPOSIÇÃO DOS PROFESSORES CONFORME SUA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO

DISCIPLINA	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Letras Port./Ing.	6	28
Matemática	3	14
Ciências	1	4
Artes	1	4
Geografia	3	14
História	2	9
Ed. Física	1	4
Biologia	3	14
Pedagogia	2	9
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A presente pesquisa procurou entrevistar um público heterogêneo de professores, ou melhor, buscou-se conversar com professores de distintas áreas do conhecimento, para levantar questões referentes ao trabalho docente na hora-atividade sob diferentes olhares e, desta forma, enriquecer a análise de dados. Professores de exatas, professores de humanas, como também professores pedagogos, podem apresentar percepções diferentes em relação ao espaço-tempo da hora-atividade, sendo assim, nada mais justo do que realizar a pesquisa empírica

com um público bastante heterogêneo, não correndo o risco de empobrecer a análise da pesquisa, focando apenas em algumas áreas do conhecimento.

No que se refere ao tempo de serviço dos professores e pedagogos no magistério do estado, segue o resultado:

TABELA 7 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO DO ESTADO

TEMPO DE SERVIÇO	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Entre 1 a 10 anos	11	50
Entre 11 a 20 anos	8	36
Entre 21 a 30 anos	3	14
Mais de 30 anos	0	0
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Percebe-se que 50% dos professores entrevistados apresentam menos de dez anos de magistério nas escolas do estado do Paraná. Já 36% dos professores trabalham de onze a vinte anos e 14% deles estão atuando na mesma mantenedora há mais de vinte e um anos. O fato de 50% dos professores entrevistados trabalharem pouco tempo no estado, ou seja, menos que 10 anos, instiga a reflexão em relação às condições de trabalho do professor. Muitas vezes o baixo salário e a desvalorização histórica sofrida por esta classe de trabalhadores faz com que abandonem o magistério.

Nessa direção, Almeida (2009) aponta que as políticas públicas voltadas à valorização do trabalho docente merecem uma atenção especial, pois segundo a autora:

as condições de trabalho do professor também merecem uma atenção especial nessa discussão. As condições geralmente vigentes proporcionam, além do abandono do magistério por parte de boa parte desses profissionais, outras situações precárias: o stress do professor, a situação de insatisfação do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares. (ALMEIDA, 2009, p. 271).

Em relação ao tempo total de magistério dos educadores, incluindo o estado e outras mantenedoras, a presente pesquisa obteve os seguintes percentuais:

TABELA 8 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME TEMPO DE SERVIÇO TOTAL NO MAGISTÉRIO

TEMPO DE SERVIÇO	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Entre 1 a 10 anos	10	45
Entre 11 a 20 anos	6	27
Entre 21 a 30 anos	5	23
Mais de 30 anos	1	5
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Tanto a tabela 8 quanto a tabela 9 demonstram que aproximadamente 50% dos professores entrevistados apresentam menos de 10 anos de carreira. Tal dado correlaciona-se com a faixa etária docente levantada na tabela 2, na qual ficou demonstrado que a maioria dos professores apresenta menos de 40 anos de idade. Neste sentido, pode-se afirmar que grande parte dos educadores entrevistados ainda está no início da carreira do magistério, e recém saíram dos cursos de graduação.

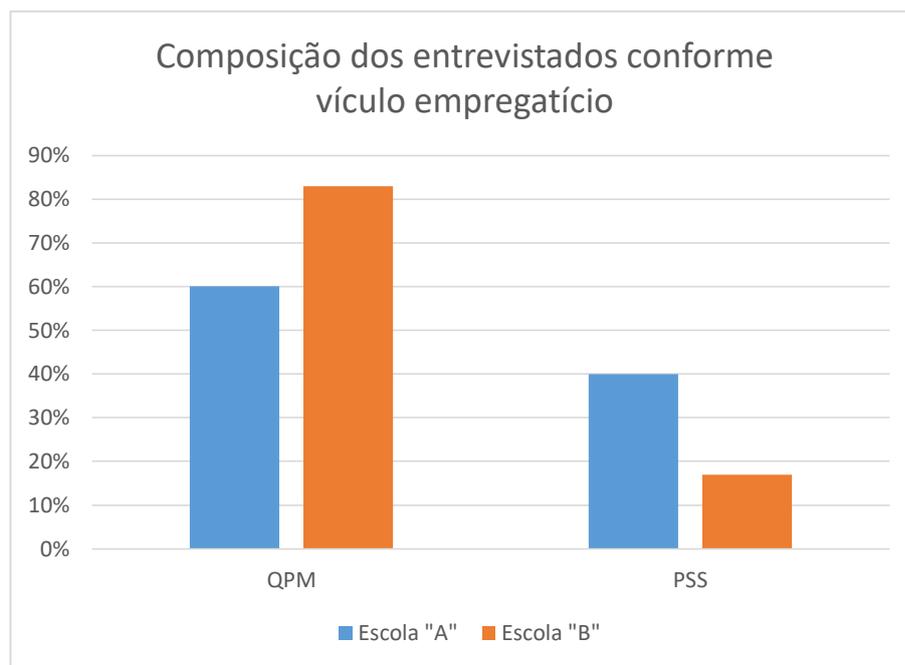
Tardif (2008) alega que o início da carreira é muito importante na trajetória profissional docente. O autor afirma que, nessa etapa, os professores vão delineando a sua formação, caracterizando a sua metodologia de trabalho e construindo saberes, nesse sentido a experiência torna-se fundamental nesse processo. Segundo Tardif:

é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2008, p. 51).

Devido à importância da experiência no início da trajetória profissional docente, é importante que tanto a equipe escolar quanto a Secretaria de Educação do estado do Paraná tenham um olhar especial para com os professores iniciantes, buscando através de cursos e diálogos permanentes, auxiliá-los em suas dúvidas, dando o suporte pedagógico que eles necessitam.

Em relação ao vínculo empregatício, obteve-se o seguinte resultado:

GRÁFICO 1 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME VÍNCULO EMPREGATÍCIO



FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A escola "A" apresenta uma quantidade expressiva de professores PSS, isto é, 40% dos educadores entrevistados são oriundos de processos seletivos simplificados, onde o contrato de trabalho é temporário. Os professores PSS não fixam vagas em instituições de ensino e anualmente participam de um processo de classificação e, de acordo a necessidade do estado, são chamados para assumir aulas nas escolas que apresentam demanda de professores. Os outros 60% dos professores entrevistados são efetivos, ou seja, participam do Quadro Próprio do Magistério dos professores do Paraná.

Já na escola "B" a grande maioria dos professores entrevistados, cerca de 83%, são concursados e participam do Quadro Próprio do Magistério e, apenas 17% são professores temporários, que participam anualmente do Processo Seletivo Simplificado, sendo chamados para suprir vagas ociosas de docentes.

No que se refere à carga horária semanal de trabalho dos educadores, obteve-se as seguintes informações:

TABELA 9 – COMPOSIÇÃO DOS DOCENTES CONFORME SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO

CARGA-HORÁRIA SEMANAL	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
20 horas	1	4
40 horas	16	73
60 horas	5	23
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Cerca de 96% dos professores e pedagogos entrevistados apresentam 40 horas ou mais de trabalho semanais. Por mais que a grande maioria dos concursos disponibilizados para os professores da Educação Básica apresentem uma carga horária semanal de 20 horas, os educadores necessitam duplicar ou mesmo triplicar o seu rendimento mensal assumindo horas-extraordinárias ou mesmo obtendo um segundo padrão no estado ou em outras mantenedoras. Neste sentido, observa-se que o rendimento mensal dos professores ainda é abaixo do esperado e, segundo Saviani (2000), rever esta situação é uma questão política e exige cada vez mais a mobilização e a organização coletiva dos docentes, por valorização e melhores condições de trabalho. O autor acredita que os professores só serão valorizados a partir do momento que a sociedade se conscientizar da verdadeira importância da educação.

Em relação à quantidade de disciplinas ministradas ao mesmo tempo, segue a tabela abaixo:

TABELA 10 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO QUANTIDADE DE DISCIPLINAS MINISTRADAS

Nº DE DISCIPLINAS	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
1 disciplina	15	68
2 disciplinas	6	27
3 disciplinas	0	0
4 ou mais disciplinas	1	5
TOTAL	22	100

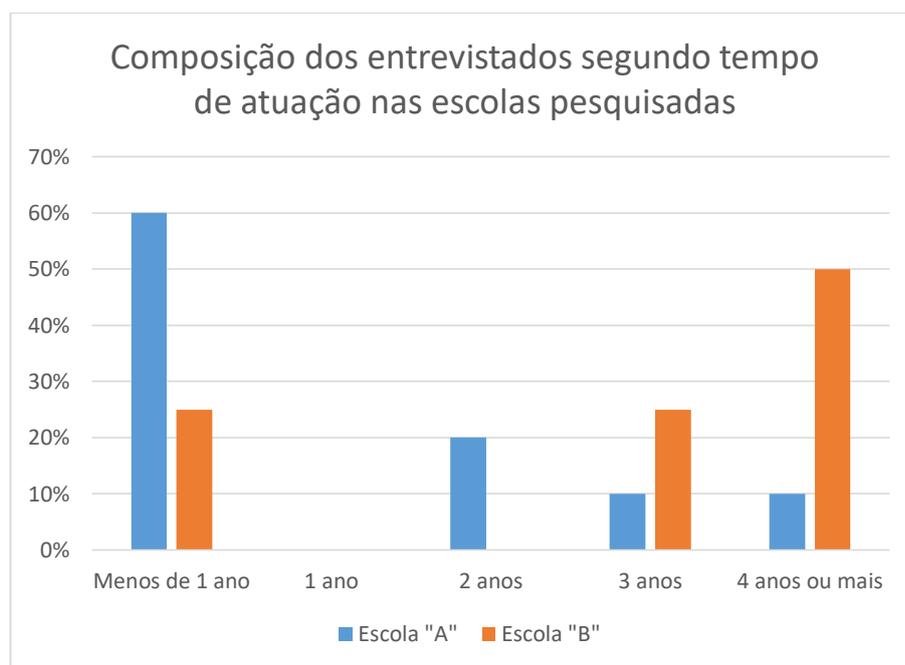
FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Observa-se que a grande maioria dos professores entrevistados (68%) ministra uma disciplina, e 33% dos docentes ministram duas disciplinas ou mais concomitantemente. Esse dado é relevante em relação ao espaço-tempo da hora-atividade, pois se sabe que quanto mais disciplinas os professores ministram, mais conteúdos e metodologias precisarão organizar e efetuar em sua prática pedagógica. Este quesito também é relevante no que se refere à valorização do trabalho dos

professores, pois o docente atuando em sua área de formação, ou melhor, na disciplina em que estudou no curso de graduação, contribui para a melhoria da qualidade de ensino e das aulas ministradas.

Já em relação ao tempo de serviço nas escolas pesquisadas, os professores responderam o seguinte:

GRÁFICO 2 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO TEMPO DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS



FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A escola "A" apresenta uma rotatividade de docentes muito grande. Cerca de 60% dos professores entrevistados trabalham nesta escola há menos de um ano. Alguns fatores que contribuem e/ou contribuíram para esta rotatividade de docentes é a localização da escola (quase divisa com o Município de Itaperuçu) e o retrocesso do percentual da hora-atividade que ocorreu no início do ano de 2017. Através das entrevistas pode-se observar que com a diminuição do espaço-tempo da hora-atividade, alguns docentes que possuíam padrões de 40 horas fechados em outras escolas, não conseguiram lotar 100% do seu padrão em sua escola de origem e precisaram complementar a sua jornada de trabalho na escola "A". Como é o caso do Professor "2", que no decorrer da entrevista justifica desse modo o fato de trabalhar na Escola "A" há apenas 6 meses:

Aqui faz alguns meses, eu comecei em fevereiro. Deu problema por causa do governo né? Eu sou lotada ali no Angela Sandri, aí aconteceu da gente perder estas horas-atividades, aí faltou aula e a gente teve que se espalhar né? Porque daí faltou aula por causa da sua redução, daí o gasto é maior, perde mais tempo, complicou tudo pra gente que é profissional.

Neste sentido, pode-se afirmar que um dos fatores que influenciaram na rotatividade de professores na Escola “A” foi a redução do percentual destinado ao espaço tempo destinado à hora-atividade.

E, por fim, a tabela 10, sinaliza em quantas escolas os professores ou pedagogos entrevistados trabalham atualmente:

TABELA 11 – COMPOSIÇÃO DOS ENTREVISTADOS CONFORME QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA

Nº DE ESCOLAS	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
1 escola	5	23
2 escolas	7	31
3 escolas	5	23
4 escolas ou mais	5	23
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Nota-se que mais de 75% dos professores ou pedagogos entrevistados trabalham em mais de uma escola diariamente. Aproximadamente 50% dos docentes trabalham em 3 escolas ou mais. Esse dado pode influenciar na utilização do espaço-tempo da hora-atividade, pois muitas vezes, para o professor conseguir conciliar o trabalho em mais de três escolas precisará utilizar alguns dos espaços reservados para o planejamento em seu deslocamento. Como é o caso do professor “3” que trabalha em 5 escolas localizadas em 2 municípios distintos (2 em Almirante Tamandaré e 3 em Colombo). Este professor precisa utilizar alguns dos espaços-tempos destinados à hora-atividade para se deslocar de uma escola para outra.

Assim, a partir do perfil traçado dos pedagogos e professores entrevistados, o próximo Capítulo analisará os dados empíricos obtidos sobre o espaço-tempo da hora-atividade.

6 ANALISANDO O TRABALHO DOCENTE NO ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE

Para analisar o trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade fez-se necessário a elaboração e divisão do estudo em categorias de análise. Tais categorias serão descritas e discutidas no decorrer deste capítulo.

6.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O presente estudo sobre a hora-atividade dos professores, a partir da classificação dos conteúdos coletados nas entrevistas e nas observações ocorridas durante o espaço-tempo da hora-atividade, permitiu elaborar quatro categorias de análise para interpretar os dados empíricos, são elas: a organização e o funcionamento da hora-atividade, o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%, o papel do pedagogo na hora-atividade e, a hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação. Cada uma destas categorias será descrita e analisada no decorrer deste capítulo.

6.1.1 A organização e o funcionamento da hora-atividade nas escolas pesquisadas

A categoria sobre a organização e o funcionamento da hora-atividade buscou entender como o espaço-tempo da hora-atividade é utilizado pelos docentes nas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré. Para isso, fez-se necessário conhecer os espaços que as escolas disponibilizam para tal atividade, entrevistar docentes e observar o que os professores realizam durante este período de tempo.

Os professores das escolas pesquisadas apresentam o percentual de 25% de sua jornada de trabalho destinado à hora-atividade, isto é, um docente com 20 horas-aula de trabalho apresenta 5 horas-aula destinadas a estudo, planejamento e avaliação.

O espaço disponibilizado para realizar a hora-atividade em ambas as escolas é a sala dos professores. Tanto a Escola "A" quanto a Escola "B" apresentam a sala dos professores compartilhada com outros espaços/atividades escolares. Não há uma sala de planejamento específica, organizada e estruturada para tal finalidade. Nas falas dos professores entrevistados observa-se a descrição dos espaços:

QUADRO 3 - ESPAÇO DISPONIBILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE

ESCOLA “A”	ESCOLA “B”
É uma escola compartilhada com o Município. Este espaço (sala dos professores) foi construído para esta finalidade. Aqui é tudo junto: sala de professores, informática, biblioteca... Aqui a gente tem computador, tem os livros... Os alunos utilizam esta sala para fazer pesquisas... A impressão das atividades é feita na secretaria. (Professor 1 – Português).	A biblioteca, abre aspas. A biblioteca, às vezes, (espaço utilizado para a hora-atividade) porque nem sempre está disponível, ela é utilizada por alunos do Programa Mais Educação, e a sala dos professores, mas nem sempre é possível, tendo em vista o fluxo de pessoas, pois é um espaço compartilhado com o laboratório de informática dos alunos. (Professor 10 - História).

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Na Escola “A” a sala dos professores é compartilhada com o laboratório de informática e com a biblioteca da escola. Este espaço apresenta 10 computadores, um quadro de avisos, um quadro branco, pastas com os Livros de Registro de Classe das turmas, armários para os professores guardarem o seu material, 2 estantes de livros, jogos pedagógicos, mapas, uma televisão para empréstimo, filtro de água e duas mesas grandes no centro com aproximadamente 18 cadeiras.

Já na Escola “B” a sala dos professores é compartilhada com o laboratório de informática. Neste espaço existem em torno de 16 computadores, sendo que apenas um está funcionando, uma mesa grande com aproximadamente dez cadeiras, um armário para os professores guardarem o seu material (armário com chaves nominais), um quadro de avisos, um quadro negro, um filtro de água, uma televisão laranja fixa na parede, troféus e duas impressoras não conectadas nos computadores. Algumas vezes usa-se o espaço da biblioteca, quando esta, usada também para outras atividades, encontra-se disponível.

Tanto na Escola “A” quanto na Escola “B” percebe-se a precarização das condições físicas do trabalho docente, tendo em vista a ausência de locais apropriados para o planejamento docente. Fica bastante difícil para o professor elaborar aulas de qualidade compartilhando o espaço físico da hora-atividade com outros sujeitos, que realizam distintas atividades no mesmo ambiente.

Toda esta confusão observada no espaço disponibilizado para a realização da hora-atividade e a situação precária dos equipamentos físicos das escolas foram relatadas por professores durante as entrevistas:

Nesta escola a sala dos professores é ao mesmo tempo sala de informática. Na medida do possível eu consigo realizar a hora-atividade neste espaço. Quando os alunos realizam alguma atividade extraclasse aqui é impossível estar junto. Daí eu acabo levando atividades para fazer em casa. Outra questão é que a velocidade dos computadores daqui [sic] são muito ruins [sic], muitas vezes você vai digitar um texto e não dá, não tem como.... Geralmente eu trago o meu laptop, o meu pessoal. (Professor 11 – Matemática).

Não tem outro espaço. Só que aqui não dá. Um vem falar, outro vem falar, você não consegue fazer, muita coisa você tem que levar pra casa, o espaço físico é precário. (Prof. 13 – Português).

Aqui não tem espaço, você começa a fazer uma coisa, mas você já dispersa, ali mesmo tem professor com o livro, mas está conversando... Tem a biblioteca... A biblioteca agora tá habitada, tá uma professora afastada de função, uma benção. (...) Ela tá tentando pôr em ordem a biblioteca, lá era para ser realizada a hora-atividade, mas a gente não consegue ficar lá por causa do cheiro, tudo fechado, agora até dá para usar, mas como não é cultura ainda... É um espaço que a 'Fulana' (Professora afastada) conseguiu forro, a reforma da escola 1.000 não contemplou o forro da biblioteca, mas ela conseguiu, ela tem uma visão bem bacana. (Prof. 16 - Geografia).

Nesse sentido, as escolas pesquisadas ainda não oferecem condições adequadas para a realização do trabalho docente, ou seja, não apresentam, muitas vezes, o mínimo de estrutura física necessária para que os professores cumpram o seu papel com qualidade. As condições físicas das escolas, os baixos salários e todos os demais desgastes vivenciados pelos professores em seu cotidiano de trabalho, contribuem, muitas vezes, para o desinteresse pelo magistério como carreira profissional. Essa análise é evidenciada por Saviani (2008) ao afirmar que:

Condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldade para teoria. (...) Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las em sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado. (SAVIANI, 2008, p. 116).

O espaço-tempo da hora-atividade necessita de condições adequadas para o seu bom andamento. É importante que as escolas disponibilizem espaços amplos,

silenciosos, com equipamentos eletrônicos em perfeito funcionamento, livros, entre outros; transformando tal espaço em um ambiente de estudo, planejamento e reflexão. Toda esta organização estrutural contribuirá para o professor criar e recriar as suas futuras aulas.

As atividades realizadas pelos docentes durante o espaço-tempo da hora-atividade são diversas, geralmente associadas à prática pedagógica executada em sala de aula e ao processo de ensino-aprendizagem. Segue a lista de atividades realizadas pelos docentes:

QUADRO 4 - LISTA DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS DOCENTES NA HORA-ATIVIDADE

ATIVIDADES REALIZADAS:
Prepara a aula.
Pesquisa materiais para serem utilizados em sala de aula.
Elabora atividades diferentes de acordo com a aprendizagem dos estudantes (adequação metodológica)
Elabora atividades, avaliações, etc.
Corrige provas, trabalhos, atividades, etc.
Preenche e organiza os Livros de Registro de Classe.
Faz relatórios para a Equipe Pedagógica e para a secretaria.
Atende pais e alunos.
Conversa com o(a) pedagogo(a).
Imprime e fotocopia atividades.
Separa materiais para serem utilizados em sala.
Utiliza para deslocamento de uma escola para outra.
Estudo

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Percebe-se que o trabalho docente realizado na hora-atividade é bastante voltado às atividades realizadas em sala de aula. Os professores, em sua grande maioria, relataram que utilizam o espaço-tempo da hora-atividade para preparar aulas, provas, avaliações, corrigir materiais dos alunos, preencher Livros de Registro de Classe, elaborar relatórios, atender pais, separar materiais que serão utilizados em sala, entre outros. As respostas das entrevistas foram bastante similares, ou seja, os professores realizam atividades bastante semelhantes durante o momento da hora-atividade, relacionadas, na maioria das vezes, ao ato de planejar e organizar/ separar materiais.

Observa-se, também, que algumas ações executadas pelos docentes durante a hora-atividade são de ordem burocrática e no decorrer dos anos se cristalizaram no cotidiano do trabalho docente. Segundo Nacarato et al. (1998):

Uma prática que se cristalizou no cotidiano docente é o preenchimento de diário de classe – lançamento de presenças/ ausências e conteúdo. (...) A preparação, aplicação e correção de instrumentos de avaliação e entrega de notas na secretaria ou setor responsável da escola também são práticas que se cristalizaram. (NACARATO et al., 1998, p. 86).

Nacarato et al. (1998) afirmam que com o passar dos anos houve uma intensificação do trabalho docente principalmente de ordem burocrática, como é o caso do preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos, diário de classe, entre outros instrumentos.

Em relação ao cumprimento da hora-atividade dentro dos estabelecimentos de ensino, obteve-se a seguinte resposta:

TABELA 12 – CUMPRIMENTO DA HORA-ATIVIDADE DENTRO DAS ESCOLAS

RESPOSTA	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Realiza sempre	14	64
Realiza às vezes	6	27
Não realiza	2	9
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A grande maioria dos professores entrevistados, cerca de 64%, realizam a hora-atividade dentro das escolas, sendo que 27% cumprem às vezes, utilizando algumas horas-atividades para deslocamento ou para participar de cursos fora do ambiente escolar e, 9% dos docentes afirmaram que não realizam a hora-atividade dentro das escolas.

Alguns professores alegaram utilizar espaços-tempos da hora-atividade para deslocamento, ou seja, como trabalham em várias escolas ao mesmo tempo, localizadas em lugares distintos, utilizam parte das horas-atividades para se deslocar de uma escola para a outra.

Nos depoimentos abaixo é possível perceber que algumas horas-atividades são utilizadas por alguns professores para deslocamento:

O tempo também é bem curto, eu tenho horas-atividades picadas, até você organizar o material e tudo, a hora-atividade já acabou. Como eu trabalho em quatro escolas, eu utilizo esse tempo para deslocamento, também. (Prof. 12 – Ed. Física).

Só uma hora-atividade que eu não faço aqui, daí as outras eu faço. É que como a hora-atividade diminuiu eu acabo utilizando uma delas pra deslocamento. (Prof. 6 - Ciências).

Nas quartas (quartas-feiras) eu acabo utilizando para ir para outra escola. Sabe como é, né? Trabalhar em três escolas não é fácil, ainda mais que elas são distantes uma das outras, tudo fica mais complicado, mais difícil, né? (Prof. 4 – Ed. Física e Artes).

Como praticamente a metade dos professores entrevistados trabalham em três escolas ou mais, verifica-se que para conseguir conciliar os horários das aulas nas escolas, alguns professores acabam utilizando-se parcialmente do espaço-tempo da hora-atividade para deslocamento.

Em relação aos professores trabalharem em várias escolas, Sampaio e Marin (2004) afirmam que essa situação está ligada à desvalorização do trabalho docente e aos baixos salários pagos. Segundo as autoras:

Tal situação tem a ver com outras condições de trabalho, como as relacionadas a salário, por exemplo, tendo em vista o número de escolas em que trabalham e o número de horas/aula que assumem, sobretudo para os professores que atuam nas séries finais do fundamental e do médio, que às vezes desdobram a jornada em redes diferentes de ensino. Os professores das séries iniciais, em alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1214).

Os baixos salários, as precárias condições de trabalho e a jornada de trabalho exaustiva, desvalorizam a classe docente e influenciam diretamente na prática pedagógica realizada em sala de aula. É muito difícil para um professor preparar uma aula de qualidade sem ter condições dignas para isso.

Em relação ao cumprimento da hora-atividade dentro das instituições de ensino, 9% dos professores entrevistados afirmaram não cumprir a hora-atividade dentro das escolas. Sendo assim, seguem as justificativas apresentadas pelos docentes:

Normalmente os professores fazem a hora-atividade em casa, eles e eu também. Veja, nós temos ali na sala dos professores, pra [sic] gente usar, apenas um computador que funciona bem, quando a gente tá trabalhando os textos só abrem nele. Não é falta de buscar técnicos para arrumar, eles vêm e arrumam mas estraga novamente, as máquinas estão muito

desatualizadas, então, assim, a gente faz vista grossa em relação a hora-atividade, porque ficar sem fazer nada é complicado. Eu, enquanto professora, fico na escola quando a hora-atividade é picada, fica entre a primeira e a terceira aula, daí não dá para ir embora. (Prof. 16 - Geografia).

Não. Nem sempre. Com certeza o planejamento é realizado fora da escola. Na realidade, o planejamento é o mesmo do ano passado, que muda é só a data, se a gente for bem sincera. Geralmente é repassado de um ano para o outro, é isso que acontece. (Ped. 2).

A professora 16 alega que a estrutura precária desmotiva o professor a realizar a hora-atividade integralmente na escola. Segundo ela, faltam equipamentos eletrônicos, estrutura física adequada e, tudo isso, impossibilita a realização de um planejamento de qualidade. Já a Pedagoga 2, faz uma queixa em relação à falta de planejamento de alguns professores, ao “comodismo pedagógico” que faz com que alguns docentes só executem ações e não parem para aprimorar a sua prática.

É importante ressaltar que o Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Ensino, sob a Lei nº 103/2004, afirma que “a hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.” Nesse sentido, o professor do estado do Paraná tem o dever legal de realizar a hora-atividade dentro das unidades escolares do estado.

No momento das entrevistas, a grande maioria dos professores afirmou, também, levar trabalho para casa, devido ao pouco tempo destinado à hora-atividade nas escolas e à sobrecarga de trabalho. Neste sentido, nos depoimentos a seguir, alguns professores destacam a rotina de levar trabalho da escola para realizar em casa:

Eu sempre cumpro as horas-atividades na escola, mas eu faço coisas em casa também. Devido à quantidade de trabalho, eu sempre tenho coisas para fazer em casa. (Professora 1 – Português).

Levo muito trabalho para casa, não tem como fazer tudo aqui, principalmente correção, é bastante, daí não tem como fazer tudo aqui. (Prof. 13 – Português).

Assim, percebe-se que é de suma importância oferecer prioritariamente condições adequadas para o professor trabalhar, isto é, melhorar a estrutura das escolas, oferecer equipamentos eletrônicos e didáticos de qualidade, disponibilizar um espaço-tempo compatível com a demanda de trabalho do professor, investir em seu

desenvolvimento profissional e, só depois de garantir o básico é que será possível discutir a melhor forma de utilização do espaço-tempo da hora-atividade.

6.1.2 O trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%

Com a categoria sobre o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33% buscou-se entender as mudanças que ocorreram no trabalho dos professores após a ampliação do percentual da hora-atividade e, também, após o seu retrocesso. Para isso, fez-se necessário entender sobre as especificidades do trabalho dos professores dentro das escolas do estado do Paraná, bem como as mudanças apresentadas no seu cotidiano de trabalho a partir do aumento e do retrocesso do percentual destinado ao espaço-tempo da hora-atividade.

Segundo o item 2.3 do Edital nº 117/2013, que descreve as atribuições do cargo de professor das disciplinas da matriz curricular, o professor do estado do Paraná deve realizar as seguintes atribuições nas escolas:

participar na elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade; desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atingimento dos fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

O professor das escolas estaduais do Paraná precisa participar ativamente da construção da Proposta Pedagógica Curricular e do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, deve elaborar o seu Plano de Trabalho Docente por disciplina e por série atendida, respeitando as Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais, deve preencher adequadamente todos os campos do Livro de Registro de Classe, bem como elaborar e corrigir atividades avaliativas e de recuperação paralela. Além disso, precisa planejar aulas dinâmicas que respeitem a faixa etária dos seus alunos e as suas diferenças, e articular ações que instiguem a participação da comunidade na escola, favorecendo a parceria entre a família e a escola. Todas estas atividades exigem momentos específicos de planejamento, elaboração, reflexão, organização e avaliação dos resultados, e nada mais justo que sejam inclusos na jornada de trabalho do docente.

Os professores do estado do Paraná conquistaram a efetivação dos 33% de hora-atividade no início do ano de 2015, e este percentual permaneceu até o final de 2016. No início do ano de 2017, a hora-atividade foi reduzida de 33% para 25% da jornada de trabalho dos professores paranaenses, sendo assim, o espaço-tempo de 33% de hora-atividade, voltado ao estudo e planejamento docente, durou um período de apenas dois anos.

Para melhor elucidar o percentual dedicado a hora-atividade nos últimos anos aos professores paranaenses, segue o quadro abaixo sintetizando este processo:

QUADRO 5 – O PERCENTUAL DESTINADO À HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES PARANAENSES NO DECORRER DOS ANOS 1988-2017

CARGA-HORÁRIA SEMANAL DOCENTE: 20 HORAS.			
Ano:	Percentual de hora-atividade implementado na jornada de trabalho docente	Quantidade de horas-atividade.	Quantidade de aulas.
1988 ³⁰	20% (apenas para professores RDT ³¹)	4	16
2001	10% (apenas para professores CLT ³² e QPM ³³)	2	18
2002	10% (para todos os professores do estado)	2	18
2003	20%	4	16
2013 (1º semestre)	25%	5	15
2013 (2º semestre)	30%	6	14
2015	35%	7	13
2017	25%	5	15

FONTE: Dados organizados pela autora, a partir de CZEKALSKI (2008), ARTIGAS (2013) e APP Sindicato (2017).³⁴

É bastante nítido que a porcentagem destinada à hora-atividade, bem como as políticas brasileiras voltadas ao setor educacional estão estreitamente ligadas ao tipo

³⁰ A hora-atividade de 20% foi efetuada somente no ano 1988 para professores RDT.

³¹ Professores concursados com Regime Diferenciado de Trabalho.

³² Professores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho.

³³ Professores efetivos, ocupantes do Quadro Próprio do Magistério.

³⁴ O quadro 2 referente ao percentual destinado a hora-atividade dos professores paranaenses no decorrer dos anos foi elaborado a partir de consultas às dissertações de CZEKALSKI (2008) e ARTIGAS (2013), e das notícias vinculadas a página da APP Sindicato (2017).

de governo e à importância histórica, cultural e social que é direcionada à educação. Toda esta variação do percentual destinado ao espaço-tempo da hora-atividade dos professores paranaenses é fruto de políticas neoliberais que favorecem o capital econômico em detrimento ao estado do bem-estar social, e a educação, nesse contexto, não é a pauta prioritária dos atuais governantes. A conquista e o aumento da hora-atividade na jornada de trabalho docente é resultado de muita luta tanto em âmbito nacional quanto estadual, a favor da valorização docente e da melhoria da qualidade de ensino nas escolas. O retrocesso do percentual da hora-atividade dos professores paranaenses comprova, mais uma vez, como a educação é desvalorizada e tratada exclusivamente como despesa pelas autoridades políticas. Desse modo, a bandeira de fornecer uma educação de qualidade para a população não é prioridade dos governos.

Uma das questões da entrevista semiestruturada realizada com professores e pedagogos das escolas estaduais de Almirante Tamandaré era sobre as mudanças ocorridas em seu cotidiano de trabalho a partir da implementação dos 33% de hora-atividade. No quadro abaixo seguem as alterações apontadas pelos docentes em seus depoimentos:

QUADRO 6 – MUDANÇAS APONTADAS POR DOCENTES A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE 33% DA HORA-ATIVIDADE

MUDANÇAS:
Conseguia planejar atividades diferenciadas, de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes.
Não levava muito trabalho para casa.
Melhorou a qualidade de vida e de trabalho.
Conseguia estudar na hora-atividade.
Não tinha tantas turmas para atender.
Dava para realizar projetos articulados com outras disciplinas.
Menos Livros de Registro de Classe para preencher.
Mais tempo para preparar aulas diferentes.
Era possível preparar materiais diferenciados para levar para a sala de aula (baixar vídeos, separar materiais interessantes, confeccionar slides, selecionar e baixar músicas, etc.)
O aumento do percentual fez com que o professor ficasse mais tempo na escola e aumentou o contato da equipe pedagógica com o professor.

FONTE: Dados obtidos por meio de depoimentos coletados na pesquisa (2017).

Através dos depoimentos dos docentes foi possível perceber que a partir da ampliação do percentual de 33% de hora-atividade muitos professores que ainda

levavam trabalho para casa, começaram a realizar tais atividades na escola. Foram planejadas aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes, bem como novidades pedagógicas passaram a constituir o ambiente escolar. Com um terço de hora-atividade os professores tinham mais tempo para ousar com os recursos tecnológicos e, também, promover projetos e discussões interdisciplinares a partir de debates e trocas com professores de outras disciplinas, além de poderem usar este espaço de tempo para aprofundar seus conhecimentos.

Nos depoimentos a seguir os professores relatam as mudanças ocorridas em seu trabalho a partir da ampliação de 33% de hora-atividade:

Me ajudou bastante, não levava muito trabalho para casa e eu consegui me aperfeiçoar mais, a noite até eu fiz uma pós, eu conseguia estudar, eu fiz uma pós bem boa, presencial... Tinha mais tempo para desenvolver projetos. Ano passado (2016), por exemplo, eu trabalhei um projeto sobre os fósseis, os sítios arqueológicos, eu levei quase o ano inteiro para finalizar o trabalho com Ciências, História e Geografia, dava para ter contato com os outros professores e fazer um trabalho interdisciplinar, daí ficou bem legal o trabalho! (Prof. 8 - História).

Eu conseguia preparar mais material para ir pra sala de aula, eu conseguia baixar vídeos... Pra você ter uma ideia, ano passado (2016), eu trabalhava com Inglês, eu baixava musiquinhas para as aulas de pronúncia e levava para eles (alunos), eles escutavam, daí eles pronunciavam, além, de terem aula comigo eles tinham uma prática que era mais interessante, você tinha tempo para planejar essas aulas diferentes. (Prof. 9 - Português).

O rendimento dos alunos e das aulas melhoraram, as atividades eram mais planejadas e a segurança do professor era melhor, também. (Prof. 17 - Ciências).

Eu sempre ouvia os professores reclamarem: "Ah a gente leva muito serviço pra casa", e o aumento do percentual de hora-atividade fez com que o professor ficasse mais tempo aqui (escola), e eu (pedagoga) tive mais contato com eles. (Ped. 1).

Assim, é possível afirmar que a ampliação da hora-atividade trouxe benefícios para a comunidade escolar paranaense. É nítido que espaços inseridos na jornada de trabalho do professor, que estimulam o debate, o estudo e a reflexão são de extrema importância para o crescimento profissional docente e influenciam na qualidade de ensino ofertado à população. A partir do momento que o professor tem mais tempo para estudar, discutir, refletir, dialogar com a equipe pedagógica, trocar ideias com seus pares, planejar, etc., a sua aula será mais bem elaborada e atingirá diretamente a aprendizagem dos estudantes.

Esquinzani e Esquinzani (2012) acreditam que a hora-atividade é uma das condições para a melhoria do trabalho docente. Segundo os autores:

O reconhecimento de que a atividade laboral vinculada à docência inclui o suporte à mesma, possibilitando uma interface importante entre as atividades de gestão e de organização do trabalho pedagógico e as atividades de atuação direta com os discentes, bem como o estabelecimento de um limite mínimo de espaço dentro da carga horária contratual do docente (...) uma vez que se há um teto para atuação direta com os estudantes, a complementação da carga horária tende a estabelecer-se a partir de programas de formação docente continuada, de planejamento, de organização do trabalho cotidiano (correção de provas, elaboração de materiais didáticos etc...) atividades que, ordinariamente, eram desempenhadas em espaços e tempos que extrapolavam os limites e os vínculos contratuais do professor. (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2012, p. 79).

Porém, infelizmente, o percentual de 33% de hora-atividade dos professores do estado do Paraná durou pouco tempo, já no início do ano de 2017 o espaço-tempo destinado ao planejamento, estudo e avaliação foi reduzido para 25%, regressando ao percentual disponibilizado no ano de 2013. Neste sentido, encontrou-se a necessidade de verificar entre os docentes o impacto desta redução em sua jornada de trabalho.

A partir de entrevistas semiestruturadas, perguntou-se aos docentes o que mudou em seu trabalho a partir da diminuição do percentual da hora-atividade (de 33% foi para 25%). No quadro abaixo seguem as mudanças apontadas pelos professores:

QUADRO 7 – MUDANÇAS APONTADAS POR DOCENTES A PARTIR DA DIMINUIÇÃO DO PERCENTUAL DA HORA-ATIVIDADE

MUDANÇAS:
Redução salarial.
Pouco tempo para planejar as aulas na escola.
Mais trabalho para realizar em casa.
Mudança de escola (não conseguiu fechar a carga-horária de trabalho em sua escola de lotação), processo de adaptação em uma nova escola.
Abalo emocional (desvalorização do trabalho docente).
O tempo de planejar é bem mais curto, dificultando a realização de um trabalho interdisciplinar com outros docentes.
Retrocesso no planejamento (ministrar uma aula básica)
Ganhou mais turmas, mais Livros de Registro de Classe para preencher, mais provas, textos e atividades para corrigir.
Assuntos que eram resolvidos durante a hora-atividade entre professores e pedagogos são resolvidos nas salas, atrapalhando o andamento das aulas.

FONTE: Dados obtidos por meio de depoimentos coletados na pesquisa (2017).

Por meio do depoimento dos docentes, percebe-se que o retrocesso no percentual do espaço-tempo da hora-atividade atingiu diretamente a qualidade da prática pedagógica efetivada em sala de aula, trazendo aos professores uma sobrecarga de trabalho. Muito dos professores entrevistados, alegaram levar trabalho para casa, buscando dar conta das correções de trabalhos, avaliações, preenchimento de Livro Registro de Classe, entre outros afazeres correlatos a sua prática. Devido à diminuição do percentual da hora-atividade, aulas mais dinâmicas e bem elaboradas deixaram de ser efetivadas, para dar espaço a atividades burocráticas que fazem parte do trabalho dos professores.

Nos depoimentos a seguir é possível perceber as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir do retrocesso do percentual da hora-atividade:

Eu acho que a gente voltou para o feijão com arroz, porque nós perdemos duas horas a menos e no final do trimestre você não tem como fazer nada, a não ser corrigir, corrigir, corrigir, então a gente voltou para o caderno, lápis e quadro, foi um retrocesso! (...) Ganhamos mais turmas, isto é, se antes eu tinha textos de 3 turmas para corrigir, hoje eu tenho 4, se eu tinha 180 lições para corrigir, hoje eu tenho 220, isso que para cada atividade é uma recuperação e em Português tem vários textos, estamos trabalhando um monte, as vezes você gasta toda a hora-atividade da semana corrigindo as atividades de apenas uma turma. (Prof. 9 - Português).

Primeiro eu senti um impacto psicológico, um sentimento de insatisfação, um sentimento de desvalorização. O impacto psicológico foi muito grande, perder um direito conquistado por lei é muito triste, tanto é que eu larguei 20 horas do estado, não fui assumir o outro padrão do concurso que eu passei em Biologia... Mas o impacto psicológico foi total... Agora tá tudo mais corrido, fechamento de nota você tem que levar pra [sic] casa, a grande maioria das aulas tem que ser preparadas em casa, não há tempo hábil, principalmente no final do trimestre, você é obrigado a levar trabalho pra [sic] casa para dar conta de tudo. (Prof. 19 - Ciências).

Os professores entrevistados lamentam profundamente a diminuição do percentual destinado ao espaço-tempo da hora-atividade. Eles pontuam inúmeros retrocessos em seu trabalho envolvendo a falta de tempo para planejar, para organizar materiais, corrigir atividades, provas, entre outros. Alguns professores sentem-se machucados, desvalorizados, há um mal-estar docente pairando sobre as escolas estaduais do Paraná. A desmotivação é nítida e o desânimo por perder um direito conquistado com muito sacrifício é bastante visível entre os professores.

Esquinsani e Esquinzani (2012) afirmam que em nosso país o trabalho docente e a educação são tratados com descaso e, por isso, é extremamente difícil para os professores conquistarem melhores condições de trabalho. Os autores citam o caso da Lei do Piso, nº 11.738/2008, que determinou a nível nacional o estabelecimento de um piso mínimo para todos os professores do Brasil e um terço de hora-atividade, porém essa mesma lei foi questionada por alguns governadores que, tentaram de várias formas vetar a sua execução, protocolando até uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. Segundo Esquinsani e Esquinsani (2012):

Tal impasse nada mais é do que a expressão consubstanciada do processo histórico de descaso diante das condições de trabalho docente, bem como da fragmentação, precarização e caráter subsidiário com o qual tal assunto foi ordinariamente tratado. (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2012, p. 79).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o retrocesso do percentual da hora-atividade no estado do Paraná é fruto de descaso governamental e, a educação, mais uma vez, é vista apenas como um “gasto” que mexe com os cofres públicos do estado e precisa ser devidamente “enxugada”. Partindo desse viés, observa-se que a qualidade nos serviços educacionais prestados à população não é pauta prioritária de nossas lideranças políticas.

Assim, nesta categoria de análise, foi possível constatar que o aumento da hora-atividade trouxe benefícios para o trabalho dos professores e para a comunidade escolar. Foi possível perceber que quanto mais tempo os professores têm para planejar, estudar e avaliar, a probabilidade de elaboração de aulas mais dinâmicas que vão ao encontro da aprendizagem dos estudantes aumenta, beneficiando alunos, pais e professores.

6.1.3 O papel do pedagogo na organização da hora-atividade nas escolas pesquisadas

Por meio da categoria sobre o papel do pedagogo na organização da hora-atividade buscou-se entender de que forma o professor pedagogo articula ou acompanha a hora-atividade dos professores nas escolas pesquisadas e, se este profissional planeja horas-atividades concentradas com a finalidade de

aperfeiçoamento profissional e do ensino, preparando momentos de estudo e reflexão com os docentes.

Em relação à participação do pedagogo na hora-atividade dos professores, foram coletadas as seguintes informações:

QUADRO 8 – ATIVIDADES REALIZADAS PELO PEDAGOGO DURANTE A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES

ATIVIDADES:
Auxilia o professor a preparar atividades para alunos com dificuldade de aprendizagem.
Acompanha o planejamento docente.
Está presente na sala dos professores auxiliando-os quando necessário.
Acompanha o preenchimento do Livro de Registro de Classe.
Imprime atividades, provas, etc.
Separa materiais para os professores.
Ajuda em relação a problemas de indisciplina em sala de aula
Realiza Conversas pontuais sobre alunos (faltas, indisciplina, desempenho dos estudantes, etc.)
Auxilia o professor a elaborar aulas, montar textos e trabalhos.
Realiza o pré-conselho de classe.

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A partir dos depoimentos dos professores foi possível observar que o pedagogo participa de alguns momentos da hora-atividade, auxiliando os docentes nas necessidades apresentadas. Segundo os relatos, o auxílio do professor pedagogo é pontual e voltado a amenizar as necessidades apresentadas pelos professores no cotidiano escolar como, por exemplo, no preenchimento do Livro de Registro de Classe, na elaboração de atividades de adequação curricular, na separação de materiais, entre outros.

Nos relatos abaixo é possível verificar as atividades realizadas pelo professor pedagogo durante a hora-atividade:

Em geral, (a pedagoga) auxilia na correção do livro (Livro de Registro de Classe), se tiver alguma coisa errada para ela ver, ela avisa para a gente corrigir, ou mesmo avisa o que você tem que incluir, semana pedagógica, etc... Também conversamos quando a gente quer fazer alguma atividade diferente, daí a gente procura a pedagoga para falar, quero fazer isso, isso e isso, vai dar certo? Tem como fazer? Conversas sobre esse tipo de atividade, ou também conversas sobre algum aluno, daí você usa a hora-atividade para conversar sobre ele, ou um aluno que está com muita falta, daí você vai avisar. (Prof. 6 - Ciências).

Ela (a pedagoga) verifica o que eu estou trabalhando em sala, quais dificuldades estou tendo, quais alunos não estão acompanhando a matéria e

dá sugestões de como trabalhar com este aluno, até mesmo material... (Prof. 7 - Português).

Ela (a pedagoga) senta e ajuda naquilo que eu peço, ela tá sempre por aqui, se eu preciso de alguma coisa ela me auxilia, se eu preciso de um 'xerox' ela tira, ela já me ajudou a preparar uma atividade no computador... Elaborar aula, montar trabalhinho ela já me ajudou também, uma vez ela montou dois textos para eu levar para a sala. (Prof. 9 - Português).

Quando a pedagoga consegue acompanhar a hora-atividade ela conversa sobre os alunos, como foi o desempenho, como que é a situação disciplinar... Em relação ao planejamento geralmente (o acompanhamento) é no início do ano, ela até tenta fazer este acompanhamento (na hora-atividade) mas não consegue, daí é mais a questão disciplinar mesmo, atividades mais pontuais do cotidiano. Tenta, na medida do possível, fazer o pré-conselho... Bem diferente quanto eram os 33% (de hora-atividade), eles (os pedagogos) acompanhavam melhor os professores. (Prof. 12 – Ed. Física).

O professor pedagogo busca dialogar com os professores durante a hora-atividade. Segundo os relatos coletados, a sua principal atuação neste espaço-tempo se refere a auxiliar os docentes de acordo com as necessidades apresentadas em sala de aula no dia a dia da escola.

Libâneo (2010) acredita que a atuação do pedagogo escolar é imprescindível, pois:

ajuda os professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Nesse sentido, é possível afirmar que, tanto na Escola "A" quanto na Escola "B", o professor pedagogo durante o espaço-tempo da hora-atividade busca auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula, apresentando uma relação de diálogo com os professores da instituição. Esse diálogo é de suma importância e segundo Vasconcellos (2008), o pedagogo precisa assumir na escola a função de interlocutor, ou seja, ser um profissional em que o professor possa contar e compartilhar suas angústias, preocupações, necessidades, anseios, etc. Segundo o autor, o pedagogo não deve se limitar a ensinar teorias, mas ao contrário disso, deve se colocar em posição de escuta, favorecendo o diálogo e a reflexão dos professores.

Em relação à frequência do acompanhamento do professor pedagogo na hora-atividade dos docentes, obteve-se o seguinte resultado:

TABELA 13 – FREQUÊNCIA DO ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR PEDAGOGO NA HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES

FREQUÊNCIA	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Sempre que possível	8	36
Às vezes	9	41
Nunca	5	23
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

A partir do depoimento dos docentes, percebe-se que o professor pedagogo acompanha na medida do possível o espaço-tempo da hora-atividade nas escolas pesquisadas. Segundo os docentes, o professor pedagogo está sobrecarregado de atividades e isso, muitas vezes, impossibilita-o de articular integralmente o trabalho pedagógico dentro das escolas.

É nítido observar nos depoimentos dos professores a rotina intensa dos professores pedagogos no cotidiano das escolas pesquisadas:

A pedagoga faz o máximo que ela pode. Ela vem, ela ajuda, ela dá uma orientação, mas ela é uma só, e como o porte da escola diminuiu, eram duas pedagogas e virou uma, uma de manhã, uma a tarde e uma a noite e, antigamente eram duas, duas, duas, então atender pai, atender professor, atender aluno e ainda auxiliar professor não é uma tarefa fácil. Então a pedagoga se subdivide entre atendimento com pai, atendimento de hora-atividade com professor, a parte pedagógica, mais a entrega de boletins para o pai que não veio buscar... Então ela fica assim, meio doida, ela faz na medida do possível, ela ajuda, ela tenta. Se precisar de alguma coisa, às vezes vou lá (sala da pedagoga), mas daí nem bem estou conversando com ela e chega um pai, daí você tem que deixar porque falar com pai é prioridade. Então, tentar ela até tenta, mas uma só para fazer tudo é meio corrido. (Prof. 15 - Português).

Infelizmente elas não têm tempo hábil para isso (para sentar com o professor na hora-atividade). Até tentam, mas não conseguem. Nós temos um profissional da equipe pedagógica por turno, para atender professor, pai, aluno... A demanda de atendimento na escola é muito alta, assim às vezes a gente senta, a gente conversa, a gente procura, a gente busca, mas falta tempo para elas. (Prof. 10 - História).

Pabis (2014) afirma que o professor pedagogo não tem uma função bem definida e bem compreendida nas escolas e, por este motivo, passa a ser solicitado para atender as necessidades emergenciais, pois na escola não há outro profissional que assuma todas essas atribuições do cotidiano. Assim, o pedagogo está alienado do seu trabalho, e segundo a autora:

ele não detém, não domina os meios da produção do seu fazer na escola, está alienado do planejamento, da implementação da avaliação do PPP. A alienação objetiva do homem do produto e do processo de seu trabalho é uma consequência da divisão social do trabalho; é uma consequência da organização legal do capitalismo e desta divisão social do trabalho. O pedagogo vende seu tempo, sua energia, sua capacidade a outrem, a rotina que visa o barateamento da produção, é feita de forma automática. (PABIS, 2014, p. 157).

Desse modo, é possível afirmar que devido à correria do cotidiano e às péssimas condições de trabalho, o pedagogo está alienado em relação à sua função e acaba se tornando um profissional ativo, que faz de tudo um pouco dentro das escolas, e a sua verdadeira função de articulador do trabalho pedagógico fica em segundo plano. O professor pedagogo precisa se “empoderar” do trabalho pedagógico da instituição de ensino, mas, para isso, necessita de adequadas condições de trabalho e as escolas precisam de mais funcionários e, além disso, a comunidade escolar deve reconhecer e valorizar a função deste profissional.

Placco (2005) afirma que o cotidiano do professor pedagogo é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e que, nesse contexto, seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder por situações de momento, “apagando incêndios” em vez de “construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.” (PLACCO, 2005, p. 47).

Em visitas constantes às escolas pesquisadas, observou-se uma rotina intensa do professor pedagogo nas instituições de ensino. Tanto na Escola “A” como na Escola “B”, a entrevista com este profissional teve que ser interrompida diversas vezes para o atendimento emergencial de situações do cotidiano escolar. A partir das observações realizadas nas escolas, entrevistas com docentes e professores pedagogos, conseguiu-se verificar um pouquinho da rotina deste profissional e formular uma lista, contemplando as principais atividades observadas. Sendo assim, segue a lista de atividades realizadas pelo pedagogo nas instituições de ensino estaduais:

QUADRO 9 - ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROFESSOR PEDAGOGO NAS ESCOLAS PESQUISADAS.

ATIVIDADES:
Acompanha e organiza a entrada dos alunos.
Substitui os professores ausentes.
Organiza o horário dos professores.
Imprime, fotocopia e separa materiais para os professores.
Atende e acompanha alunos sem uniforme.
Ajuda a cuidar do recreio dos alunos.
Resolve problemas de indisciplina.
Atende pais e responsáveis.
Atende alunos doentes.
Atende e acompanha alunos atrasados.
Acompanha o Plano de Trabalho Docente dos professores.
Verifica os modelos de provas.
Acompanha os alunos faltosos, evadidos e com baixo desempenho escolar.
Organiza e direciona o Pré-Conselho, Conselho e Classe e Pós-Conselho.
Organiza e direciona as formações continuadas previstas no calendário escolar (Semana Pedagógica, Planejamento, Formação em Ação, etc.)
Acompanha o Livro de Registro de Classe dos professores.
Coordena reuniões, festas e eventos na escola.
Participa na Rede de Proteção Local.

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

As professoras pedagogas entrevistadas e observadas acompanham diariamente a entrada e saída dos alunos, substituem professores ausentes, zelam pelo uniforme e frequência dos estudantes, atendem pais e professores, realizam trabalhos burocráticos inerentes à sua função, enfim, buscam organizar o trabalho pedagógico e rotineiro da instituição de ensino. São profissionais inquietas e ativas, não param, e tentam resolver todos os problemas que aparecem no dia a dia da escola.

É visível que o professor pedagogo encontra-se sobrecarregado de atividades, o que o impossibilita de acompanhar constantemente o espaço-tempo da hora-atividade. Garrido (2005) afirma que a atuação do professor-coordenador como articulador do processo pedagógico encontra vários obstáculos, tendo, muitas vezes, a sua função mal compreendida e mal delimitada dentro das escolas. Neste sentido, Garrido (2005) afirma que:

O professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (GARRIDO, 2005, p. 11).

O professor pedagogo encontra inúmeros obstáculos no cotidiano escolar para realizar a sua função de articulador do trabalho pedagógico. Na Escola “A” por exemplo, observou-se que o professor pedagogo cuidava do recreio e da entrada e saída dos estudantes, fotocopiava avaliações e substituía os docentes faltosos, assumindo turmas e ministrando atividades. Essas atividades são importantes no dia a dia escolar, porém poderiam ser realizadas por outros profissionais e não, necessariamente, pelo professor pedagogo.

Em relação ao pedagogo planejar horas-atividades concentradas, momentos de estudo e debate teórico com os docentes, obteve-se a seguinte informação:

TABELA 14 – FREQUÊNCIA DE HORAS-ATIVIDADES CONCENTRADAS ORGANIZADAS PELO PEDAGOGO.

FREQUÊNCIA	Nº DE ENTREVISTADOS	(%)
Sempre	0	0
Às vezes	0	0
Nunca	22	100
TOTAL	22	100

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

Houve unanimidade nas respostas relacionadas à participação dos docentes no que se refere aos momentos de estudos reservados no espaço-tempo da hora-atividade ou “horas-atividades concentradas” e o papel do pedagogo na sua preparação e acompanhamento. Tanto na Escola “A” quanto na Escola “B” os docentes não participam e/ou nunca participaram de horas-atividades organizadas e direcionadas pelo professor-pedagogo.

Seguem as justificativas dadas pelos docentes e pedagogos em relação à ausência de espaços de estudo organizados pelos professores pedagogos:

Não é possível. A escola é pequena, diminuiu o número de horas-atividades, nós temos professores de Português que vem aqui para dar aula só para uma turma, ele tem que vir em três dias, são cinco aulas e duas horas-atividades, fechar essa dinâmica de horário de professor é complicado, não fecha, é quase impossível para o pedagogo realizar horas-atividades concentradas em horários pingados e sendo sozinho na escola. (Prof. 10 - História).

Só consegue realizar horários de estudos que são previstos em calendário escolar, com o material mandado pela SEED. Nas formações em ação e nas reuniões que são poucas, normalmente é uma por trimestre e é realizado o Conselho de Classe, um monte de coisas, daí acaba com que os professores

fiquem meio que sozinhos no planejamento das atividades. (Prof. 12 – Ed. Física).

Não. Não tem um momento de estudo. Faço concentrada quando, por exemplo, é o pré-conselho. Há discussões de acordo com a realidade da escola. Discussões sobre a aprendizagem dos estudantes, avaliação, indisciplina, realidade da Sala de Recursos, etc. (Ped. 1).

Não consigo. São várias disciplinas, professores de várias matérias, sinto dificuldade em conduzir um momento de estudo, de ser formadora, sabe? Além do mais são muitos professores e é difícil organizar horários concentrados. Não tenho muito conhecimento, quase não tem curso para pedagogos no Estado, o que eu sei, aprendi em cursos pagos fora do horário de trabalho. E outra, a rotina daqui é intensa, sou sozinha, tenho muita coisa para fazer, não tenho tempo pra nada... (Ped. 2).

A partir dos depoimentos dos docentes e dos professores pedagogos, observou-se que a justificativa para a não realização de momentos de estudos concentrados durante a hora-atividade são várias, como por exemplo, o horário fragmentado dos professores, muitos docentes para apenas um pedagogo atender no período, diminuição do espaço-tempo da hora-atividade, sobrecarga de trabalho do professor pedagogo, falta de cursos específicos que estimulem o desenvolvimento profissional do pedagogo, entre outros.

Garrido (2005) afirma que a prática de estudos e formação continuada apresenta muitos pontos positivos, entre eles o repensar coletivamente no trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, constituindo um rico processo de formação contínua. Porém, verificou-se que nas escolas observadas vários fatores interferem para a concretização desta prática de estudos e formação continuada em serviço, necessitando, com urgência, a superação desses obstáculos.

Observa-se que muitos dos obstáculos apontados são resultados de condições de trabalho precárias e ausência da efetivação de políticas públicas voltadas à educação como, por exemplo, um pedagogo para atender vários docentes, a diminuição do espaço-tempo da hora-atividade, entre outros. Pode-se afirmar que as políticas públicas relacionadas à educação precisam ser mais efetivas e a educação não deve ser vista como gasto, mas ao contrário, como investimento para uma sociedade melhor.

Outro obstáculo apontado pela Pedagoga 2 é a carência da formação do professor pedagogo, a falta de embasamento teórico para conduzir momentos de estudos e reflexão. Libâneo (2010) acredita que a sobrecarga de disciplinas do curso de Pedagogia ligadas à formação de professores das séries iniciais do Ensino

Fundamental levou à diminuição do peso das disciplinas teóricas e, especificamente, das disciplinas que identificavam mais o exercício profissional do pedagogo. Segundo o autor:

A questão-chave é que a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional. (LIBÂNEO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, o esvaziamento da teoria pedagógica nos cursos de graduação em Pedagogia, a falta de consenso em relação à função do professor pedagogo dentro das unidades educativas, as péssimas condições de trabalho e a falta de efetivação de políticas públicas voltadas à educação prejudicam todo o processo de estudo e formação que poderia ocorrer em alguns momentos da hora-atividade. A ausência de espaços-tempos, dentro da instituição, disponibilizados para estudo e reflexão faz com que professores e pedagogos deixem de refletir e aprender mutuamente, privando-os de novas e importantes aprendizagens.

6.1.4 A hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Com a categoria sobre a hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação, buscou-se verificar em que proporção tal espaço de tempo é utilizado para essas três finalidades, como determina a LDBEN nº 9.394/96, no artigo 67, inciso V, que os professores tenham em sua carga horária semanal um período reservado a estudos, planejamento e avaliação. Para isso, fez-se necessário analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, entrevistar docentes e pedagogos e observar o que os professores realizam durante a hora-atividade.

O Projeto Político Pedagógico (2014) da Escola “A” afirma que a hora-atividade:

passou a integrar o contexto de Educação Básica em nosso Estado recentemente. Segundo a Secretaria de Estado da Educação (2004) a hora-

atividade é o tempo reservado ao educador em exercício de docência, para estudos, avaliação e planejamento. Nesse espaço, o educador troca as experiências com seus colegas e até mesmo faz uma ligação interdisciplinar com assuntos pertinentes possibilitando uma riqueza maior ao processo ensino-aprendizagem. A Equipe Pedagógica organizou um quadro com os horários para atender a todos os educadores auxiliando e coordenando as atividades individuais e com o grupo de educadores e neste momento que ocorrem atendimentos aos pais e/ou responsáveis. A hora-atividade é uma conquista importante para a educação, pois pode contribuir para um trabalho educacional mais reflexivo, eficiente e prazeroso para os educandos. (PPP, 2004, p. 7).

O PPP (2014) da Escola “A” alega que a hora-atividade é o tempo que o professor tem para dedicar a estudos, avaliação e planejamento. Tal documento enfatiza a importância das famosas “trocas” entre os pares e a promoção da interdisciplinaridade. O PPP (2014) desta escola, grifa, também, a importância do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e do diálogo com pais e estudantes que, também, podem ser realizados neste espaço temporal. A hora-atividade é vista como uma conquista importante para a educação e para a melhoria da qualidade de ensino ofertada à população.

Já, o Projeto Político Pedagógico (2014) da Escola “B”, no subitem que discorre sobre a organização da hora-atividade, pontua que:

A legislação atual garante o direito ao professor de planejar, pesquisar e elaborar estudos bem como atividades que venham acrescentar, enriquecer os conhecimentos e que ajudem na solução das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A hora-atividade é realizada na escola onde os professores trocam ideias e experiências. Também é utilizada para atendimento aos pais e para a realização dos pré-conselhos de classe. (PPP, 2014, p. 11).

O PPP (2014) da Escola “B” afirma que a hora-atividade deve ser utilizada pelos professores para o planejamento, pesquisa e estudos que venham auxiliar no desenvolvimento dos alunos. Tal documento enfatiza, também, a importância do diálogo e das trocas entre os docentes durante a hora-atividade como, ainda, o atendimento de pais e a realização do pré-conselho de classe.

Os dois Projetos Políticos Pedagógicos analisados são unânimes em considerar a hora-atividade como um espaço-tempo inserido na carga horária do professor, reservado ao estudo, planejamento e avaliação. Eles, também, ressaltam a importância da utilização deste espaço para o diálogo, debate e trocas entre os docentes, favorecendo a reflexão e o desenvolvimento dos profissionais da escola. A conversa com pais e/ou responsáveis durante o espaço-tempo da hora-atividade

aparece nos dois Projetos Políticos Pedagógicos, bem como a preocupação de planejar aulas interessantes que contribuam para a aprendizagem dos estudantes.

Scholochuski (2017b), em seu artigo sobre a hora-atividade dos professores paranaenses, enfatiza a importância do professor planejar aulas dinâmicas e interessantes que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Segundo a autora:

A hora-atividade é o momento que o educador tem para refletir, planejar a sua prática e encontrar meios de tornar as suas aulas mais dinâmicas, estudando e procurando recursos para que estas se tornem mais atrativas e favoreçam, assim, uma aprendizagem significativa. (SCHOLOCHUSKI, 2017b, p. 79).

Em visitas constantes as Escolas “A” e “B”, e durante as observações realizadas no espaço-tempo da hora-atividade, verificou-se que os professores realizam inúmeras atividades voltadas ao cotidiano escolar, ao planejamento e a correções de trabalhos, provas, atividades, etc. O estudo ou mesmo o aperfeiçoamento profissional, também previsto para ser realizado no espaço-tempo da hora-atividade, fica em segundo plano e, muitas vezes, não acontece. Na tabela abaixo, segue a proporção das atividades realizadas na hora-atividade pelos professores, segundo os critérios de: estudo, planejamento e avaliação.

TABELA 15 - FREQUÊNCIA DE ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES, SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE: ESTUDO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO.

Crítérios:	Atividades realizadas:	Frequência	Percentual
Estudo	Realiza cursos	1	1%
Planejamento	Prepara aula	16	72%
	Pesquisa sobre as aulas	8	
	Prepara atividades, avaliações, etc.	6	
	Prepara atividades diferenciadas	2	
	Preenche o Livro de Chamada	7	
	Baixa vídeos, imagens, etc.	3	
	Imprime atividades	1	
	Orienta e atende alunos	2	
	Conversa com pais	1	
	Conversa com a pedagoga	3	
	Troca ideias com professores	1	
Faz relatórios	1		
Avaliação	Corrige provas, trabalhos, etc.	15	24%
	Lança notas	1	
	Reflete sobre a aula preparada	1	
Outros	Deslocamento	1	3%
	Atividades pessoais	1	
TOTAL		71	100%

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

No fluxograma a seguir, fica mais nítido observar as atividades realizadas pelos docentes durante a hora-atividade:

FIGURA 5 - FLUXOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES NA HORA-ATIVIDADE



FONTE: Dados obtidos por meio de depoimentos coletados na pesquisa (2017).

Verifica-se que mais de setenta por cento das atividades realizadas pelos docentes durante o espaço-tempo da hora atividade são destinadas ao preparo das aulas e a ações específicas ao trabalho docente dentro das instituições de ensino. Já as atividades voltadas à avaliação dos estudantes e à reflexão do trabalho docente realizado em sala ultrapassam um pouco mais de vinte por cento do total. O que surpreende mesmo é o percentual destinado ao estudo no espaço temporal da hora-atividade: apenas um professor citou realizar atividades de formação continuada neste período de tempo.

A hora-atividade como espaço de desenvolvimento profissional e de formação continuada é um critério de suma importância para o trabalho docente. A partir do momento que o professor consegue se aprofundar teoricamente sobre

questões apresentadas em sua prática, fica mais fácil pensar em alternativas que possam auxiliá-lo no desenvolvimento de seu trabalho.

Haddad e Silva (2012) enfatizam a importância de reservar momentos de formação continuada na hora-atividade, segundo elas:

É importante destacar que estes momentos de estudos não serão realizados a todo momento, pois entende-se a importância da realização das atividades práticas inerentes a função do professor, e sabe-se que tal espaço foi uma conquista da categoria, já que nem sempre o professor teve assegurado este direito em sua carga horária semanal obrigando-o a levar tarefas para serem realizadas em casa. Mas na medida em que o grupo sentir a necessidade de buscar o aprofundamento teórico sobre questões que surgirem no dia a dia da escola torna-se necessário utilizar também a hora atividade como espaço de formação continuada. (HADDAD e SILVA, 2012, p. 11).

Czekalski (2008), em seu estudo sobre formação continuada na hora-atividade, afirma que os professores têm consciência da necessidade de realizar estudos e pesquisas durante o espaço-tempo da hora-atividade, porém se preocupam prioritariamente em cumprir a infinidade de trabalhos burocráticos relacionados à prática docente. Segundo a autora:

Os professores embora reconheçam a importância de estudos durante a hora-atividade, restringem-se a realização das atividades práticas, imediatas, inerentes a atividade docente. Ainda não conseguem vislumbrar a hora-atividade como possibilidade para o fortalecimento de sua formação, mesmo assim não querem perder esse espaço tão importante como meio de suavizar o acúmulo de funções que lhe são impostas. (CZEKALSKI, 2008, p. 101).

Nesse sentido, acredita-se que a discussão sobre a prática de estudo no espaço-tempo da hora-atividade deve ser aguçada, como, também, é preciso retomar a questão da quantidade temporal de horas-atividades disponibilizadas aos docentes. É extremamente injusto exigir que o professor sozinho assegure a qualidade de ensino ofertada aos estudantes, sem dar condições dignas de trabalho e jornada de trabalho justa.

Nesse sentido, Noronha (2010), citado por Esquinsani e Esquinsani (2012), afirma que a educação é um processo coletivo e que sozinho e sem apoio o professor não poderá assegurar uma educação de qualidade:

Se o professor não tiver tranquilidade para atuar, se não forem asseguradas condições estruturais e pedagógicas e jornada de trabalho adequada, se o projeto político pedagógico e o currículo não estiverem de acordo com as necessidades dos alunos e se a carreira não for atraente e não houver bons

salários, as deficiências vão persistir. (NORONHA apud ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2012, p. 82).

A hora-atividade reservada ao planejamento é de suma importância como os demais critérios. Percebe-se que os professores têm plena consciência da importância da preparação de aulas como um requisito essencial para entrar em sala de aula. Quando questionados sobre as atividades realizadas durante o espaço-tempo da hora-atividade, todos os professores entrevistados citaram ações voltadas ao planejamento.

A hora-atividade reservada à avaliação também é essencial para a prática docente. Momentos reservados para refletir se os alunos estão aprendendo, se a metodologia de ensino está adequada e está atingindo a aprendizagem dos estudantes são importantes e geram reflexão. Sabe-se que os professores paranaenses atendem turmas bastante heterogêneas, assim, muitas vezes, um mesmo planejamento para um determinado nível de ensino não surtirá o mesmo efeito em realidades distintas.

Durante o espaço-tempo da hora-atividade observa-se, também, a execução de várias atividades burocráticas que consomem com boa parte do tempo reservado ao estudo, planejamento e avaliação. São elas: preenchimento do Livro de Registro de Classe, realização de relatórios para a Equipe Pedagógica e para a secretaria, fechamento de notas, preenchimento de fichas, entre outros. Nacarato et al. (1998) afirmam que o sistema burocrático é uma prática que se cristalizou no cotidiano docente, porém, se por um lado, as tarefas burocráticas podem parecer desnecessárias por reduzir o tempo de aula e de planejamento, por outro, constituem-se em documentos oficiais que comprovam o trabalho realizado pelo docente.

Em entrevistas com docentes e pedagogos, como, também, nas observações participantes do espaço-tempo da hora-atividade, verificou-se que tal espaço temporal, também, é utilizado para outras atividades que não estão ligadas diretamente ao trabalho docente em sala de aula. No quadro abaixo seguem algumas atividades realizadas pelos docentes durante o espaço-tempo da hora-atividade que não estão ligadas diretamente ao processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

QUADRO 10 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS PROFESSORES DURANTE O ESPAÇO-TEMPO DA HORA-ATIVIDADE QUE NÃO ESTÃO LIGADAS DIRETAMENTE AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ATIVIDADES:
Deslocamento.
Tratamento de saúde.
Ida ao banco e a outros locais.
Utiliza aplicativos de mensagens instantâneas.
Pesquisa assuntos que não estão relacionados ao processo de ensino aprendizagem.
Conversa sobre outros assuntos.
Utiliza a hora-atividade como janela, para descansar mentalmente de uma aula para outra.

FONTE: Dados organizados pela autora a partir dos depoimentos (2017).

No quadro anterior, verifica-se que alguns professores utilizam a hora-atividade para realizar outros afazeres que não estão ligados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O interessante é que três atividades citadas e descritas no quadro são provenientes, muitas vezes, das péssimas condições de trabalho docente, como, por exemplo, a questão do deslocamento, o descanso mental devido a turmas lotadas e o tratamento de saúde, que, muitas vezes, resulta de patologias que o professor adquire no decorrer de sua trajetória profissional, por causa das péssimas condições de trabalho, desvalorização profissional, baixos salários, etc.

Já atividades relacionadas a idas ao banco e a outros locais, utilização de aplicativos de mensagens instantâneas, pesquisas e conversas sobre outros assuntos não relacionados ao processo de ensino e aprendizagem demonstram, muitas vezes, uma crescente desmotivação docente, resultado dos baixos salários, de precárias formações iniciais e/ou continuadas e das péssimas condições de trabalho, fazendo com que professores resistam e não realizem integralmente as atribuições prescritas pela mantenedora.

Ramos e Maia (2013) alegam que muitas vezes os trabalhadores da educação encontram-se alienados em relação ao seu trabalho e estão alheios a questões mais amplas. Segundo os autores:

O trabalhador docente hoje se encontra num processo avançado de estranhamento, de alienação quanto ao seu trabalho, seja na dimensão do produto, do processo de trabalho, de si mesmo e do outro, como ser genérico. Ele se encontra alienado na sua relação com o conhecimento por ele participado na aprendizagem e no trabalho controlado externamente, por intermédio da perda do poder de decisão dos meios, do objeto e do processo em si. Consequentemente, o indivíduo não se reconhece na sua atividade e em si mesmo. O seu trabalho passa de um ato prazeroso de realização humana, de transformação de si mesmo, do outro e do meio, a um mister enfadonho, que mortifica, cansa, aliena, sacrifica o ser humano, por ser alheio a si mesmo, e satisfaz apenas, e às vezes precariamente, a sua necessidade

física, negando a sua sociabilidade e humanidade. Deste modo, o trabalhador não se reconhece mais no outro indivíduo, passando a vê-lo como um desafeto, um patrão. (RAMOS e MAIA, 2013, p. 59).

Neste sentido, é importante que o professor esteja inteirado da sua função social e das influências que o seu trabalho sofre do sistema econômico, político, social, etc., lutando no seu cotidiano de trabalho por um mundo mais humano, igualitário e, fazendo valer os seus direitos. Essa luta diária deve ser em direção à efetivação de políticas públicas que vão de encontro a questões educacionais e a melhoria das condições de seu trabalho, porque, como dito anteriormente, o professor sozinho não conseguirá resolver todas as questões relacionadas à educação.

Assim, observa-se que a hora-atividade é uma conquista dos professores e entre os seus principais objetivos se destaca: melhorar as condições de trabalho docente e a qualidade de ensino ofertada à população. Verifica-se que as atividades realizadas durante este espaço temporal estão mais ligadas ao planejamento docente e a questões burocráticas imediatas, deixando, assim, o estudo e o aperfeiçoamento profissional em segundo ou terceiro plano. É importante que se abra um debate mais acirrado no estado do Paraná, estabelecendo estratégias políticas e pedagógicas para que o “tripé” das atividades realizadas na hora-atividade, voltadas ao estudo, planejamento e avaliação, sejam realizadas de forma mais igualitária, não excluindo nenhuma dessas atividades da jornada de trabalho dos professores. Afinal, todas elas são importantes!

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hora-atividade é o espaço-tempo que o professor tem para refletir, planejar a sua prática e encontrar meios de tornar as suas aulas mais dinâmicas, estudando e procurando recursos para que elas se tornem mais atrativas favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa. Este espaço-tempo inserido na jornada de trabalho do professor é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que determina que os professores tenham em sua carga horária semanal um percentual dedicado a estudos, planejamento e avaliação.

O trabalho docente na hora-atividade como objeto deste estudo foi escolhido propositalmente, devido à importância deste espaço-tempo para o trabalho do professor e a luta histórica dos profissionais da educação por períodos inclusos em sua jornada de trabalho, fora da sala de aula, dedicados à preparação de aulas, formação continuada e outras atividades correlatas à função docente, tendo em vista a melhoria do ensino.

Nesta etapa de finalização do estudo são levantadas algumas considerações em relação ao seu desenvolvimento e, para isso, retoma-se o problema que impulsionou e norteou as ações da pesquisa. Este estudo procurou entender o valor pedagógico da hora-atividade, mediante as variantes que envolvem o trabalho docente dentro das escolas, refletindo sobre a sua concepção na literatura acadêmica, na documentação oficial e entre os profissionais da educação.

Para isso, partiu-se do seguinte questionamento: como vem sendo aproveitado pelos professores o espaço-tempo destinado à realização da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré?

Diante da questão exposta que se tornou o objetivo geral desta pesquisa, iniciou-se o estudo contextualizando a educação brasileira desde as duas últimas décadas do século XX, até chegar à conjuntura atual. Toda esta análise buscou entender e analisar os motivos do retrocesso do percentual da hora-atividade sofrido pelos professores paranaenses no início do ano de 2017, investigando, assim, as razões que impulsionaram tal redução, para ao final do estudo analisar também suas consequências imediatas.

Nessa direção, percebeu-se que o Brasil, na década de 80, foi marcado por grandes lutas da sociedade civil a favor da redemocratização do país, em face do recém-extinto regime militar. Já na década de 90 a educação brasileira sofreu

influências estrangeiras e interesses da ordem econômica, dando centralidade às políticas neoliberais, de descentralização e terceirização, seguindo na direção do estado mínimo. Já no início do século XXI as políticas educacionais tomaram novos rumos. O início deste século foi marcado por grandes avanços na área educacional e a política do bem-estar social teve bastante destaque. Contudo, na atualidade, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, iniciou-se um processo gravíssimo de ruptura democrática no país, representando riscos aos direitos educacionais, sociais e de cidadania já conquistados. Neste contexto, o percentual da hora-atividade dos professores do estado do Paraná foi reduzido, passando de 33% para 25%, representando um grave retrocesso para o trabalho dos professores paranaenses e impactando na qualidade da educação ofertada a toda a comunidade escolar.

Após a análise conjuntural, fez-se necessário realizar uma discussão conceitual sobre trabalho docente, apontando as variáveis que influenciam no seu cotidiano de trabalho. Nessa análise, percebeu-se que a hora-atividade não é um benefício para o professor, mas sim um espaço-tempo de extrema importância que integra a sua jornada de trabalho, e serve para o docente dar conta de todas as suas atribuições cotidianas. Fez-se necessário, também, investigar as legislações brasileira e paranaense que respaldam a efetivação da hora-atividade nas escolas, e desta forma, verificou-se a luta intensa dos professores paranaenses para conquistar um espaço-tempo de planejamento, estudo e avaliação inserido em sua jornada de trabalho. Nessa direção, observou-se que a educação não é pauta prioritária das políticas públicas dos governos e que todos os direitos já conquistados para a área educacional são reflexos de lutas e mobilizações da sociedade civil.

Na busca por entender a influência do espaço-tempo da hora-atividade na prática pedagógica docente, encontrou-se, também, a necessidade de discutir o conceito de práticas pedagógicas, diferenciando-o de práticas educativas e docentes. Viana (2016) e Franco (2012) distinguem tais conceitos, apontando a prática educativa como uma intervenção genérica no processo educacional e prática pedagógica como uma intervenção sistemática, mediada pela teoria, refletida e intencionalmente dirigida. Após toda esta discussão teórica, percebeu-se que a prática pedagógica convive com decisões anteriores, ou seja, para que a prática do professor seja realmente pedagógica, intencional, elaborada, etc., ela precisa contar com a disponibilização de espaços-tempos específicos para a sua reflexão e organização.

Nessa direção, percebeu-se que prática pedagógica deve ser o ponto de partida e de chegada do planejamento docente, pois é a partir da análise crítica das aulas ministradas e do contexto escolar, social, político e cultural em que alunos e professor estão mergulhados é que o professor poderá planejar objetivos, métodos de ensino, separar recursos que possam contribuir diretamente na aprendizagem dos seus estudantes. Assim, faz-se necessário que o docente conte com espaços de estudo, diálogo e trocas com seus pares, inseridos em sua jornada de trabalho, para construir, refletir e reelaborar a sua prática pedagógica concretizada em sala de aula.

Discutiu-se, também, sobre a função do professor pedagogo das escolas paranaenses, visto que uma de suas atribuições é zelar e organizar a hora-atividade dos professores. Para isso, encontrou-se a necessidade de retomar sobre a origem do curso de Pedagogia no Brasil, e verificaram-se alguns obstáculos apresentados desde a sua criação como, por exemplo, o caráter generalista e a pluralidade de atuação profissional. O graduado em Pedagogia apresenta habilitação para atuar como docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na parte da gestão e orientação das escolas, ou mesmo como pesquisador.

Nas escolas estaduais do Paraná o profissional licenciado em Pedagogia atua na parte da gestão e a sua principal função é articular o trabalho pedagógico presente nas instituições de ensino. Nessa direção, percebeu-se que o pedagogo escolar ou o coordenador pedagógico apresenta inúmeros empecilhos no seu cotidiano de trabalho que o impedem, muitas vezes, de exercer com êxito a sua principal atribuição de articulador do trabalho pedagógico dentro das escolas. Para amenizar esta questão é importante que o pedagogo tenha condições de trabalho e formação adequada, para coordenar diálogos entre os professores no sentido de garantir uma prática pedagógica apropriada às necessidades sociais e individuais dos alunos, ressaltando a sua função de formador dentro das unidades educativas.

Nesse sentido, o pedagogo deve zelar pela organização do trabalho pedagógico dentro das unidades escolares, e também pela organização da hora-atividade do coletivo de professores, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja utilizado em função do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula. Para isso é imprescindível que a formação inicial deste profissional aconteça de uma forma crítica e instigadora, e que constantemente participe de formações e de grupos de estudos, para ampliar os seus conhecimentos relacionados à educação. A efetivação e a elaboração de políticas públicas voltadas à área educacional e executadas dentro

das escolas, também são fatores de extrema relevância para a atuação dos professores e pedagogos, e para a oferta de uma educação de qualidade para a sociedade.

A pesquisa empírica deste trabalho realizou-se nas duas únicas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré. No decorrer do ano de 2017, observações periódicas foram realizadas no espaço-tempo da hora-atividade dessas escolas. Os sujeitos analisados e entrevistados foram os professores e pedagogos, bem como as atividades realizadas por tais profissionais durante o espaço temporal da hora-atividade foram observadas. A partir da classificação dos conteúdos coletados nas entrevistas e nas observações ocorridas durante o espaço-tempo da hora-atividade, elaborou-se quatro categorias de análise para interpretar os dados empíricos, são elas: a organização e o funcionamento da hora-atividade, o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%, o papel do pedagogo na hora-atividade e, a hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Na Categoria: **organização e o funcionamento da hora-atividade**, que teve como objetivo entender como o espaço-tempo da hora-atividade é utilizado pelos docentes nas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré, verificou-se a precarização das condições físicas do trabalho docente, tendo em vista a ausência de locais apropriados para o estudo, planejamento e avaliação. As escolas pesquisadas não oferecem condições adequadas de trabalho e não apresentam, muitas vezes, o mínimo de estrutura física necessária para que os professores cumpram o seu papel com qualidade.

Percebeu-se, também, que o trabalho docente realizado na hora-atividade é bastante voltado ao imediatismo e às atividades realizadas em sala de aula. Os professores, em sua grande maioria, utilizam o espaço-tempo da hora-atividade para preparar aulas, provas, avaliações, corrigir materiais dos alunos, preencher Livros de Registro de Classe, elaborar relatórios, atender pais, separar materiais que serão utilizados em sala, entre outros.

Observou-se, também, que muitas ações executadas pelos docentes durante a hora-atividade são de ordem burocrática e fazem parte do cotidiano do trabalho docente como, por exemplo, o preenchimento do Livro de Registro de Classe, de relatórios para a Equipe Pedagógica e secretaria, etc.

Em relação ao cumprimento das hora-atividades nas instituições, observou-se que a grande maioria dos professores entrevistados realizam a hora-atividade dentro das escolas. Alguns professores que trabalham em várias escolas ao mesmo tempo, localizadas em lugares distintos, utilizam-se de algumas horas-atividades para se deslocar de uma escola para a outra. Observou-se, também, que a grande maioria dos professores leva trabalho para casa, devido ao pouco tempo destinado à hora-atividade nas escolas e à sobrecarga de trabalho.

No decorrer desta categoria percebeu-se que é de suma importância oferecer prioritariamente condições adequadas de trabalho ao professor, isto é, melhorar a estrutura das escolas, oferecer equipamentos eletrônicos e didáticos de qualidade, disponibilizar um espaço-tempo compatível com a demanda de trabalho do professor, investir em seu desenvolvimento profissional e, só depois de garantir o básico é que será possível discutir a melhor forma de utilização do espaço-tempo da hora-atividade.

Já a Categoria: **o trabalho docente na hora-atividade a partir da efetivação dos 33%** teve como objetivo entender as mudanças que ocorreram no trabalho dos professores após a ampliação do percentual da hora-atividade e, também, após o retrocesso. Percebeu-se que a partir da ampliação do percentual de 33% da hora-atividade, muitos professores que ainda levavam trabalho para casa, começaram a realizar tais atividades na escola. Com um terço de hora-atividade os professores tinham mais tempo para ousar com os recursos tecnológicos e, também, promover projetos e discussões interdisciplinares, além de poderem usar este espaço de tempo para aprofundar seus conhecimentos.

Discutiu-se, também, que a ampliação da hora-atividade é um dos mecanismos das políticas educacionais para melhorar a qualidade da educação ofertada à população, fazendo com que o professor tenha mais tempo para planejar as aulas, corrigir provas, atender pais de alunos, estudar, refletir e preencher documentos pertinentes ao trabalho pedagógico escolar.

Porém, infelizmente, o percentual de 33% de hora-atividade dos professores do estado do Paraná durou pouco tempo, já no início do ano de 2017 o espaço-tempo destinado ao planejamento, estudo e avaliação foi reduzido para 25%, regressando ao percentual disponibilizado no ano de 2013. Percebeu-se que o retrocesso no percentual do espaço-tempo da hora-atividade atingiu diretamente a qualidade da prática pedagógica efetivada em sala de aula, trazendo aos professores mais sobrecarga de trabalho.

Muitos professores entrevistados alegaram levar trabalho para casa, para dar conta das correções de trabalhos, avaliações, preenchimento de Livro Registro de Classe, entre outros afazeres correlatos a sua prática. Devido à diminuição do percentual da hora-atividade, deixaram de ser efetivadas aulas mais dinâmicas e bem elaboradas, para dar espaço a atividades burocráticas que fazem parte do trabalho dos professores.

Muitos professores sentem-se frustrados, desvalorizados, há um mal-estar docente pairando sobre as escolas estaduais do Paraná. A desmotivação é nítida e o desânimo por perder um direito conquistado com muito sacrifício é bastante visível entre os professores.

A hora-atividade não é um benefício concedido pelo governo para os professores, e muito menos uma espécie de “descanso” remunerado semanal inserido na carga-horária docente, ao contrário, a hora-atividade é também trabalho docente e existe para que a população tenha acesso a um ensino de qualidade. A ampliação da hora-atividade trouxe benefícios para a área educacional, entre eles, a melhoria das condições de trabalho do professor que contou com mais tempo para preparar as suas aulas, corrigir trabalhos e avaliações, realizar estudos e formação continuada em sua jornada de trabalho, além de aumentar o vínculo do docente com a escola.

Assim, nesta categoria de análise, constatou-se que o aumento da hora-atividade trouxe benefícios para o trabalho dos professores e para a comunidade escolar. Percebeu-se que quanto mais tempo os professores têm para planejar, estudar e avaliar maior é a probabilidade de elaboração de aulas mais dinâmicas que vão ao encontro da aprendizagem dos estudantes, beneficiando alunos, pais e professores.

A Categoria: **o papel do pedagogo na hora-atividade**, teve como objetivo entender de que forma o professor pedagogo articula ou acompanha a hora-atividade dos professores nas escolas pesquisadas e, se este profissional planeja horas-atividades concentradas, preparando momentos de estudo e reflexão com os docentes.

Observou-se que o pedagogo participa de alguns momentos da hora-atividade, auxiliando os docentes nas necessidades apresentadas. O auxílio do professor pedagogo é pontual e voltado a amenizar as necessidades apresentadas pelos professores no cotidiano escolar como, por exemplo, no preenchimento do Livro de

Registro de Classe, na elaboração de atividades de adequação curricular, na separação de materiais, entre outros.

Percebeu-se, também, que o professor pedagogo está sobrecarregado de atividades e isso, muitas vezes, impossibilita-o de articular integralmente o trabalho pedagógico dentro das escolas. Devido a correria do cotidiano e as péssimas condições de trabalho, o pedagogo está alienado em relação a sua função e, acaba se tornando um profissional ativo, que faz de tudo um pouco dentro das escolas, e a sua verdadeira função de articulador do trabalho pedagógico fica em segundo plano.

Observou-se com unanimidade que o professor pedagogo não realiza horas-atividades concentradas, ou melhor, momentos de estudo e debate teórico com os docentes. Verificou-se, também, que são vários os motivos que impedem a realização de momentos de estudos durante a hora-atividade, como por exemplo, o horário picado dos professores, muitos docentes para apenas um pedagogo atender, diminuição do espaço-tempo da hora-atividade, sobrecarga de trabalho do professor pedagogo, a carência da formação do professor pedagogo e a falta de embasamento teórico para conduzir momentos de estudo e reflexão.

Assim, nesta categoria de análise constatou-se que o esvaziamento da teoria pedagógica nos cursos de graduação em Pedagogia, a falta de consenso em relação a função do professor pedagogo dentro das unidades escolares, as péssimas condições de trabalho e a falta de efetivação de políticas públicas voltadas a educação, prejudicam todo o processo de estudo e formação que poderiam ocorrer em alguns momentos da hora-atividade. A ausência de espaços-tempos, dentro da instituição, disponibilizados para estudo e reflexão faz com que professores e pedagogos deixem de refletir e aprender mutuamente, privando-os de novas e importantes aprendizagens.

E por fim a Categoria: **a hora-atividade como espaço-tempo reservado a estudos, planejamento e avaliação**, teve como objetivo entender em que proporção tal espaço é utilizado para essas três finalidades, como determina a LDBEN nº 9.394/96, no artigo 67, inciso V, que os professores tenham em sua carga horária semanal um período reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Verificou-se que os professores realizam neste espaço-tempo mais atividades voltadas ao cotidiano escolar, ao planejamento e a correções de trabalhos, provas, atividades, etc. O estudo ou mesmo o aperfeiçoamento profissional também previsto para ser realizado no espaço-tempo da hora-atividade, fica em segundo plano e,

muitas vezes, não acontece. Atividades de avaliação também são realizadas, mas em uma proporção bem menor do que as atividades voltadas ao cotidiano escolar.

Porém, tanto atividades de estudo, quanto planejamento e avaliação, são importantes para o trabalho docente e devem ser realizadas no espaço-tempo da hora-atividade, não necessariamente na mesma proporção, mas, também, não podem ser esquecidas ou deixadas em segundo plano.

A hora-atividade como espaço de desenvolvimento profissional e de formação continuada é um critério de suma importância para o trabalho docente. A partir do momento que o professor consegue se aprofundar teoricamente sobre questões apresentadas em sua prática, fica mais fácil pensar em alternativas que possam auxiliá-lo no desenvolvimento de seu trabalho. Verificou-se que é de extrema urgência repensar a utilização do momento da hora-atividade como espaço de formação continuada, para que atividades de estudo se tornem habituais na jornada de trabalho docente.

A hora-atividade reservada ao planejamento também é de suma importância como os demais critérios. Percebeu-se que os professores têm plena consciência da importância da preparação de aulas como um requisito essencial para entrar em sala de aula.

A hora-atividade reservada à avaliação, do mesmo modo, é essencial para o trabalho docente. Momentos reservados para a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre a metodologia desenvolvida em sala de aula, são importantes e geram reflexão.

Verificou-se, também, que o espaço de tempo da hora-atividade é utilizado para outras atividades que não estão ligadas diretamente ao trabalho docente em sala de aula como, por exemplo, a questão do deslocamento, o descanso mental devido a turmas lotadas, o tratamento de saúde, idas ao banco e a outros locais, utilização de aplicativos de mensagens instantâneas, pesquisas e conversas sobre outros assuntos não relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, etc. Muitas dessas atividades demonstram, muitas vezes, uma crescente desmotivação docente, resultado dos baixos salários, de precárias formações iniciais e/ou continuadas e das péssimas condições de trabalho, fazendo com que professores resistam e não realizem integralmente as atribuições determinadas pela mantenedora.

Nesse sentido, é importante que o professor esteja inteirado da sua função social e das influências que o seu trabalho sofre do sistema econômico, político, social,

etc., lutando no seu cotidiano de trabalho por um mundo mais humano, igualitário e, fazendo valer os seus direitos. Essa luta diária deve ser em direção a efetivação de políticas públicas que valorizem as questões educacionais e a melhoria das condições de seu trabalho, porque o professor sozinho não conseguirá resolver todas as questões relacionadas à educação.

Assim, observa-se que a hora-atividade é uma conquista dos professores e entre os seus principais objetivos se destaca: melhorar as condições de trabalho docente e a qualidade de ensino ofertada à população. É importante que se abra um debate mais acirrado no estado do Paraná, estabelecendo estratégias políticas e pedagógicas para que as atividades realizadas na hora-atividade, voltadas ao estudo, planejamento e avaliação, sejam realizadas de forma mais igualitária, não minimizando ou excluindo nenhuma dessas atividades da jornada de trabalho dos professores.

Para finalizar, é importante frisar que os professores precisam ter condições dignas e favoráveis de trabalho para exercer com qualidade a sua função, sendo este seu direito e é dever do poder público garantir tais condições. Como dito anteriormente, é muito difícil discutir o trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade sem dar condições necessárias para o professor executar o seu trabalho nas escolas. Assim, Nacarato et al. (1998) destacam algumas condições imprescindíveis ao cotidiano do trabalho docente. São elas:

- a) Ambiente físico e recursos didáticos adequados;
- b) Valorização financeira expressiva da profissão, para possibilitar a redução de jornada de trabalho;
- c) Disponibilidade para participação em grupos de estudos, curso de formação,
- d) Maior autonomia para o trabalho do(a) professor(a) com redução de controle externo, bem como do trabalho burocrático que lhe é imposto para que seja possível buscar, coletivamente, melhoria da qualidade do ensino;
- e) Desenvolvimento de postura ética e crítica diante dos papéis que lhe são atribuídos e veiculados na mídia e, conseqüentemente, na sociedade;
- f) Espaço físico, político, social e afetivo para garantir o desenvolvimento profissional contínuo, sem que isso implique sobrecarga de trabalho;
- g) Incorporação de uma prática que busque uma escola de qualidade para todos, sem esquecer, como tem ocorrido, que o(a) professor(a) e demais funcionários 'fazem' a escola e, portanto, também têm direito à qualidade. (NACARATO et al., 1998, p. 101).

Assim, é de extrema urgência elaborar e efetivar políticas públicas que garantam aos professores boas condições físicas e estruturais de trabalho, salários

dignos, desenvolvimento profissional de qualidade, espaço-tempo de hora-atividade compatível com as suas demandas de trabalho, maior autonomia em suas ações, etc., pois condições favoráveis de trabalho aliadas à valorização profissional podem mudar a educação de nosso país, e só dessa maneira a tão almejada educação de qualidade poderá deixar de ser uma utopia para virar realidade nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 131-143, julho de 2010.
- ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. Políticas de valorização do magistério público municipal na Bahia e seus impactos sobre o trabalho docente. CUNHA, MC., org. **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Portugal: Ed. Presença, s/d.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARTIGAS, Nádia. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70. 1979.
- BORGES, Vanusa Emilia. **A representação social de moradores do entorno das Escolas Rurais paralisadas/extintas no Município de Almirante Tamandaré – PR**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei n.º 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p.101-117.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006 de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16/05/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 06/03/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012, 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. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 18/2012, de 2 de outubro de 2012.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papirus, 1996.

CAMARGO, R B. et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 341-361, mai./ago. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16(2), pp.221-236.

CZEKALSKI, R. A. **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. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DUTRA JUNIOR, Adhemar F. et al. **Plano de carreira e remuneração do Magistério Público.** Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2000. 234 p.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Políticas e perspectivas do Trabalho Docente na Educação Básica: Agenda Atual. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 75-83, maio/ agos. 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p.145-165.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Crise da Escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FLACH, Simone Fátima. SCHLESENER, Anita Helena. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.1, p. 165-186, jan./mar. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. Campinas: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 37, n. 130, p. 63-67, jan./abr. 2007.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação – Projeto Saber**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2008, p. 41-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GABARDO, Cleusa Valério. HAGEMEYER, Regina Cely. A formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção de proposta curricular do curso de Pedagogia na UFPR (1996-2011). **Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, p. 219-231, 2014.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor – coordenador. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Piauí, v. 2, n. 1, p. 98-117, 2015.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora-atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

HADDAD, Cristhyane Ramos; SILVA, Daniel Vieira da. A hora-atividade como processo de formação continuada. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – **IX ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas Interloquções com a Educação Básica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, outubro 2006.

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.

LIBANEIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 2, p. 495-513, mai./ago. 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. Crise do Capitalismo e Educação. Algumas anotações. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 61-90.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAANEN, John Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n. 4, p. 520-526. December 1979 a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni et al. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Maria Corinta Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do trabalho docente: Professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

PABIS, Nelsi Antonia. **O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná**. 198 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

PARANÁ. Decreto nº 3479, de 31 de janeiro de 2001. Atribui hora-atividade aos servidores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, no cargo de Professor p. 01. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, n. 5918, 1 fev. 2001. P. 1.

PARANÁ. Decreto nº 3480, de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino da rede Estadual de educação básica. **Diário Oficial [do] Estado do Paraná**, Curitiba, n. 5918, 1 fev. 2001. P. 1.

PARANÁ. **Decreto n. 5249, de 21 de janeiro de 2002**. Institui a hora-atividade no percentual de 10% aos professores, conforme especifica. Curitiba, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Editais Nº 10/2007 GS/SEED**. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/edital102007gs.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Editais Nº 17/2013 GS/SEED**.

Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2017.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 37, de 27 de outubro de 1987**. Dispõe sobre o Regime Diferenciado de Trabalho - RDT, de que trata a Lei Complementar nº 32, de 11 de dezembro de 1986. Diário Oficial nº. 2637 de 28 de outubro de 1987.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 14/02/2017.

PARANÁ. **Lei Complementar 155 - 08 de Maio de 2013**. Dá nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, conforme especifica e adota outras providências. Diário Oficial nº. 8953 de 8 de maio de 2013.

PARANÁ. **Lei Complementar 174 – 03 de julho de 2014**. Concede a implantação da complementação da hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial nº. 9239 de 3 de julho de 2014.

PARANÁ. Lei Estadual n. 13.807, de 30 de setembro de 2002. Institui 20% da hora-atividade para todos os professores do Paraná em efetiva regência nos estabelecimentos de ensino da rede estadual. **Diário Oficial, [do] Estado do Paraná**, Curitiba, 16 out. 2002.

PARANÁ. **Resolução n.º 7694/2012 – GS/SEED**. Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Curitiba, 14 dez. 2012.

PARANÁ. **Resolução n.º 113/2017 – GS/SEED**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba, 16 jan. 2017.

PARANÁ. **Resolução n.º 357/2017 – GS/SEED**. Estipula “Hora-Aula Regência”, “Hora-Atividade” e “Jornada de Trabalho” em hora-relógio. Curitiba, 07 fev. 2017.

PARANÁ. **Resolução n.º 15/2018 – GS/SEED**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba, 3 jan. 2018.

PINHEIRO, Eduardo Gomes. **A efetividade do planejamento contingencial elaborado a partir das áreas de atenção no município de Almirante Tamandaré/PR**. 205 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana), Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2016.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2005.

PORTAL ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/almirante-tamandare_pr>. Acesso em 21/08/2017.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/visao>>. Acesso em 22/08/2017.

PORTAL PREFEITURA MUNICIPAL DE ALMIRANTE TAMANDARÉ. Disponível em: <<http://tamandare.pr.gov.br/secretaria/educacao>>. Acesso em 21/08/2017.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; MAIA, José Gilberto Biserra. Trabalho e educação: primeiras impressões da alienação do trabalhador docente. In: RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.) et al. **Trabalho docente: alienação, autonomia e gestão escolar**. Fortaleza: EDUECE, 2013. p. 49-60.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educacion**, n. 31, p. 91-120, abril de 2003.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; CORREIA, I. M.; PERS, M. H. M.; WANDERLEY, J. C. V. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra Política Educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**: perspectiva histórica. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, vol. 14, número 28, 113-124. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. **Anais do XIII EDUCERE (Congresso Nacional de Educação)**. 28-31 ago. 2017a. Curitiba, PUC/PR. Disponível em: <file:///C:/Users/VI%20-%20HP/Downloads/23842_11791.pdf>. Acesso em: 30/12/17.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. A hora-atividade das escolas estaduais do Paraná: possibilidades para a melhoria da prática pedagógica. **Anais do VII Seminário Internacional de Educação de Pinhais**. 16-18 de ago. 2017b. Pinhais, UTFPR e Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. Volume 2, Número 2. Disponível em: <<http://www.pinhais.pr.gov.br/seminariointernacional/>>. Acesso em: 30/12/2017.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA (org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TUMULO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e Capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VIANA, Iêda. Prática Pedagógica: Matrizes Teóricas e Interfaces Conceituais. In: SILVA (org.) **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Curitiba: UTP, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. *Cad. Pagu*[online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em: 26/08/2017.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e; PIOLLI, Evaldo. Editorial: Educação no atual cenário político e econômico. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.17, n.1, p. 1-5, jan./abr. 2015.

ZUIN, Antonio et al. O contexto político e a educação nacional. Editores da Revista Educação & Sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.329-334, abr./jun. 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGOS

PEDAGOGO:

Gênero/ idade:

Formação:

Tempo de serviço no magistério do estado:

Qual o vínculo empregatício (efetivo ou PSS)?

Tempo de serviço total no magistério (estado + outras mantenedoras):

Carga horária semanal de trabalho:

Disciplina(s) ministrada(s):

Tempo de serviço nesta escola:

Trabalha em quantas escolas atualmente?

1. Quais são as atividades realizadas pelo docente durante a hora- atividade?
2. Qual espaço a escola disponibiliza para a realização da hora-atividade?
3. Todos os professores cumprem dentro da escola a hora-atividade? Se a resposta for NÃO, onde os professores realizam o ato de planejar docente?
4. A hora-atividade impacta na prática pedagógica do professor? Se a resposta for SIM: De que forma?
5. O aumento de 33% da hora-atividade foi significativo para o ato de planejar docente? Ocorreram mudanças na prática do professor em sala de aula a partir da implementação dos 33% de hora-atividade? Se a resposta for SIM: Quais mudanças?
6. O que mudou a partir da diminuição da hora-atividade (de 33% foi para 25%) no trabalho docente?
7. O pedagogo articula ou acompanha a hora-atividade dos professores em sua Instituição de Ensino? Se a resposta for SIM: Qual a frequência deste direcionamento? Quais atividades são realizadas?

8. O pedagogo planeja horas-atividades concentradas (atividades de estudo) com os docentes? Se a resposta for SIM: Que materiais são utilizados pelo pedagogo para direcionar este momento?

9. O professor participa de formação continuada em serviço?
Se a resposta for SIM: Qual a frequência desta formação continuada? E que tipo de atividades de formação continuada o professor participa?

10. Você (pedagogo) participa de formação continuada em serviço? Se a resposta for SIM: Qual a frequência desta formação continuada? E que tipo de atividades de formação continuada você participa? Há atividades de formação continuada específicas para pedagogos?

11. Você (pedagogo) participou e/ou participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação, do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica Curricular da escola?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

PROFESSOR:

Gênero/ idade:

Formação:

Tempo de serviço no magistério do estado:

Qual o vínculo empregatício (efetivo ou PSS)?

Tempo de serviço total no magistério (estado + outras mantenedoras):

Carga horária semanal de trabalho:

Disciplina(s) ministrada(s):

Tempo de serviço nesta escola:

Trabalha em quantas escolas atualmente?

1. Quais são as atividades que você realiza durante a hora- atividade?
2. Qual espaço a escola disponibiliza para a realização da hora-atividade?
3. Você cumpre dentro da escola a hora-atividade? Se a resposta for NÃO, onde você realiza o seu planejamento?
4. A hora-atividade impacta na sua prática pedagógica? Se a resposta for SIM: De que forma?
5. O aumento de 33% da hora-atividade foi significativo para você? Ocorreram mudanças na sua prática em sala de aula a partir da implementação dos 33% de hora-atividade? Se a resposta for SIM: Quais mudanças?
6. O que mudou a partir da diminuição da hora-atividade (de 33% foi para 25%) no seu trabalho?
7. O pedagogo articula ou acompanha a hora-atividade dos professores em sua Instituição de Ensino? Se a resposta for SIM: Qual a frequência deste direcionamento? Quais atividades são realizadas?

8. O pedagogo planeja horas-atividades concentradas (atividades de estudo) com os docentes? Se a resposta for SIM: Que materiais são utilizados pelo pedagogo para direcionar este momento?

9. Você participa de formação continuada em serviço?
Se a resposta for SIM: Qual a frequência desta formação continuada? E que tipo de atividades de formação continuada você participa?

10. Você participou e/ou participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação, do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica Curricular da escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA HORA-ATIVIDADE

HORA-ATIVIDADE:

- Data/ Dia da semana/ Horário/ escola:
- Quantidade de professores realizando a hora-atividade:
- São atividades coletivas ou a hora atividade é individual?
- Espaço destinado pela escola para a realização da hora-atividade:
- Descrição deste espaço (mesas, computadores, televisão, livros, organização deste espaço).
- O que os professores estão realizando durante a hora-atividade?
- O pedagogo está participando? Se sim, que atividades ele está realizando?
- O diretor está participando? Se sim, que atividades ele está realizando?

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SEED/PR



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED

PROTOCOLO Nº 14.158.441-3

DECLARAÇÃO

Curitiba, 20 de outubro de 2016

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A realidade da hora-atividade dos professores dos Colégios Estaduais de Almirante Tamandaré: Desafios e possibilidades de torná-la um espaço de formação continuada”, sob a responsabilidade da Prof^a Dra Ieda Viana, com pesquisa realizada pela mestrandia Virgínia do Carmo Pabst Scholochuski, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná; em Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual do Paraná, no município de Almirante Tamandaré, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão Professores e Pedagogos de Escolas Públicas Estaduais de Almirante Tamandaré, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução nº 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do Parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Atenciosamente,

Fabiana Cristina Campos
Superintendente da Educação
Dec. 1473/2015

ANEXO 2 – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UTP

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PERCENTUAL DE 33%.

Pesquisador: VIRGINIA SCHOLOCHUSKI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62664416.9.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.965.986

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe uma pesquisa sobre como um grupo de professores utiliza a chamada "hora-atividade", em 3 escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré (Paraná). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, descritiva e explicativa, que vai utilizar, para a coleta de dados: entrevistas semiestruturadas (com professores, pedagogos e diretores), observação participante (das atividades que aqueles sujeitos realizam durante os períodos de hora-atividade), e análise documental (leis, decretos, cronogramas, PPP, etc.). O trabalho de campo será realizado em 3 escolas estaduais situadas no Município de Almirante Tamandaré.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como um grupo de professores utiliza o período de horaatividade, em 3 escolas estaduais do Município de Almirante Tamandaré.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os participantes não receberão qualquer tipo de benefício. Os riscos possíveis aos participantes referem-se apenas a possíveis desconfortos ao responderem perguntas relacionadas ao seu trabalho, durante a entrevista (que pode ser interrompida a qualquer momento, pelos participantes). Também há possível desconforto ao longo do tempo de observação durante o

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO

CEP: 82.010-330

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ



Continuação do Parecer: 1.965.986

período de hora-atividade, mas, isso pode ser interrompido pelo participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, sem riscos consideráveis além de possível desconforto, durante as entrevistas e observações - as quais podem ser interrompidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem novas considerações.

Recomendações:

Sem novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_822944.pdf	19/02/2017 23:17:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE_Terezinha.pdf	19/02/2017 23:13:34	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE_Rosa.pdf	19/02/2017 23:13:10	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE_Apuarana.pdf	19/02/2017 23:12:46	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Hora_atividade_terceiro.pdf	19/02/2017 23:11:55	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	24/11/2016 00:06:20	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_OBSERVACAO_PARTICIPANTE_DA_HORA_ATIVIDADE.pdf	16/11/2016 14:40:25	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA_PROFESSOR.pdf	16/11/2016 14:38:38	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328

Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 1.965.986

Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_SEMIES TRUTURADA_PEDAGOGO.pdf	16/11/2016 14:37:29	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/11/2016 14:34:30	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_Terezinha.pdf	16/11/2016 14:33:00	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_Rosa.pdf	16/11/2016 14:32:35	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_Apucarana.p df	16/11/2016 14:32:10	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/11/2016 14:25:09	VIRGINIA SCHOLOCHUSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 15 de Março de 2017

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador)

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 238 - Bl. C, sala 328
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Virginia do Carmo Pabst Scholochuski** da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de uma pesquisa intitulada como **UM ESTUDO SOBRE A HORA-ATIVIDADE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ALMIRANTE TAMANDARÉ, APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO PERCENTUAL DE 33%**. Este estudo é importante porque através dele **pretende-se analisar cientificamente o valor pedagógico da hora-atividade, refletindo sobre a sua concepção na literatura acadêmica, na documentação oficial e entre os profissionais da educação e a sua real função e prática, com o intuito de compreender se há contradições no contexto escolar, entre a teoria e a prática da hora-atividade.**

a) O objetivo desta pesquisa é **analisar como o tempo destinado à hora-atividade é utilizado pelos professores dentro das Escolas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré, após a implementação de um terço de hora-atividade, e as possibilidades de sua realização tendo em vista o aperfeiçoamento da prática educativa.**

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário **responder a entrevistas sobre a prática pedagógica docente e ser observado durante os espaços de planejamento e atividades extraclasse.**

c) Para **responder a entrevista semiestruturada** você deverá comparecer na sala da **Equipe Pedagógica** da **NOME DA ESCOLA**, localizada na **ENDEREÇO DA ESCOLA**, o que levará aproximadamente **30 minutos**. (OBS: A data, o local, e o horário da entrevista serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

d) Para **participar da observação** você deverá comparecer durante **a sua hora-atividade** na sala dos professores da **NOME DA ESCOLA**, localizada na **ENDEREÇO DA ESCOLA**, uma vez por semana, no período de seis meses. (OBS: As datas, o

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

local, e os horários das observações serão previamente avisados aos participantes, após o pré-agendamento com a direção da escola.)

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o desconforto **de responder uma pergunta de ordem particular e/ou o constrangimento de ser observado durante o período de trabalho.**

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: **através da análise da hora-atividade, contribuir com as pesquisas da área educacional relacionadas a prática educativa dos professores e dos pedagogos nas unidades escolares.** Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) A pesquisadora **VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI** responsável por este estudo poderá ser encontrada **pelo e-mail: virginiadocarmo@ibest.com.br e pelo telefone (41)999030801**, no horário **comercial** para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como a **ORIENTADORA DA PESQUISA PROFESSORA DOUTORA IÊDA VIANA**. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

i) O material obtido **como o resultado das entrevistas semiestruturadas e da observação participante** será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa **como o deslocamento do pesquisador até a escola a ser pesquisada** não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável
legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o
TCLE _____

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante da Pesquisa]

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI